

J'ai
l'goût
d'aller loin

Volume 1

Fondations pour le succès :
[Rapport de mise en œuvre préliminaire]



Millennium
Scholarships



Les bourses
du millénaire

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE

**Publié en 2008 par la Fondation canadienne
des bourses d'études du millénaire**

1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800
Montréal, Canada
H3A 3R2

Sans frais: 1 877 786-3999

Télé.: 514 985-5987

Web: www.boursesmillenaire.ca

Courriel: boursesmillenaire@bm-ms.org

Catalogage avant publication
de la Bibliothèque nationale du Canada

R.A. Malatest & Associates Ltd.
Fondations pour le succès :
Rapport de mise en œuvre préliminaire

R.A. Malatest & Associates Ltd.
858, av. Pandora.
Victoria, BC
V8W 1P4

Tél. : 250 384-2770

Télé. : 250 384-2774

Courriel : <http://malatest.com/>

Collection de projets pilotes du millénaire (en ligne)

Conception: Luz design + communications

Les opinions exprimées dans le présent document
sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas
nécessairement celles de la Fondation canadienne
des bourses d'études du millénaire ni d'autres organismes
qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement
la réalisation de ce projet..

Fondations pour le succès :

[Rapport de mise en œuvre préliminaire]

Produit par :

Millennium
Scholarships



Les bourses
du millénaire

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE

En Collaboration avec :



Janvier 2009

Table des matières

3	Chapitre 1: Fondations pour le succès
5	1.1 Introduction
5	1.2 La persévérance aux études postsecondaires
6	1.3 Les obstacles à la persévérance aux études postsecondaires
7	1.4 Les théories relatives à la persévérance aux études
9	1.5 Les leçons tirées d'une initiative lancée séparément par le Collège Seneca
11	Chapitre 2: Conception et structure organisationnelle
13	2.1 Le schéma logique des interventions
13	2.2 L'intervention
14	2.3 Les conséquences et les résultats attendus
15	2.4 La structure organisationnelle
17	Chapitre 3: Interventions prévues
19	3.1 La gestion des cas
21	3.2 Le mentorat par les pairs
22	3.3 Le tutorat
23	3.4 La confirmation ou la précision du choix de carrière
24	3.5 Les autres activités admissibles
25	3.6 Le récapitulatif des principales composantes de l'initiative Fondations pour le succès
25	3.7 Le suivi des activités de mise en œuvre
26	3.8 La promotion de la participation
26	3.9 Les problèmes inhérents à la mise en œuvre de l'initiative
27	Chapitre 4: Aperçu de la méthodologie de la recherche
29	4.1 La sélection des collègues
30	4.2 Le recrutement des effectifs étudiants
34	4.3 La répartition aléatoire
35	4.4 Le retrait du projet pilote
35	4.5 Le suivi du recrutement des étudiants admissibles
37	Chapitre 5: Caractéristiques de base de l'échantillon étudié
39	5.1 Le rôle des données de base
39	5.2 La comparaison des groupes à l'étude
45	5.3 Les caractéristiques de l'échantillon par rapport à la population étudiante admissible
49	Chapitre 6: Conclusion
51	6.1 Le survol des constatations
51	6.2 La diffusion des constatations
53	Annexes
54	A Programmes d'études
55	B Analyse des cohortes

1

Projet Fondations pour le succès





1.1 INTRODUCTION

Grâce à des fonds mis à leur disposition par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (ci-après « la Fondation ») et en association avec celle-ci, trois collèges communautaires de l'Ontario procèdent présentement à la mise en œuvre d'une initiative de recherche appliquée baptisée « *Fondations pour le succès* ». Cette initiative a pour objet d'étudier les moyens d'améliorer la persévérance des personnes qui fréquentent les collèges de l'Ontario et dont la situation laisse craindre un abandon des études.

Le projet pilote *Fondations pour le succès* a pour but de vérifier si un soutien sur mesure (associé ou non à des incitatifs financiers) pour faciliter l'accès à des mécanismes de soutien spécifiques, incluant le mentorat par des pairs, le tutorat et les conseils concernant les choix de carrière, peut accroître les chances que les personnes considérées à risque de décrocher poursuivent et terminent leur programme d'études.

L'évaluation de *Fondations pour le succès* permettra de mesurer, d'une part, l'effet du soutien de gestionnaires de cas sur la persévérance aux études des personnes inscrites à certains programmes collégiaux d'une durée de deux ans et, d'autre part, l'éventuelle amplification de l'efficacité de ce soutien s'il s'accompagne de l'octroi d'un incitatif financier. Les résultats de cette évaluation fourniront aux décideurs des données factuelles qui pourront servir de base à de futures initiatives visant à réduire la déperdition d'effectifs étudiants et en particulier à améliorer le taux d'achèvement des programmes d'études postsecondaires chez les personnes qui courent un risque accru de décrochage avant d'obtenir leur certificat ou leur diplôme.

La première section porte sur la raison d'être de la recherche et sur la conception du projet pilote. Elle traite des facteurs qui jouent sur les taux de persévérance aux études postsecondaires et donne un aperçu des leçons qui se dégagent d'une étude menée par le Collège Seneca quant à la manière d'appuyer la réussite aux études. Les autres sections présentent une analyse raisonnée des interventions liées à *Fondations pour le succès* et esquissent la recherche connexe prévue.

1.2 LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Les 24 collèges communautaires de l'Ontario rendent compte de leurs activités moyennant divers indicateurs de rendement clés (IRC). L'un de ces IRC est le taux d'obtention d'un diplôme. En 2007, ce taux se situait entre 53,7 et 77,4 % : ces chiffres sont demeurés assez stables depuis plusieurs années, ce qui souligne l'importance d'étudier et d'analyser les motifs qui poussent certaines personnes à abandonner leurs études.

Une étude américaine a conclu que les personnes mal préparées aux études y persévèrent en général moins bien et sont proportionnellement moins nombreuses à achever un second trimestre (64 %) et moins nombreuses encore à terminer un troisième trimestre (47 %) au sein d'un pro-

gramme d'études que les personnes bien équipées pour faire des études collégiales (et dont les taux de persévérance sont de 79 et de 61 % jusqu'à la fin des second et troisième trimestres, respectivement)¹. Les personnes qui abandonnent leurs études en cours de route attribuent rarement leur décision à un manque de préparation, mais selon plusieurs collègues, c'est bien là un facteur qui entre en cause. Selon les résultats d'une évaluation des compétences des personnes nouvellement admises à un collège ontarien, 47 % de ces étudiants dont la langue maternelle était l'anglais n'avaient pas la maîtrise attendue de cette langue à l'entrée au collège, et 60 % des personnes en début d'études collégiales qui s'étaient inscrites à un programme nécessitant des connaissances en mathématiques ne possédaient pas le niveau requis dans cette matière.

Selon les résultats de l'étude pancanadienne traitant des caractéristiques des étudiants et de l'expérience collégiale, qui a suivi 29 000 personnes, 75 % des hommes et des femmes qui entament des études collégiales au Canada s'inquiètent de savoir quelle sera leur carrière à l'issue de ces études. De plus, 72 % des Canadiennes et Canadiens en première année d'un programme collégial ne sont pas certains de disposer de fonds suffisants pour pouvoir achever ce programme, et 45 % des jeunes interrogés n'ont jamais discuté du financement de leurs études avec leurs parents².

Les responsables de l'administration des collèges ont bien conscience des difficultés auxquelles se heurtent les personnes qui poursuivent des études postsecondaires, et c'est pourquoi ces établissements prévoient divers services de soutien aux études. Toutefois, les jeunes à qui ces services feraient le plus grand bien sont aussi très souvent ceux et celles qui sont les plus réticents à y faire appel. C'est pourquoi *Fondations pour le succès* cherche à vérifier l'efficacité d'un mode de prestation de services différent et cible ses activités sur les jeunes reconnus comme courant le plus grand risque d'abandonner leurs études avant d'obtenir leur certificat ou leur diplôme.

Les avantages que présente l'achèvement des études (qui sont plus grands si les études sont plus poussées) pour les personnes concernées et pour la société dans son entier ont été maintes fois démontrés. Une étude faite par le Kentucky Long-Term Research Center³ a mis en lumière une série de bienfaits sociaux progressivement plus importants qui découlent, pour les étudiantes et les étudiants, mais aussi pour la population en général, de l'atteinte de niveaux de scolarité de plus en plus élevés. Ces bienfaits incluent une moindre dépendance envers l'aide sociale, une augmentation des revenus fiscaux, une baisse d'activité au sein du système de justice pénale, l'augmentation du civisme et de l'entrepreneuriat, l'amélioration de la santé publique grâce à l'adoption de modes de vie plus sains, l'amélioration des compétences parentales et, enfin, l'expansion de l'accès et du recours aux ordinateurs et à Internet⁴.

1 S. Grimes, Underprepared Community College Students: Characteristics, Persistence, and Academic Success, *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 21, n° 1, janvier-février 1997.

2 P. Dietsche, *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année, Rapport n° 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*, Gatineau, Québec, Association des collèges communautaires du Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, 2007.

3 A. L. Watts, *Education and the Common Good*, Kentucky Long-Term Policy Research Center, 2001 (récupéré le 30 août 2007 à www.kltprc.net/books/educationcommongood/EducCommGoodw_Cover.pdf).

4 *Ibid.*

Une autre recherche⁵ a confirmé que l'abandon des études se traduit par des coûts tant financiers qu'humains pour les personnes qui décrochent, mais aussi pour les établissements d'enseignement qu'elles fréquentaient et pour l'ensemble des contribuables. Pour les personnes qui décrochent, ces coûts incluent les droits de scolarité payés et les autres dépenses faites pour rien, sans oublier que leurs perspectives d'emploi et donc leur rémunération future risquent d'être compromises. Pour les établissements d'enseignement, ces coûts peuvent prendre la forme d'un manque à gagner du côté des droits de scolarité et autres, de compressions budgétaires dues à une réduction de leurs subventions et à un gaspillage de ressources, entre autres lorsque les effectifs étudiants au sein des programmes sont inférieurs à la capacité d'accueil de ces derniers. Le collège Okanagan, en Colombie-Britannique, a calculé que, vu les moyens qu'il met en œuvre pour recruter des étudiants, il essuie une perte de 4 230 \$ chaque fois qu'une jeune personne décide de ne pas revenir pour une deuxième année d'études⁶.

1.3 LES OBSTACLES À LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

L'enquête pancanadienne de suivi auprès des élèves du secondaire de la promotion 2003⁷, qui a examiné les obstacles aux études postsecondaires au Canada, a révélé que les sept facteurs suivants entravent la persévérance scolaire, en ordre décroissant d'importance :

- manque de motivation (27 %);
- écart entre la réalité du programme et ce à quoi la jeune personne s'attendait (25 %);
- problèmes financiers (21 %);
- hésitation quant à la carrière visée (13 %);
- difficultés scolaires (11 %);
- problèmes personnels (10 %);
- emploi (9 %).

La recherche donne à penser que la déperdition d'effectifs étudiants s'explique par le fait que les jeunes ne sont au départ pas certains de la voie qui leur convient vraiment ou entament leurs études avec des attentes erronées. Tinto a formulé une théorie relative au décrochage étudiant⁸ selon laquelle les résultats que les jeunes obtiennent au collège exercent une influence déterminante sur leur décision de persévérer aux études ou au contraire de les abandonner. Selon cette théorie, l'accroissement de cette persévérance

suppose donc d'intervenir auprès des jeunes le plus tôt possible dans leurs études postsecondaires, voire même avant le début de celles-ci.

Les jeunes qui, à leur arrivée dans un établissement d'enseignement postsecondaire, participent à des activités préparatoires aux études, comme des programmes de sensibilisation ou d'orientation, tendent à persévérer davantage que les autres⁹. Dans le même ordre d'idées, les personnes chargées d'élaborer des stratégies pour accroître la persévérance aux études recommandent souvent d'accorder plus d'importance à l'orientation professionnelle, et cela non seulement dans les établissements d'enseignement postsecondaire, mais aussi dans les écoles secondaires¹⁰.

D'après l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année*, menée en 2007 pour le compte de Ressources humaines et Développement social Canada, près d'un quart (24 %) des jeunes qui sont admis au collège ne savent pas trop à ce moment-là quelle voie leur carrière empruntera par la suite – et ce pourcentage d'indécis augmente même légèrement à la fin du premier trimestre, pour s'établir à 26 %. Selon cette étude, « un tiers des étudiants ont dit s'être inscrits à leur collège ou institut dans le but de prendre une décision sur une éventuelle carrière »¹¹. Il n'est donc guère surprenant de voir que ces jeunes changent fréquemment de cours – mais ceci ne suffit pas à expliquer la fréquence à laquelle se produisent les abandons purs et simples.

D'autres facteurs entrent aussi en jeu dans la déperdition d'effectifs étudiants, comme les problèmes financiers. Le coût des études et l'endettement des personnes qui les entreprennent contribuent lourdement à cette déperdition. Malgré les nombreux programmes mis en place pour alléger le fardeau financier des étudiants du postsecondaire et pour les aider à rembourser, éventuellement, leurs prêts étudiants, *Le Prix du savoir* observe que « bien trop peu d'étudiants admissibles les utilisent ou les connaissent, et ceux qui y font appel les trouvent complexes »¹².

Les problèmes financiers peuvent aussi contribuer à un autre facteur clé lié de la déperdition d'effectifs, à savoir le départ des jeunes qui décident de passer au marché du travail. Il ne faut pas trop s'étonner que les jeunes qui contractent des prêts pour études sont dans l'ensemble plus persévérants que ceux qui travaillent¹³, étant donné les efforts additionnels qu'exige la combinaison des études et d'un travail rémunéré. Il n'y a rien de surprenant non plus au fait que, lorsque l'occasion se présente de commencer à gagner de l'argent à plein temps (plutôt que d'en perdre, du moins à court terme), il est très tentant pour un étudiant de choisir cette voie au lieu de poursuivre ses études, surtout pour un certain pourcentage de jeunes qui ont déjà du mal à se maintenir à flot ou à obtenir les notes exigées pour poursuivre leur programme.

5 W. B. Calder et B. Gordon, « Developing Institutional Leadership for Student Success », *College Canada*, vol. 1, n° 3, 1995-1996.

6 Okanagan University College, *Student Retention and Attrition in Academic and Career Technology Programs at Okanagan University College, 1990-1991 through 1995-1996*, Vancouver, C.-B., Okanagan University College, 1996.

7 R.A. Malatest, *Promotion 2003 – Enquête de suivi auprès des élèves du secondaire*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

8 V. Tinto, « Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research », *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, 1975, p. 89-125.

9 *Ibid.*

10 P. Dietsche, *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année – Rapport 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*, Gatineau, Québec, Association des collèges communautaires du Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, 2007.

11 *Ibid.*

12 J. Berger, A. Motte et A. Parkin, *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada* – Troisième édition, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

13 J. P. Grayson, *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2003.

L'emploi peut aussi nuire à la persévérance des jeunes mieux nantis. Il ressort d'une étude faite en 2006 par Statistique Canada que, depuis 2000, sur le marché de l'emploi, « la croissance la plus importante est survenue dans les postes n'exigeant pas d'études postsecondaires »¹⁴ et que, s'il est vrai que l'écart au niveau des gains réels moyens reste important selon qu'une personne possède ou non un titre postsecondaire, il se resserre – en particulier chez les hommes jeunes.

1.4 LES THÉORIES RELATIVES À LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

Cette section présente la recherche menée sur la question de la persévérance aux études et résume le fondement théorique des interventions organisées dans le cadre de l'initiative *Fondations pour le succès*.

1.4.1 Le soutien aux étudiants

Différentes études affirment que le soutien offert aux étudiants, que ce soit par leurs pairs ou par le personnel de leur établissement d'enseignement, est de la plus haute importance. Astin¹⁵ a constaté que les taux de persévérance aux études dépendent dans une grande mesure de la quantité et de la qualité des interactions des étudiants entre eux et avec le personnel enseignant ou administratif de leur établissement. Tinto¹⁶ cite comme facteurs qui poussent parfois les jeunes à abandonner ou interrompre leurs études les difficultés à suivre et absorber le contenu des cours et donc à obtenir de bons résultats, les problèmes d'adaptation, l'absence d'objectifs précis sur le plan des titres et de la carrière visés, un sentiment d'incertitude, un manque de motivation ou de détermination à réussir, une mauvaise intégration au milieu collégial, le choix d'un programme qui ne convient pas à leurs attentes ou à leurs capacités, ou encore l'isolement. De ce fait, l'une des manières d'appuyer la persévérance aux études est d'améliorer les interactions entre les jeunes qui fréquentent les établissements d'enseignement postsecondaire et le personnel de ces derniers. Selon Rendon¹⁷, les deux principaux facteurs qui cimentent la décision des jeunes de poursuivre leurs études sont, d'une part, la réussite de la transition au collège (facilitée par des programmes complets d'orientation initiale et de conseils) et, d'autre part, des relations de qualité forgées avec le personnel du collège au cours du premier trimestre. Noel¹⁸ estime que ce sont les personnes avec lesquelles les jeunes ont régulièrement affaire qui leur permettent de s'épanouir qu'étudiants, qui les aident à cerner leurs talents et qui leur montrent comment mettre ces talents à profit pour atteindre leurs buts dans la vie.

Les gestionnaires de cas ou autres personnes chargées d'apporter du soutien aux étudiants jouent donc un rôle indispensable pour ce qui est de mettre ces jeunes en rapport avec les services disponibles sur le campus et d'assurer la liaison entre eux. La recherche donne manifestement à penser qu'il existe un lien de cause à effet entre le recours aux services de soutien et l'achèvement des études. Hélas, la recherche montre aussi que les jeunes qui fréquentent les collèges, et en particulier ceux qui auraient le plus besoin d'aide, ne se tournent pas assez souvent vers les services prévus pour les appuyer. Les étudiants qui courent un plus grand risque d'échec dans leur programme ont souvent le plus de mal à reconnaître que leur rendement est insuffisant et, même s'ils réalisent qu'ils sont sur la mauvaise voie, ces jeunes hésitent bien des fois à demander de l'aide¹⁹. Les gestionnaires de cas sont parfaitement bien placés pour mettre les jeunes en rapport avec des tuteurs susceptibles de les aider et d'éviter que leur rendement ne souffre.

Une autre intervention majeure grâce à laquelle les gestionnaires de cas peuvent aider les jeunes à persévérer consiste à les inciter à participer aux activités parascolaires qui leur sont proposées sur le campus. L'influence de ces activités sur la persévérance aux études a été démontrée, en ce sens que les jeunes qui participent le plus à la vie de leur campus et qui ont un sentiment d'appartenance à la communauté étudiante sont ceux et celles qui ont les meilleures chances de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention de leur certificat ou de leur diplôme²⁰.

1.4.2 L'amélioration du rendement

Les programmes qui, pour appuyer la persévérance scolaire, mettent l'accent sur l'amélioration du rendement aux études grâce à des cours de perfectionnement linguistique et du tutorat vont dans le sens de la théorie de Tinto relative au décrochage étudiant²¹ et du modèle de Bean traitant de la déperdition d'effectifs étudiants²². Tinto, Bean et d'autres²³ estiment que les résultats qu'une jeune personne obtient au collège jouent sur sa décision de persévérer aux études ou au contraire de les abandonner. Les programmes qui mettent l'accent sur l'amélioration du rendement des jeunes pour les aider à poursuivre leurs études jusqu'à leur terme partent du principe que la persévérance est directement liée au niveau de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques. Autrement dit, l'hypothèse avancée est que, plus le niveau de compétences des jeunes est élevé, meilleur sera leur rendement scolaire et plus forte sera la probabilité de les voir achever leurs études²⁴. Une récente étude longitudinale menée par Ishitani et Desjardins confirme cette hypothèse²⁵. Elle conclut que, plus les jeunes en première année de collège ont une moyenne pondérée cumulative (MPC) élevée, moins grand est le risque de les voir abandonner leurs études.

14 Statistique Canada, *Le Quotidien*, 23 juin 2006 (<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/060623/q060623b.htm>).

15 A. W. Astin, *What Matters in College?*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.

16 V. Tinto, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

17 L. Rendon, « Facilitating Retention and Transfer for the First-Generation Students in Community Colleges », présentation faite au New Mexico Institute, dans le cadre d'une initiative liée aux collèges communautaires en milieu rural (Rural Community College Initiative), Espanola, NM, 1995.

18 L. Noel, R. Levitz, et D. Saluri, *Increasing Student Retention*, San Francisco, Jossey-Bass, 1985.

19 M. Levin et J. Levin, « A Critical Examination of Academic Retention Programs for At-Risk Minority College Students », *Journal of College Student Development*, vol. 34, 1991, p. 323-334.

20 V. Tinto, « Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research », *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, 1975, p. 89-125.

21 *Ibid.*

22 J. P. Bean, « Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition », *Research in Higher Education*, vol. 12, n° 2, 1980, p. 155-187.

23 A. F. Cabrera, M. B. Castaneda, N. Amaury, et D. Hengstler, « The Convergence Between Two Theories of College Persistence », *The Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 2, 1992, p. 143-164.

24 C. Adelman, *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*, Washington, DC, U.S. Department of Education, 1999.

25 T. T. Ishitani et S. L. Desjardins, « A Longitudinal Investigation of Dropout from College in the United States », *Journal of College Student Retention*, vol. 4, n° 2, 2002-2003, p. 173-201.

1.4.3 Le mentorat

L'établissement de relations avec d'autres jeunes sur le campus et le développement de mentors et de modèles sont mis en exergue dans la littérature comme des facteurs de poids influant sur l'intégration des étudiants, tant sur le plan de leur vie scolaire que de leur vie sociale. Wyckoff souligne l'importance des fréquentations sociales des jeunes, estimant qu'il existe une relation directe entre leurs interactions en dehors des cours et leur développement, leur niveau de compétences et leur désir de rester au collège²⁶. Le mentorat peut aider à réduire le sentiment d'isolement des jeunes sur un campus en renforçant leur estime de soi et en leur montrant que quelqu'un d'autre se soucie de ce qui leur arrive²⁷.

La présence sur un campus de personnes bienveillantes et pouvant servir de modèles de comportement est importante pour l'ensemble des jeunes, mais elle est indispensable à la réussite et à la persévérance aux études des jeunes défavorisés, membres d'une minorité visible ou qui sont des étudiants de première génération²⁸ et qui n'ont de ce fait personne à la maison sur qui aligner leur conduite au collège. Tinto fait remarquer que la présence de modèles de comportement semblent accroître l'efficacité des programmes visant à augmenter la persévérance aux études, ajoutant toutefois qu'ils semblent particulièrement importants au sein des programmes axés sur les jeunes défavorisés membres d'une minorité visible²⁹. Le mentorat peut se traduire par une précieuse source de « validation » pour les étudiants de première génération, pour qui la transition au collège n'a rien d'un rite de passage usuel ni même familial³⁰.

La recherche a démontré que le mentorat a un effet positif sur le développement personnel et professionnel des jeunes adultes³¹. Un corpus de recherche de plus en plus fourni tend par ailleurs à démontrer qu'il existe, dans le domaine de l'enseignement supérieur, un lien empirique entre le mentorat et la persévérance aux études³². Miller, Neuner et Glynn, par exemple, ont mené une recherche selon laquelle des étudiants étaient affectés, au hasard, soit à un groupe expérimental bénéficiant de services de mentorat, soit à un groupe témoin privé de ce type de services³³. Leur recherche a conclu que les bénéficiaires de services de mentorat persévéraient davantage aux études que les autres, alors même que leurs caractéristiques avant leur admission à un établissement d'enseignement postsecondaire étaient similaires.

1.4.4 La confirmation des objectifs de carrière

La recherche donne à penser qu'il est possible que l'engagement des jeunes en faveur de leurs objectifs d'études et de carrière soit le plus important facteur prédictif de leur persévérance aux études jusqu'à l'obtention d'un diplôme³⁴; il y a donc lieu de croire que la prestation de conseils valables peut avoir un impact sur la persévérance aux études, grâce à son influence bénéfique sur la manière dont les jeunes planifient leurs études et décident des programmes et de la carrière qui leur conviennent le mieux. La nécessité d'aider les jeunes à planifier leurs études et à prendre des décisions relatives à leur cheminement est mise en lumière par la recherche, qui confirme entre autres ce qui suit :

- trois jeunes sur quatre n'ont pas fait de choix de carrière ou hésitent quant à leur choix de carrière au moment de leur admission au collège³⁵;
- à peine 8 % des jeunes qui entament des études post-secondaires sont bien renseignés sur la spécialité qu'ils ou elles ont choisie³⁶;
- plus de la moitié des jeunes qui entament des études collégiales avec une spécialisation bien arrêtée changent d'avis à ce sujet une fois, sinon plus souvent, avant l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme³⁷.

Les constatations de cet ordre donnent fortement à penser que la décision finale que les jeunes prennent au sujet de leur spécialisation ou de leur carrière n'intervient en général pas avant leur admission au collège, mais *durant* leurs études collégiales. Il serait donc erroné de tenir pour acquis que les jeunes qui arrivent au collège en « déclarant » quelle spécialité les intéresse ont déjà véritablement « décidé » quelle sera en fin de compte leur cheminement; en réalité, la plupart des jeunes entament leurs études collégiales sans avoir vraiment d'idée bien arrêtée quant à l'aboutissement de leurs études ou la nature de leur carrière.

Astin³⁸ a documenté de façon empirique la relation entre la prise de décisions éclairées concernant le cheminement scolaire et la persévérance aux études : sa recherche fait ressortir un lien entre, d'une part, une indécision *prolongée* au sujet de sa spécialisation et de ses objectifs de carrière, et, d'autre part, l'abandon des études. Lenning, Beal et Sauer³⁹ ont aussi constaté que la motivation et détermination des jeunes à obtenir un certificat ou un diplôme précis contribue à leur persévérance jusqu'à l'atteinte de l'objectif⁴⁰. En fait, Levitz et Noel ont observé que l'indécision en matière de spécialisation

26 S. C. Wyckoff, « The Academic Advising Process in Higher Education: History, Research, and Improvement », *Recruitment and Retention in Higher Education*, vol. 13, n° 1, 1999, p. 1-3.

27 N. K. Schlossberg, A. Q. Lynch, et A. W. Chickering, *Improving Higher Education Environments for Adults: Responsive Programmes and Services from Entry to Departure*, San Francisco, Jossey-Bass, 1989.

28 Expression retenue pour désigner les jeunes qui sont les premiers dans leur famille à faire des études postsecondaires.

29 V. Tinto, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

30 L. I. Rendon, « Validating Culturally Diverse Students: Toward a New Model of Learning and Student Development », *Innovative Higher Education*, vol. 19, n° 1, 1994, p. 23-32.

31 D. J. Levinson, *The Seasons of a Man's Life*, New York, Knopf, 1978.

32 T. A. Campbell et D. E. Campbell, « Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention », *Research in Higher Education*, 1997, 38.

33 T. E. Miller, J. L. Neuner, et J. Glynn, « Reducing Attrition: A College at Work in Research and Practice », *NASPA Journal*, vol. 25, n° 4, p. 236-243.

34 S. C. Wyckoff, « The Academic Advising Process in Higher Education: History, Research, and Improvement », *Recruitment and Retention in Higher Education*, vol. 13, n° 1, 1999, p. 1-3.

35 R. Titley et B. Tittley, « Initial Choice of College Major: Are Only the 'Undecided' Undecided? », *Journal of College Student Personnel*, vol. 21, p. 4, 1980, p. 293-298.

36 B. L. Erickson et D. W. Strommer, *Teaching college freshmen*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

37 B. Foote, « Determined- and Undetermined-Major Students: How Different Are They? », *Journal of College Student Personnel*, vol. 21, 1980, p. 29-34.

38 A. W. Astin, *Preventing Students from Dropping Out*, San Francisco, Jossey-Bass, 1975.

39 O. T. Lenning, P. E. Beal, et K. Sauer, *Retention and Attrition: Evidence for Actions and Research*, Boulder, CO, National Center for Higher Education Management Systems, 1980.

40 K. L. Anderson, « The Impact of Colleges and the Involvement of Male and Female Students », *Sociology of Education*, vol. 61, 1988, p. 160-177.

Tableau 1.1 : Les principales composantes de l'initiative du Collège Seneca

Activité	Description	Objectif
Perfectionnement des compétences en anglais	Tutorat individuel au LSC	Acquisition des compétences requises pour l'admission à un cours d'anglais de niveau collégial
Perfectionnement des compétences en mathématiques	Tutorat individuel au LSC	Acquisition des compétences requises pour l'admission à un cours de mathématiques de niveau collégial.
Choix de carrière	Recours à divers outils et à des conseils professionnels pour confirmer ou modifier les choix de carrière.	Poursuite des études dans le programme actuel ou réorientation réussie vers un autre programme, s'il y a lieu.
Mentorat par les pairs	Communication hebdomadaire avec d'autres étudiants formés au rôle de mentor.	Relation active et fructueuse avec une ou un mentor durant au moins un trimestre.

ou de carrière est le principal motif invoqué par les jeunes les plus compétents parmi ceux et celles qui quittent le collège prématurément⁴¹.

Il est évident que les jeunes au collège ont besoin d'aide pour naviguer dans le processus difficile et parfois déroutant de la planification et de la prise de décisions concernant leurs études. Si cette aide leur est apportée de façon proactive dès la première année de leurs études collégiales, elle peut se traduire par des décisions initiales mieux réfléchies et plus appropriées au sujet des spécialisations et des choix de carrière. Il s'agit là d'un moyen non seulement de promouvoir la persévérance aux études, mais aussi de réduire le risque d'indécision prolongée ou de prise de décisions prématurées qui peuvent engendrer des changements de programme à un stade plus avancé du cycle collégial. L'indécision des jeunes quant à leurs études et les changements tardifs de spécialisation peuvent retarder l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme, dans la mesure où un changement de cap peut les obliger à suivre des cours additionnels pour satisfaire aux exigences relatives au nouveau programme choisi.

1.4.5 Les incitatifs financiers

L'argent joue un rôle crucial pour les étudiants à faible revenu. Les jeunes qui sont aux prises avec des difficultés financières sont parfois contraints de travailler à temps partiel ou à plein temps, d'abord pour faire face à leurs dépenses de première nécessité et subvenir aux besoins de leur famille, le cas échéant, et ensuite pour financer leurs études. Le fait de travailler tout en étudiant nuit en général à la persévérance aux études, mais l'importance du phénomène dépend du nombre d'heures de travail rémunérées qu'une personne fait parallèlement à ses études et de la mesure dans laquelle ce travail l'éloigne du campus et de la communauté étudiante. Tinto a par exemple constaté qu'un emploi à plein temps [traduction] « nuit manifestement plus » à la persévérance aux études qu'un emploi à temps partiel, tout comme un emploi hors campus la compromet davantage qu'un emploi sur le campus. On a pu constater que l'occupation d'un emploi à temps partiel sur le campus améliore les chances qu'une jeune personne continue d'étudier jusqu'à la fin de son programme, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'un tel emploi facilite l'intégration sociale et intellectuelle à la vie du campus. Selon Astin, le facteur qui contrecarre plus que tout autre la persévérance aux études est l'occupation d'un emploi à plein temps⁴². L'offre d'incitatifs financiers aux étudiants est un moyen efficace de contribuer à leur persévérance aux études, dans la mesure où

elle allège leur fardeau financier, réduit le nombre d'heures qu'elles doivent travailler et minimise leur occupation d'un emploi hors campus qui les éloigne du milieu collégial.

1.5 LES LEÇONS TIRÉES D'UNE INITIATIVE LANCÉE SÉPARÉMENT PAR LE COLLÈGE SENECA

En 2004, le *Collège Seneca* a lancé son propre projet de recherche visant à analyser les retombées de différentes stratégies d'intervention active sur les taux de persévérance chez les jeunes à risque inscrits à certains programmes d'études postsecondaires. Aux fins de cette initiative, étaient considérés « à risque » les étudiants qui devaient suivre des cours d'appoint en mathématiques et en anglais pour atteindre le niveau de compétences requis pour l'admission au collège, chez qui l'on avait dénoté un manque d'adaptabilité et de sociabilité ou qui n'avaient pas été exposés à suffisamment d'activités de développement de carrière.

Cette initiative, gérée pour le compte de Ressources humaines et Développement des compétences Canada sous le titre « Enhancing Student Success in Post Secondary Education », avait pour principal objectif de rehausser les chances de réussite aux études postsecondaires grâce à la mise en place d'un centre baptisé « Learner Support Centre (LSC) ». Les étudiants ont dû accepter de participer à une série d'activités de mentorat et d'autres formes de soutien aux études de même qu'à des séances d'orientation professionnelle par l'intermédiaire du nouveau centre. L'idée était que la participation consécutive à ces activités améliorerait le rendement aux études des jeunes à risque et, à terme, relèverait leur taux de diplomation.

Le LSC sur le campus du *Collège Seneca* est devenu un centre multiservices qui a permis :

- de repérer les étudiants à risque;
- d'orienter et d'aider les jeunes qui entamaient un premier trimestre d'études et qui participaient à cette initiative;
- d'intervenir auprès des jeunes qui « devaient » participer aux activités d'intervention et de suivre leurs progrès;
- de faire un suivi ultérieur des étudiants qui ont participé à cette initiative et de recueillir les données administratives requises.

41 R. Levitz et L. Noel, « Connecting Students to Institutions: Keys to Retention and Success », dans M. L. Upcraft, J. N. Gardner et associés (dir.), *The Freshman Year Experience*, San Francisco, Jossey-Bass, 1989.

42 A. W. Astin, *What Matters in College?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

Cette initiative avait pour but de mesurer l'efficacité d'une participation, encadrée par des questionnaires de cas, à des activités précises découlant d'une stratégie d'intervention visant à améliorer le taux de persévérance des jeunes considérés à risque de ne pas achever leur programme d'études. Les étudiants inscrits à des programmes de comptabilité et de gestion financière ont été invités à remplir le questionnaire FastTrack^{MC}, à se soumettre à une évaluation de leurs compétences au moyen de l'outil Accuplacer[®], de même qu'à effectuer un travail de rédaction mis au point par le collège. Les activités spécifiques liées à cette initiative sont résumées au tableau 1.1.

Après l'évaluation, les jeunes ont été répartis de façon aléatoire entre les trois groupes suivants :

- Groupe A – Groupe expérimental : les personnes affectées à ce groupe ont été *vivement encouragées* à participer à une ou plusieurs des activités ci-dessus, en fonction de leur niveau de risque;
- Groupe B – Participation volontaire : les personnes affectées à ce groupe ont été priées, mais *non contraintes*, de participer aux activités ci-dessus. Leur participation n'a pas été encouragée par des questionnaires de cas.
- Groupe C – Groupe témoin : les personnes affectées à ce groupe n'ont fait l'objet d'*aucune intervention* quelle qu'elle soit. Elles ont toutefois pu se prévaloir des services offerts par le collège.

À l'issue de cette initiative, il s'est avéré que les membres du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats en regard des mesures relatives à la réussite aux études à la fin du premier trimestre et tout au long du second trimestre. On a également pu constater que ces jeunes :

- étaient plus susceptibles de poursuivre leurs études au second trimestre;
- étaient moins susceptibles d'abandonner leurs études en raison d'un rendement insuffisant;
- étaient moins susceptibles de changer de programme;
- étaient plus susceptibles d'étudier à plein temps;
- avaient obtenu les MPC les plus élevées;
- avaient bien plus besoin d'aide au niveau des compétences linguistiques et de la socialisation qu'au niveau des compétences en mathématiques et du choix de carrière.

Passé le second trimestre, les écarts entre les trois groupes se sont amenuisés. Cette observation souligne la nécessité d'explorer des moyens novateurs de répondre aux besoins des étudiants, non seulement lors de leur admission au collège, mais tout au long de leur programme d'études. La stratégie d'intervention qui semble avoir eu le meilleur effet est le mentorat par les pairs.

Plusieurs déficiences ont été constatées quant à cette initiative après qu'elle ait touché à sa fin, dont la plus importante était que l'intervention des questionnaires de cas n'a eu lieu qu'au cours du premier trimestre. Une autre déficience de l'initiative a été qu'aucun nombre précis d'heures n'était prévu quant à la participation des étudiants aux différentes activités proposées. De plus, cette initiative n'a fait appel qu'à la participation des personnes inscrites à deux programmes d'études collégiales (un programme de comptabilité et un programme de gestion financière). Ces deux filières attirent en général un nombre supérieur à la moyenne d'étudiants étrangers, de même que des personnes plus âgées qui ont déjà fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire. Autrement dit, les personnes qui ont participé à cette initiative du *Collège Seneca* n'étaient pas représentatives de la population étudiante « moyenne » au niveau collégial. L'initiative *Fondations pour le succès* est d'une portée bien plus vaste : elle évite les limitations décrites ci-dessus en s'assurant de la participation d'étudiants inscrits à des programmes variés et elle prévoit une gestion des cas individuels sur une plus longue période.

On a pu constater bien des parallèles entre l'évaluation des résultats de l'initiative du *Collège Seneca* et de ceux de l'initiative *Fondations pour le succès*, vu que les deux avaient des objectifs similaires liés à la recherche de moyens d'améliorer la persévérance aux études. Compte tenu de cette similitude au plan des objectifs visés, *Fondations pour le succès* a pu tirer parti des éléments positifs du projet de recherche antérieur. Grâce à la création dans tous les collèges d'un centre de soutien aux études calqué sur le LSC, mis en place par le *Collège Seneca*, les étudiants participant à l'initiative *Fondations pour le succès* ont par exemple pu compter sur l'accès à un tel centre prêt à leur offrir des conseils et à diriger les jeunes à risque vers les services appropriés. Un autre élément important qui est entré en jeu dans l'initiative *Fondations pour le succès* est le repérage rapide des étudiants à risque et les interventions sans délai auprès de ces derniers. Reconnaître ces personnes dès le premier trimestre et les amener à participer à des activités susceptibles de les aider à persévérer peut contribuer à rehausser le taux d'achèvement des programmes d'études entamés.

2

Conception et structure organisationnelle



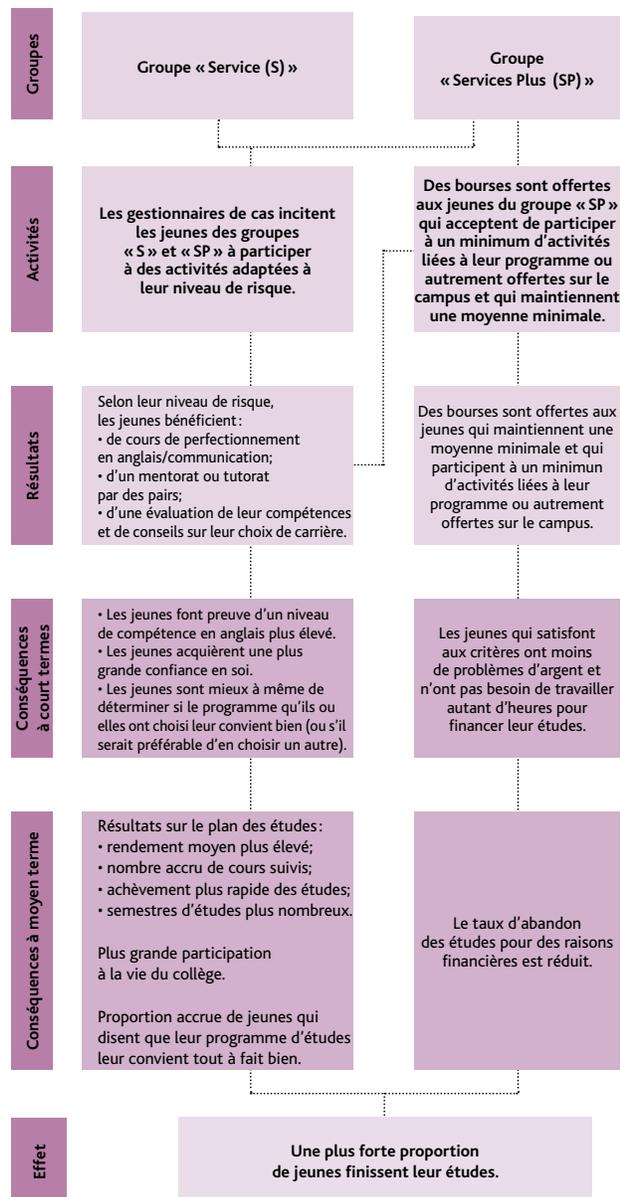


La présente section donne un aperçu du schéma logique relatif aux groupes d'étudiants à l'étude et une courte description de ces derniers, suivis d'un énoncé des résultats attendus, à court comme à moyen terme, de *Fondations pour le succès* et de l'effet final escompté. Elle se termine sur une présentation de la structure organisationnelle de l'initiative.

2.1 LE SCHÉMA LOGIQUE DES INTERVENTIONS

Un schéma logique prend appui sur les hypothèses théoriques d'une initiative pour faire le rapprochement entre les résultats attendus de celle-ci (tant à court qu'à moyen terme) et les activités qui la caractérisent. Les objectifs, activités, résultats attendus et l'effet final escompté de *Fondations pour le succès* sont esquissés dans le schéma suivant.

Figure 2.1 : Schéma logique des interventions



2.2 L'INTERVENTION

L'ensemble des jeunes qui ont participé au projet pilote *Fondations pour le succès* avaient été sélectionnés parce qu'ils ou elles présentaient le risque de ne pas achever leur programme d'études, et ce, à la lumière de trois facteurs distincts. Les étudiants retenus comme étant admissibles aux services prévus par *Fondations pour le succès* ont été répartis en deux groupes. Les membres de l'un et l'autre groupe ont eu droit à l'aide de gestionnaires de cas pour accéder à des services de soutien aux études; les membres d'un seul des deux groupes ont aussi bénéficié d'un incitatif financier lié à leur participation à certaines activités ou à leur utilisation de certains services⁴³. Les paragraphes qui suivent donnent plus de précisions sur les distinctions entre ces deux groupes⁴⁴.

2.2.1 Le groupe « Services »

Les membres de ce groupe bénéficient de l'aide de gestionnaires de cas pour accéder à des services de soutien aux études adaptés à leurs facteurs de risque individuels. Le processus d'intervention auprès de ces jeunes débute après leur affectation à ce groupe. Le collège se met en rapport avec ces étudiants, par la poste, puis par téléphone, pour les aviser du nom de la personne chargée de gérer leur cas et leur dire que celle-ci les rencontrera pour leur expliquer leurs facteurs de risque. Les gestionnaires de cas disent aux membres de ce groupe ce qui est attendu d'eux sur le plan de la participation aux activités prévues, en mettant l'accent sur celles qui sont spécifiquement adaptées à leurs facteurs de risque spécifiques (p. ex., s'il a été établi qu'un jeune ne possède pas les compétences linguistiques requises et qu'il a été placé dans un cours de perfectionnement en anglais et en communication, son gestionnaire de cas lui demandera d'accepter un tutorat pour améliorer son anglais).

Durant chaque trimestre, les gestionnaires de cas rencontrent régulièrement les étudiants qui leur sont affectés et les aident à obtenir et à organiser la gamme de services ou de mécanismes de soutien qu'il leur faut, en plus de surveiller leurs progrès au plan scolaire. Le collège décerne un certificat spécial aux membres du groupe « Services » qui participent à 12 heures d'activités approuvées, qui obtiennent une MPC d'au moins 2,0 et qui satisfont à ces critères deux trimestres de suite. Lorsqu'une étudiante ou un étudiant a participé aux activités prévues pendant quatre trimestres, le collège ajoute aussi une observation à cet effet sur son relevé de notes.

2.2.2 Le groupe « Services plus »

La même information est fournie aux membres du groupe « Services plus » qu'aux membres du groupe « Services ». Les membres du groupe « Services plus » sont par ailleurs admissibles à un incitatif financier sous forme d'une bourse, à condition de participer pendant 12 heures à des activités approuvées, d'obtenir une MPC d'au moins 2,0 et de s'inscrire pour étudier à plein temps au cours du trimestre suivant. Ces bourses, octroyées par la Fondation, sont remises directement aux étudiants au début de chaque nouveau trimestre (à partir du second), une fois que leurs heures de participation aux activités prévues, leur inscription à un programme d'études

⁴³ Il y avait aussi un troisième groupe d'étudiantes et d'étudiants – le groupe témoin – qui n'ont pas eu accès aux gestionnaires de cas ni aux services de soutien spécifiquement créés pour le projet pilote *Fondations pour le succès*. Ces jeunes ont toutefois eu accès à tous les services de soutien que leur collège met d'ordinaire à la disposition de ses étudiantes et étudiants. Le groupe témoin sert d'exemple contre-factuel et les résultats observés pour ses membres seront comparés à ceux relevés concernant les membres des deux autres groupes, afin de mesurer l'effet global des interventions.

⁴⁴ Une description plus détaillée des interventions prévues dans le cadre de cette initiative est fournie à la section 3. La section 4 traite de la sélection des étudiantes et étudiants et de leur répartition entre les divers groupes.

collégial et leur moyenne pondérée cumulative ont été confirmées par leur collège. La valeur de ces bourses est de 750 \$ par trimestre.

Toute personne qui cesse de satisfaire aux exigences de *Fondations pour le succès* durant un trimestre donné n'est plus admissible à la bourse. Les personnes poursuivant leurs études pourraient de nouveau obtenir une bourse par la suite, à condition de satisfaire aux critères d'admissibilité durant des trimestres ultérieurs.

2.3 LES CONSÉQUENCES ET LES RÉSULTATS ATTENDUS

L'analyse des résultats de *Fondations pour le succès* vise principalement à déterminer si les membres des deux premiers groupes (« Services » et « Services plus ») ont de meilleures chances d'achever leur programme d'études collégiales que les membres du groupe témoin. L'idée est que les deux séries d'interventions décrites ci-dessus devraient entraîner tout un éventail de résultats, de conséquences et d'effets reflétant les principes directeurs de *Fondations pour le succès* (voir la section 1).

Les principales questions à la base du présent projet de recherche sont les suivantes :

- L'intervention de gestionnaires de cas pour faciliter l'accès à des services de soutien contribue-t-elle à rehausser la probabilité que les personnes bénéficiaires de ces interventions achèveront leur programme d'études collégiales ?
- L'octroi d'incitatifs financiers, en plus de l'intervention de gestionnaires de cas pour faciliter l'accès à des services de soutien, contribue-t-il plus encore à rehausser cette probabilité que la seule intervention des gestionnaires de cas ?

La recherche a également eu pour objet de répondre à une série de questions additionnelles portant sur les résultats de *Fondations pour le succès*, de même que sur ses conséquences à court et à moyen terme. Ces questions sont énumérées ci-après.

Résultats

- L'intervention de gestionnaires de cas pour faciliter l'accès à des services de soutien se traduit-elle par un recours accru à ces services par les étudiants à risque ?
- L'octroi d'incitatifs financiers augmente-t-il la participation et le recours aux activités et services visant à renforcer la persévérance aux études ?

Conséquences à court terme

- Est-ce que les membres des groupes « Services » et « Services plus » obtiennent de meilleures notes en anglais et communication que les membres du groupe témoin ?

- Est-ce que les membres des groupes « Services » et « Services plus » manifestent une plus grande confiance dans la qualité du travail qu'ils ou elles font dans le cadre de leur programme d'études ?

- Est-ce que les membres des groupes « Services » et « Services plus » sont plus satisfaits que d'autres de leur choix de programme d'études ?

- Est-ce que les membres du groupe « Services plus » ont proportionnellement moins de difficulté que d'autres à financer leurs études ?

- Observe-t-on une différence dans le taux d'échec et de renvoi du collège pour les membres des groupes « Services » et « Services plus » ?

- Observe-t-on une réduction des heures d'emploi rémunéré effectuées par les étudiants à risque qui bénéficient d'une bourse en échange de la participation à des activités approuvées (groupe « Services plus ») ?

- Observe-t-on une diminution des difficultés financières éprouvées par les étudiants à risque qui bénéficient d'une bourse en échange de leur participation à des activités approuvées (groupe « Services plus ») ?

Conséquences à moyen terme

- Est-ce que les membres des groupes « Services » et « Services plus » affichent un meilleur rendement aux études, à en juger par leurs notes moyennes, le nombre de cours suivis et le temps qu'ils prennent pour achever leur programme d'études ?

- Observe-t-on une différence dans la proportion d'étudiants qui poursuivent leurs études collégiales d'un trimestre à l'autre parmi les membres des groupes « Services » et « Services plus » ?

- Observe-t-on une différence dans l'intégration au milieu collégial et dans la participation à la vie du campus des membres des groupes « Services » et « Services plus » ?

Enfin, la recherche a tenté de répondre aux questions ci-dessus à l'égard de sous-groupes spécifiques, afin d'établir ce qui suit :

- Les effets observés sont-ils différents chez les jeunes dont la langue maternelle est l'anglais par rapport à ceux pour qui l'anglais est une langue seconde ?

- Les effets observés sont-ils différents pour les étudiants par comparaison aux étudiantes ?

- Les effets observés sont-ils différents pour les « étudiants de première génération » par comparaison aux jeunes dont le père ou la mère, voire les deux, ont fait des études postsecondaires ?

Tableau 2.1 : Les comités, leurs réunions et leurs responsabilités

Principales activités liées au projet pilote	Comité directeur	Comité de recherche	Comité de mise en œuvre
	Réunions <i>ad hoc</i>	Réunions <i>ad hoc</i>	Réunions hebdomadaires
Suivi de l'atteinte des objectifs de la recherche	✓	✓	✓
Suivi de la mise en œuvre des composantes de l'initiative selon les conséquences visées	✓		✓
Établissement des principes directeurs généraux	✓		
Approbation du plan de recherche	✓	✓	
Approbation des rapports de recherche	✓	✓	
Future recherche et actualisation de la mise en œuvre	✓		
Considérations opérationnelles et tâches à accomplir			✓
Conception de stratégies visant à accroître la participation à l'initiative			✓
Gestion de l'information sur l'exécution des interventions			✓
Suivi de l'exécution uniforme des interventions			✓
Adaptation de la nature et de l'exécution des interventions selon les besoins			✓
Examen et approbation des ateliers et documents connexes			✓
Budgétisation et gestion financière	✓		✓
Recrutement et formation du personnel nécessaire à la mise en œuvre de <i>Fondations pour le succès</i>			✓
Rapports sur la mise en œuvre et la gestion de l'initiative			✓
Contrats avec les entrepreneurs	✓		✓
Collaboration avec les entrepreneurs			✓

Il se peut que d'autres sous-groupes méritant un examen plus attentif (tels que les jeunes à faible revenu par comparaison aux jeunes au revenu plus élevé) soient délimités durant la recherche sur la mise en œuvre des interventions.

2.4 LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

Fondations pour le succès a vu le jour grâce à un partenariat entre la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et trois collèges. La Fondation est un organisme non gouvernemental indépendant ayant pour principales raisons d'être, d'améliorer l'accès aux études postsecondaires, en particulier pour les jeunes qui se heurtent à des obstacles économiques ou sociaux, et de réduire l'endettement des étudiants. Les trois collèges qui ont participé à ce projet pilote sont le *Collège Confederation* (Thunder Bay), le *Collège Mohawk* (Hamilton) et le *Collège Seneca* (Grand Toronto). *Fondations pour le succès* a par ailleurs bénéficié de l'appui financier du ministère de la Formation et des Collèges et Universités du gouvernement de l'Ontario.

La Fondation a confié à la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* le contrat d'entreprendre l'évaluation de *Fondations pour le succès*. *R.A. Malatest & Associates Ltd.*, qui a établi un plan de recherche permettant de répondre à des questions d'évaluation clé, a également assumé la responsabilité de la collecte suivie de données sur la mise en œuvre et les conséquences des interventions.

Le plan établi pour l'évaluation de *Fondations pour le succès*, qui incluait le schéma logique, la méthodologie de la recherche et la documentation de l'initiative, a été soumis au comité de déontologie de chaque collège. En règle générale, pareil comité inclut des personnes haut placées au sein d'un établissement qui ont des connaissances spécialisées en matière de recherche. Les comités de déontologie des trois collèges participant à l'initiative ont approuvé le présent projet de recherche.

2.4.1 Les groupes de travail et les comités

Un comité directeur, un comité de mise en œuvre et un comité de recherche ont supervisé l'établissement du plan de recherche et la mise en œuvre du projet pilote *Fondations pour le succès*. Chacun de ces comités était formé d'une ou plusieurs personnes représentant respectivement la Fondation, chacun des trois collèges et la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.*

Tableau 2.2: Organismes impliqués

Organisme	Responsabilités
Abt Associates Inc.	<i>Abt Associates Inc.</i> , sous traitant de la firme <i>R.A. Malatest & Associates Ltd.</i> , a été chargé de fournir des conseils concernant la répartition aléatoire des étudiants entre les groupes à l'étude, y compris le groupe témoin. Cette firme a également fourni des conseils au sujet du plan de recherche et de l'analyse des données.
Fondation canadienne pour le développement de carrière	La Fondation canadienne pour le développement de carrière a joué un rôle important dans la conception et la mise au point des documents relatifs aux ateliers sur le choix de carrière (« Career Gear »). Elle a assumé des fonctions de leadership et de formation auprès des personnes chargées d'animer ces ateliers.
YMCA du Grand Toronto	Le <i>YMCA du Grand Toronto</i> s'est associé au <i>Collège Seneca</i> et au <i>Collège Confederation</i> pour organiser et animer des activités en vue d'aider les étudiants des groupes « Services » et « Services plus » à confirmer ou préciser leur choix de carrière.

2.4.1.1 Le comité directeur

Les membres du comité directeur incluent deux personnes qui représentent chacun des trois collèges et qui connaissent bien les buts et objectifs du projet pilote, de même que des représentantes ou représentants de la Fondation et de la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* Les membres du comité directeur se réunissent en personne et par téléconférence pour approuver des principes directeurs et des documents, de même que pour décider de l'orientation de la mise en œuvre de l'initiative. Leurs réunions ont lieu une fois par trimestre et sont présidées par la personne chargée de gérer les projets pilotes pour le compte de la Fondation. Les décisions sont prises par consensus, tous les membres du comité ayant le même droit de vote.

2.4.1.2 Le comité de mise en œuvre

Le comité de mise en œuvre est responsable de l'uniformité de l'exécution des interventions au sein des trois collèges, de la fiabilité de la collecte des données administratives par les collèges et de l'atteinte des objectifs opérationnels globaux. Les membres de ce comité incluent des personnes chargées de la mise en œuvre de l'initiative par les trois collèges, de même que des représentants de la Fondation et de la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* Ce comité, présidé par la personne chargée de gérer les projets pilotes pour le compte de la Fondation, se réunit une fois par semaine pour discuter de questions de mise en œuvre et veiller à l'atteinte des buts visés par l'initiative. Les décisions sont prises par consensus, tous les membres du comité ayant le même droit de vote. La Fondation a aussi désigné un membre de son personnel comme gestionnaire de l'initiative *Fondations pour le succès* : cette personne, qui travaille à partir du *Collège Seneca*, sert de liaison entre les trois collèges pour faciliter la mise en œuvre de l'initiative et garantir son uniformité.

2.4.1.3 Le comité de recherche

Le comité de recherche est chargé de vérifier la validité du plan, des outils et des protocoles de recherche, de même que de tout autre document produit par *R.A. Malatest & Associates Ltd.* concernant l'initiative *Fondations pour le succès*, y compris les rapports de recherche. Les membres du comité de recherche incluent une ou deux personnes qui représentent chacun des trois collèges et qui ont des connaissances spécialisées en matière de recherche, de même que des représentantes et représentants de la Fondation et de *R.A. Malatest & Associates Ltd.* Le comité de recherche, qui est présidé par la personne chargée de gérer les projets pilotes pour le compte de la Fondation, se réunit selon les besoins. Les décisions sont prises par consensus, tous les membres du comité ayant le même droit de vote.

Les responsabilités de ces divers comités sont résumées au tableau 2.1.

2.4.2 Les autres organismes participants

Plusieurs organismes ont participé à l'élaboration et à l'évaluation du projet pilote, dont l'évaluation finale a été confiée à *R.A. Malatest & Associates Ltd.* Ils sont énumérés ci-haut, en ordre alphabétique.

3

Interventions prévues par Fondations pour le succès





Les interventions prévues par *Fondations pour le succès* incluent ce qui suit : la gestion de cas; le mentorat par les pairs, le tutorat; la confirmation ou précision des choix de carrière; et la promotion de la participation à la vie étudiante. La présente section décrit chacune de ces interventions, examine leur raison d'être et aborde les difficultés liées à leur exécution.

L'information présentée dans la présente section et celles qui suivent reflète les données recueillies dans le cadre de différentes activités de recherche. Aux fins du présent rapport sur la mise en œuvre préliminaire de « *Fondations pour le succès* », la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* a visité à plusieurs reprises les collèges participants. La firme a de plus surveillé l'obtention des consentements éclairés des étudiants qui ont participé à *Fondations pour le succès* et le déroulement des ateliers « *Career Gear* » organisés pour aider les jeunes à préciser ou confirmer leur choix de carrière. Enfin, elle a organisé des entrevues avec des informateurs clés et avec des responsables haut placés du projet pilote de même que des groupes de discussion avec des étudiants, le tout afin de bien comprendre les tenants et les aboutissants de *Fondations pour le succès*.

3.1 LA GESTION DES CAS

La recherche montre clairement qu'il existe une relation de cause à effet entre l'utilisation des services de soutien offerts sur les campus et la poursuite des études jusqu'à leur terme. Hélas, la recherche montre aussi que les étudiants – et surtout ceux et celles qui en auraient le plus besoin – ont trop peu recours aux différentes formes de soutien aux études disponibles. Les jeunes qui courent le plus grand risque d'échec dans leur programme ont souvent le plus de mal à reconnaître que leur rendement est insuffisant et, même s'ils réalisent qu'ils sont sur la mauvaise voie, ces jeunes hésitent bien des fois à demander de l'aide⁴⁵. Une ou un gestionnaire de cas rencontre les membres des groupes « *Services* » et « *Services plus* » à intervalles réguliers et les aide à accéder aux services ou aux mécanismes de soutien qui leur conviennent le mieux, de même qu'à coordonner leur utilisation ou leur prestation.

Les gestionnaires de cas de *Fondations pour le succès* offrent des conseils personnalisés aux étudiants reconnus comme présentant le risque d'abandonner leurs études. Un certain nombre de « cas » sont affectés de façon aléatoire à ces gestionnaires, qui surveillent ensuite pendant deux ans l'évolution du rendement aux études de ces jeunes. Il appartient à ces gestionnaires :

- de comprendre les besoins des étudiantes et des étudiants et les difficultés auxquelles ils sont confrontés, à la lumière des résultats des tests auxquels ils ont été soumis après leur admission au collège;
- de les diriger vers les services susceptibles de les aider et qui sont disponibles sur les campus;
- de leur prodiguer les encouragements et de leur apporter le soutien nécessaires tout au long de leurs études collégiales.

Les gestionnaires de cas, qui connaissent bien les services offerts par leur collège, fournissent aux étudiants l'information qu'il leur faut sur les stratégies et les services de soutien que l'établissement a prévus pour les aider. Le temps que les étudiants passent, de leur propre initiative, avec les gestionnaires de cas, compte pour l'accomplissement des 12 heures trimestrielles de participation obligatoire.

3.1.1 Les gestionnaires de cas

Les gestionnaires de cas sont des personnes qui ont l'habitude d'intervenir auprès d'étudiants de niveau collégial et d'aider ces jeunes à régler les problèmes qui peuvent se présenter concernant leur participation obligatoire à certaines stratégies d'intervention. Les offres d'emploi publiées par les collèges précisent que les candidates et candidats devront [traduction] « soutenir les étudiants et les orienter dans leurs études », faire preuve [traduction] « de beaucoup d'entregent et d'excellentes compétences en communication dans le cadre de leurs interactions avec les membres du personnel et de l'effectif étudiant du collège, qui ont des antécédents variés au plan de la culture ou de l'origine ethnique, de même que divers degrés de capacité physique et intellectuelle »; les candidates et candidats devront par ailleurs posséder [traduction] « cinq années d'expérience dans des postes à responsabilités croissantes liées à l'évaluation des interventions nécessaires pour renforcer la participation des jeunes à la vie étudiante et leur persévérance aux études, notamment en ce qui a trait à l'acquisition de compétences transférables en matière d'affirmation de soi, de prise de décisions et de résolution de problèmes. »

Les gestionnaires de cas des trois collèges participants ont été embauchés durant l'été 2007. Une téléconférence à laquelle ont participé tous employés des collèges affectés au projet pilote a eu lieu en août 2007, suivie de réunions en personne en décembre 2007 et en août 2008. Ces réunions ont servi à passer en revue les buts du projet pilote, de même qu'à rappeler l'importance de veiller à l'uniformité de l'exécution des interventions dans les trois collèges. Les gestionnaires de cas ont participé à des discussions relatives aux problèmes et aux possibilités de surmonter ceux-ci pour ce qui est de prendre contact avec les étudiants, de même que de forger et de cultiver des relations avec ces jeunes. Les 11 gestionnaires de cas ont eu des entrevues avec des informateurs clés en novembre 2007, entrevues qui ont porté sur les éléments suivants :

- le niveau de formation reçue;
- les difficultés que peut présenter la prise de contact avec les étudiants;
- la gestion des relations avec les étudiants;
- la production des relevés d'interactions;
- les différences entre les étudiants affectés au groupe « *Services* » et ceux ou celles affectés au groupe « *Services plus* ».

45 M. Levin et J. Levin, « A Critical Examination of Academic Retention Programs for At-Risk Minority College Students », *Journal of College Student Development*, vol. 34, 1991, p. 323.334.

3.1.2 Les rencontres avec les étudiants

Les collèves se mettent en rapport avec les étudiants, par la poste, pour les aviser de leur placement au sein du groupe « Services » ou « Services plus ». Les gestionnaires de cas font suivre ce courrier d'un appel téléphonique pour prendre rendez-vous avec les jeunes qui leur ont été confiés. Les rencontres initiales, qui ont lieu dans les collèves au cours des heures normales de bureau, durent entre 20 et 30 minutes, selon les particularités de chaque étudiant. L'établissement de liens étroits lors de cette première rencontre est indispensable à la qualité des interactions à venir. Les gestionnaires de cas, qui doivent tout d'abord s'assurer que les étudiants comprennent bien ce qui est attendu d'elles et d'eux, commencent ensuite à élaborer un plan pour aider ces jeunes à atteindre leurs objectifs sur le plan de l'obtention d'un certificat ou diplôme grâce à leur participation à *Fondations pour le succès*.

Les étudiants sont invités à participer, durant chaque trimestre, à 12 heures d'activités prévues au programme *Fondations pour le succès*. Un trimestre d'études collégiales dure en moyenne 15 semaines; la participation exigée a été fixée à 12 heures, car elle représente environ une heure par semaine tout au long du trimestre, à l'exception de la première semaine et de la période des examens. Au moment de déterminer cette durée, les membres du comité directeur ont estimé que les jeunes devraient pouvoir, sans trop de mal, trouver en moyenne une heure hebdomadaire à consacrer aux activités qui leur seraient proposées. Pour aider les étudiants à satisfaire à cette exigence, les gestionnaires de cas tiennent compte de leur emploi du temps et de leur charge de cours et répartissent les heures de participation en conséquence sur l'ensemble du trimestre.

Lors de leur rencontre initiale, les gestionnaires de cas passent en revue avec chaque étudiante et étudiant l'entente de participation à *Fondations pour le succès*. Il s'agit là d'un document de trois pages qui reprend certains renseignements figurant sur le formulaire de consentement éclairé relatif à la divulgation des données liées à la participation au programme et qui présente plus en détail les règles et les attentes relatives aux activités prévues dans le cadre de cette initiative. Les étudiants sont invités à lire et à signer cette entente, qui est versée à leur dossier et qui atteste que les jeunes concernés comprennent bien ce qui est attendu d'eux. Les gestionnaires de cas rappellent aussi aux étudiants qui sont affectés de manière aléatoire au groupe « Services plus » les critères spécifiques relatifs à l'obtention d'une bourse.

Suite à l'entretien avec leur gestionnaire de cas et à la signature de leur entente de participation, le Collège Mohawk et le Collège Confederation fournissent aux étudiants un document qualifié de plan d'apprentissage personnalisé. Ce document, produit à partir des données recueillies dans la section intitulée « Partners in Education Inventory (PEI) » du questionnaire FastTrack^{MC}, esquisse les différentes stratégies de soutien et explique à chaque étudiant les interventions spécifiques prévues dans son cas en fonction de ses propres facteurs de risque. Les facteurs de risque qu'un jeune peut présenter sont de trois ordres : des compétences linguistiques insuffisantes pour réussir au collève; des hésitations quant à son choix de programme d'études ou de carrière; et enfin,

des aptitudes sociales insuffisantes. Le niveau de risque des étudiants est établi durant la phase de recrutement de jeunes intéressés à participer à l'initiative, une fois que leurs compétences ont été évaluées moyennant l'outil Accuplacer[®] et qu'ils ont rempli le questionnaire FastTrack^{MC}. Les étudiants sont ensuite encouragés à participer à une série d'activités, à commencer par une activité spécifiquement adaptée au type de risque qu'ils ou elles présentent. Il importe de noter qu'au sein des trois collèves, bon nombre de jeunes présentaient des risques multiples.

Les jeunes dont la persévérance aux études est jugée compromise d'avance en raison d'un niveau de compétences linguistiques insuffisant sont invités à suivre au moins quatre heures de tutorat dans ce domaine durant le 1^{er} trimestre, voire autant d'heures que nécessaire jusqu'à ce que leurs compétences correspondent au niveau visé par leurs cours de perfectionnement. Ceux et celles dont la persévérance aux études est mise en doute en raison de leur incertitude quant à leur choix de programme ou de carrière sont invités à participer à deux ateliers et à se soumettre à deux tests au cours du premier trimestre, suivis d'un atelier et d'une rencontre en tête-à-tête avec une conseillère ou un conseiller en orientation au cours du second trimestre. Enfin, les jeunes dont le manque d'aptitudes sociales risque de nuire à leur persévérance aux études sont censés rencontrer une ou un mentor pendant une heure au moins au cours du 1^{er} trimestre.

Les gestionnaires de cas confirment les coordonnées des étudiants, leur emploi du temps, leur disponibilité pour de futures rencontres, et les heures auxquelles ces rencontres pourraient avoir lieu. Idéalement, les gestionnaires de cas sont en mesure de s'entendre avec chaque jeune sur un jour et une heure fixes pour leurs rencontres, par commodité et pour en faire une affaire de routine. Les gestionnaires de cas documentent leurs interactions avec les étudiants qui se produisent à l'initiative de ces derniers, de même que la participation des étudiants aux activités admissibles.

3.1.3 Les heures de participation

Les gestionnaires de cas s'assurent que les étudiants comprennent bien la nature des interventions en passant en revue et en remplissant un document récapitulatif de leur participation à *Fondations pour le succès*. Ce récapitulatif énonce très précisément la ou les interventions prévues pour une jeune personne, autrement dit ce qu'elle devra faire pour que 12 heures de participation à une ou plusieurs activités approuvées lui soient créditées. Le récapitulatif est remis à l'étudiante ou à l'étudiant pour sa gouverne.

Les rencontres entre les gestionnaires de cas et les étudiants durent en général entre 15 et 20 minutes. Ce temps ne peut pas être inclus dans le calcul de la durée de participation total exigée par trimestre si la rencontre a eu lieu à la demande de la gestionnaire ou du gestionnaire de cas; par contre, il peut en être tenu compte dans ce calcul (jusqu'à un maximum de deux heures) si la rencontre a eu lieu à l'initiative de l'étudiante ou de l'étudiant. Le plafonnement à deux heures vise à empêcher que les jeunes ne cherchent à cumuler l'ensemble des 12 heures de participation requises en multipliant les rencontres avec leur gestionnaire de cas.

46 V. Tinto, « Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research », *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, p. 89-125.

47 S. C. Wyckoff, « The Academic Advising Process in Higher Education: History, Research, and Improvement », *Recruitment and Retention in Higher Education*, vol. 13, n° 1, 1999, p. 1-3.

3.2 LE MENTORAT PAR LES PAIRS

L'influence de la participation à la vie du campus sur la persévérance aux études est bien documentée, suite à la constatation répétée que les jeunes qui prennent davantage part aux activités sociales sur le campus et qui ont le sentiment de faire véritablement partie de la communauté étudiante ont plus tendance à poursuivre leurs études jusqu'à terme⁴⁶.

Les travaux publiés à cet égard s'entendent sur le fait que l'établissement de relations avec les pairs et l'existence de modèles de comportement sont des facteurs qui influent grandement sur l'intégration des étudiants au milieu collégial, tant en classe que sur le campus en général. Wyckoff, par exemple, souligne l'importance des fréquentations sociales des jeunes, estimant qu'il existe une relation directe entre leurs interactions en dehors des cours et leur développement, leur niveau de compétences et leur désir de rester au collège⁴⁷.

De ce fait, l'une des interventions que prévoit *Fondations pour le succès* est le mentorat par les pairs. Le mentorat peut aider à réduire le sentiment d'isolement des jeunes sur un campus en renforçant leur estime de soi et en leur montrant que quelqu'un d'autre se soucie de ce qui leur arrive.

3.2.1 Les mentors

Des mentors potentiels ont été repérés parmi les jeunes inscrits au deuxième trimestre d'un programme d'études ou à un trimestre plus avancé, et ce, en fonction de leur rendement scolaire (MPC minimale de 3,0) et sous réserve de compétences adéquates en anglais parlé.

Le recrutement de jeunes disposés à assumer un tel rôle s'est fait principalement par courrier électronique et par téléphone, mais aussi par l'intermédiaire de visites dans les salles de classe, de la diffusion d'annonces en ligne par les collèges et de l'affichage de différents documents aux quatre coins des campus. Les personnes intéressées à offrir des services de mentorat ont rempli un formulaire de candidature avant d'être interviewées par le personnel de leur collège en vue de confirmer qu'elles seraient bien à la hauteur de cette tâche. Elles devaient par ailleurs être prêtes à consacrer une heure par semaine à leur « protégé ».

Les étudiants sélectionnés pour agir comme mentors ont dû participer à une série de séances de formation, d'une durée totale d'environ 14 heures, qui ont servi à renforcer leurs habiletés et connaissances dans les domaines suivants :

- communication;
- leadership;
- travail d'équipe;
- résolution de conflits;
- règlement de problèmes;
- réalités multiculturelles;
- diversité.

Le mentorat par les pairs se passe en général au premier trimestre. Les étudiants qui ont été des protégés au premier trimestre peuvent devenir des mentors à partir du second trimestre, à condition de satisfaire aux critères établis par le bureau du collège qui s'occupe du mentorat.

3.2.2 Les étudiants auxquels s'adresse le mentorat

La classification des jeunes comme étant susceptibles de persévérer davantage aux études à condition de bénéficier d'un mentorat se fait à la lumière de leur réponse à la question suivante du sondage PEI : « Q.59, I find it easy to make friends in new situations (Je noue facilement des liens d'amitié quand je me trouve dans une situation inconnue) ». Les étudiants qui répondent qu'ils ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cet énoncé sont considérés être à risque et donc être de bons candidats pour un mentorat par des pairs.

Le Collège Seneca a créé un programme baptisé SMILE (Student Mentoring in Life & Education). C'est ce programme qui a été repris aussi bien à Seneca que dans les deux autres collèges participants aux fins des services de mentorat prévus par *Fondations pour le succès*.

Les jeunes dont on pense qu'un mentorat pourrait renforcer leur persévérance aux études sont mis en rapport avec quelqu'un qui étudie dans un domaine similaire au leur et qui peut leur servir de mentor pendant une durée d'un an. Les mentors servent de guide et de source de conseils éclairés à leurs protégés et leur rôle est d'aider ces derniers à réussir leurs études collégiales. Les mentors aident aussi leurs protégés à se prévaloir des ressources disponibles sur leur campus. La durée moyenne que les protégés passent avec leurs mentors, que ce soit en personne, au téléphone ou en ligne, est d'environ une heure par semaine.

3.2.3 Les heures de participation

Une fois que leur profil personnalisé est établi, et avant la fin de la troisième semaine du premier trimestre, les jeunes auxquels un mentorat est proposé sont mis en rapport avec celui-ci. Selon les instructions de leur gestionnaire de cas, ces jeunes sont censés avoir 12 heures d'interaction avec leur mentor. Les pratiques de mentorat ont toutefois été passées en revue, ce qui, en consultation avec le comité de mise en œuvre, a mené à la constatation que le mentorat, et plus particulièrement le leadership et les conseils qui en découlent, peuvent avoir une influence positive sur les étudiants en moins de temps qu'anticipé au départ. Le comité a décidé qu'une heure d'interaction entre protégés et mentors suffisait avant que les autres activités auxquelles les protégés étaient susceptibles de participer puissent être prises en compte dans le calcul du nombre total d'heures de participation exigées. Bon nombre d'étudiants bénéficient néanmoins de plusieurs heures d'interaction avec leurs mentors.

48 C. Adelman, *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*, Washington, DC, U.S. Department of Education, 1999.

3.3 LE TUTORAT

Selon les données recueillies par l'entremise des tests auxquels les personnes nouvellement admises au collège ont été soumises de 2004 à 2006, près de la moitié (47 %) des étudiants en début d'études collégiales ayant une langue maternelle autre que l'anglais n'ont pas les compétences requises dans cette langue pour réussir leurs études collégiales. Pareille déficience linguistique peut évidemment nuire à la persévérance aux études. Les programmes qui mettent l'accent sur l'amélioration du rendement des jeunes pour les aider à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention de leur certificat ou diplôme partent du principe que la persévérance est directement liée au niveau de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques. Autrement dit, l'hypothèse avancée est que, plus le niveau de compétences des jeunes est élevé, meilleur sera leur rendement scolaire et plus forte sera la probabilité de les voir achever leurs études.

Fondations pour le succès prévoit un tutorat par les pairs comme moyen d'améliorer le rendement scolaire. Les étudiants sont soumis après leur admission à un test de compétences en anglais et en communication comportant deux volets, le premier lié à la compréhension d'un texte (lecture), le second aux compétences en rédaction. Les résultats de l'évaluation effectuée à l'aide de l'outil Accuplacer® permettent de se faire une bonne idée des compétences d'un étudiant en lecture, en écriture et en mathématiques, de déterminer le niveau d'études qui convient à la personne en question et, s'il y a lieu, de lui conseiller de suivre des cours d'appoint.

3.3.1 Les tutrices et les tuteurs

Les collèges affichent les postes de tutrices et de tuteurs sur leur site Web ou dans leur centre de tutorat. Ces postes sont confiés à des étudiants des collèges qui ont une MPC d'au moins 3,5 et qui peuvent faire état de l'appui de deux de leurs professeurs. Les personnes intéressées par un poste de tuteur sont interviewées par le personnel du centre de tutorat de leur collège et embauchées selon leurs compétences dans la matière sur laquelle porterait leur tutorat et leur capacité à s'acquitter avec succès des responsabilités associées à ce dernier.

Les personnes retenues pour assurer un tutorat auprès d'autres étudiants suivent une formation au centre de tutorat dans les domaines suivants : le système collégial; les attentes des tutrices ou tuteurs et celles des étudiants; le déroulement d'un tutorat; les styles d'apprentissage; le multiculturalisme et la diversité; les habilités en communication; la résolution de conflits et le règlement de problèmes.

La formation démarre avant le début du trimestre, et des réunions ont lieu à intervalles réguliers durant le trimestre. La formation des tutrices et tuteurs peut inclure n'importe quelle combinaison des éléments ci-après :

- une séance de formation en groupe d'une durée de trois heures;
- l'achèvement de plusieurs modules de formation en ligne;

- la participation à des réunions organisées deux ou trois fois durant le trimestre;
- plusieurs journées consécutives de formation.

3.3.2 Les étudiants auxquels s'adresse le tutorat

La classification des jeunes comme étant susceptibles de persévérer davantage aux études à condition de bénéficier d'un tutorat est basée sur les résultats qu'ils obtiennent à un test de compétences linguistiques qui leur est administré après leur admission au collège pour décider de leur placement dans une classe d'anglais ou de communication. La première partie de ce test chronométré consiste en un exercice de rédaction : les étudiants sont invités à donner leur avis, en cinq paragraphes, sur un sujet prescrit. Après achèvement de ce test d'écriture, les jeunes sont soumis à l'évaluation de leur compréhension d'un texte à la lecture, et ce à l'aide de l'outil Accuplacer® et sans contrainte de temps. Les résultats qu'un jeune obtient à ces deux parties du test déterminent la classe d'anglais et de communication dans laquelle il est placé.

Si les résultats qu'une jeune personne obtient aux tests décrits ci-dessus ne confirment pas le niveau de compétences en anglais attendu lors de l'admission au collège, son gestionnaire de cas lui demande d'accepter au moins quatre heures de tutorat en anglais et en communication tout au long du trimestre. Les activités de tutorat incluent aussi la participation à des groupes de conversation, à des ateliers et à des réunions avec des spécialistes des stratégies d'apprentissage.

Le personnel du collège procède à une évaluation diagnostique des compétences des étudiants durant la première semaine des cours d'anglais et de communication, afin de vérifier s'il y a eu des erreurs de placement. Il est rare que l'affectation d'un étudiant à un cours soit modifiée à ce stade en raison de compétences insuffisantes.

Le perfectionnement des compétences linguistiques prévu par *Fondations pour le succès* inclut un tutorat individuel par l'intermédiaire des centres de ressources pédagogiques. Le tutorat linguistique a pour objet d'aider un étudiant à réussir un cours préliminaire de perfectionnement en anglais et en communication, puis à passer au cours ordinaire de niveau collégial requis pour l'obtention de son certificat ou diplôme.

3.3.3 Les heures de participation

Les gestionnaires de cas avisent les étudiants qu'ils doivent participer à un minimum de quatre heures de tutorat en anglais et communication avant que d'éventuelles heures de tutorat dans d'autres matières puissent être incluses dans le calcul de leurs heures de participation obligatoire. Toutefois, dès le moment où quelqu'un a obtenu une note de 70 % ou un B à son cours de perfectionnement, il lui est possible de bénéficier d'un tutorat dans d'autres matières, et ces heures de tutorat seront prises en compte dans le cumul des 12 heures de participation requises. On peut s'attendre à ce que les jeunes continuent de solliciter des services de tutorat dans des matières variées jusqu'à l'achèvement de leur programme d'études.

3.4 LA CONFIRMATION OU LA PRÉCISION DU CHOIX DE CARRIÈRE

La recherche donne à penser qu'il est possible que l'engagement des jeunes en faveur de leurs objectifs sur le plan de leurs études et de leur carrière soit le plus important facteur prédictif de leur persévérance aux études jusqu'à l'obtention d'un certificat, diplôme ou grade⁴⁹; il y a donc lieu de croire que la prestation de conseils valables peut avoir un impact sur la persévérance aux études, grâce à son influence bénéfique sur la manière dont les jeunes planifient leurs études et décident des programmes et de la carrière qui leur conviennent le mieux. Ainsi, les étudiants affectés de façon aléatoire aux groupes « Services » et « Services plus » se voient proposer des activités visant à confirmer ou préciser leur choix de carrière s'il ressort de leurs réponses dans la section intitulée « Partners in Education Inventory (PEI) » du questionnaire FastTrack^{MC} que la participation à des exercices de validation de leur programme d'études pourrait leur être utile.

Les personnes chargées d'animer les ateliers de confirmation ou de précision du choix de carrière ont suivi deux journées de formation en août 2007, organisée par la Fondation canadienne pour le développement de carrière. Ont assisté à cette formation des représentants de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et de la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.*, de même que des membres du personnel de *Fondations pour le succès* et des personnes désignées par les trois collèges comme animatrices ou animateurs d'ateliers. Au cours des deux journées de formation, ces animatrices et animateurs désignés se sont familiarisés avec le déroulement prévu des ateliers, de sorte à ce que celui-ci soit uniforme dans l'ensemble des collèges.

3.4.1 Les étudiants auxquels s'adressent les activités de confirmation ou de précision du choix de carrière

Le comité de recherche a décidé de catégoriser les étudiants comme étant « à risque » d'abandonner leur programme d'études en raison de leur incertitude concernant leur choix de programme ou de carrière en fonction de leurs réponses aux questions ou énoncés suivants de FastTrack^{MC}:

- Q.27g, « Could you benefit from extra help in selecting an appropriate career? » (Vous serait-il utile d'avoir de l'aide supplémentaire pour choisir une carrière qui vous convient vraiment?);
- Q.35, « I am not sure what kind of work I will be doing after I graduate. » (Je ne sais pas trop quel genre de travail je ferai après l'obtention de mon certificat ou de mon diplôme.);
- Q.49, « I am not sure how the program I am in is related to my future career. » (Je ne sais pas trop quel rapport il y a entre le programme que je suis et ma future carrière.);
- Q.58, « I feel undecided about what my career will be after I finish college. » (Je n'ai pas encore pris de décision définitive au sujet de la carrière que je ferai après le collège.)

Les étudiants dont les réponses à ces questions laissent transparaître des doutes quant à leurs possibilités de carrière sont considérés à risque. Selon le comité directeur et le comité de recherche, les jeunes doivent donner des réponses précises aux quatre questions ci-dessus avant d'être invités à participer à des activités visant à confirmer ou préciser leur choix de carrière.

3.4.2 Les activités de confirmation ou précision du choix de carrière

Durant leur premier trimestre, les étudiants sont censés participer à une série initiale d'activités conçues pour les aider à confirmer ou préciser leur choix de carrière. Ces activités durent en tout sept heures et sont réparties comme suit tout au long du trimestre:

- trois heures pour la participation à l'atelier « Career Gear 1 »;
- deux heures pour un test de personnalité à l'aide de l'instrument Myers-Briggs Type Indicator et un inventaire des intérêts personnels à l'aide du questionnaire Strong-Campbell Interest Inventory;
- deux heures de débriefage.

Les gestionnaires de cas remettent aux étudiants un exemplaire du « Career Gear Student Guide », qui les aide à se familiariser à l'avance avec les sujets qui seront abordés lors de l'atelier. Les ateliers sont interactifs et conçus pour obtenir la participation la plus active possible des étudiants. Les animatrices et animateurs des ateliers se servent de la documentation qui leur est fournie et appliquent les méthodes d'animation qui leur ont été présentées durant leur formation.

Après le premier atelier « Career Gear » traitant du choix de carrière, les étudiants sont invités à remplir deux questionnaires d'évaluation en ligne, dont l'un sert de test de personnalité (Myers-Briggs Type Indicator) et l'autre à dresser un inventaire des intérêts personnels (Strong-Campbell Interest Inventory). On convoque ensuite les jeunes à une séance de débriefage de deux heures, animée par du personnel de *Fondations pour le succès*, afin de les aider à comprendre les conclusions tirées de leurs réponses à ces deux questionnaires.

Durant leur second trimestre, les étudiants sont invités à participer à un deuxième atelier « Career Gear ». L'investissement en temps est de quatre heures sur l'ensemble du trimestre, réparties comme suit:

- trois heures pour le second atelier « Career Gear » proprement dit;
- une heure pour une rencontre en tête à tête avec un conseiller en orientation professionnelle.

L'un et l'autre de ces ateliers ont été mis au point par la Fondation canadienne pour le développement de carrière et sont animés par des membres du personnel des collèges qui ont suivi une formation spéciale à cet effet. Le *Collège Seneca* et le *Collège Confederation* ont forgé un partenariat avec le

Tableau 3.1 : Principales composantes de Fondations pour le succès

Composante	Raison d'être	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre
Gestion de cas	Améliorer les interactions entre le personnel du collège et les étudiants et mettre ces derniers en rapport avec les divers services et les activités hors programmes accessibles sur le campus.	2 heures*	2 heures*
Tutorat	Rehausser le rendement des jeunes aux études dans des domaines tels que la lecture et l'écriture.	4 heures	4 heures**
Ateliers sur le choix de carrière	Aider les jeunes à réfléchir à leur future carrière et à commencer à planifier leur avenir.	7 heures	4 heures
Mentorat	Forger des relations avec ses pairs et faciliter la transition au collège.	1 heure	selon les besoins
Participation à la vie étudiante	Amener les jeunes à jouer un rôle plus actif dans la communauté étudiante du collège.	Consultation avec le ou la gestionnaire de cas	Consultation avec le ou la gestionnaire de cas

* Maximum pouvant être inclus dans le cumul des heures de participation requises. Les étudiants sont libres de rencontrer leur gestionnaire de cas aussi souvent et aussi longtemps qu'il le faut durant un trimestre, mais pas plus de deux heures de leurs éventuelles rencontres ne pourra compter aux fins de *Fondations pour le succès*.

** Selon l'achèvement par une étudiante ou un étudiant des cours requis pour la mise à niveau de ses compétences et notamment sa disposition à suivre un cours d'appoint pour amener leurs compétences linguistiques au niveau collégial requis. Les étudiants doivent continuer à participer à du tutorat jusqu'à ce qu'ils ou elles aient achevé avec succès leur cours d'appoint linguistique.

YMCA du Grand Toronto pour l'administration du test de personnalité et de l'inventaire des intérêts personnels ainsi que pour l'interprétation de leurs résultats. Le Collège Seneca s'est par ailleurs assuré de la collaboration du YMCA du Grand Toronto pour l'animation des ateliers de débriefage et les rencontres avec les conseillères et conseillers d'orientation professionnelle.

3.4.3 Les heures de participation

Les activités de confirmation ou de précision du choix de carrière s'étirent sur deux trimestres et supposent que les étudiants y consacrent sept heures au cours du premier trimestre et quatre heures au cours du second. Le temps nécessaire à ces activités est pris en considération dans le calcul des 12 heures exigées en tout dans le cadre de la participation à *Fondations pour le succès*. Les jeunes peuvent indifféremment participer aux activités de confirmation ou de précision du choix de carrière durant leur premier, second ou troisième trimestre d'études, sauf s'il leur a été recommandé d'en faire une priorité au cours du premier trimestre, recommandation à laquelle ils ou elles sont censés se conformer.

Il convient de noter que les étudiants affectés de façon aléatoire au groupe témoin ont accès, comme les membres des autres groupes, aux services de tutorat et de mentorat, mais il leur est impossible de participer aux activités de confirmation ou de précision de carrière. Ces étudiants peuvent toutefois se prévaloir des services de conseillers en orientation professionnelle mis à la disposition de l'ensemble des étudiants de leur collège.

3.5 LES AUTRES ACTIVITÉS ADMISSIBLES

Sachant que certaines des activités auxquelles les jeunes sont invités à participer durant leur premier trimestre d'études risquent de ne pas être pertinentes au cours des trimestres subséquents, les étudiants affectés aux groupes « Services »

ou « Services plus » sont autorisés à entreprendre d'autres activités en vue de satisfaire aux exigences de l'entente de participation à *Fondations pour le succès*.

Seuls les étudiants qui ont cumulé 12 heures de participation aux activités prévues par *Fondations pour le succès* sont admissibles aux incitatifs d'ordre financier et autres. Ces activités peuvent inclure, entre autres :

- des activités sportives approuvées par le collège;
- des activités bénévoles approuvées par le collège;
- le mentorat par les pairs;
- le tutorat;
- les rencontres avec les gestionnaires de cas;
- la participation à des activités de confirmation ou de précision de choix de carrière.

Tout étudiant dont la participation aux activités qui lui ont été suggérées n'atteint pas les 12 heures par trimestre requises doit apporter la preuve de son implication dans d'autres « organismes approuvés par le collège » en participant à d'autres activités admissibles. Ces organismes ou clubs doivent être approuvés par le collège ou par le conseil étudiant pour pouvoir être reconnus et pour que le temps qu'un étudiant consacre aux activités qu'il organise ou propose puissent être pris en compte dans le calcul des heures de participation à *Fondations pour le succès*.

L'implication dans la vie ou les activités d'organismes approuvés par le collège est corroborée par écrit (par courriel) par la personne qui dirige l'organisme ou les activités en question. Après réception de ce message, le gestionnaire de cas ajoute une entrée sur le registre des activités admissibles de la personne concernée, comptabilisant en tranches

de 15 minutes le temps qu'elle a passé au sein de l'organisme donné. Pour pouvoir être comptabilisées de la sorte, les activités doivent être aisément quantifiables.

Les autres activités admissibles (bénévolat ou assistance) peuvent inclure ce qui suit :

- soutien aux études (participation à des séminaires sur les techniques d'étude, assistance additionnelle d'un professeur, etc.);
- activités liées à la vie collégiale (ambassadeur de la population étudiante, guide, etc.);
- activités liées au programme d'études (soirée d'échanges avec d'anciens diplômés, présentations d'employeurs potentiels, journée portes ouvertes, etc.);
- activités liées à la planification de carrière (ateliers de rédaction de curriculum vitae, séminaires de recherche d'emploi, etc.);
- activités sportives (intra- ou extramuros);
- participation aux activités de l'association étudiante;
- participation aux activités de clubs variés (confessionnels, politiques, ethniques, apparentés au domaine d'études etc.).

Les activités ci-après sont considérées inadmissibles en vue de l'octroi d'incitatifs d'ordre financier et non financier :

- participation aux activités de clubs non approuvés par le collège;
- participation à des programmes d'enseignement coopératif;
- activités dans le cadre du Régime travail-études de l'Ontario;
- stages pratiques;
- autres types de stages;
- toute autre forme d'activité rémunérée.

Une exception est prévue en ce qui concerne la liste d'activités inadmissibles, à savoir que les étudiants peuvent très bien faire du tutorat contre rémunération : deux heures d'un tel tutorat peuvent être prises en compte dans le calcul des heures de participation à des activités autorisées.

Les étudiants peuvent participer à n'importe laquelle ou lesquelles des activités prévues par *Fondations pour le succès*, à condition d'accomplir d'abord une activité qui répond à leur ou leurs facteurs de risque majeurs. Les jeunes pour lesquels il a été par exemple établi qu'une séance de mentorat durant le premier trimestre leur ferait le plus grand bien peuvent participer au cours de leurs six premiers mois d'études à des

activités visant à confirmer ou préciser leur choix de carrière, en autant qu'ils ou elles rencontrent leurs mentors pendant au moins une heure durant cette même période.

Enfin, les étudiants qui deviennent à leur tour des mentors après le premier trimestre peuvent inclure jusqu'à six heures de mentorat par trimestre dans le cumul obligatoire d'heures de participation à des activités prévues par *Fondations pour le succès* (à raison de quatre heures de participation à la formation des mentors et deux heures de mentorat proprement dit).

3.6 LE RÉCAPITULATIF DES PRINCIPALES COMPOSANTES DE L'INITIATIVE FONDATIONS POUR LE SUCCÈS

Le tableau 3.1(p.24) résume les principales composantes de l'initiative *Fondations pour le succès* et présente les heures de participation minimales préconisées pour chacune d'elles.

3.7 LE SUIVI DES ACTIVITÉS DE MISE EN ŒUVRE

Il est de la plus haute importance que les interventions dans le cadre de *Fondations pour le succès* se déroulent de façon uniforme dans les trois collèges. La formation du personnel ayant un rôle à jouer dans la mise en œuvre de cette initiative doit donc mettre l'accent sur la nécessité d'une telle uniformité. Cet impératif a aussi été répété à maintes reprises lors de réunions préparatoires avec le personnel des collèges et autres. Les gestionnaires de cas sont invités à porter des situations problématiques à l'attention du personnel chargé de gérer l'initiative et à en discuter ensuite avec les membres du comité de mise en œuvre. Les membres du comité s'entendent sur une position à adopter vis-à-vis d'une situation donnée, puis disséminent un message cohérent à cet égard aux gestionnaires de cas et autres membres du personnel. Les autres mesures pouvant être prises pour garantir l'uniformité de la prestation des interventions incluent :

- la formation uniforme du personnel, des mentors, des tutrices ou tuteurs et des personnes chargées d'animer les ateliers « Career Gear »;
- l'utilisation d'énoncés standardisés au moment de prendre contact avec les étudiants;
- le signalement immédiat de toute dérogation aux règles au personnel qui administre l'initiative;
- l'incorporation à l'ordre du jour de toute réunion de mise en œuvre dans les trois collèges de l'uniformité au niveau de l'exécution de l'initiative;
- le personnel qui administre l'initiative signale sans tarder au comité de mise en œuvre tout problème relatif à l'uniformité de celle-ci afin de veiller à ce qu'il en soit discuté ouvertement.

Des registres spéciaux ont été mis au point pour pouvoir surveiller la fréquence et la durée de l'utilisation par les étudiants des services ou leur participation aux activités approuvés par leur collège qui leur ont été proposés.

Le *Collège Mohawk* se sert à cet égard d'un logiciel baptisé DHP (les initiales de la personne l'ayant conçu). Ce logiciel permet à *R.A. Malatest & Associates Ltd.* de récupérer des données sur la fréquence et la durée de l'utilisation des activités, qu'il s'agisse de tutorat, de mentorat, de gestion de cas, de confirmation ou de précision du choix de carrière ou d'autres activités approuvées par le collège.

3.8 LA PROMOTION DE LA PARTICIPATION

Les réunions hebdomadaires avec le personnel insistent sur l'importance de promouvoir la participation des étudiants aux activités qui leur sont proposées. Cette promotion peut prendre plusieurs formes :

- courriels envoyés durant les mois d'hiver ou les vacances d'été pour rester en contact avec les étudiants;
- courriels aux étudiants avant les ateliers et courriels de suivi envoyés à ceux et celles qui n'y ont pas participé;
- rencontre avec les étudiants lors des ateliers ou au centre de tutorat;
- invitation aux étudiants à partager de la pizza sur l'heure de midi et bavarder avec les gestionnaires de cas et d'autres jeunes participant à l'initiative;
- coups de fil aux étudiants qui manquent de respecter un rendez-vous;
- courriels aux étudiants les avisant des ateliers, séances de tutorat et autres activités organisées par le collège.

3.9 LES PROBLÈMES INHÉRENTS À LA MISE EN ŒUVRE DE L'INITIATIVE

La présente section aborde les problèmes qui peuvent survenir durant la phase de mise en œuvre de l'initiative.

3.9.1 Les étudiants internationaux

Au départ, les étudiants internationaux n'avaient pas le droit de participer à cette initiative, et ce, principalement, parce qu'il est légalement interdit à la Fondation de fournir une aide financière aux personnes de l'étranger. Par ailleurs, les étudiants internationaux avaient déjà accès à des ressources collégiales améliorées. Ce n'est qu'après le recrutement de jeunes pour la participation à l'initiative et leur affectation au hasard à l'un des groupes pris en considération que les collègues ont réalisé qu'ils avaient par inadvertance inclus des renseignements relatifs à des étudiants internationaux dans les données sur la répartition aléatoire transférées à *R.A. Malatest & Associates Ltd.*

Les étudiants internationaux ont été répartis au hasard entre les trois groupes examinés, de sorte que tout facteur de confusion, s'il en est, a été réparti de la même manière lui aussi. Ceci étant dit, la principale préoccupation avait trait aux personnes affectées au groupe « Services plus », qui touchent chaque trimestre une bourse de 750 \$: qui serait responsable

de l'octroi de cette bourse aux étudiants internationaux qui satisferaient aux exigences de *Fondations pour le succès*, le cas échéant ? Les collègues ont accepté d'assumer le coût des éventuelles bourses pour ces personnes, étant entendu que les données leur correspondant ne seraient pas prise en compte dans le rapport de recherche. Il convient toutefois de noter que relativement peu d'étudiants internationaux avaient été recrutés aux fins de *Fondations pour le succès* (moins d'une quarantaine en tout).

3.9.2 Les personnes à priori admissibles qui ont changé de statut

Toutes les personnes nouvellement inscrites en première année d'études, à plein temps, à un programme d'études sur deux ans auxquels l'admission est relativement aisée sont admissibles à l'initiative *Fondations pour le succès*. Dans le courant de l'année, certaines personnes passent du statut d'étudiant à plein temps à celui d'étudiant à temps partiel. Ce changement de statut peut se produire pour différentes raisons, qu'il s'agisse de problèmes financiers, de difficultés personnelles ou familiales ou encore de problèmes de rendement aux études. Les personnes qui étudient à temps partiel ne sont pas admissibles à la bourse réservée aux membres du groupe « Services plus » ni au certificat de participation décerné aux membres de ce groupe et du groupe « Services », mais elles peuvent participer aux activités prévues par l'initiative et leurs données d'étudiants sont prises en considération.

3.9.3 Les personnes qui changent de campus

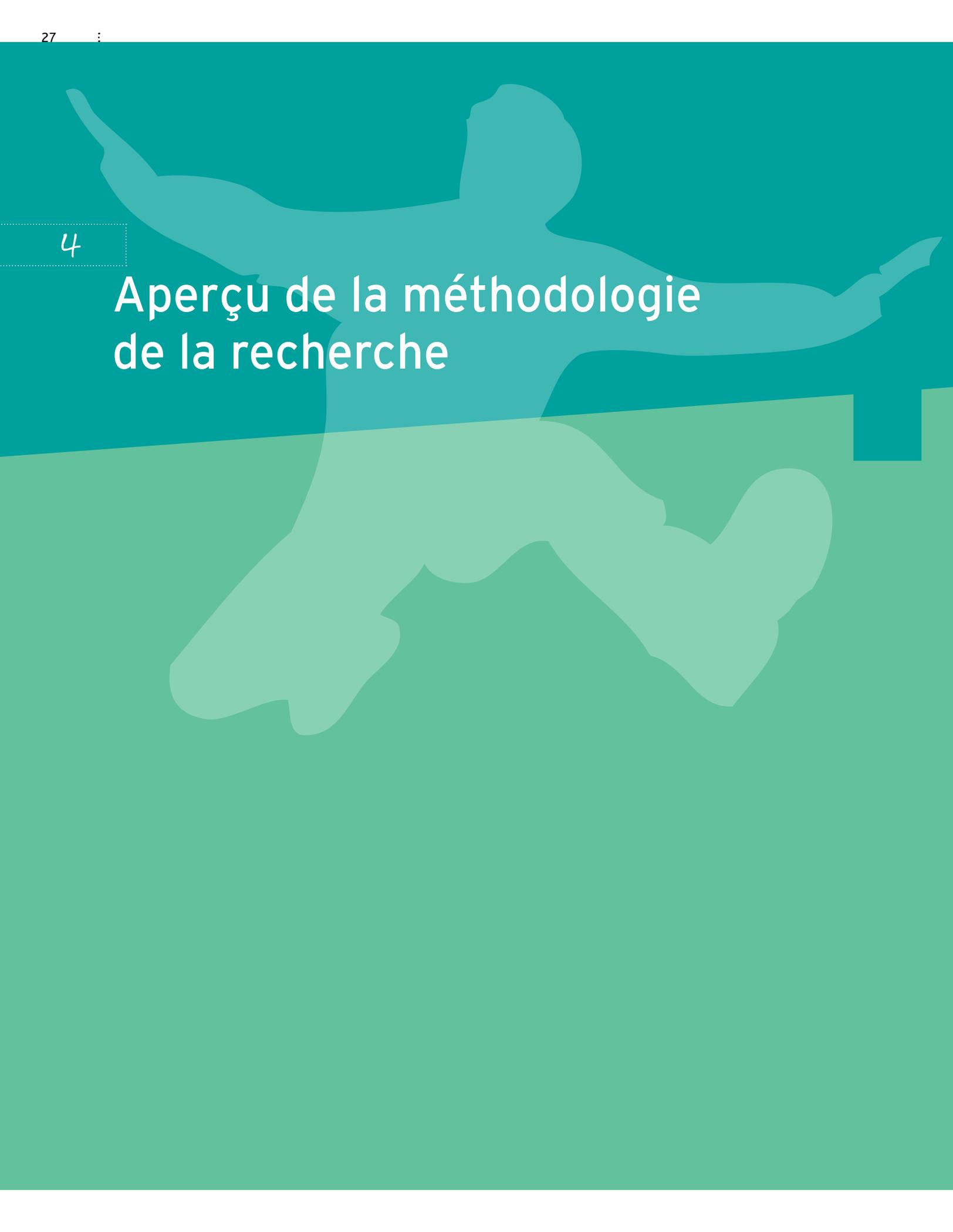
La participation à *Fondations pour le succès* est réservée aux personnes initialement inscrites à des programmes d'études offerts sur le campus Fennell du *Collège Mohawk*, le campus Shuniah du *Collège Confederation* et le campus Newnham du *Collège Seneca*. Les personnes qui, suite à un changement de programme, suivent des cours sur d'autres campus, restent admissibles dans le cadre de l'initiative, mais elles risquent d'avoir du mal à participer aux activités prévues par celle-ci. Bon nombre des services nécessaires à la poursuite de leur participation sont disponibles sur d'autres campus, mais les personnes concernées doivent revenir sur le campus où elles ont entamé leurs études pour leurs rencontres avec leur gestionnaire de cas.

3.9.4 Les personnes qui abandonnent leurs études

Chaque trimestre, une partie des personnes inscrites à un collège abandonnent leurs études. La difficulté consiste à déterminer à quel moment le décrochage se produit, car certaines personnes cessent tout simplement d'assister à leurs cours sans en aviser le collège, qui ne réalise dans ce cas souvent qu'à la fin du trimestre qu'un abandon d'études a eu lieu. Les gestionnaires de cas peuvent rester en contact avec les personnes qui ont abandonné leurs études pour les inviter à participer à des activités de confirmation ou de précision du choix de carrière.

4

Aperçu de la méthodologie de la recherche





La présente section décrit la manière dont l'échantillon à l'étude a été constitué, y compris le processus de sélection des collèges et de recrutement des étudiants qui ont participé au projet pilote. Elle explique aussi le processus de répartition aléatoire des étudiants entre les trois groupes pris en considération et la manière dont les personnes en question ont été avisées de leur inclusion dans la présente recherche.

4.1 LA SÉLECTION DES COLLÈGES

4.1.1 Les collèges intéressés

L'étape initiale du processus de sélection des collèges a consisté à repérer les collèges dotés d'une infrastructure adaptée aux besoins du projet pilote. Cette tâche a été assumée par des membres du personnel de la Fondation et du personnel du *Collège Seneca*. Tel qu'indiqué un peu plus tôt, un projet pilote du *Collège Seneca*, financé par Ressources humaines et Développement des compétences Canada en 2004, a servi de base à cette initiative de plus grande envergure. Compte tenu de son expérience avec son projet pilote antérieur, et par souci d'explorer plus avant les questions de recherche s'y rapportant, le *Collège Seneca* a joué dès le départ un rôle clé dans *Fondations pour le succès*.

En plus du *Collège Seneca*, 11 établissements ayant des taux d'obtention de diplôme inférieurs à la moyenne ontarienne de 62,1 % ont été invités à présenter une déclaration d'intérêt à participer au projet pilote, et ce, au plus tard le 20 décembre 2006. Sept de ces onze établissements ont présenté une telle déclaration dans le délai prévu. Trois semaines plus tard, six collèges ont rempli un questionnaire qui leur a été soumis par la Fondation; un collège a retiré sa déclaration d'intérêt avant la date limite de renvoi du questionnaire.

Un comité de sélection formé de représentantes et représentants de la Fondation et du *Collège Seneca*, de même que deux personnes de l'extérieur, ont examiné et évalué les demandes de participation, puis présélectionné quatre collèges. Un second questionnaire a été soumis à ces établissements pour recueillir un complément d'information à leur égard. Le comité de sélection a arrêté son choix sur deux collèges, le *Collège Mohawk* et le *Collège Confederation*, de même qu'un autre établissement à titre de remplacement en cas de besoin. Deux membres du comité ont visité les collèges retenus en mars 2007 pour rencontrer des responsables de leur administration et passer en revue leurs processus d'admission, leurs programmes de perfectionnement et leurs capacités de mise en œuvre. Ces personnes ont fait un compte rendu fin mars 2007 au comité de sélection, qui a alors pris sa décision finale concernant les collèges qui participeraient à *Fondations pour le succès*.

La sélection des collèges s'est appuyée sur une série de facteurs et considérations, à savoir :

- un indicateur de rendement clé relatif au taux d'obtention de diplôme inférieur en 2004–2005 à la moyenne provinciale (62,1 %);

- la capacité de soumettre les étudiants à un test de niveau de compétences en anglais (ou en français) et d'offrir un cours prescrit d'appoint en anglais (ou en français);
- la prestation de services de mentorat ou de tutorat ou la capacité de mettre sur pied de tels services pour septembre 2007;
- les trois collèges ont été sélectionnés afin de pouvoir mettre les interventions à l'essai dans trois collèges bien différents qui reflètent les communautés particulières dont sont issus leurs effectifs étudiants;
- la sélection des collèges a porté sur des établissements ontariens, pour plus de commodité au niveau de la collecte de données et pour réduire les difficultés de mise en œuvre;
- les collèges étaient très intéressés à mieux comprendre les difficultés auxquelles se heurtent les étudiants et à en savoir plus sur l'efficacité de stratégies visant à améliorer les taux d'obtention de diplôme.

4.1.2 Les collèges partenaires

Les paragraphes suivants fournissent une courte description des trois collèges qui ont participé à ce projet pilote.

4.1.2.1 Collège Mohawk

Situé à Hamilton, en Ontario, le *Collège Mohawk* d'arts appliqués et de technologie accueille chaque année quelque 10 000 étudiants à plein temps, plus 3 000 personnes suivant un apprentissage et 300 étudiants internationaux, de même que 5 000 apprenants adultes et 42 000 personnes inscrites à l'éducation permanente. Le *Collège Mohawk* offre environ 100 programmes d'études en arts appliqués, sciences de la santé, commerce et techniques du génie. Il englobe plusieurs campus disséminés à Hamilton et à Brantford.

Le campus Fennel se situe dans le secteur Ouest de la circonscription de Hamilton Mountain. Environ 60 % des personnes qui étudient sur ce campus résident à Hamilton même. La ville est connue pour le moteur de son économie, l'industrie sidérurgique. Hamilton, dont la prospérité dépend depuis longtemps de la sidérurgie, affiche l'un des plus forts taux de pauvreté en Ontario. Face au ralentissement de la demande pour son acier, Hamilton est plus que jamais confrontée à l'urgence de diversifier son économie. Depuis quelques années, l'éducation, la santé et la fonction publique jouent un rôle croissant dans son développement économique.

Une autre caractéristique de Hamilton, celle là moins connue, est sa diversité culturelle. Entre 1991 et 2001, Hamilton a accueilli près de 60 % d'immigrants de plus qu'au cours des dix années précédentes, et la région métropolitaine de recensement (RMR) de Hamilton est désormais reconnue comme étant le troisième choix comme lieu d'établissement pour les nouveaux arrivants au pays, après les RMR de Vancouver et de Toronto. Parallèlement, le nombre de personnes appartenant à une minorité visible au sein de la population de Hamilton s'est accru de plus de 11 000 personnes (27 %); en 2001,

les immigrants formaient près d'un quart (119 805 personnes) de la population de la ville. Le *Collège Mohawk* a donc la responsabilité sociale de veiller à ce que les personnes qui immigreront au Canada et qui ont besoin d'une éducation postsecondaire ou d'une mise à niveau de leurs compétences puissent accéder aux services et programmes qu'il leur faut.

Toute aussi importante pour le *Collège Mohawk* est la population autochtone de la région. En 2001, la dernière année pour laquelle ces données sont disponibles, la RMR de Hamilton et la ville de Brantford comptaient tout juste 2 000 jeunes Autochtones âgés de 15 à 24 ans. S'ajoutent à cela les jeunes qui vivent sur la réserve des Six-Nations avoisinante. Vu l'influence particulière que cette population exerce sur ses effectifs étudiants, assurer aux jeunes Autochtones le meilleur accès possible aux études postsecondaires est dans le meilleur intérêt du *Collège Mohawk*.

4.1.2.2 Collège Confederation

Le *Collège Confederation* est un petit collège du Nord de l'Ontario qui accueille depuis plusieurs années environ 3 000 étudiants. Son principal campus se trouve à Thunder Bay. S'y ajoutent des campus de taille réduite dans six autres collectivités du Nord-Ouest de l'Ontario (Dryden, Fort Frances, Geraldton/Greenstone, Kenora, Marathon et Sioux Lookout). Thunder Bay, le plus grand centre urbain du Nord-Ouest de l'Ontario, a une population qui frôle les 120 000 personnes. Dryden compte 10 000 habitants, Fort Frances 8 000, Geraldton/Greenstone environ 6 000, Kenora 16 000, Marathon 4 500 et Sioux Lookout 5 300. Chacune de ces collectivités a des caractéristiques distinctives en matière d'emplacement, de diversité et d'industrie.

Les effectifs étudiants du *Collège Confederation* incluent une vaste proportion de jeunes Autochtones de Thunder Bay et alentour, dont bon nombre disent avoir pour langue maternelle l'oïjibwa ou le cri. On peut difficilement déterminer combien d'étudiants qui fréquentent le *Collège Confederation* sont autochtones, étant donné que certaines personnes ne s'identifient pas elles-mêmes comme telles et qu'il est difficile d'établir qui est ou n'est pas autochtone. Le seul moyen de mesurer cette population, et il est loin d'être parfait, est de tenir compte du nombre de personnes qui bénéficient d'une aide financière aux études versée par un organisme autochtone.

Le campus de Thunder Bay accueille 90 % des étudiants à plein temps du *Collège Confederation*. Le reste des personnes qui étudient à plein temps le font soit à l'un des campus régionaux (7 %), soit par l'intermédiaire de services d'enseignement à distance dans les collectivités éloignées du Nord (3 %).

Le *Collège Confederation* offre 60 programmes à temps plein à son campus de Thunder Bay, qui sont également en grande partie disponibles dans ses campus régionaux, soit sur place, soit par l'intermédiaire de services d'enseignement à distance. Les programmes disponibles partout touchent les arts appliqués, les sciences de la santé, les études autochtones,

la technologie ou l'aviation et incluent aussi des programmes d'apprentissage, des programmes internationaux et de la formation contractuelle.

4.1.2.3 Le Collège Seneca

Le *Collège Seneca* d'arts appliqués et de technologie est un institut polytechnique qui accueille environ 90 000 étudiants à temps partiel et 17 000 étudiants à plein temps. Avec des effectifs étudiants de plus de 100 000 personnes, Seneca est l'un des plus grands collèges au Canada, offrant des programmes dans plus de 260 domaines.

Le *Collège Seneca*, qui est situé dans la région du Grand Toronto, comporte plusieurs campus, dont les trois principaux se trouvent au Nord-Est de la ville, sur le campus de l'Université York, et au Nord-Ouest de la ville, à King City. Seuls les jeunes qui fréquentaient au départ le campus Newnham (le noyau pédagogique et administratif du *Collège Seneca*) sont admissibles à l'initiative *Fondations pour le succès*. Le campus Newnham offre des programmes à plein temps et à temps partiel en arts appliqués, commerce et technologie, et il héberge la résidence pour étudiants du collège.

Le *Collège Seneca* offre un vaste éventail de programmes en arts appliqués et technologie qui mènent à des baccalauréats, grades associés, certificats et autres diplômes, y compris des programmes de passage à l'université, touchant plus de 260 champs professionnels dont les arts appliqués, le commerce, les sciences de la santé, les arts de l'information, les sciences, le génie et la technologie. Seneca est particulièrement réputé pour ses programmes d'études en biotechnologie et sciences pharmaceutiques, sciences de la santé, commerce et informatique. Ses programmes les plus recherchés sont notamment ceux qui mènent à un baccalauréat en arts appliqués en gestion et services financiers, en aéronautique, en assainissement intégré de l'environnement et en développement de logiciels. Grâce aux programmes mixtes et aux options de transfert que Seneca leur propose, les étudiants peuvent à la fois obtenir un diplôme de ce collège et un grade d'un établissement partenaire ailleurs au Canada ou à l'étranger. Les programmes du *Collège Seneca* incluent souvent, par défaut ou en option, une composante d'enseignement coopératif, autrement d'alternance travail-études, ce qui permet aux jeunes de bénéficier à la fois d'un apprentissage théorique en salle de classe et d'une formation pratique sur le terrain.

4.2 LE RECRUTEMENT DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS

Le projet pilote avait pour objectif de recruter comme participants 2 700 étudiants, soit échantillon suffisant pour mettre en lumière de façon assez fiable les effets de l'application des principes mis de l'avant sur les points clés de l'étude⁵⁰. Un échantillon de cette taille permet aussi de se faire une idée de la divergence de ces effets sur les deux groupes de jeunes ayant participé aux activités de *Fondations pour le succès*⁵¹. Le recrutement a eu lieu à trois étapes du projet pilote afin d'arriver à rassembler un échantillon de la taille voulue. Les prochaines sections décrivent les cohortes 1, 2 et 3 ainsi constituées.

50 L'ampleur de l'effet minimum décelable pour un tel échantillon d'étudiants est de 5,8 % (soit l'écart en points de pourcentage entre, d'une part, les groupes « Services » et « Services plus » et, de l'autre, le groupe témoin, établi en utilisant le taux d'obtention de diplôme comme variable dépendante). Les calculs supposent des tests unilatéraux basés sur un critère au niveau de signification alpha de $p < 0,05$ à 80 % de puissance. L'ampleur de l'effet minimum décelable est exprimé sous forme d'écart en points de pourcentage entre, d'une part, les groupes « Services » et « Services plus » et, de l'autre, le groupe témoin lorsque le taux d'obtention de diplôme du groupe témoin est de 50 %.

51 En fin de compte, la mise en lumière au sein de cet échantillon d'effets statistiquement significatifs dépendra de l'ampleur des conséquences observées.

Tableau 4.1 : Composition de l'échantillon

Groupe	Seneca		Mohawk		Confederation		Total
	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 1	Cohorte 2	
Témoïn	182	55	242	45	145	s/o	669
Services	182	55	238	43	148	s/o	666
Services plus	184	56	242	43	148	s/o	673
Total	548	166	722	131	441	s/o	2 008

Malgré la constitution de trois cohortes d'étudiants de trois collèges, le processus de recrutement n'a guère varié d'un établissement ou d'une période à l'autre. Cette uniformité a été possible grâce à la qualité de la formation fournie au personnel des collèges chargé du recrutement des étudiants. R.A. Malatest & Associates Ltd. a pu vérifier cette uniformité lors des visites que son personnel a faites aux collèges durant le processus de recrutement.

4.2.1 La cohorte 1

Le recrutement des membres de la cohorte 1 a eu lieu entre mai et septembre 2007. Durant cette première phase, 1 711 étudiants ont été recrutés, soit nettement moins que le nombre visé. Le suivi de cette cohorte s'étirera sur quatre trimestres d'études.

4.2.2 La cohorte 2

On a procédé au recrutement d'une seconde cohorte afin d'augmenter la taille de l'échantillon. Le Collège Seneca et le Collège Mohawk offrent quantité de programmes qui débutent en janvier, alors que le Collège Confederation n'en offre que quelques-uns. Les membres de la cohorte 2 ont donc été recrutés uniquement parmi les étudiants des deux premiers collèges. Entre octobre 2007 et janvier 2008, 297 étudiants additionnels ont été recrutés aux collèges Seneca et Mohawk. Le Collège Seneca offre un trimestre d'été aux personnes qui s'inscrivent en janvier; il est donc tout à fait possible qu'une bonne partie des membres de la cohorte 2 achèvent leurs études en même temps que ceux et celles de la cohorte 1. Le Collège Mohawk n'a toutefois pas de trimestre estival; de ce fait, il est probable qu'une partie des membres de la cohorte 2 n'obtiendront leur diplôme qu'après la fin du projet pilote. Ceci n'entrave cependant en rien le suivi sur trois trimestres des taux de persévérance aux études, qui constitue une mesure clé des conséquences du projet pilote.

4.2.3 La cohorte 3

Malgré le recrutement de deux cohortes, l'échantillon cible de 2 700 étudiants n'était toujours pas atteint. Après examen de l'enveloppe budgétaire et du personnel disponible, la décision a été prise de recruter une troisième cohorte. Le recrutement de celle-ci a eu lieu entre juin et septembre 2008 dans les trois collèges. Le suivi de cette cohorte s'étirera sur toute une année d'études, et il sera rendu compte de la persévérance de ses membres. Le nombre total d'étudiants formant cette cohorte et leur profil n'étaient pas encore disponibles au moment de la

rédaction du présent rapport. Cette cohorte sera prise en compte dans les analyses effectuées aux fins de rapports subséquents relatifs à *Fondations pour le succès*.

La composition de l'échantillon, selon les cohortes (1 et 2 seulement), sous groupes et collèges participants et présentée au tableau 4.1.

4.2.4 Les conditions d'admissibilité

L'admissibilité au projet pilote *Fondations pour le succès* était réservée aux personnes :

- inscrites à plein temps dans un collège;
- sur le point d'entamer l'un des programmes d'études sur deux ans reconnus (voir l'annexe A) l'automne 2007 (cohorte 1), l'hiver 2008 (cohorte 2) ou l'automne 2008 (cohorte 3);
- qui n'étaient pas des étudiants internationaux;
- qui ont donné leur consentement éclairé à participer à *Fondations pour le succès* en signant le formulaire prévu à cet effet, autorisant ainsi l'utilisation de leurs renseignements personnels à des fins de recherche;
- rempli les questionnaires d'évaluation Accuplacer et FastTrack^{MC}.

Le formulaire de consentement éclairé informe les étudiants de la possibilité de poursuivre leur participation à *Fondations pour le succès* dans n'importe lequel des trois collèges associés à cette initiative.

4.2.5 Les problèmes liés au recrutement

Le recrutement des étudiants s'est heurté à plusieurs problèmes, qui n'étaient dans certains cas spécifiques qu'à un seul des trois collèges. Ces problèmes sont décrits aux paragraphes qui suivent.

4.2.5.1 Le recrutement tardif

Quand il est devenu évident que les collèges auraient du mal à atteindre leurs objectifs en matière de recrutement (2 700 étudiants) au 14 septembre 2007, le comité de mise en œuvre leur a permis de prolonger la période de recrutement jusqu'au 28 septembre 2007. Dès la mi octobre, les gestionnaires de cas

ont commencé à se mettre en rapport avec les personnes dont la responsabilité leur avait été confiée. Il s'ensuit que les étudiants recrutés après septembre ont commencé à bénéficier des interventions bien plus tard que ceux qui avaient été recrutés durant l'été. Certaines personnes ont dit qu'elles avaient eu du mal à cumuler les 12 heures de participation requises avant la fin du trimestre en raison de leur affectation tardive au groupe « Services » ou « Services plus ». Les personnes recrutées après septembre se sont avérées réticentes à investir du temps dans l'initiative au détriment de leurs études, de leur travail, de leur vie personnelle et sociale ou encore de leurs activités sportives.

4.2.5.2 La prise de contact avec les étudiants

La communication par courriel et par téléphone s'est avérée très difficile. Selon les gestionnaires de cas, les étudiants laissaient souvent leurs messages électroniques ou téléphoniques sans réponse, allant même parfois jusqu'à demander à ne pas être contactés. Il est aussi arrivé que les étudiants aient fourni des coordonnées périmées sur les documents qu'ils ont remplis pour leur collège.

4.2.5.3 Les études antérieures

Fondations pour le succès vise les étudiants inscrits en première année d'études dans un des trois collèges communautaires participants. Les personnes qui reprennent des études collégiales après une période d'interruption ne sont pas admissibles, puisqu'il y a de fortes chances qu'elles soient déjà familières avec les services de soutien mis à la disposition des étudiants sur les campus. Dans certains collèges, la proportion de personnes qui s'inscrivent à une première année d'études dans un programme donné, mais qui ont déjà fait des études collégiales antérieures, peut tourner autour de 25 %.

4.2.5.4 L'apathie

Une partie des étudiants recrutés aux fins de *Fondations pour le succès* n'étaient pas intéressés à lire la documentation sur le projet pilote ou à écouter des renseignements à son sujet. D'autres n'étaient pas intéressés par l'aide que leur gestionnaire de cas aurait pu leur apporter ni par l'incitatif financier à laquelle leur participation aurait pu leur donner droit.

4.2.5.5 La méfiance

Les étudiants n'ont pas toujours voulu croire ou accepter qu'aucune condition n'était rattachée à leur consentement à participer au projet pilote ni à leur participation. D'autres se méfiaient de l'usage que les collèges pouvaient faire des renseignements sur leur rendement aux études. Cette méfiance a été mise en lumière à travers les questions que certaines personnes ont posées durant les séances organisées pour obtenir leur consentement éclairé.

4.2.5.6 La résistance à l'autorité

Selon les observations de la personne chargée de gérer le projet pilote, les étudiants recrutés pour ce dernier étaient arrivés au collège dans l'attente d'y être libres de toute supervision parentale ou institutionnelle. Une partie de ces

jeunes ont toutefois eu le sentiment que les gestionnaires de cas risquaient d'adopter un rôle pseudo-parental, les enjoignant de ne pas manquer leurs cours, de bien faire leurs travaux individuels, etc.

4.2.5.7 Les difficultés linguistiques

Un nombre important d'étudiants du *Collège Seneca* ne possédaient pas les compétences linguistiques requises pour bien comprendre le processus de consentement. Quantité de personnes ont demandé à pouvoir emporter les documents chez elles pour les faire traduire.

4.2.5.8 L'administration du formulaire de consentement

Le processus relatif à l'obtention du consentement éclairé des étudiants a parfois été assez long, ce qui a peut-être contribué à un taux de consentement inférieur aux attentes. Il se peut notamment que les tentatives de recrutement entreprises en soirée aient été moins fructueuses parce que les personnes contactées à cet effet étaient fatiguées.

4.2.6 La constitution d'un échantillon valable

Le processus de recrutement visait à constituer un échantillon valable d'étudiants du collégial en mesure de participer à un projet pilote. Il importait que cet échantillon soit d'une taille suffisante pour garantir que l'étude effectuée permette de déceler à la suite des stratégies mises en œuvre des effets assez prononcés pour s'avérer utiles aux décideurs. La décision prise concernant la taille de l'échantillon résulte d'une réflexion au sujet de ce qui constituerait des effets minimums décelables.

Les étapes de la constitution de l'échantillon étaient les suivantes :

- obtention des consentements éclairés;
- administration des instruments d'évaluation;
- répartition aléatoire des étudiants entre les « Services », « Services plus » et « Témoin »;
- avis aux étudiants.

4.2.7 Obtention des consentements éclairés

L'un des éléments indispensables du recrutement était l'obtention du consentement libre et éclairé de l'ensemble des étudiants invités à participer à la recherche. Le formulaire de consentement éclairé a été produit par *R.A. Malatest & Associates Ltd.* et approuvé par les comités de déontologie en recherche des collèges. Chaque étudiant a été invité à prendre connaissance du formulaire, rédigé dans une langue appropriée, et à le signer lors d'une réunion avec un membre du personnel de son collège. La firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* a assuré la formation des représentantes et représentants désignés des collèges quant à la manière d'administrer ce formulaire et elle a veillé à ce que cette administration se fasse de manière uniforme à l'échelle des trois établissements participants. Les étudiants invités à participer au projet pilote

ont tous obtenu des renseignements complets sur la recherche, afin de les aider à prendre une décision concernant leur éventuelle participation.

Les gestionnaires de cas ont fidèlement suivi le protocole qui explique comment administrer le formulaire de consentement. Ils devaient lire la première page du questionnaire à voix haute à chaque étudiant, puis lui expliquer :

- l'objet de la recherche;
- les critères d'admissibilité;
- la structure des groupes;
- la répartition aléatoire des étudiants entre ces groupes;
- la participation attendue des étudiants.

L'administration du formulaire de consentement éclairé a pris en moyenne dix minutes. Les étudiants pouvaient toutefois prendre aussi longtemps qu'il fallait pour bien comprendre le formulaire avant de le signer, et d'ailleurs, ceux et celles qui ont une langue maternelle autre que l'anglais ont souvent pris plus de temps. Il a aussi été rappelé aux personnes invitées à signer le formulaire qu'elles pouvaient poser autant de questions qu'elles voulaient, et les gestionnaires de cas leur ont invariablement posé des questions ouvertes pour s'assurer qu'elles avaient bien compris le projet pilote et le formulaire de consentement éclairé.

En apposant leur signature sur le formulaire de consentement éclairé, les étudiants attestaient avoir compris que leur collège recueillerait des données spécifiques, puis les transmettrait à la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* aux fins de la mise en œuvre et de l'évaluation du projet pilote. Les données en question incluaient ce qui suit :

- les caractéristiques démographiques des étudiants;
- leurs réactions comportementales d'après le questionnaire FastTrack^{MC};
- leur rendement scolaire au secondaire;
- leur dossier d'études au collège.

La signature des étudiants sur le formulaire de consentement éclairé autorisait les collèges à transférer leurs fichiers de données avec ce formulaire, par voie sécurisée, à la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.*, et ce, pour la durée du projet.

Après la signature du formulaire de consentement éclairé, plusieurs documents à emporter ont été remis aux étudiants, y compris une série de questions et réponses, un document esquissant les grandes lignes du projet, et, dans le cas des membres de la cohorte 3 seulement, des témoignages d'étudiants participant déjà au projet.

En plus des efforts de recrutement entrepris lors de l'administration des tests auxquels les étudiants ont été soumis suite à leur admission aux collèges, le personnel de ces derniers a visité diverses classes où se trouvaient des jeunes inscrits à l'un des programmes d'études admissibles à *Fondations pour le succès* (voir l'annexe A) pour leur expliquer les objectifs du projet. Cette démarche a eu lieu pour deux raisons : 1) une partie des étudiants n'avaient pas été informés de l'initiative lors de l'administration des tests visant à évaluer leurs compétences au moment de leur admission au collège et 2) d'autres n'avaient pas encore passé ces tests. Pour offrir à l'ensemble des étudiants des trois collèges la possibilité de participer à *Fondations pour le succès*, le personnel des collèges a distribué des renseignements sur la marche à suivre pour poser sa candidature.

4.2.8 Les meilleures pratiques en matière de recrutement

Les pratiques suivantes – dont aucune, il convient de le noter, n'incluait de sollicitation ni de pression – se sont avérées les plus fructueuses pour ce qui est d'obtenir le consentement des étudiants à participer à *Fondations pour le succès* :

- informer les étudiants à l'avance du temps que prendrait le processus de recrutement (notamment l'administration du formulaire de consentement éclairé);
- parler à de petits groupes d'étudiants;
- poser des questions aux étudiants au sujet du projet pilote pour confirmer qu'ils ou elles en comprenaient bien la raison d'être et la nature.

4.2.9 Séquence d'administration des tests

L'administration du formulaire de consentement a légèrement varié d'un collège à l'autre, mais elle a partout eu lieu lorsque les étudiants se sont présentés pour passer leurs tests d'évaluation après leur admission au collège. De simples questions d'organisation matérielle ont fait que chaque collège a administré les questionnaires Accuplacer[®] et FastTrack^{MC52} et le formulaire de consentement dans un ordre différent.

Au moment de prendre des rendez-vous pour l'évaluation de leurs compétences (« Assessment for Success »), le Collège *Mohawk* a fait savoir aux étudiants inscrits à un programme retenu pour les besoins de *Fondations pour le succès* que celui-ci avait été sélectionné aux fins d'un projet de recherche et leur a demandé de bien vouloir rester sur le campus un peu plus longtemps. Les jeunes en question ont passé leur test de placement en fonction de leurs compétences en communication et ont rempli le questionnaire FastTrack^{MC} sur place, en ligne. Par la suite, en chemin vers la salle où le formulaire de consentement éclairé était administré, les étudiants ont été invités à faire une rapide visite guidée durant laquelle leur attention a été attirée sur divers éléments clés du campus.

52 FastTrack^{MC} est un système de suivi des données sur les étudiants. Il est composé de deux questionnaires, le *Partners in Education Inventory* (PEI) et le *Student Experience Survey* (SEI).

Au *Collège Confederation*, le processus s'est déroulé en ordre inverse. L'administration du formulaire de consentement éclairé a eu lieu d'abord, suivie de celle des deux tests en ligne d'évaluation des compétences à la suite de l'admission, le tout dans la même salle. Le *Collège Confederation* a confirmé les noms des étudiants qui devaient se soumettre à ces tests et leur a automatiquement envoyé un courriel pour les inviter à participer à l'initiative. Les gestionnaires de cas ont présenté un diaporama en PowerPoint faisant état des avantages d'une telle participation.

Le *Collège Seneca* a informé les étudiants au moment de fixer l'heure et la date de leur test d'évaluation des compétences en anglais que leur programme avait été sélectionné en vue d'un projet de recherche et leur a lui aussi demandé de bien vouloir rester sur le campus un peu plus longtemps. Après achèvement de l'évaluation à l'aide du questionnaire Accuplacer® et d'un exercice de rédaction chronométré, les étudiants ont été conduits dans une salle de classe adjacente en vue de remplir le questionnaire FastTrack^{MC}. On leur a ensuite expliqué le projet pilote et le processus d'administration du formulaire de consentement éclairé. L'administration du formulaire a eu lieu individuellement ou en petits groupes.

4.2.10 La surveillance

La firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* a produit le formulaire de consentement qui a été administré par le personnel des collèges. Le recrutement des étudiants et l'administration du formulaire de consentement étaient la responsabilité du personnel des collèges. *R.A. Malatest & Associates Ltd.* s'est chargée de documenter le processus de recrutement.

R.A. Malatest & Associates Ltd. a constaté qu'il y avait eu, dans un premier temps, des différences d'approche, alors que le personnel concerné se familiarisait avec le processus d'administration du formulaire de consentement, y compris la manière de présenter ce dernier aux étudiants. Le recrutement du personnel nécessaire à la mise en œuvre du projet pilote et l'administration du formulaire ont néanmoins été considérés uniformes à l'échelle des trois collèges. Les responsables de la recherche étaient satisfaits que les étudiants qui avaient accepté de participer à celle-ci étaient bien informés de sa raison d'être et de sa nature, de même que de leurs propres responsabilités et de leurs droits à la protection de leurs renseignements personnels. Ils se sont fiés pour cela au nombre de personnes qui leur ont posé des questions, au nombre de personnes capables de répondre correctement aux questions qui leur étaient posées au sujet du projet pilote et au nombre d'entre elles qui ont emporté avec elles la documentation relative au consentement éclairé.

Des représentants de la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* se sont rendus sur place à plusieurs reprises pour observer l'administration du formulaire de consentement éclairé. Il leur a ainsi été possible de voir combien d'étudiants avaient participé au processus, combien de temps les séances d'administration du formulaire ont duré, quelles explications et consignes avaient été fournies à cette occasion et quelles

questions les étudiants soulevaient. Leurs visites avaient pour objet de documenter l'uniformité de l'administration du formulaire de consentement et de confirmer que les consentements donnés étaient bel et bien éclairés.

4.3 LA RÉPARTITION ALÉATOIRE

La méthode d'évaluation retenue aux fins de *Fondations pour le succès* relève de l'expérience sociale. Les expériences randomisées sont reconnues comme étant le moyen le plus efficace d'établir la relation de cause à effet entre la mise en œuvre de stratégies visant à appuyer la réussite aux études et ses conséquences. En théorie, la randomisation permet d'éviter toute différence systématique entre les groupes à l'étude avant la mise en œuvre des stratégies faisant l'objet de la recherche; de ce fait, toute différence observée entre, d'une part, les groupes « Services » ou « Services Plus » et, de l'autre, le groupe témoin, peut être interprétée comme étant un effet des stratégies du projet.

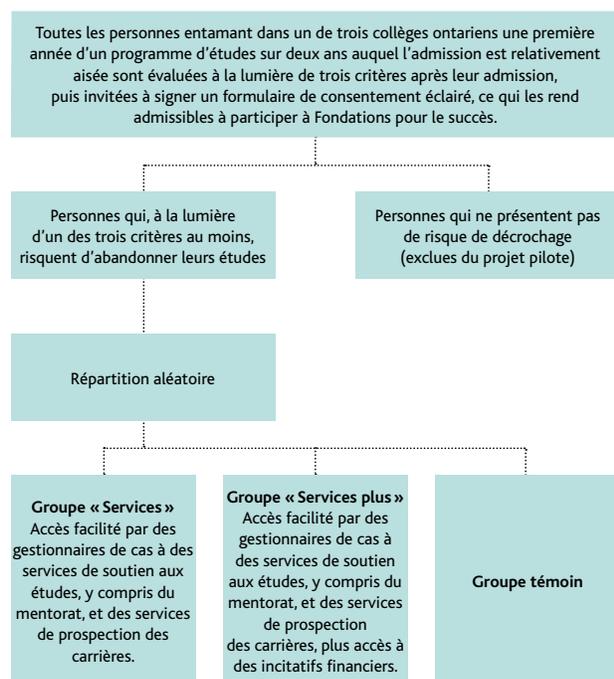
La firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* a procédé à la répartition aléatoire des étudiants entre les trois groupes, en consultation avec Abt Associates Inc. Cette répartition a été faite en plusieurs étapes, selon les collèges et leur calendrier de recrutement.

4.3.1 Le processus

Les ensembles de données que les collèges ont fait parvenir à *R.A. Malatest & Associates Ltd.* incluait le sexe des étudiants, leur numéro et la date à laquelle leurs évaluations des compétences et autres avaient eu lieu. Aucun autre identifiant ni renseignement sur leur rendement aux études n'a été divulgué. Au départ, les responsables de la recherche ont fait abstraction d'une partie de chaque ensemble de données pour éviter d'arriver trop rapidement à un volume correspondant à la taille de l'échantillon convenu et s'assurer qu'en fin de compte celui-ci représentait bien les résultats des évaluations auxquelles les étudiants avaient été soumis au cours des quatre mois suivant leur admission, mais avant le lancement de *Fondations pour le succès*. La partie de l'échantillon ainsi « mis en réserve » a par la suite été répartie de façon aléatoire, lorsqu'il est devenu apparent que le recrutement initial entrepris durant le premier trimestre à l'automne 2007 ne suffirait pas à obtenir la participation du nombre d'étudiants initialement recherché.

Chaque ensemble de données a été réparti de façon aléatoire, à parts égales, entre les groupes « Services », « Services plus » et « Témoin ». Les données ont ensuite été renvoyées aux collèges après ajout d'un champ indiquant à quel groupe elles avaient été affectées. En tout, 2 008 étudiants (formant les cohortes 1 et 2) ont été répartis de façon aléatoire entre les divers groupes (voir le tableau 4.1). Tel qu'indiqué précédemment, les données sur les membres de la cohorte 3 n'ont pas été disponibles à temps pour qu'il ait pu en être tenu compte aux fins du présent rapport. La figure ci-après illustre le processus de recrutement utilisé aux fins de *Fondations pour le succès*.

Figure 4.1 : Recrutement des étudiants aux fins de Fondations pour le succès



4.3.2 Avis aux étudiants

Le formulaire de consentement éclairé a été administré à l'ensemble des étudiants inscrits aux programmes admissibles. Les personnes qui ont signé le formulaire mais qui ont par la suite été jugées inadmissibles à participer à *Fondations pour le succès* ont par la suite reçu une lettre à cet effet de leur collège. Cette lettre les informait qu'elles n'étaient pas admissibles et que toute donnée recueillie à leur égard aux fins de l'initiative seraient détruites. La même lettre faisait aussi part des services de soutien aux études disponibles sur le campus et les invitait à s'en prévaloir. Les lettres aux personnes considérées non admissibles ont été expédiées dès que les résultats des examens d'évaluation effectués après leur admission ont permis de trancher la question de leur admissibilité.

Les étudiants admissibles à participer à *Fondations pour le succès* qui ont été affectés au groupe témoin ont reçu une lettre de la firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* leur faisant part de leur affectation. La lettre les remerciait de leur importante contribution à l'initiative, y compris leur engagement à participer à des enquêtes de suivi et à mettre leur dossier d'études à la disposition de *R.A. Malatest & Associates Ltd.*, tel que prévu sur le formulaire de consentement éclairé. La firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* a envoyé cette lettre aux membres du groupe témoin dès que les collèges lui ont fourni les coordonnées des étudiants concernés.

Les personnes affectées aux groupes « Services » et « Services plus » ont reçu une lettre de leur collège les avisant de leur affectation. Cette lettre abordait les prochaines étapes du processus, annonçant entre autres l'appel téléphonique des

gestionnaires de cas pour convenir d'un premier rendez-vous. Les lettres aux membres des groupes « Services » et « Services plus » ont été expédiées dans les deux semaines qui ont suivi le renvoi aux collèges des données sur lesquelles les affectations ont été basées.

4.4 LE RETRAIT DU PROJET PILOTE

Le formulaire de consentement éclairé décrit la marche à suivre pour se retirer entièrement et à tout moment du projet pilote. L'information relative aux personnes qui se prévalent de cette option est éliminée de l'ensemble de données analysées. Les étudiants qui décident de se retirer du projet pilote doivent signer un formulaire de retrait d'une page, confirmant leur souhait de cesser toute participation à la recherche. La possibilité est toutefois aussi offerte aux étudiants d'interrompre leur participation aux services prévus par *Fondations pour le succès*, tout en autorisant l'équipe de recherche à poursuivre le suivi des conséquences des interventions dont ils ont bénéficié sur leur rendement et leur persévérance aux études et de conserver cette information dans l'ensemble de données aux fins d'analyse. Les gestionnaires de cas expliquent les deux options aux personnes qui expriment le souhait de se retirer du projet pilote.

4.5 LE SUIVI DU RECRUTEMENT DES ÉTUDIANTS ADMISSIBLES

Le recrutement d'étudiants prêts à participer à *Fondations pour le succès* s'est avéré plus difficile que prévu. Nous avons abordé les causes de ces difficultés un peu plus haut (sous « Les problèmes liés au recrutement »); les paragraphes qui suivent donnent un aperçu quantitatif du processus de recrutement (voir la figure 4.1).

Chaque collège a sélectionné aux fins de *Fondations pour le succès* une série de programmes d'études sur deux ans auxquels l'admission est relativement aisée (voir l'annexe A). Les 5 097 personnes inscrites à ces programmes constituaient la source de participants potentiels. Le Collège *Seneca* et le Collège *Mohawk* soumettaient déjà leurs étudiants à une série d'évaluations obligatoires lors de leur admission, et le Collège *Confederation* a instauré le même type d'évaluations pour les besoins de *Fondations pour le succès*. Bien que ces évaluations soient obligatoires, quantité d'étudiants tardent à s'y soumettre, et ce jusqu'à une date postérieure au début du trimestre, et certains tentent même tout bonnement de les éviter. Sur les 5 097 personnes inscrites aux programmes retenus, 3 893 avaient achevé leurs tests d'évaluation dans les délais impartis pour le recrutement de l'échantillon requis pour le projet pilote; 3 148 de ces personnes ont participé au processus visant à obtenir leur consentement éclairé et 2 421 (77 %) ont consenti à participer. Par la suite, les résultats des évaluations ont montré que 414 des personnes consentantes ne répondaient pas aux critères établis aux fins de l'initiative concernant les risques d'abandon des études. Les 2 008 étudiants restants ont été répartis de façon aléatoire entre les trois groupes constitués pour les besoins de *Fondations pour le succès*. Des données plus détaillées sur ce processus, par collège et par cohorte, sont présentées au tableau 4.2.

Tableau 4.2: Nombre d'étudiants des cohortes 1 et 2 aux diverses étapes du processus de recrutement de Fondations pour le succès

	Cohorte 1				Cohorte 2			
	Confederation	Mohawk	Seneca	Total	Confederation	Mohawk	Seneca	Total
1. Personnes inscrites à un programme de 2 ans admissible (hors étudiants internationaux)	948	1 847	1 415	4 210	s/o	562	325	887
2. Personnes ci-dessus soumises à une évaluation des compétences	846	1 489	1 004	3 339	s/o	249	305	554
3. Personnes inscrites à un programme de 2 ans ayant entendu les explications données pour obtenir leur consentement éclairé	846	1 234	688	2 768	s/o	190	190	380
4. Personnes ayant signé le formulaire de consentement	554	898	629	2 081	s/o	152	188	340
5. Personnes n'ayant pas consenti à participer	292	336	59	687	s/o	38	2	40
6. Personnes consentantes admissibles (autrement dit, à risque)	441	721	548	1 710	s/o	131	166	297
7. Personnes consentantes non admissibles (sans risque particulier)	113	177	81	371	s/o	21	22	43
8. Personnes ayant signé l'entente de participation (hors groupe « Témoin »)	213	318	271	802	s/o	64	55	119
9. Personnes n'ayant pas signé l'entente de participation (hors groupe témoin)	83	160	94	337	s/o	23	56	79

L'effectif de 5 097 étudiants pris en considération au départ a donc produit un échantillon de recherche de 2 008 personnes. Malgré l'incitatif financier offert aux étudiants pour les amener à cumuler 12 heures d'activités prévues par *Fondations pour le succès*, une bonne partie des personnes pressenties ont préféré ne pas accepter une obligation additionnelle, en plus de leurs responsabilités liées à leurs études et autres.

S

Caractéristiques de base de l'échantillon étudié





Les étudiants admissibles qui ont accepté de participer au projet pilote ont été répartis au hasard entre les groupes « Services » ou « Services plus » et le groupe témoin. En théorie, la randomisation permet d'éviter toute différence systématique entre les groupes à l'étude avant la mise en œuvre des stratégies faisant l'objet de la recherche; de ce fait, toute différence observée entre, d'une part, les groupes « Services » ou « Services Plus » et, de l'autre, le groupe témoin, peut être interprétée comme étant un effet des stratégies.

La présente section vise principalement à établir si la répartition aléatoire des étudiants était réussie, autrement dit, si les caractéristiques de base des groupes « Services » et « Services plus » et du groupe témoin étaient au départ similaires. Elle aborde par ailleurs les particularités des étudiants du *Collège Confederation*, du *Collège Mohawk* et du *Collège Seneca*. Enfin, elle analyse les différences entre les étudiants formant l'échantillon constitué aux fins de *Fondations pour le succès* et l'ensemble de la population étudiante des trois établissements précités.

La présente section traite des points suivants, dans l'ordre indiqué :

- le rôle des données de base dans la présente recherche (en bref);
- la comparaison des groupes à l'étude (d'après les données de base recueillies);
- les caractéristiques démographiques des étudiants recrutés par les collèges (par comparaison à celles de l'effectif total des programmes d'études admissibles sur deux ans retenus aux fins de la recherche dans chacun des trois établissements).

Les caractéristiques de base des étudiants recrutés aux fins de *Fondations pour le succès* durant les trimestres de l'automne 2007 (cohorte 1) et de l'hiver 2008 (cohorte 2) sont par ailleurs présentées à l'annexe B.

5.1 LE RÔLE DES DONNÉES DE BASE

La répartition aléatoire des étudiants formant l'échantillon de recherche aux fins de *Fondations pour le succès* visant à garantir la constitution de trois groupes, les groupes « Services » et « Services plus » et un groupe témoin, aux caractéristiques démographiques et comportementales comparables. L'idée n'était pas de recruter dans chaque collège ni de retrouver dans chaque cohorte des étudiants identiques. Il était entendu que les personnes inscrites aux programmes d'études des trois collèges auraient des caractéristiques démographiques variées, et d'ailleurs, les données présentées un peu plus loin dans cette section donnent un aperçu de l'ampleur de leurs différences. Enfin, il est tout à fait possible que la cohorte d'étudiants recrutés durant le trimestre de l'hiver 2008 affichent des caractéristiques qui les distinguent des personnes recrutées à l'automne 2007. Les différences potentielles par collège et par cohorte n'affectent pas la validité de la répartition aléatoire.

L'enquête de base avait pour but :

- de cerner les caractéristiques de l'échantillon au moment du lancement du projet pilote;
- d'établir les équivalences de base entre les trois groupes avant le début des interventions;
- de créer des covariables pour l'analyse des conséquences, au besoin (selon les résultats des tests d'équivalence de base, des covariables peuvent être introduites dans l'analyse de régression en vue d'arriver à des estimations plus précises des effets produits par les divers types d'interventions).

Les données ayant servi à l'enquête de base proviennent des réponses à la première partie du questionnaire FastTrack^{MC}, intitulée « Partners in Education Inventory (PEI) ». Le PEI est lui-même un questionnaire, comportant plus d'une centaine d'items et que les étudiants sont invités à remplir avant le début du premier trimestre. Il permet d'obtenir un profil complet des caractéristiques de chaque personne nouvellement admise à un programme d'études : son sexe et son âge, ses études secondaires, ses attitudes et ses comportements avant la mise en œuvre des activités prévues. Le PEI permet aux établissements d'enseignement d'ajouter jusqu'à une dizaine de questions à son questionnaire; R.A. Malatest & Associates Ltd. a profité de cette possibilité pour recueillir des données additionnelles pouvant contribuer à élucider les questions faisant l'objet de la recherche. Le PEI constitue en quelque une mesure de base « pré intervention », et les éléments qui s'en dégagent peuvent servir de covariables dans les modèles d'analyse utilisés pour estimer les retombées des interventions sur les étudiants.

La deuxième partie du questionnaire FastTrack^{MC} est intitulée « Student Experience Inventory (SEI) ». Le SEI est administré entre la septième et la neuvième semaine du trimestre. Il produit un sommaire des attitudes des étudiants en ce qui a trait à leur certitude de réussir leurs études, leurs éventuelles hésitations concernant leur choix de carrière, leur attachement à leur établissement d'enseignement et enfin, leur détermination à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme. Étant donné que l'administration du SEI intervient bien après le début des interventions et que celles-ci risquent d'influer sur les réponses des étudiants, les données recueillies à l'aide du SEI ne seront pas retenues comme covariables pour l'estimation des retombées des interventions.

5.2 LA COMPARAISON DES GROUPES À L'ÉTUDE

La présente section présente les effets de la répartition aléatoire des étudiants sur les caractéristiques de base des membres des groupes « Services » et « Services plus » comme des membres du groupe témoin. L'idée est d'établir si les trois groupes sont statistiquement équivalents, et ce à l'aide de variables touchant les données démographiques et les attitudes. Aucun ajustement n'a été fait pour tenir compte des comparaisons multiples entre les trois groupes; de ce fait, un niveau de signification alpha de 0,05 a été pris en compte pour

Tableau 5.1 : Langue maternelle

Langue maternelle	Groupes			Tests statistiques (valeur de p)	
	Témoin	Services	Services plus	T1 = C	T2 = C
Anglais	70,9 %	72,8 %	66,3 %	0,39	0,05
Langue est-asiatique	5,5 %	6,3 %	10,3 %	0,57	0,001
Français	2,8 %	2,7 %	2,1 %	0,86	0,37
Autre langue européenne	2,2 %	2,1 %	3,7 %	0,62	0,09
Indo-pakistanaï	2,4 %	2,1 %	2,2 %	0,77	0,86
Autre/Sans réponse	16,2 %	14,0 %	15,4 %		
Total	669	666	673		

Source : Résultats du PEI de 2007 – langue maternelle (Q16, « Which language did you learn first? » [Quelle est la première langue que vous avez apprise?]). n = 2 008 (groupe témoin, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673).

établir les écarts importants entre les trois groupes. Il convient de noter que pour les 112 comparaisons statistiques effectuées dans le cadre de la présente analyse, on peut s'attendre à observer environ cinq différences significatives sur le plan statistique résultant du hasard.

Les caractéristiques des étudiants, telles que mesurées à la base, ont été soumises à des tests d'équivalence entre les groupes bénéficiant de services et le groupe témoin. Les modèles utilisés pour les tests d'équivalence des caractéristiques des membres des groupes « Services » et « Services plus » et ceux du groupe témoin sont similaires à ceux préconisés pour les analyses des effets des interventions, sauf que les mesures des conséquences s'appuient sur les caractéristiques des étudiants à la base et n'incluent pas de covariables, excepté les variables nominales (fictives) incluses sur le côté droit du modèle à l'égard de chaque collègue et cohorte.

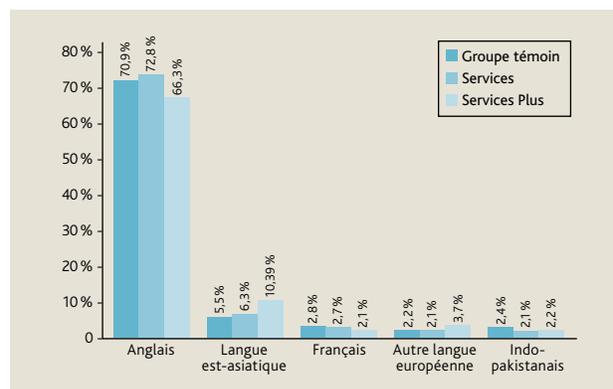
5.2.1 Les caractéristiques démographiques

La majorité des étudiants ayant participé au projet pilote avaient l'anglais pour langue maternelle (70 %). Le groupe « Services » incluait légèrement plus de personnes ayant l'anglais pour langue maternelle (72,8 %) que le groupe témoin (70,9 %) et le groupe « Services plus » (66,3 %).

Les trois collèges ont des profils démographiques reflétant leur collectivité. De ce fait, la proportion d'étudiants de langue maternelle anglaise est bien plus élevée aux collèges Mohawk et Confederation qu'au Collège Seneca, qui accueille les jeunes de la région du Grand Toronto.

Le tableau 5.1 présente les résultats des tests d'équivalence de base. La seule différence significative sur le plan statistique qui a été relevée touche le nombre plus élevé de personnes ayant pour langue maternelle une langue est-asiatique au sein du groupe « Services plus » par comparaison au groupe témoin ($p = 0,001$).

Figure 5.1 : Langue maternelle



La vaste majorité (77,8 %) des étudiants ont déclaré être célibataires, et très peu d'entre eux ont dit avoir des enfants (7,4 % se sont identifiés comme père ou mère de famille monoparentale). Aucune différence significative sur le plan statistique n'a été relevée entre les groupes en ce qui concerne leur situation matrimoniale ou parentale, sauf en ce qui concerne la catégorie d'âge de 26 ans et plus ($p = 0,04$), qui était plus fortement (sic) représentée au sein du groupe témoin (12,0 %) qu'au sein du groupe « Services » (15,9 %) et du groupe « Services plus » (15,9 %).

Moins d'une personne sur dix (8,4 %) a déclaré avoir un handicap (c'est-à-dire une déficience physique ou mentale à long terme qui limite la nature du travail rémunéré qu'elles peuvent faire ou le nombre d'heures qu'elles peuvent travailler). Cette proportion demeure stable à l'échelle des trois groupes (8,4 % au sein du groupe témoin, 8,0 % au sein du groupe « Services » et 8,8 % au sein du groupe « Services plus »).

Tableau 5.2: Variables démographiques choisies se rapportant aux étudiants

Variables démographiques	Groupes			Tests statistiques	
	Témoïn	Services	Services plus	T1 = C	T2 = C
Agé de 18 ans ou moins	30,0 %	29,1 %	27,6 %	0,76	0,39
Agé de 19 - 22 ans	42,6 %	42,8 %	42,2 %	0,93	0,85
Agé de 23 - 25 ans	9,0 %	7,8 %	8,3 %	0,45	0,67
Agé de 26 ans et plus	12,0 %	15,9 %	15,9 %	0,04	0,04
Sans réponse	6,4 %	4,4 %	5,9 %		
Sexe : Féminin	58,0 %	56,2 %	56,6 %	0,52	0,62
Situation matrimoniale : célibataire	77,3 %	79,9 %	76,2 %	0,25	0,60
Père ou mère de famille monoparentale	7,9 %	6,6 %	7,6 %	0,35	0,80
Handicap déclaré	8,4 %	8,0 %	8,8 %	0,76	0,81

Source : Résultats du PEI de 2007 - âge (Q6), sexe (Q2), situation matrimoniale (question ajoutée au PEI), père ou mère de famille monoparentale (question ajoutée au PEI), handicap permanent (question ajoutée au PEI).

n = 2 008 (groupe témoïn, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673)

Tableau 5.3: Citoyenneté/Statut au regard de l'immigration

Citoyenneté/Immigration	Groupes			Tests statistiques	
	Témoïn	Services	Services plus	T1 = C	T2 = C
Jeune personne et ses deux parents nés au Canada	47,7 %	50,0 %	45,5 %	0,34	0,36
Jeune personne et un de ses parents nés au Canada	10,5 %	9,6 %	10,5 %	0,61	0,95
Jeune personne née au Canada de parents nés à l'étranger	14,5 %	14,9 %	13,8 %	0,84	0,71
Jeune personne née à l'étranger ayant la citoyenneté canadienne	14,1 %	12,9 %	15,5 %	0,55	0,45
Immigrant(e) ayant obtenu le droit d'établissement au Canada	11,2 %	11,3 %	12,6 %	0,98	0,40
Ne sais pas/Sans réponse	2,1 %	1,4 %	2,1 %		
Total	678	680	683		

Source : Résultats du PEI de 2007 - statut au regard de l'immigration (Q24, « How would you describe yourself? » [Quel énoncé correspond à votre situation?]). n = 2 008 (groupe témoïn, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673)

En ce qui concerne la citoyenneté et le statut au regard de l'immigration, comme nous l'avons déjà indiqué, 47,7 % des étudiants ont répondu être nés au Canada, de parents nés au Canada. Comme le montrent la figure 5.2 et le tableau 5.3, aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre les trois groupes à la lumière de leurs réponses concernant leur citoyenneté et leur statut au regard de l'immigration.

Figure 5.2: Citoyenneté/Statut au regard de l'immigration

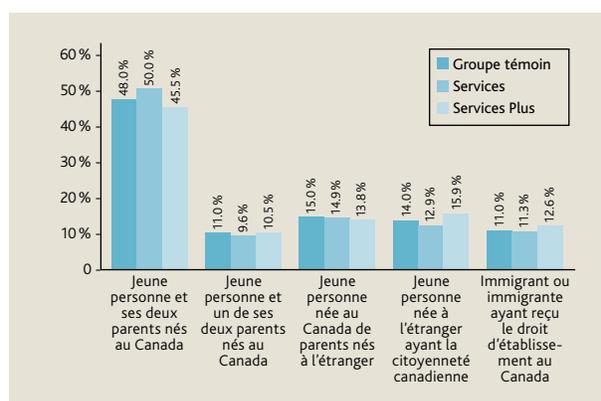


Tableau 5.4: Niveau de scolarité des jeunes

	Secondaire inachevé	Secondaire achevé	Collège inachevé	Certificat/diplôme collégial	Université inachevée	Grade universitaire	Sans réponse	Total
Groupes								
Témoin	4,2%	68,4%	9,0%	6,6%	5,8%	3,9%	2,1%	669
Services	7,2%	67,0%	9,0%	6,9%	4,5%	4,1%	1,4%	666
Services plus	4,8%	67,7%	8,9%	5,9%	4,2%	6,7%	1,8%	673
Tests statistiques								
T1 = C	0,01	0,57	0,98	0,82	0,26	0,90		
T2 = C	0,63	0,79	0,97	0,63	0,16	0,02		

Source : Résultats du PEI de 2007 – plus haut niveau de scolarité atteint (Q10, « Please indicate the highest level of education you have attained so far » [Veuillez indiquer le plus haut niveau de scolarité que vous avez atteint jusqu'ici]).
n = 2 008 (Groupe témoin, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673)

Tableau 5.5: Niveau de scolarité des parents

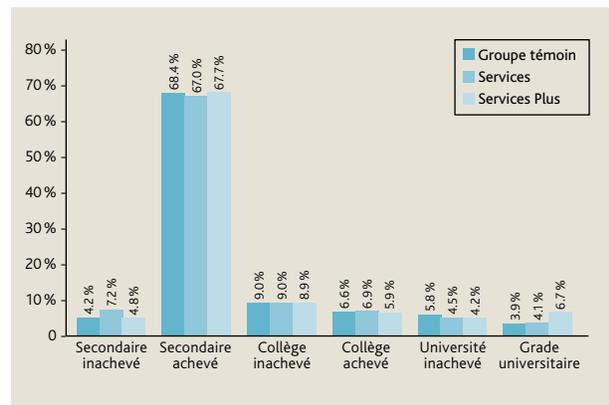
Niveau de scolarité des parents	Groupes			Tests statistiques	
	(valeur de p)	Services	Services Plus	T1 = C	T2 = C
Le père a achevé des études secondaires, voire fait des études postsecondaires	75,2%	73,1%	75,0%	0,40	0,96
La mère a achevé des études secondaires, voire fait des études postsecondaires	78,6%	76,9%	77,1%	0,46	0,52
Total	669	666	673		

Source : Résultats du PEI de 2007 – plus haut niveau de scolarité atteint par le père/la mère (Q17/18, « Indicate the highest level of education attained by your father/mother » [Indiquez le plus haut niveau de scolarité atteint par votre père/votre mère]).
n = 2 008 (groupe témoin, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673)

5.2.2 Le niveau de scolarité des jeunes

La majorité des jeunes (67,7%) ont indiqué que le plus haut niveau de scolarité qu'ils ou elles avaient atteint était un diplôme d'études secondaires. Les membres du groupe « Services » étaient nettement moins nombreux à avoir achevé leur secondaire, 7,2% de ces étudiants n'ayant pas achevé l'école secondaire contre 4,2% des membres du groupe témoin ($p = 0,01$). La proportion de jeunes ayant un grade universitaire était nettement plus importante au sein du groupe « Services plus » (6,7%) qu'au sein du groupe témoin (3,9%, $p = 0,02$).

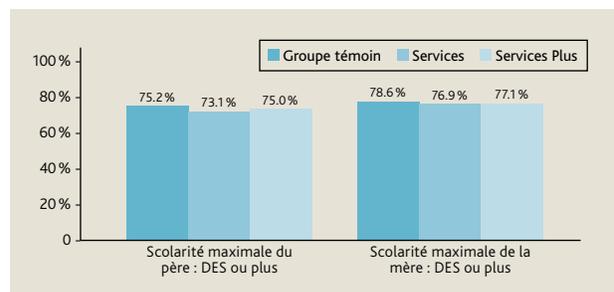
Figure 5.3: Niveau de scolarité des jeunes



5.2.3 Le niveau de scolarité des parents

Comme on peut le voir d'après la figure 5.4 et le tableau 5.5 (ci-dessus), les pourcentages des parents qui selon les réponses des jeunes avaient achevé des études secondaires ou fait des études postsecondaires étaient pratiquement identiques pour les trois groupes.

Figure 5.4: Niveau de scolarité des parents



Aucune différence significative sur le plan statistique n'a été observée entre les trois groupes concernant les antécédents scolaires des parents, pas plus qu'à l'égard du pourcentage des jeunes qui étaient les premiers au sein de leur famille à faire des études postsecondaires (groupe témoin, 30,3%; groupe « Services », 29,7%; groupe « Services plus », 32,5%).

Tableau 5.6: Financement des études collégiales

	Groupes			Tests statistiques	
	Témoïn	Services	Services plus	T1 = C	T2 = C
Principale source de financement					
Prêts étudiants du gouvernement	30,9%	33,2%	34,0%	0,80	0,99
Argent d'un(e) conjoint(e)/du père ou de la mère	24,8%	26,3%	23,8%	0,53	0,66
Économies personnelles	10,5%	9,9%	10,3%	0,74	0,90
Revenu d'emploi	9,9%	9,3%	8,8%	0,74	0,50
Autre/Sans réponse	23,9%	21,3%	23,1%	0,52	0,84
Heure de travail prévues					
Moins de 8 heures	28,6%	27,5%	28,5%	0,64	0,98
Entre 9 et 16 heures	30,8%	29,9%	30,9%	0,73	0,96
Entre 17 et 24 heures	22,1%	25,1%	23,6%	0,20	0,51
Entre 25 et 32 heures	10,6%	12,5%	10,7%	0,28	0,95
33 heures ou plus	2,8%	1,7%	1,8%	0,13	0,18
Autre/Sans réponse	5,1%	3,5%	4,5%		
Revenu familial					
Inférieur à 24 999 \$	23,5%	21,2%	23,2%	0,30	0,88
Entre 25 000 et 54 999 \$	16,3%	17,4%	17,5%	0,58	0,54
Entre 55 000 et 74 999 \$	6,7%	8,0%	5,7%	0,38	0,43
75 000 \$ ou plus	9,6%	11,1%	9,0%	0,34	0,76
Ne sais pas/Sans réponse	43,9%	42,4%	44,6%		
Total	669	666	673		

Source : Résultats du PEI de 2007 – principale source de financement des études collégiales (question ajoutée au PEI), heures de travail prévues (Q22, « How many hours per week do you expect to work while studying here? » [Combien d'heures pensez-vous travailler par semaine durant vos études]), revenu familial (question ajoutée au PEI).
n = 2 008 (groupe témoin, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673)

5.2.4 Le financement des études collégiales, les heures de travail rémunéré prévues et le revenu familial

Tel qu'indiqué plus tôt, les jeunes ont été invités à dire quelle serait la principale source de financement de leurs études collégiales, à préciser combien d'heures de travail rémunéré ils ou elles s'attendraient à faire chaque semaine et à indiquer quel était leur revenu familial. Comme on peut le voir au tableau ci-dessus, les réponses recueillies au sujet de ces trois catégories de variables étaient à peu près identiques pour les trois groupes.

Aucune différence significative n'a pu être décelée entre les trois groupes à la lumière des réponses ci dessus.

5.2.5 Les attitudes des jeunes

La majorité des jeunes (82,2%) étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils étaient bien préparés pour réussir leurs études collégiales, sans grande distinction entre les trois groupes (groupe témoin, 79,7%; groupe « Services », 82,9%; groupe « Services plus », 84,1%).

La détermination à étudier mesure le désir des jeunes d'obtenir le certificat ou le diplôme auquel mène leur programme d'études, désir qui pèse lourd dans la balance au moment de décider de persévérer aux études ou au contraire de les abandonner. Les réponses au questionnaire FastTrack^{MC} ont permis de mesurer cette attitude en explorant à quel point les jeunes tenaient à achever leurs études. La très grande majorité des étudiants (87,8%) ont dit avoir l'intention de poursuivre leurs études au trimestre suivant. Cette attitude était reflétée chez les membres des trois groupes.

Figure 5.5: Conviction de réussir aux études et détermination à étudier

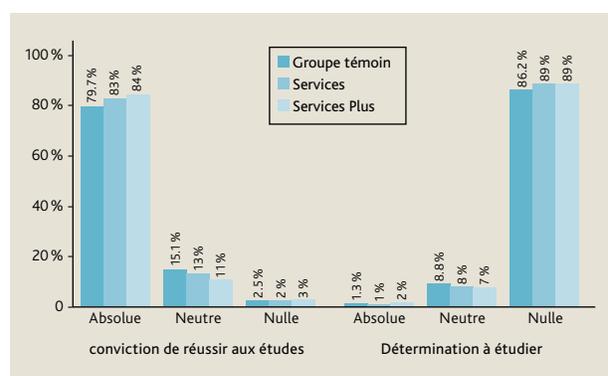


Tableau 5.7: Conviction de réussir aux études et détermination à étudier

Groupes	Conviction de réussir aux études			Détermination à étudier		
	Absolue	Neutre	Nulle	Absolue	Neutre	Nulle
Témoin	79,7%	15,1%	2,5%	1,3%	8,8%	86,2%
Services	82,9%	12,9%	2,3%	1,0%	8,0%	88,7%
Services plus	84,1%	11,0%	2,7%	1,6%	7,1%	88,6%
Tests statistiques						
T1 = C	0,12	0,23	0,72	0,47	0,56	0,15
T2 = C	0,03	0,02	0,89	0,64	0,25	0,19

Source : Résultats du PEI de 2007 – certitude de réussir aux études (Q64, « I think I am well prepared to be a successful student in college » [Je pense que je suis bien préparée ou préparé à réussir mes études collégiales]), probabilité de poursuivre les études (Q51, « I may not continue with my studies here next semester » [Je ne poursuivrai peut-être pas mes études ici le trimestre prochain]).
n = 2 008 (groupe témoin, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673)

Tableau 5.8: Habitudes scolaires et préparation aux études

	Groupes			Tests statistiques	
	Témoin	Services	Services plus	T1 = C	T2 = C
Absence non autorisée des cours à l'école secondaire					
Jamais	16,1%	12,9%	15,6%	0,10	0,78
Presque jamais	31,4%	29,7%	28,7%	0,52	0,28
Une fois par mois	12,1%	15,6%	16,2%	0,07	0,04
Deux ou trois fois par mois	20,2%	20,1%	21,1%	0,98	0,67
Une fois par semaine, voire plus souvent	17,2%	19,2%	16,2%	0,34	0,63
Sans réponse	3,0%	2,4%	2,2%		
Accomplissement des devoirs					
Toujours	37,5%	33,9%	34,5%	0,18	0,25
Généralement	45,0%	47,0%	47,8%	0,46	0,30
Parfois	12,1%	13,4%	11,9%	0,50	0,89
Rarement	2,2%	2,9%	2,7%	0,49	0,62
Jamais	0,3%	0,6%	0,7%	0,46	0,27
Sans réponse	2,8%	2,3%	2,4%		
Total	669	666	673		

Source : Résultats du PEI de 2007 – cours sautés à l'école secondaire (Q14, « How often, on average, did you skip classes in high school? » [Combien de fois avez vous, en moyenne, manqué des cours à l'école secondaire?]), accomplissement des devoirs à l'école secondaire (Q15, « How often did you complete homework assignments on time in high school? » [Combien de fois avez vous accompli vos devoirs dans les délais prévus à l'école secondaire?]).
n = 2 008 (groupe témoin, 669; groupe « Services », 666; groupe « Services plus », 673)

Les membres du groupe « Services plus » se sont montrés davantage convaincus d'avoir les compétences requises pour réussir aux études, 84,1 % de ces personnes se disant d'accord avec l'énoncé « Je pense que je suis bien préparé à réussir mes études collégiales », contre 79,7 % des membres du groupe témoin ($p = 0,03$).

5.2.6 Les habitudes scolaires et la préparation aux études

À la question de savoir combien de fois il leur était arrivé de manquer un cours à l'école secondaire, 45,5 % des étudiants ont dit qu'il ne leur était jamais ou presque jamais arrivé de s'absenter d'un cours sans autorisation. Les pourcentages recueillis à cet égard au sein des trois groupes étaient

similaires, comme on peut le voir au tableau 5-8. Les membres du groupe « Services plus » étaient nettement plus nombreux à dire qu'il leur était arrivé de sauter un cours une fois par mois (16,2 %) par comparaison aux membres du groupe témoin (12,1 %, $p = 0,04$).

Les jeunes ont aussi été interrogés sur la fréquence à laquelle ils ou elles accomplissaient leurs devoirs dans les délais impartis à l'école secondaire. Près de la moitié des étudiants (46,6 %) ont dit avoir en général accompli leurs devoirs à temps, 35,3 % disant même qu'il ne leur était jamais arrivé de les finir en retard.

Aucune autre différence significative entre les groupes n'a été observée concernant les habitudes scolaires et la préparation aux études à l'école secondaire.

5.2.7 Résumé des comparaisons statistiques entre les groupes à l'étude

Dans l'ensemble, tel qu'indiqué précédemment, les caractéristiques démographiques des étudiants étaient similaires, aussi bien au sein du groupe témoin que des deux groupes bénéficiant des interventions (sous réserve de quelques exceptions qui ont été signalées). Ceci donne à penser que la répartition aléatoire des étudiants a donné naissance à des groupes dont les caractéristiques de base sont comparables. Comme on a pu le voir aux pages précédents, huit différences statistiquement significatives entre les groupes ont été relevées, à savoir concernant la langue maternelle, l'âge, le niveau de scolarité des jeunes, leur conviction de réussir aux études et la fréquence à laquelle il leur est arrivé de sauter des cours au secondaire. Nous nous proposons d'inclure ces éléments comme covariables dans les modèles de régression en vue d'arriver à des estimations plus précises des effets produits par les divers types d'interventions.

5.3 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON PAR RAPPORT À LA POPULATION ÉTUDIANTE ADMISSIBLE

Tel que nous l'avons déjà expliqué, on pouvait s'attendre à des différences au niveau des caractéristiques des jeunes fréquentant les trois collèges. Par ailleurs, le processus de recrutement de *Fondations pour le succès* n'a pas permis d'obtenir la participation de l'ensemble des étudiants qui étaient admissibles à y participer. Comme on peut le lire à la section 4, sur les 5 097 personnes inscrites aux programmes retenus à l'un des trois collèges participants, 2 008 ont signé le formulaire de consentement éclairé, ont été considérées à risque d'abandonner leurs études et réparties de façon aléatoire entre les trois groupes constitués pour les besoins de l'étude. Vu que l'échantillon de recherche représente moins de 50 % des étudiants inscrits aux programmes admissibles, des différences importantes sont possibles entre les participants potentiels et l'échantillon d'étudiants ayant accepté de participer à la recherche.

Les données présentées d'ici la fin de cette section illustrent la variation de plusieurs caractéristiques majeures des groupes d'étudiants des trois collèges inclus dans l'échantillon. Des données sont aussi fournies à l'égard de certaines caractéristiques communes à l'ensemble des effectifs étudiants nouvellement admis aux programmes d'études sur deux ans retenus parmi lesquels *Fondations pour le succès* a recruté ses participants. Dans la mesure où elles étaient disponibles, ces données ont été reprises dans les tableaux à des fins de comparaison.

Il importe de noter qu'en ce qui concerne lesdites données, aucune évaluation formelle n'a été faite de la représentativité de l'échantillon constitué aux fins de la recherche. Il est entendu qu'il faut s'attendre à certaines différences entre l'échantillon de la recherche et les effectifs étudiants généraux inscrits aux programmes admissibles et à partir desquels l'échantillon a été constitué. L'échantillon de recherche de *Fondations pour le succès* n'inclut que les personnes dont on pouvait craindre qu'elles n'abandonnent leur programme d'études en cours de route. Aucune donnée n'est disponible

aux fins d'analyse concernant le risque de décrochage des étudiants qui n'ont pas accepté de participer au projet pilote. Ainsi, les données sur les « effectifs étudiants » reprises dans les tableaux de la présente section incluent l'ensemble des personnes inscrites aux programmes d'études sur deux ans retenus, aussi bien celles qui pourraient être vues comme courant le risque d'abandonner leurs études que celles qui ne manifestent aucun des trois facteurs de risque pris en considération dans la présente recherche. Malgré cette limitation, les données ont été fournies pour donner aux lecteurs une idée générale des ressemblances et des différences entre l'échantillon de recherche et les effectifs étudiants à partir desquels il a été constitué. En fin de compte, la question de la validité externe des conclusions du projet pilote *Fondations pour le succès* et la mesure dans laquelle ces conclusions peuvent être extrapolées à une population plus vaste susceptible d'intéresser les décideurs sera une question de jugement.

5.3.1 La langue maternelle

Comme on peut le voir à la figure 5.6, des différences ont été relevées entre l'échantillon constitué aux fins de *Fondations pour le succès* et les effectifs étudiants globaux inscrits aux programmes d'études admissibles dans les trois collèges. La proportion de jeunes ayant pour langue maternelle l'anglais était plus importante au sein des effectifs étudiants en général (90,1 % au Collège Confederation, 65,1 % au Collège Seneca et 83,4 % au Collège Mohawk) que parmi les étudiants recrutés dans chacun de ces établissements pour constituer l'échantillon de recherche (84,8 %, 47,8 % et 80,9 %, respectivement). Ceci donne à penser que les jeunes qui ont participé à *Fondations pour le succès* sont proportionnellement moins nombreux à avoir l'anglais pour langue maternelle et qu'ils avaient de ce fait plus de mal à satisfaire aux exigences du projet pilote en matière de compétences linguistiques lors de leur admission. Compte tenu de l'utilisation de l'instrument Accuplacer® pour mesurer l'un des trois facteurs de risque examinés dans la présente recherche, cette différence entre l'échantillon de recherche et les effectifs étudiants généraux des collèges n'a rien de surprenant.

Figure 5.6: Langue maternelle

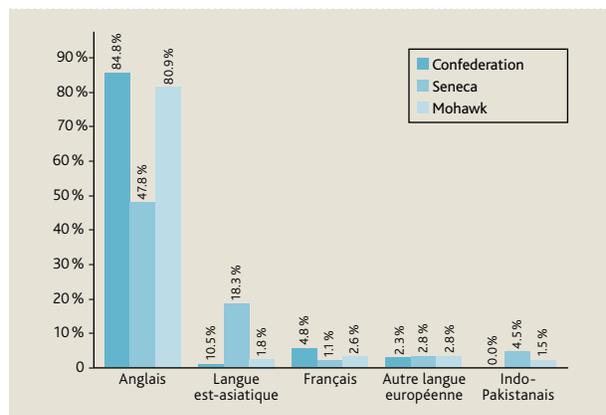


Tableau 5.9: Langue maternelle

Langue	Échantillon			Effectifs étudiants		
	Confederation	Seneca	Mohawk	Confederation	Seneca	Mohawk
Anglais	84,8%	47,8%	80,9%	90,1%	65,1%	83,4%
Langue est-asiatique	0,5%	18,3%	1,8%			
Français	4,8%	1,1%	2,6%	4,4%	1,4%	2,9%
Autre langue européenne	2,3%	2,8%	2,8%			
Indo-Pakistanaï	0,0%	4,5%	1,5%			
Autre	0,5%	17,6%	5,4%	5,4%	33,5%	13,7%
Sans réponse	5,9%	4,1%	2,6%			
Total	441	714	853	1 035	1 029	4 028

Source : Résultats du PEI de 2007 – langue maternelle (Q16, « Which language did you learn first? » [Quelle est la première langue que vous avez apprise?]). n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

5.3.2 Citoyenneté/Statut au regard de l'immigration

La proportion de jeunes personnes nées au Canada de parents nés au Canada était plus faible parmi ceux et celles qui avaient accepté de participer à *Fondations pour le succès* (76,9% au Collège Confederation, 16,5% au Collège Seneca et 58,7% au Collège Mohawk) que parmi les effectifs étudiants généraux de chacun de ces établissements (80,5%, 25% et 56,9%, respectivement). Le pourcentage de personnes qui ont déclaré être des immigrants ayant obtenu le droit d'établissement au Canada parmi ceux qui fréquentent le Collège Seneca était plus important parmi les étudiants ayant accepté de participer à *Fondations pour le succès* (26,5%) que parmi les effectifs étudiants du collège en général (15,6% seulement).

Dans les trois établissements, les étudiants des programmes d'études admissibles étaient, tout comme leurs deux parents, plus susceptibles d'être nés au Canada que les étudiants recrutés pour constituer l'échantillon de recherche de *Fondations pour le succès*. Il semblerait donc y avoir un lien entre les trois facteurs de risque pris en considération et le fait que les jeunes et leurs parents soient ou non nés au Canada.

Les différences observées entre les trois collèges reflètent encore une fois la collectivité dans laquelle un établissement se situe. Le multiculturalisme de la ville de Toronto et le fait que plus de 50% de la population torontoise soit née à l'étranger se reflètent dans les données sur la citoyenneté des étudiants du Collège Seneca.

Les étudiants internationaux faisant des études dans les trois collèges en application d'un visa n'étaient pas admissibles à participer à *Fondations pour le succès*.

Figure 5.7: Citoyenneté/Statut au regard de l'immigration

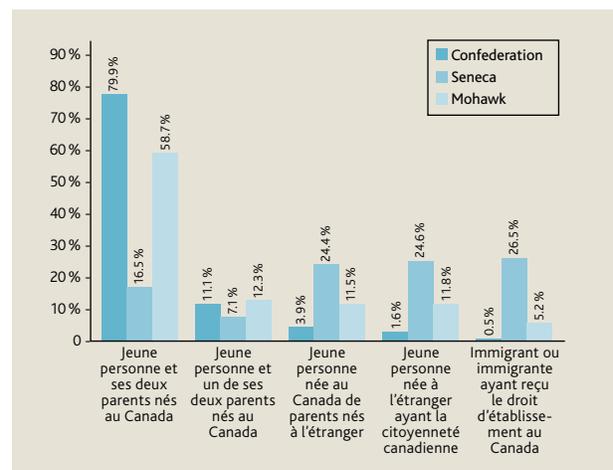


Tableau 5.10: Citoyenneté/Statut au regard de l'immigration

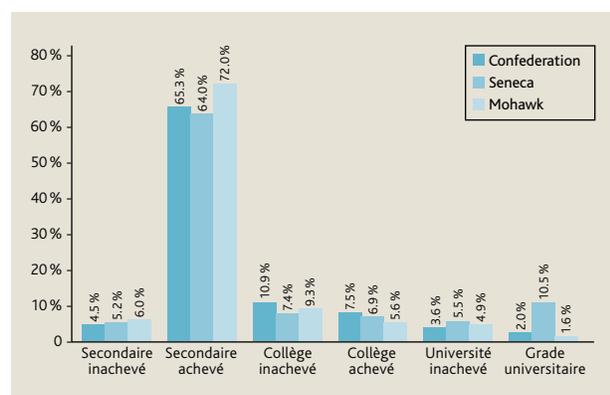
Citoyenneté/Immigration	Échantillon			Effectifs étudiants		
	Confederation	Seneca	Mohawk	Confederation	Seneca	Mohawk
Jeune personne et ses deux parents nés au Canada	76,9%	16,5%	58,7%	80,5%	25,0%	59,9%
Jeune personne et un de ses parents nés au Canada	11,1%	7,1%	12,3%	12,0%	8,85%	12,6%
Jeune personne née au Canada de parents nés à l'étranger	3,9%	24,4%	11,5%	4,3%	22,5%	11,3%
Jeune personne née à l'étranger ayant la citoyenneté canadienne	1,6%	24,6%	11,8%	1,9%	22,2%	9,9%
Immigrant(e) ayant obtenu le droit d'établissement au Canada	0,5%	26,5%	5,2%	0,8%	15,6%	4,3%
Ne sais pas/Sans réponse				0,4%	6,0%	1,8%
Total	6,1%	0,7%	0,5%			
Citoyenneté/Immigration	441	714	853	1 030	1 024	4 092

Source : Résultats du PEI de 2007 – statut au regard de l'immigration (Q24, « How would you describe yourself? » [Quel énoncé correspond à votre situation?]). n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714).

5.3.3 Niveau de scolarité des jeunes

Si les membres de l'échantillon constitué aux fins de *Fondations pour le succès* et les effectifs étudiants globaux inscrits aux programmes admissibles se sont avérés très différents sur le plan de leur langue maternelle et de leur statut au regard de l'immigration, les uns et les autres avaient des caractéristiques très similaires concernant leur niveau de scolarité. Au sein de l'échantillon de recherche, 65,3 % des étudiants recrutés au Collège Confederation, 64,0 % de ceux et de celles recrutés au Collège Seneca et 72 % des jeunes étudiant au Collège Mohawk ont déclaré que le plus haut niveau de scolarité qu'ils ou elles avaient atteint préalablement était le diplôme d'études secondaires, et le reste des étudiants inscrits aux programmes admissibles ont répondu pareillement dans des proportions très similaires (65,6 % au Collège Confederation, 67,0 % au Collège Seneca et 68,9 % au Collège Mohawk).

Figure 5.8: Niveau de scolarité des jeunes



5.3.4 Le niveau de scolarité des parents

Le niveau de scolarité des parents des deux groupes d'étudiants a également été analysé, vu l'importance accordée à cette caractéristique dans les écrits publiés au sujet de la persévérance aux études. Bien plus que la moitié des jeunes ont déclaré que, soit leur père (74,5 %), soit leur mère (77,5 %) avait achevé l'école secondaire, voire fait des études plus poussées. Aucune différence importante n'a été observée entre l'échantillon de recherche et les effectifs étudiants globaux inscrits à un programme d'études admissible en ce qui a trait au plus haut niveau de scolarité atteint par leur père. Une proportion plus élevée de jeunes parmi les effectifs étudiants n'ayant pas participé au projet ont toutefois dit que leur mère avait achevé l'école secondaire ou fait des études postsecondaires (80 % au Collège Confederation, 83,7 % au Collège Seneca et 84 % au Collège Mohawk) que parmi les étudiants de chaque établissement inclus dans l'échantillon de recherche de *Fondations pour le succès* (72,3 %, 76,6 % et 81,0 %, respectivement).

Figure 5.9: Niveau de scolarité des parents

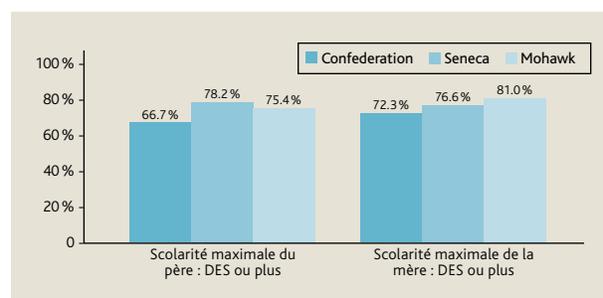


Tableau 5.11 : Niveau de scolarité des jeunes

	Secondaire inachevé	Secondaire achevé	Collège inachevé	Certificat/diplôme collégial	Université inachevée	Grade universitaire	Sans réponse	Total
Échantillon de recherche								
Confederation	4,5%	65,3%	10,9%	7,5%	3,6%	2,0%	6,1%	441
Seneca	5,2%	64,0%	7,4%	6,9%	5,5%	10,5%	0,6%	714
Mohawk	6,0%	72,0%	9,3%	5,6%	4,9%	1,6%	0,5%	853
Effectifs étudiants des collèges								
Confederation	4,7%	65,6%	11,2%	8,8%	6,3%	3,1%		1 013
Seneca	5,9%	67,0%	10,7%	7,3%	7,9%*		1 000	
Mohawk	5,2%	68,9%	10,0%	8,0%	5,1%	2,8%		4 085

* Le collège n'a pas été en mesure de faire la distinction entre l'obtention de crédits partiels menant à un grade universitaire et l'obtention du grade.

Source : Résultats du PEI de 2007—Plus haut niveau de scolarité (Q10, « Please indicate the highest level of education you have attained so far » [Veuillez indiquer le plus haut niveau de scolarité que vous avez atteint jusqu'ici]).

n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

Tableau 5.12 : Niveau de scolarité des parents

Scolarité des parents	Échantillon de recherche			Effectifs étudiants		
	Confederation	Seneca	Mohawk	Confederation	Seneca	Mohawk
Le père a achevé son secondaire, voire fait des études postsecondaires	66,7%	78,2%	75,4%	64,3%	81,7%	78%
La mère a achevé son secondaire, voire fait des études postsecondaires	72,3%	76,6%	81,0%	80,0%	83,7%	84%
Total	441	714	853	P=790 M=1,021	P=879 M=907	P=3,580 M=3,807

Source : Résultats du PEI de 2007—plus haut niveau de scolarité des parents (Q17/18, "Indicate the highest level of education attained by your father/mother" [Veuillez indiquer le plus haut niveau de scolarité atteint par votre mère/père]).

n=2 008 (Collège Confederation 441; Collège Mohawk 853; Collège Seneca 714)

6

Conclusion



What matters?
...s?
How much?

6.1 LE SURVOL DES CONSTATATIONS

La présente section survole rapidement les constatations issues jusqu'ici de l'évaluation du projet pilote et ce que l'on peut s'attendre à trouver dans le second et le troisième rapport.

6.1.1 Le recrutement des étudiants

Les étudiants recrutés pour le projet pilote devaient remplir un formulaire de consentement éclairé et se soumettre à des évaluations avant leur répartition aléatoire entre les trois groupes constitués aux fins de la recherche. En tout, 1 711 personnes recrutées entre juin et septembre 2007 ont formé la cohorte 1. De plus, 297 personnes ont été recrutées aux collèges Mohawk et Seneca seulement, formant ainsi la cohorte 2. Compte tenu de la taille de l'échantillon retenue pour le moment pour les besoins de *Fondations pour le succès*, l'effet minimum décelable au niveau de l'échantillon entier de 2 008 personnes est un écart de 5,8 points de pourcentage (sous réserve d'une évaluation de l'effet final à l'aide d'une variable binaire mesurant l'achèvement par les jeunes de leur programme d'études). Ceci étant dit, l'échantillon de recherche continue à prendre de l'ampleur (et l'effet minimum décelable à s'amenuiser) en raison du recrutement d'une troisième cohorte d'étudiants.

6.1.2 Les interventions

Basé sur les résultats d'une recherche sur le terrain effectuée durant la première année du projet pilote *Fondations pour le succès*, ce rapport d'évaluation conclut que la mise en œuvre des interventions s'est faite de manière uniforme à l'échelle des trois collèges. Les moyens suivants ont été déployés pour garantir cette uniformité : la formation du personnel (gestionnaires de cas, mentors, tutrices et tuteurs, et enfin, personnes chargées d'animer les ateliers Career Gear); la transmission de messages identiques lors des prises de contact avec les étudiants suivant des scénarios préétablis; la création et la mise en commun des documents nécessaires à l'initiative; et enfin, des discussions et des séances de résolution des problèmes liés à la mise en œuvre lors des réunions avec les responsables des trois collèges.

6.1.3 Les caractéristiques de base des étudiants

La firme *R.A. Malatest & Associates Ltd.* s'est servi des réponses au questionnaire Partners in Education Inventory (PEI) pour analyser l'échantillon. Il ressort des résultats de cette analyse que sur le plan des caractéristiques démographiques de base prises en considération, il n'existe que peu de différences entre les trois groupes. Nous pouvons donc conclure que dans l'ensemble, la répartition aléatoire des étudiants a été réussie. En tenant compte d'un niveau de signification alpha de 0,05, plusieurs différences significatives ont été observées entre les trois groupes en ce qui concerne leur langue maternelle, leur âge, leur niveau de scolarité, leur conviction de réussir aux

études et la fréquence à laquelle les jeunes ont sauté des cours à l'école secondaire. Nous nous proposons donc d'inclure ces éléments comme covariables dans les modèles de régression, en vue d'arriver à des estimations plus précises des effets produits par les divers types d'interventions. Nous comptons par ailleurs inclure collège et cohorte dans les modèles d'analyse des effets définitifs.

6.2 LA DIFFUSION DES CONSTATATIONS

Tout au long de l'évaluation, *R.A. Malatest & Associates Ltd.* a régulièrement tenu la Fondation au courant de l'avancement du projet pilote. Elle lui a fourni, verbalement et par écrit, des rapports d'étape qui résumaient les activités achevées jusqu'à une date donnée et les questions qui demeuraient en suspens.

De plus, *R.A. Malatest & Associates Ltd.* produira deux rapports d'analyse additionnels dans le cadre de son évaluation :

- un rapport sur les conséquences à court et à moyen terme de *Fondations pour le succès* – ce rapport présentera des données qualitatives et quantitatives au sujet de la première année de mise en œuvre de l'initiative. Il fournira aussi des renseignements sur les conséquences ou résultats immédiats de l'initiative, notamment en ce qui concerne le taux de persévérance des étudiants de première année, autrement dit, la proportion de ces jeunes qui décident de poursuivre une deuxième année d'études. Il contiendra des renseignements sur les résultats de l'enquête auprès des étudiants de première année (dix mois après la collecte des données de base), les groupes de discussion et les visites effectuées sur les campus. La publication de ce rapport est prévue pour début 2009;
- un rapport final – ce rapport résumera les conséquences à moyen terme et les effets définitifs de *Fondations pour le succès*. Il contiendra en particulier des données sur la participation à l'initiative, des données administratives, les résultats des enquêtes auprès des étudiants et d'autres données recueillies dans le cadre de l'évaluation; toutes ces données seront analysées ensemble pour établir les conséquences et les effets de l'initiative. L'accent sera mis sur la formulation de réponses aux questions de recherche énoncées dans le présent rapport de mise en œuvre préliminaire, notamment en ce qui a trait à l'efficacité des interventions des gestionnaires de cas visant à faciliter l'accès aux services pour ce qui est d'améliorer le taux de persévérance des personnes dont il y a lieu de craindre qu'elles abandonnent leur programme d'études en cours de route. Enfin, ce rapport présentera une analyse du rapport coûts avantages de l'initiative *Fondations pour le succès*. Sa publication est prévue pour début 2010.



ANNEXES

Annexe A : Programmes d'études

Annexe B : Analyse des cohortes



ANNEXE A : Programmes d'études

Chaque collège a proposé une série de programmes d'études sur deux ans auxquels l'admission est relativement aisée, en vue de leur éventuelle inclusion dans une liste de programmes admissibles. Les jeunes inscrits à ces programmes ont été invités à participer à l'initiative *Fondations pour le succès*.

COLLÈGE CONFEDERATION

- Aboriginal Law & Advocacy / Droit des Autochtones et défense des intérêts des Autochtones
- General Arts & Science – Diploma / Programme général d'arts et de sciences menant à un diplôme
- Broadcasting – Television / Production télévisuelle
- Business – Accounting / Commerce – Comptabilité
- Business – Human Resources / Commerce – Ressources humaines
- Business – Marketing / Commerce – Marketing
- Culinary Management / Arts culinaires
- Film Production / Production cinématographique
- Hotel Management / Gestion hôtelière
- International Business / Commerce international
- Developmental Service Worker / Services de soutien à l'intégration
- Early Childhood Education / Garde éducative à l'enfance
- Law & Security Administration / Administration de la loi et de la sécurité
- Paramedic / Soins paramédicaux
- Police Foundations / Techniques de services policiers
- Practical Nursing / Soins infirmiers auxiliaires
- Recreation & Leisure Service / Études en loisirs
- Aviation Technician – Aircraft Maintenance / Techniques aéronautiques – Entretien d'aéronefs
- Aviation – Gestion de vol
- Forestry Technician / Techniques forestières
- Instrumentation Engineering Technician / Techniques d'instrumentation
- Mechanical Engineering Technician / Techniques du génie mécanique
- Power Engineering Technician / Techniques du génie en matière d'énergie

COLLÈGE MOHAWK

- Recreation & Leisure Service / Études en loisirs
- Social Service Worker / Techniques de travail social
- Educational Assistant / Assistante ou assistant en éducation
- Insurance / Assurance
- Business Marketing / Commerce – Marketing
- Business / Commerce
- Enterprise Business / Entrepreneuriat
- Business – Accounting / Commerce – Comptabilité
- Financial Services / Services financiers
- Office Administration – Executive / Administration de bureau – adjointe administrative ou adjoint administratif
- Office Administration – Legal / Administration de bureau – juridique

- Office Administration – Medical / Administration de bureau – médical
- Tourism & Travel / Tourisme et voyage
- Architectural Technician / Technicienne ou technicien en architecture
- Civil Engineering Technician / Techniques du génie civil
- Architectural Technology / Technologie de l'architecture
- Civil Engineering Technology / Technologie du génie civil
- Transportation Engineering Technology / Technologie et ingénierie du transport
- General Arts & Science / Programme général d'arts et de sciences
- Journalism – Print & Broadcast / Journalisme – Écrit et électronique
- Broadcasting – Radio & Communications Media / Radiodiffusion et autres médias

COLLÈGE SENECA

- Early Childhood Education / Garde éducative à l'enfance
- Building Systems Engineering Technician / Techniques de la mécanique du bâtiment
- Civil Engineering Technician / Techniques du génie civil
- Environmental Technician / Techniques de l'environnement
- Electronics Engineering Technician – Broadband Cable / Techniques du génie électronique – systèmes de transmission à large bande
- Electronics Engineering Technician – Computer / Techniques du génie électronique – Ordinateurs
- Electronics Engineering Technician – Communications / Techniques du génie électronique – Communications
- Fire Protection Engineering Technician / Techniques de sécurité-incendie
- Accounting / Comptabilité
- Esthetician / Techniques d'esthétique
- Fashion Merchandising / Marchandisage de mode
- Visual Merchandising / Marchandisage visuel
- General Arts & Science / Programme général d'arts et de sciences
- General Business / Commerce
- International Business / Commerce international
- International Transportation & Customs / Transport international et douanes
- Court & Tribunal Administration / Administration des cours et des tribunaux
- Court & Tribunal Agent / Agente ou agent de cour et de tribunal
- Law Clerk / Adjointe ou adjoint juridique
- Library Information Technician / Technicienne ou technicien de bibliothèque
- Real Property Administration / Administration de biens immobiliers
- Business Insurance / Assurance des entreprises

Tableau B.1 : Langue maternelle

Langue maternelle	Cohorte 1	Cohorte 2
Anglais	71,5 %	60,9 %
Langue est-asiatique	6,5 %	12,1 %
Français	2,9 %	0,7 %
Autre langue européenne	2,5 %	4,0 %
Indo-Pakistanaï	1,9 %	4,0 %
Autre	10,6 %	15,9 %
Inconnue	4,1 %	2,4 %
Total	1 711	297

Source: Résultats du PEI de 2007 – langue maternelle (Q16, « Which language did you learn first? » [Quelle est la première langue que vous avez apprise?]). n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

Tableau B.2: Citoyenneté/Statut au regard de l'immigration

Citoyenneté/Statut au regard de l'immigration	Cohorte 1	Cohorte 2
Jeune personne et ses deux parents nés au Canada	50,1 %	34,0 %
Jeune personne et un de ses parents nés au Canada	10,7 %	7,4 %
Jeune personne née au Canada de parents nés à l'étranger	13,7 %	18,2 %
Jeune personne née à l'étranger ayant la citoyenneté canadienne	13,1 %	20,2 %
Immigrant(e) ayant obtenu le droit d'établissement au Canada	10,3 %	19,5 %
Ne sais pas/Sans réponse	2,0 %	0,7 %
Total	1 711	297

Source: Résultats du PEI de 2007 – statut au regard de l'immigration (Q24, « How would you describe yourself? » [Quel énoncé correspond à votre situation?]). n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

Tableau B.3: Niveau de scolarité des jeunes

	Secondaire inachevé	Secondaire achevé	Collège inachevé	Certificat/ diplôme collégial	Université inachevée	Grade universitaire	Sans réponse	Total
Cohorte 1	4,6 %	68,7 %	8,8 %	6,8 %	4,6 %	4,5 %	2,0 %	1 711
Cohorte 2	9,8 %	62,2 %	9,8 %	4,7 %	6,4 %	7,1 %	0,0 %	297

Source: Résultats du PEI de 2007 – plus haut niveau de scolarité atteint (Q10, « Please indicate the highest level of education you have attained so far » [Veuillez indiquer le plus haut niveau de scolarité que vous avez atteint jusqu'ici]). n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

ANNEXE B: Analyse des cohortes

Cette section examine les différences entre la première et la seconde cohorte. Seuls les collèges Seneca et Mohawk ont fait participer une seconde cohorte de jeunes au projet pilote: la cohorte 2 ne reflète donc uniquement les caractéristiques de l'effectif étudiant de ces deux établissements.

LANGUE MATERNELLE

La composition des deux cohortes était légèrement différente en ce qui concerne la langue maternelle des jeunes, celle-ci ayant été l'anglais pour un plus grand nombre d'étudiants de la cohorte 1 (71,5 %) que de la cohorte 2 (60,9 %). La cohorte 2, pour sa part, incluait une plus forte proportion de jeunes ayant une langue est-asiatique pour langue maternelle (12,1 %) que la cohorte 1 (6,5 %). Ces différences reflètent

sans doute, ne serait-ce qu'en partie, la diversité de la composition des échantillons de jeunes formant la cohorte 1 et la cohorte 2 au sein des collèges concernés.

CITOYENNETÉ/STATUT AU REGARD DE L'IMMIGRATION

Les jeunes formant la cohorte 1 étaient proportionnellement plus nombreux à être nés au Canada (50,1 %) que les jeunes formant la cohorte 2 (34,0 %). Cette constatation est sans doute attribuable au fait que le Collège Confederation n'était pas représenté au sein de la cohorte 2.

NIVEAU DE SCOLARITÉ DES JEUNES

La proportion de jeunes ayant fini l'école secondaire était supérieure au sein de la cohorte 2 (9,8 %) qu'au sein de la cohorte 1 (4,6 %). Les jeunes formant la cohorte 2 étaient aussi plus susceptibles d'avoir un grade universitaire (7,1 %) que les jeunes formant la cohorte 1 (4,5 %).

Tableau B.4: Niveau de scolarité des parents

Niveau de scolarité des parents	Cohorte 1	Cohorte 2
Le père a achevé des études secondaires, voire fait des études postsecondaires	74,0 %	77,1 %
La mère a achevé des études secondaires, voire fait des études postsecondaires	77,2 %	79,5 %
Total	1 711	297

Source: Résultats du PEI de 2007 – plus haut niveau de scolarité atteint par le père/la mère (Q17/18, « Indicate the highest level of education attained by your father/mother » [Indiquez le plus haut niveau de scolarité atteint par votre père/votre mère])
n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

Tableau B.5: Financement des études collégiales

	Cohorte 1	Cohorte 2
Principale source de financement		
Prêts étudiants du gouvernement	32,4 %	34,7 %
Argent d'un(e) conjoint(e)/du père ou de la mère	25,1 %	23,9 %
Économies personnelles	10,1 %	10,8 %
Revenu d'emploi	9,2 %	10,1 %
Autre/Sans réponse	23,2 %	20,5 %
Heures de travail prévues		
Moins de 8 heures	27,7 %	31,0 %
Entre 9 et 16 heures	30,2 %	32,0 %
Entre 17 et 24 heures	23,4 %	24,6 %
Entre 25 et 32 heures	11,6 %	9,1 %
33 heures et plus	2,1 %	2,0 %
Autre/Sans réponse	4,9 %	1,0 %
Revenu familial		
Inférieur à 24 999 \$	22,9 %	20,6 %
Entre 25 000 et 54 999 \$	15,4 %	26,6 %
Entre 55 000 et 74 999 \$	6,8 %	7,0 %
75 000 \$ ou plus	10,1 %	8,7 %
Ne sais pas/Sans réponse	44,8 %	37,1 %
Total	1 711	297

Source: Résultats du PEI de 2007 – principale source de financement des études collégiales (question ajoutée au PEI), heures de travail prévues (Q22, « How many hours per week do you expect to work while studying here? » [Combien d'heures pensez-vous travailler par semaine durant vos études]), revenu familial (question ajoutée au PEI).
n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

NIVEAU DE SCOLARITÉ DES PARENTS

Le pourcentage de jeunes qui étaient les premiers de leur famille à faire des études postsecondaires était presque identique au sein des deux cohortes: il s'est établi à 31,0 % pour la cohorte 1 et 30,0 % pour la cohorte 2.

FINANCEMENT DES ÉTUDES COLLÉGIALES

Les réponses des deux cohortes étaient aussi pratiquement identiques pour ce qui est de la principale source sur laquelle les jeunes comptent pour financer leurs études collégiales ou le nombre d'heures que les jeunes s'attendent à devoir travailler pour payer leurs études. Ceci étant dit, les jeunes formant la cohorte 2 étaient proportionnellement plus nombreux (26,6 %) à déclarer un revenu familial situé entre 25 000 et 54 999 \$ que les jeunes formant la cohorte 1 (15,4 %).

Tableau B.6: Conviction de réussir aux études et détermination à étudier

	Conviction de réussir aux études			Détermination à étudier		
	Absolue	Neutre	Nulle	Absolue	Neutre	Nulle
Cohorte 1	82,4 %	12,7 %	2,5 %	1,3 %	7,7 %	88,0 %
Cohorte 2	81,5 %	14,5 %	2,7 %	1,7 %	9,8 %	87,2 %

Source: Résultats du PEI de 2007 – certitude de réussir aux études (Q64, « I think I am well prepared to be a successful student in college » [Je pense que je suis bien préparée ou préparé à réussir mes études collégiales]), probabilité de poursuivre les études (Q51, « I may not continue with my studies here next semester » [Je ne poursuivrai peut-être pas mes études ici le trimestre prochain]).
n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

Tableau B.7: Habitudes scolaires et préparation aux études

	Cohorte 1	Cohorte 2
Absence non autorisée des cours à l'école secondaire		
Jamais	14,8 %	15,2 %
Presque jamais	30,4 %	27,3 %
Une fois par mois	14,7 %	14,1 %
Deux ou trois fois par mois	19,8 %	24,2 %
Une fois par semaine, voire plus souvent	17,3 %	18,9 %
Sans réponse	2,9 %	0,3 %
Accomplissement des devoirs		
Toujours	34,7 %	38,7 %
Généralement	46,9 %	44,8 %
Parfois	12,6 %	11,4 %
Rarement	2,5 %	3,4 %
Jamais	0,6 %	0,3 %
Sans réponse	2,7 %	1,3 %
Total	1 711	297

Source: Résultats du PEI de 2007 – cours sautés à l'école secondaire (Q14, « How often, on average, did you skip classes in high school? » [Combien de fois avez-vous, en moyenne, sauté des cours à l'école secondaire?]), accomplissement des devoirs à l'école secondaire (Q15, « How often did you complete homework assignments on time in high school? » [Combien de fois avez-vous accompli vos devoirs dans les délais prévus à l'école secondaire?]).
n = 2 008 (Collège Confederation, 441; Collège Mohawk, 853; Collège Seneca, 714)

ATTITUDES DES JEUNES

Aucune différence importante n'a été relevée entre les jeunes des différentes cohortes en ce qui concerne leur détermination à faire des études ou leur certitude de réussir dans la voie qu'ils ont choisie.

ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES ET PRÉPARATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Les cohortes ne présentaient aucune différence majeure pour ce qui est de leurs habitudes au secondaire et de la manière dont celles-ci les ont préparés aux études postsecondaires.