

**Vers un modèle d'intervention individualisé visant
la réussite des étudiants en première année d'études postsecondaires :
*vue sur les facteurs reliés à l'affectivité, la métacognition,
la motivation et l'espoir***

by

Gioia Sallustio-Jarvis

A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**Master of Education
in
Études en langue et culture**

Faculté Saint-Jean
University of Alberta

© Gioia Sallustio-Jarvis, 2014

ABSTRACT

Canada is faced with a shortage of workers in order for it to remain competitive in today's global and ferocious market place. One of the reasons which explains this problem is that *Baby Boomers* are retiring in hoards. As such, the State is now faced with having to replace this labour force, or "brain force", given the information age and the fact that "grey matter" is now the most valuable capital asset worldwide. Consequently, governments are turning to post-secondary institutions as are employers seeking out competent workers. On their end, these institutions are faced with a chronic problem be it at university, college or apprenticeship levels. Their predicament lies in the retention and success of students enrolled in their first year of studies. On all sides, there is unanimity pertaining to the success of this first year which is considered a sine qua non condition toward improving the probabilities that the student will complete his program of study. Thus equipped, he is more apt to meet the requirements of the labour market and to anticipate a promising future.

This subsequent problem causes us concern and so it merits our attention. To do so, we have determined gaps in the students' ability to succeed academically. We are abreast of several studies that touch on social, cultural, environmental and economic factors that are external to the student. We have also taken a look at several support initiatives geared toward addressing these. To date, in spite all good intentions, statistics continue to be somber in that regard. This information supports our hypothesis to the effect that factors inherent to the student play an important role in his success. This theoretical study focuses specifically on these: affectivity and metacognition, as well as on various intervention strategies that can support the student in this regard. The methodology that we use to support our postulate is the research, collection and analysis of theoretical and empirical information. We refer to

statistics pertaining to the drop-out, failure and change-of-program rates of these students. We examine various strategies aimed at reversing this unfortunate trend.

Secondly and as our theoretical framework, we refer to several recent works that focus on the study of intrinsic characteristics that support students as they engage in post-secondary studies and which are affective and metacognitive qualifiers. These also suggest intervention methods which aim at filling the gap for these novice students. We continue by arguing our premise to the effect that affective and metacognitive aptitudes that the student hones as he embarks in higher education play a significant part in his capacity to succeed in his studies. Furthermore, we present two cause-and-effect phenomena which manifest themselves almost naturally when the student feels capable of undertaking the task at hand: increased motivation to persist and hope which propels him closer to reaching his objective. To date, no support model exists that proves itself to be truly efficient in resolving this enigma.

We conclude by suggesting that affectivity, metacognition, motivation and hope are fundamental to the student's capacity to learn, integrate and formulate his new learning, as well as to demonstrate his new competencies. In fact, these are essential to his academic success in his first year of higher learning. We present in this regard an individualised intervention model that provides the student with the opportunity to develop his affective and metacognitive skills, thereby increasing his motivation and hope regarding his academic success. The latter builds on existing models in addition to integrating the qualifications required in the labour market according the Conference Board of Canada as well as Bloom's "new" taxonomy. The model is represented by a system schematic comprised of three parts: input, elements of an algorithmic process and output.

In brief, the objective of this thesis is two-fold: to demonstrate the impact of affectivity, metacognition, motivation and hope on the student as he enters post-secondary studies; to propose a systemic, holistic and individualised intervention model which targets his academic success and that can be integrated at secondary or post-secondary levels.

SOMMAIRE

Le Canada souffre d'une pénurie de travailleurs afin de demeurer compétitif face à la globalisation et à la férocité des marchés d'aujourd'hui. Une des raisons qui explique cette problématique est que les *Baby Boomers* se retirent du marché du travail en grappes. L'État se retrouve donc à devoir remplacer cette main-d'œuvre, ou « tête d'œuvre », compte tenu de l'ère de l'information et du fait que la « matière grise » devient le capital le plus valable mondialement. Par conséquent, les gouvernements font appel aux institutions d'enseignement postsecondaires, tout comme le font les employeurs en quête de travailleurs qualifiés. De leur côté, ces institutions sont aux prises avec un problème chronique, soit celui de la rétention et du succès des étudiants de première année tant au niveau universitaire, collégial qu'à l'école des métiers. De part et d'autre, il y a unanimité face à la réussite de cette première année qui est considérée comme une condition sine qua non augmentant les probabilités que l'étudiant termine son programme d'études. Ainsi outillé, il peut mieux répondre aux exigences du monde du travail et se forger un futur prometteur.

Cette problématique subséquente nous tient à cœur et mérite donc notre attention. Pour ce faire, nous avons déterminé les lacunes des étudiants au postsecondaire face à leur réussite académique. Nous avons pris connaissance de recherches portant sur des facteurs sociaux, culturels, environnementaux et économiques qui sont externes à l'étudiant. Nous avons jeté un regard sur des formules d'aide reliées à ceux-ci, et malgré les bonnes intentions, les statistiques continuent de révéler des données sombres. Ces informations appuient notre hypothèse à l'effet que des facteurs inhérents à l'étudiant ont un impact d'importance capitale dans sa réussite académique. Cette étude théorique se penche justement sur ceux-ci, soit l'affectivité et la métacognition, ainsi que sur des stratégies d'intervention pouvant appuyer

l'étudiant à cet égard. La méthodologie que nous privilégions pour soutenir notre postulat est celle de la recherche, la collecte et l'analyse d'information théorique et empirique. Nous rapportons des statistiques sur les taux d'abandon, d'échec et de changement de programme d'études de ces étudiants. Nous examinons diverses stratégies visant à contrer cette triste tendance.

Dans un deuxième temps et à titre de cadre théorique, nous nous référons à plusieurs écrits axés sur l'étude des caractéristiques intrinsèques de l'étudiant qui les privilégient lors de leur entrée aux études postsecondaires, soit des qualificatifs affectifs et métacognitifs. Ces derniers proposent aussi des méthodes d'intervention afin de combler ces lacunes chez les étudiants novices. Nous plaidons par la suite notre postulat à l'effet que les aptitudes affectives et métacognitives que l'étudiant possède au seuil de son entrée aux études postsecondaires jouent un rôle prépondérant quant à sa capacité de réussir ses études. Aussi, nous exposons deux phénomènes cause-à-effet qui se manifestent quasi naturellement quand l'étudiant se sent à la hauteur de la tâche : une motivation accrue à persister et l'espoir qui insuffle une dernière poussée jusqu'à l'atteinte des objectifs visés. À ce jour, aucun modèle d'appui existant ne s'avère vraiment efficace pouvant résoudre cette énigme.

En conclusion, nous évoquons que l'affectivité, la métacognition, la motivation et l'espoir sont fondamentaux à la capacité de l'étudiant de s'approprier de nouveaux apprentissages et de démontrer ses compétences. En fait, ils sont essentiels à sa réussite académique en première année d'études supérieures. Nous présentons à cet égard un modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé afin de permettre à l'étudiant de développer ses capacités affectives et métacognitives, augmentant ainsi sa motivation et son espoir de réussite académique. Ce dernier est construit sur des modèles d'appui existants et de plus, les qualifications exigées par

le monde du travail selon le Conference Board of Canada et la « nouvelle » taxonomie de Bloom y sont intégrés. Le modèle est représenté par un schéma système constitué de trois parties : des intrants, les éléments d'un processus algorithmique et des extrants.

En bref, cette thèse vise deux objectifs : démontrer l'impact qu'ont l'affectivité, la métacognition, la motivation et l'espoir auprès de l'étudiant au seuil de son entrée aux études supérieures ; proposer un modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé qui vise sa réussite académique et qui peut être intégré au secondaire comme au postsecondaire.

DÉDICACE

À ma feu grand-mère maternelle, Rosina Angelillo LaVita,
qui fut mon modèle de vie.

REMERCIEMENTS

À madame Martine Cavanagh, Ph.D., professeure et chef du secteur de l'Éducation au Campus Saint-Jean (CSJ), Université of Alberta, et directrice de thèse, pour son support moral, son dévouement inconditionnel, sa persévérance et sa ténacité à me garder fixée sur mon objectif final, même au fil de nombreux mois, soit la rédaction méritante de la thèse menant à l'obtention d'une maîtrise en sciences de l'éducation.

Au comité de Soutenance, en l'occurrence comme présidente madame Martine Pellerin, Ph.D., professeure adjoint, CSJ; comme examinatrice interne, madame Éva Lemaire, Ph.D. professeure adjoint, CSJ; comme examinatrice externe, madame Christina Rinaldi, Ph.D., professeure au département de Education Psychology de l'University of Alberta, des remerciements sont de mise pour la volonté, l'intérêt, le temps et l'énergie consacrés à la soutenance avec succès de la thèse.

À madame Louise Savard, coordonnatrice des admissions et des dossiers des étudiants au CSJ, pour sa bienveillance et son professionnalisme tout au long de mes études à la maîtrise.

À Tim, mon cher époux, pour son grand amour envers moi, sa foi immuable en mes capacité et son inspiration constante, même de l'au-delà.

À mes très chers enfants Gina, Dominic et Christopher, pour leur amour inconditionnel à mon égard et leur encouragement incessant. Enfin et non de moindre, à tous mes chers et précieux amis, trop nombreux pour nommer et qui se reconnaissent sans aucun doute, pour leur grande compréhension et leur immense patience à mon égard pendant le temps consacré à la rédaction jusqu'à la soutenance de la thèse.

Mes remerciements les plus sincères à vous toutes et tous. Sachez que vous aurez été le souffle et l'élan derrière moi que m'auront permis d'arriver à l'atteinte de cet objectif si longuement convoité.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xiii
INTRODUCTION	xiv
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	1
1. LE DÉFI DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE À « PRODUIRE » DES TRAVAILLEURS COMPÉTENTS ET ESSENTIELS À UN CANADA COMPÉTITIF	1
1.1 La précarité du positionnement du Canada dans une économie globale	1
1.2 La pénurie de travailleurs compétents à l'ère du 21 ^e siècle	2
1.3 L'incongruité des compétences de fin d'études vis-à-vis les besoins du monde du travail	5
1.4 Les visées erronées des études postsecondaires au Canada	7
1.5 La non-efficacité des réformes en éducation au Canada	10
2. LES LACUNES DES ÉTUDIANTS AU SEUIL DE LEUR ENTRÉE AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES	13
2.1 Les carences au niveau des dispositions affectives des étudiants	17
2.2 Les déficiences des étudiants liées à l'apprentissage	19
2.3 L'effet du découragement : conséquences sur l'engagement, la motivation, la persévérance et l'espoir chez l'étudiant	20
3. IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	23
DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	26
1. L'AFFECTIVITÉ : UN ÉTAT D'ÊTRE DE L'ÉTUDIANT DÉTERMINANT SON SUCCÈS AU SEUIL DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES	26
1.1 Le développement des aptitudes affectives chez les étudiants novices	27
1.2 L'engagement et la persévérance - aptitudes apparentées à la réussite aux études ...	30
1.3 La motivation et l'espoir - forces canalisatrices menant à la réalisation des objectifs de fin d'études et de carrière	34
2. LA MÉTACOGNITION ET LA RÉUSSITE AUX ÉTUDES	41
2.1 L'acquisition des compétences métacognitives des étudiants	41
2.2 La pédagogie, l'andragogie et l'apprentissage	48
2.3 Les conditions favorisant l'apprentissage	53

3. INTERVENTIONS FAVORISANT LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AU POSTSECONDAIRE	55
3.1 Ressources et services visant le développement des dispositions affectives positives chez l'étudiant	57
3.2 Ressources permettant à l'étudiant de comprendre et d'intégrer le processus d'apprentissage	58
TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE	60
1. TYPE DE RECHERCHE ET DÉMARCHE UTILISÉE	60
2. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	61
3. LIMITES DE LA RECHERCHE	62
QUATRIÈME CHAPITRE : LE MODÈLE D'INTERVENTION SYSTÉMIQUE, HOLISTIQUE ET INDIVIDUALISÉ PROPOSÉ	63
1. LE MODÈLE SYSTÈME	64
2. LES CARACTÉRISTIQUES DES INTRANTS	66
3. LES COMPOSANTES DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT	66
3.1 Les catégories de modalités stratégiques	67
4. LES DÉTERMINANTS DES EXTRANTS	69
5. LA MISE EN ŒUVRE DU MODÈLE PROPOSÉ	69
CONCLUSION.....	71
BIBLIOGRAPHIE.....	74

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 : Classement de l'indice de vie 2013 : les 20 pays où la vie est plus belle
- Tableau 2 : Occupations avec une pénurie et celles avec un surplus de travailleurs qualifiés
- Tableau 3 : Diplômés postsecondaires selon le domaine d'études
- Tableau 4 : Taux de fréquentation en éducation des 15 à 29 ans
- Tableau 5 : Caractéristiques communes aux décrocheurs des études postsecondaires
- Tableau 6 : Résultats de la méta-analyse des facteurs scolaires et non scolaires influant sur l'attrition des étudiants de niveau collégial
- Tableau 7 : Conclusions des consultations concernant les barrières et obstacles à poursuivre des études postsecondaires
- Tableau 8 : État d'être de 600 000 étudiants américains de la 5^{ème} à la 12^{ème} année
- Tableau 9 : Interactions entre les différents types d'engagement
- Tableau 10 : Les dimensions de l'engagement étudiant
- Tableau 11 : Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'étudiant
- Tableau 12 : La dynamique motivationnelle de l'étudiant
- Tableau 13 : Les différents types de motivation
- Tableau 14 : La nouvelle taxonomie de Bloom
- Tableau 15 : Les styles d'apprentissage de Kobl
- Tableau 16 : Les sept types d'intelligence selon Gardner
- Tableau 17 : Les compétences relatives à l'employabilité 2000+
- Tableau 18 : Responsabilités de l'équipe pédagogique visant le développement intégral de l'étudiant
- Tableau 19 : Compétences abstraites développées par l'étudiant
- Tableau 20 : Critères essentielles au fonctionnement efficace d'une communauté d'apprentissage professionnelle

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 : Facteurs d'influence externes et internes à l'étudiant
- Figure 2 : The Emotional Guidance Scale
- Figure 3 : Domaines affectif et cognitif selon la taxonomie de Bloom
- Figure 4 : Graduation Rate of High-Hope vs. Low-Hope Students
- Figure 5 : Comparaison entre la nouvelle taxonomie de Bloom et l'originale
- Figure 6 : Les « savoirs »
- Figure 7 : Modèle global de réussite scolaire
- Figure 8 : Modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé visant le renforcement des caractéristiques affectives et métacognitives de l'étudiant en première année d'études postsecondaires

INTRODUCTION

Le capital humain d'un pays est incontestablement son atout le plus précieux. À l'ère des technologies de l'information et des communications, et avec la globalisation des marchés, cette dotation se présente sous la forme d'une main-d'œuvre, ou plutôt d'une « tête-d'œuvre », hautement qualifiée, compétente et flexible (Stewart-Patterson, 2002). À cet égard et à l'heure actuelle, un problème majeur sévit le Canada qui éprouve une pénurie grandissante de travailleurs compétents et disponibles. D'une part, la population des *Baby Boomers* est au seuil de la retraite et le taux de natalité de notre pays est à la baisse. D'autre part, nos institutions postsecondaires n'arrivent pas à « produire » un nombre suffisant de finissants adéquatement préparés et capables de combler la demande effrénée du secteur du marché du travail aux prises avec une concurrence mondiale (Statistique Canada, 2013). Cette situation est similaire à tous les niveaux d'études postsecondaires, tant universitaires que collégiales (professions et techniques) qu'à l'école des métiers. Compte tenu de cela, le Canada se retrouve dans l'obligation d'attirer des travailleurs d'ailleurs pour combler le manque de ressources humaines canadiennes disponibles (Le Conseil de la fédération, 2012). Un tout autre discours pourrait être développé sur ce dernier sujet mais nous nous en tenons simplement à en faire mention comme réalité actuelle. (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2011)

Diverses données récentes relevées par le gouvernement fédéral (Statistique Canada, 2013), (Ressources humaines et développement social Canada, 2007), en plus d'une collection d'études et de rapports produits par des organismes dont le mandat concerne l'enseignement supérieur ou la formation de la main-d'œuvre (Canadian Education Association, 2013), (Association of Canadian Community Colleges, 2013), (Council of Ministers of Education, Canada, 2013) et de nombreuses institutions d'enseignement postsecondaires à travers le Canada sont unanimes en révélant des taux d'échec, d'abandon et de changement de programme à la première année des études supérieures qui sont alarmants. Ici même en Alberta, l'University of Alberta confirme ce taux à environ 10% par année sur une période de cinq ans soit de 2009 et 2013 (University of Alberta, Strategic Analysis Office, 2013). Ce même phénomène est documenté aux États-Unis ainsi que dans de nombreux pays d'Europe dont l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), 2010). Cette situation engendre

évidemment des répercussions très défavorables pour le Canada, par exemple : l'effet d'un état économique mondial très inquiétant ayant des retombées directes sur le Canada, les ressources financières des gouvernements qui se font de plus en plus maigres et le faible retour sur les investissements tant financiers qu'humains devient d'autant plus sérieux; des incidences coûteuses sur les systèmes d'éducation postsecondaire eux-mêmes quant aux ressources humaines, immobilières, mobilières et technologiques; la grande difficulté pour les employeurs de combler des postes clefs requérant des candidats hautement qualifiés, dans des secteurs essentiels; le défi pour le Canada de se distinguer et de demeurer compétitif sur le plan mondial; l'impact négatif et cumulatif sur l'économie et sur le produit national brut (PNB); la régression des conditions et de la qualité de vie du pays; les pressions sur les programmes sociaux; etc. (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2011).

Au niveau de la personne, il y a des conséquences dévastatrices sur les décrocheurs eux-mêmes. Considérons par exemple : les coûts en argent, en temps et en énergie; la baisse de motivation et le découragement; l'estime et la confiance en soi réduites sinon détruites; le manque à gagner; la difficulté à s'établir et à se forger un niveau de vie acceptable; l'incapacité de contribuer à la roue économique, etc. En bref, cette situation dessine un problème social grave, une perte énorme en capital humain et une régression du positionnement économique du Canada sur la scène mondiale (Ma & Frempong, 2008), (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009), (DeClou, 2014).

Cette condition chronique réclame donc notre attention en nous obligeant à nous questionner sur les raisons qui pourraient expliquer ces abandons et ces échecs autres que l'influence des facteurs sociaux, économiques, culturels et environnementaux. Les recherches actuelles nous permettent d'avoir une bonne compréhension de ces facteurs qui sont externes aux étudiants ainsi que de leurs impacts directs et indirects sur les probabilités de réussite des étudiants en première d'études supérieures. D'ailleurs, de nombreuses stratégies documentées ont été mises de l'avant par des intervenants clefs visant à contrer les répercussions de ces facteurs (Ma & Frempong, 2008), (Lehmann, 2007). Par contre, en ce qui concerne les facteurs internes propres à l'étudiant, nous disposons de peu de données portant sur les éléments intrinsèques qui contribuent à sa capacité de réussir sa première année d'études postsecondaire et ultimement, à poursuivre ses études jusqu'à l'obtention du grade souhaité. Donc, il nous semble légitime et pertinent de se questionner plus spécifiquement sur les

facteurs suivants : l'état affectif de l'étudiant, sa maîtrise cognitive, son degré de motivation et l'espoir qu'il a face à sa réussite (ACT, Inc., 2007), (ACT, Inc., 2009), (ACT, Inc., 2012).

Compte tenu de nos constats, il nous apparaît approprié de faire état des pistes de solutions reliées au développement et à l'acquisition des facteurs intrinsèques mentionnés précédemment et permettant ainsi à l'étudiant de maximiser ses chances de réussite au seuil d'entrée en première année de son programme d'études postsecondaires. Au-delà de ce cap critique, la route vers l'obtention du grade convoitée devient alors plus envisageable. Pour l'instant, parmi les nombreux écrits sur ce sujet, nous en citons quatre (4): (Conley, 2005), (Conley, McGaughy, Kirtner, Valk, & Martinez-Wenzl, 2010), (Dickson, 2011), (Gorman, Tieu, & Cook, 2013).

Par l'entremise de cette recherche, nous tentons donc de déterminer les compétences intrinsèques propres à l'étudiant nouvellement inscrit au postsecondaire et du rôle qu'elles jouent face à son potentiel de réussir du premier coup. Nous visons par après l'identification de stratégies d'appui permettant à l'étudiant qui se destine vers la haute école d'y arriver avec un attirail bien étoffé en matière d'état d'esprit, de logique et de raisonnement, de planification de carrière et de vie, de motivation et de croyances positives par rapport à ses capacités, à ses aptitudes et à son degré de mérite à réussir. Ultimement, il est fort probable que si cet étudiant est plus confiant face à lui-même, qu'il comprend son propre processus d'apprentissage, qu'il est mieux outillé à faire face aux difficultés et qu'il se voit réussir tout en saisissant pleinement son coffret émotif et métacognitif, que celui-ci se retrouve avec un réel espoir quant à son potentiel de réussir académiquement, d'obtenir un emploi valorisant et rémunérateur, d'être un citoyen contribuant à la roue économique du Canada, et enfin, d'être une personne capable de vivre sainement, confiant, épanoui et heureux.

Ce qui nous mène à notre objectif de recherche qui est de proposer un modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé qui mire la réussite académique dès la première année d'études postsecondaires. Ce modèle, construit à partir de cadres de référence existants, auxquels sont intégrées les compétences intrinsèques mentionnées précédemment, est présenté comme indice de solution. La « nouvelle » taxonomie de Bloom est également indexée à ce modèle en plus de la liste de compétences relatives à l'employabilité élaborée par la Conference Board of Canada. Nous sommes confiants que l'application de ce protocole personnalisé, dans les institutions secondaires et postsecondaires de l'Alberta, aurait le

potentiel de contribuer à l'augmentation des cohortes finissantes dans nos institutions d'enseignement supérieur, et par extension, à la création d'un effectif en ressources humaines disponible et capable d'assumer les divers défis de l'heure de notre société, de notre économie et de notre pays.

Enfin, la recherche qualitative et interprétative fut principalement privilégiée comme méthodologie afin de tenter de mieux comprendre l'expérience des étudiants au seuil d'entrée aux études postsecondaires et les éléments favorisant leur réussite, soit les facteurs affectifs et métacognitifs ainsi que la place de la motivation et de l'espoir vis-à-vis cet objectif. Des données secondaires quantitatives furent analysées et interprétées afin de confirmer certaines présomptions. Une démarche heuristique permis l'élaboration du modèle d'intervention individualisé que nous préconisons et qui selon nous, réponds aux besoins et aux désirs de ces étudiants novices. De plus, nous suggérons que ce modèle s'intégrerait assez facilement dans les systèmes d'éducation secondaires et postsecondaire.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

1. LE DÉFI DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE À « PRODUIRE » DES TRAVAILLEURS COMPÉTENTS ET ESSENTIELS À UN CANADA COMPÉTITIF

1.1 La précarité du positionnement du Canada dans une économie globale

À l'issue de la récession récente, le gouvernement fédéral en étroite collaboration avec les gouvernements provinciaux et territoriaux, et en partenariat avec le secteur de l'emploi et les citoyens du pays, travaillent à améliorer le processus de coopération intergouvernemental afin de renforcer le rang qu'occupe la fédération sur la scène internationale. Tous sont engagés à développer un environnement qui facilite la création de liens commerciaux et d'investissements à travers le monde compte tenu du fait que ces échanges constituent une proportion majeure du produit intérieur brut du Canada (PIB). Cette planification doit tenir compte des marchés les plus importants soit les États-Unis, les pays de l'Union Européenne, l'Asie et les autres marchés en émergence. De plus, il est essentiel de bâtir sur les ententes facilitant ces échanges tels que l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) et l'Accord nord-américain de libre-échange entre le Canada, le Mexique et les États-Unis (ELENA). Il est important de noter qu'à ce jour, le Canada n'a aucune entente de libre-échange avec l'Asie qui est un marché en développement exponentiel à l'heure actuelle, alors que des négociations sont en cours avec de nombreux pays pour conclure des ententes multilatérales telle que le Partenariat transpacifique (PTP) (Le Conseil de la fédération, 2011). Et en tant que pays où il fait bon vivre, le Canada est en onzième position tel que le Tableau 1 qui suit le dénote. Il est même devancé par les États-Unis malgré la catastrophe du marché immobilier que ce pays a connu dans la dernière décennie à cause des politiques de prêts hypothécaires très malléables dans leur régularisation.

Tableau 1

Classement de l'indice de vie 2013 : les 20 pays où la vie est plus belle

Rang	Pays	Espérance de vie	Durée moyenne de scolarisation	Durée attendue de scolarisation	Revenu national brut par habitant
1	Norvège	81,3	12,6	17,5	48 688
2	Australie	82,0	12,0	19,6	34 340
3	États-Unis	78,7	13,3	16,8	43 480
4	Pays-Bas	80,8	11,6	16,9	37 282
5	Allemagne	80,6	12,2	16,4	35 431
6	Nouvelle-Zélande	80,8	12,5	19,7	24 358
7	Irlande	80,7	11,6	18,3	28 671
8	Suède	81,6	11,7	16,0	36 143
9	Suisse	82,5	11,0	15,7	40 527
10	Japon	83,6	11,6	15,3	32 545
11	Canada	81,1	12,3	15,1	35 369
12	Corée	80,7	11,6	17,2	28 231
13	Hong Kong	83,0	10,0	15,5	45 598
14	Islande	81,9	10,4	18,3	29 176
15	Danemark	79,0	11,4	16,8	33 518
16	Israël	81,9	11,9	15,7	26 224
17	Belgique	80,0	10,9	16,4	33 429
18	Autriche	81,0	10,8	15,3	36 438
19	Singapour	81,2	10,1	14,4	52 613
20	France	81,7	10,6	16,1	30 277

Source : (JDN Le Journal du Net, 2013). Classement IDH 2013 : les 20 pays où la vie est plus belle.

1.2 La pénurie de travailleurs compétents à l'ère du 21^e siècle

Régulièrement à la une des nouvelles, la pénurie de travailleurs compétents pour combler une large gamme d'emplois est déplorée surtout au niveau de la science et de la technologie, et ce, dans tous les secteurs de l'économie. D'une part, le fait que les

*Baby Boomers*¹ sont presque tous au seuil de la retraite crée un déficit troublant en matière de ressources humaines expérimentées, en plus d'une perte massive de la mémoire corporative. Le taux de natalité, qui est à la baisse depuis plusieurs décennies malgré une faible hausse depuis les derniers dix ans, continue à stagner à environ 1,67 enfant plutôt qu'à un minimum de deux enfants par femmes. Présentement, il faut compter sur l'immigration pour augmenter la population et les nouveaux arrivants représentent les deux-tiers de la croissance (Ubelacker, 2012). D'autre part, il y a un écart qui existe et qui s'élargit entre les occupations pour lesquelles il y a un surplus de personnes qualifiées et d'autres pour lesquelles la pénurie d'employés compétents est très marquée. À cet égard, la CIBC a compilé en 2012 deux listes : la première énumère vingt-cinq occupations où il y a un manque flagrant d'employés qualifiés; la deuxième fait état d'une vingtaine de catégories d'emplois où il y a une surabondance de ressources humaines (voir Tableau 2). Au niveau des employeurs, plus de 30% d'entre eux n'arrivent pas à trouver des travailleurs capables de combler leurs besoins (Tal, 2012). Afin de permettre à sa population adulte d'accéder à des emplois où il y a une pénurie de main-d'œuvre, il est essentiel que le Canada améliore la formation en milieu de travail et les services de l'éducation permanente. Aussi, le processus de la reconnaissance des acquis doit être facilité afin de permettre à ceux qui ont des compétences et des connaissances non-reconnues officiellement d'exercer leur métier (Le Conference Board of Canada, 2013).

En ce qui concerne la clientèle qui fait l'objet de cette étude, soit la jeunesse âgée de 15 à 24 ans, le taux de chômage actuel est estimé à 12.6% (International Labour Organization (IL), 2013). Ces jeunes se retrouvent souvent à prendre des emplois irréguliers et informels et très souvent, ils finissent par se décourager quant aux possibilités d'emplois de qualité. Parmi les raisons qui expliquent cet écart sont la sur-formation ou la sous-formation de ces jeunes gens ainsi que la disparité qui existe entre les qualifications requises du marché du travail et les compétences de fin d'études prescrites dans les programmes d'études supérieures (Oved, 2013). De plus et à titre d'information, un sondage mené par Future Shop en 2013 indique que 43% des

¹ Nés entre 1946 et 1964

diplômés postsecondaires exercent une profession autre que celle pour laquelle ils ont été formés (Chun, 2013).

En conséquence, il s'avère que la mise-à-niveau des études postsecondaires et du développement des compétences devient dorénavant une priorité nationale. Ceci est une des recommandations faite par le « Centre for Skills and Post-Secondary Education » (Le Conference Board of Canada, 2013) suite à leur étude longitudinale qui a examiné les compétences de haut niveau et les lacunes éducatives en préparation à l'emploi. Malgré que l'éducation soit une juridiction d'ordre provinciale, il est du ressort des gouvernements à tous les paliers, de concert avec les employeurs, de voir à ce que les études supérieures établissent des compétences de fin d'études en concordance avec les exigences précises du monde du travail. Ceci est une condition sine qua non permettant ainsi au Canada de continuer à accroître son économie dans le nouveau village global (Colleges Ontario, Automne 2013). Le Conseil canadien sur l'apprentissage renchérit ces propositions en présentant le concept d'un cadre pancanadien pour l'enseignement postsecondaire qui favoriserait l'étudiant en facilitant la transférabilité et la mobilité en plus du potentiel de réaliser des efficiences et des économies d'échelle (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Et enfin, selon le Conseil de la fédération, l'éducation internationale est une nécessité afin que le Canada puisse rehausser le calibre de son capital humain et ainsi développer une économie fondée sur le savoir et l'innovation et en même temps combler la pénurie de travailleurs qualifiés (Le Conseil de la fédération, 2011).

Tableau 2

Occupations avec une pénurie et celles avec un surplus de travailleurs qualifiés

25 Occupations Showing Signs of Skills Shortages	20 Occupations Showing Signs of Labour Surplus
<ol style="list-style-type: none"> 1. Managers in Engineering, Architecture, Science & Info Systems 2. Managers in Health, Education, Social and Community Services 3. Managers in Construction and Transportation 4. Auditors, Accountants and Investment Professionals 5. Human Resources and Business Service Professionals 6. Professional Occupations in Natural and Applied Sciences 7. Physical Science Professionals 8. Life Science Professionals 9. Civil, Mechanical, Electrical and Chemical Engineers 10. Other Engineers 11. Professional Occupations in Health 12. Physicians, Dentists and Veterinarians 13. Optometrists, Chiropractors and Other Health Diagnosing and Treating Professionals 14. Pharmacists, Dietitians and Nutritionists 15. Therapy and Assessment Professionals 16. Nurse Supervisors and Registered Nurses 17. Technical and Related Occupations in Health 18. Medical Technologists and Technicians (Except Dental Health) 19. Technical Occupations in Dental Health Care 20. Other Technical Occupations In Health Care (Except Dental) 21. Psychologists, Social Workers, Counsellors, Clergy and Probation Officers 22. Supervisors, Mining, Oil and Gas 23. Underground Miners, Oil and Gas Drillers and Related Workers 24. Supervisors in Manufacturing 25. Supervisors, Processing Occupations 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Managers in Manufacturing and Utilities 2. Clerical Supervisors 3. Clerical Occupations 4. Clerical Occupations, General Office Skills 5. Office Equipment Operators 6. Finance and Insurance Clerks 7. Mail and Message Distribution Occupations 8. Secondary & Elementary Teachers and Counsellors 9. Sales and Service Supervisors 10. Cashiers 11. Occupations in Food and Beverage Services 12. Tour & Recreational Guides and Amusement Occupations 13. Other Attendants in Travel, Accommodation and Recreation 14. Technical Occupations in Personal Service 15. Other Occupations in Personal Service 16. Butchers & Bakers 17. Upholsterers, Tailors, Shoe Repairers, Jewellers and Related Occupations 18. Fishing Vessel Masters and Skippers and Fishermen/Women 19. Machine Operators & Related Workers in Metal and Mineral Products Processing 20. Machine Operators & Related Workers in Pulp & Paper Production and Wood Processing

Source : (Tal, 2012). The Haves and Have Nots of Canada's Labour Market.

1.3 L'incongruité des compétences de fin d'études vis-à-vis les besoins du monde du travail

Dans un sondage mené en 2012 par Studentawards Inc. en Ontario pour le compte du Higher Education Quality Council of Ontario auprès de 1 180 étudiants de

10^e et 11^e année, 58% des étudiants indiquent vouloir obtenir un bon emploi comme première raison qui les incitent à poursuivre des études universitaires tandis que 75% optent pour des études collégiales. Moins de 40% de ceux qui se dirigent à l'université et 13% parmi de ceux en chemin vers le collège citent l'acquisition de nouvelles connaissances comme motivation. En plus d'être préoccupés par l'obtention d'un emploi, plus de 85% d'entre eux sont inquiets ou très soucieux de leur endettement, soit la capacité à payer pour leur éducation ou à repayer des emprunts pour ce faire (Bloch-Nevitte, 2012). Ces données reflètent la pensée des jeunes gens ² d'un bout à l'autre du pays. Il est aussi déplorable de constater que ces jeunes personnes ne saisissent pas l'importance d'acquérir des connaissances et des compétences d'ordre élevé leur permettant ainsi de combler des postes où la demande est criante pour une « tête-d'œuvre » qualifiée. Ce constat est des plus inquiétants car le Canada est en période de crise face à un faible nombre de travailleurs capables de contribuer à maintenir le pays compétitif sur la scène internationale.

Selon l'analyse du Conference Board of Canada compilé dans un document intitulé « Les compétences relatives à l'employabilité 2000+ » (Le Conference Board of Canada, 2000), ce qui est aussi recherché par les employeurs surpasse les connaissances techniques et scientifiques rattachées à un domaine ou un secteur d'activité spécifique. Premièrement, il s'agit de compétences essentielles au développement de la personne telles que la communication, la gestion de l'information, l'utilisation des chiffres et la résolution de problèmes. Deuxièmement, à ces compétences essentielles s'ajoutent des compétences personnelles en gestion favorisant le potentiel de croissance soit la démonstration d'attitudes et de comportements positifs, le sens des responsabilités, la souplesse et l'apprentissage continu. Enfin et de grande importance, il y a les compétences pour le travail d'équipe. À cet égard, Le Conference Board of Canada cite ce qui suit :

Les compétences académiques, les qualités personnelles et l'esprit d'équipe décrits dans ce profil sont à la base de la création d'une main-d'œuvre canadienne de qualité pour aujourd'hui et demain.

² Âgés de 15 à 24 ans

Le Conseil d'entreprises sur l'enseignement invite et encourage les étudiants, les parents, les enseignants et enseignantes, les employeurs, les syndicats, les dirigeants de groupes communautaires et les organismes gouvernementaux à se servir du profil comme base de dialogue et d'action. (Le Conference Board of Canada, 2000)

Face à cette situation des plus déplorables, la question qu'on peut se poser est la suivante : comment le système éducatif canadien peut-il intervenir face à l'insouciance actuelle de ces jeunes personnes à comprendre les conséquences à moyen et à plus long terme pour elles de ne pas acquérir les savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs-devenir dont il est question ? N'est-ce pas pourtant uniquement par le biais de l'intégration de ceux-ci que ces cadets pourront devenir compétitifs sur le marché du travail, obtenir des emplois rémunérateurs et à la hauteur de leurs aspirations, se forger une place de choix au sein du monde du travail et améliorer leurs perspectives de qualité de vie supérieure? Le but de notre étude est d'offrir des éléments de réponse à cette problématique en proposant un modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé qui vise à mieux informer et motiver l'étudiant dans ce sens.

1.4 Les visées erronées des études postsecondaires au Canada

Durant l'année scolaire 2011-2012, environ 2 millions d'étudiants étaient inscrits dans des institutions postsecondaires canadiennes, soit une hausse de 1,9% comparativement à l'année précédente. De ce total, 56.0% étaient des femmes et 43,1% étaient des hommes. En cette même période, 461 520 étudiants ont obtenu un certificat, diplôme ou un grade de leur institution d'attache, soit une augmentation de 3,4% par rapport à l'année précédente. Les domaines d'études privilégiés étaient au nombre de trois : le commerce, la gestion et l'administration publique (21,8%); les sciences sociales et du comportement, et le droit (14,5%); la santé, les parcs, les loisirs et le conditionnement physique (14,0%). Les femmes surpassaient les hommes dans tous les domaines à part les mathématiques, l'informatique et les sciences de l'information; l'architecture, le génie et les technologies connexes; les services

personnels, de protection et de transport; l'agriculture, les ressources naturelles et la conservation (Statistique Canada, 2013).

En 2012, la Banque canadienne impériale de commerce (CIBC) compléta une analyse dont des données apparaissent au Tableau 2 « Occupations avec une pénurie et celles avec un surplus de travailleurs qualifiés ». En examinant ce tableau, il est évident que les trois domaines les plus populaires des étudiants ne correspondent pas aux occupations où il y a une carence d'employés adéquatement préparés pour assumer ces postes.

Le Tableau 3 « Diplômés postsecondaires selon le domaine d'études » qui suit mérite aussi notre attention quant aux constats qui peuvent être faits. En effet, malgré la liste des occupations énumérés précédemment au Tableau 2 qui inventorie d'une part celles qui connaissent une pénurie de travailleurs compétents et celles où il y a une surabondance de ressources humaines, il apparaît que les programmes en Éducation ainsi que ceux en Commerce, Gestion et administration publique, demeurent toujours populaires auprès des étudiants aux études postsecondaires. Les domaines où il y a un besoin criant tels l'Architecture, le Génie et les Technologies connexes sont malheureusement encore sous souscrits. Cependant, il est rassurant d'observer que les programmes en Sciences humaines, en Sciences sociales et du comportement, et le Droit gagnent en popularité car la demande de ressources humaines dans ces domaines est à la hausse.

Et enfin, les femmes semblent toujours être moins portées à poursuivre des études dans les domaines techniques et scientifiques, là où la demande est grande. L'écart des inscriptions entre les deux genres dans les domaines des Mathématiques, de la Sciences et de la Technologie, ainsi qu'en Architecture et en Génie, demeure toujours assez grand. Pourtant, les femmes représentent bien plus de 55% des personnes inscrites aux études postsecondaires. Ceci est un indicateur qu'il y a encore beaucoup à faire pour encourager les filles à entreprendre des études dans ces domaines. Un plus grand nombre de finissants dans ces champs et l'accessibilité de personnes qualifiées pour occuper des postes s'y apparentant s'avèreraient des atouts importants permettant une croissance renouvelée du produit intérieur brut (PIB) du

Canada. Il est espéré qu'ainsi, notre pays puisse regagner un meilleur placement quant à un des meilleurs pays où il fait bon vivre.

Tableau 3
Diplômés postsecondaires selon le domaine d'études

	2010	2011	2010 à 2011
	Compte		Variation en %
Total	446 382	461 517	3,4
Perfectionnement et initiation aux loisirs	2 769	2 436	-12,0
Éducation	32 748	32 829	0,2
Arts visuels et d'interprétation, et technologie des communications	19 797	20 097	1,5
Sciences humaines	55 839	57 144	2,3
Sciences sociales et du comportement, et droit	65 445	66 915	2,2
Commerce, gestion et administration publique	99 078	100 383	1,3
Sciences physiques et de la vie, et technologies	19 776	20 085	1,6
Mathématiques, informatique et sciences de l'information	13 596	13 869	2,0
Architecture, génie et technologies connexes	50 259	52 434	4,3
Agriculture, ressources naturelles et conservation	7 338	8 202	11,8
Santé, parcs, récréation et conditionnement physique	61 098	64 662	5,8
Services personnels, de protection et de transport	14 451	15 708	8,7
Autres	4 185	6 756	61,4

Source : (Statistique Canada, 2013). Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation.

Similairement, en examinant le Tableau 4 « Taux de fréquentation en éducation des 15 à 29 ans calculé en pourcentage pour l'ensemble des provinces du Canada selon le groupe d'âge et le type d'institution fréquentée 1995-1996, 2000-2001 et 2005-2006 à 2010-2011 » qui suit, nous pouvons constater une faible croissance depuis les 15 dernières années, soit de 1995-1996 à 2010-2011, des jeunes personnes entre 15 et 29 ans qui poursuivent des études postsecondaires. Nous pouvons aussi voir une hausse de fréquentation importante entre le premier (15 à 19 ans) et le deuxième groupe (20 à 24 ans) mais une baisse significative entre le deuxième (20 à 24 ans) et le troisième groupe (25 à 39 ans). Ce qui suppose qu'il devient plus difficile pour un jeune après l'âge de 25 ans d'entreprendre des études postsecondaires à temps plein, sans doute à

cause des responsabilités financières et familiales qui prennent de l'ampleur dans sa vie. Conséquemment, ses chances risquent d'être réduites quant à la possibilité d'accéder à des postes où la demande est forte pour une personne qui a le bagage éducatif requis pour combler ceux-ci. Ces personnes peuvent certainement poursuivre des études à temps partiel ou par le biais des services de l'éducation permanente. Cependant, leur capacité et la probabilité qu'ils complètent leur programme d'études est très difficile à chiffrer car les données à cet égard sont presque inexistantes (Kelderman, 2012). Il est donc impossible de porter un jugement basé sur une évidence scientifique. Cependant, il est raisonnable de déduire qu'il est important d'encourager les jeunes finissants du secondaire à poursuivre des études postsecondaires le plus tôt possible après l'obtention de leur diplôme du secondaire. Si ces derniers possèdent les traits affectifs et métacognitifs pour le faire avec assurance et confiance, les probabilités sont très bonnes qu'ils s'inscriront dans un programme d'études supérieures et qu'ils en sortiront avec le grade anticipé.

Tableau 4
Taux de fréquentation en éducation des 15 à 29 ans

Canada (Provinces seulement)	15 à 19 ans				20 à 24 ans				25 à 29 ans		
	Primaire Secondaire	Collège	Université	Total	Primaire Secondaire	Collège	Université	Total	Collège	Université	Total
2010-2011	59	12	11	82	2	11	27	40	4	8	13
2009-2010	61	11	10	82	2	12	26	39	4	8	13
2008-2009	60	11	10	81	2	12	24	37	4	8	12
2007-2008	61	11	9	81	2	11	25	38	4	8	12
2006-2007	61	11	10	81	2	11	25	38	4	8	12
2005-2006	62	10	9	81	2	11	25	38	F ³	8	12
2000-2001	64	11	6	81	2	13	21	35	4	6	11
1995-1996	63	11	7	81	2	12	20	34	4	5	10

Source: (Statistique Canada, 2013). Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation.

³ Trop peu fiable pour être publié

1.5 La non-efficacité des réformes en éducation au Canada

Malgré les nombreuses réformes éducatives que le Canada a connues depuis le dernier quart de siècle, le pays se retrouve très mal nanti quant au nombre et à la disponibilité de personnes adéquatement formées capables de répondre aux besoins émergents du monde du travail. Pourtant, à tous les niveaux des gouvernements et des diverses institutions d'enseignement, il y a unanimité quant aux considérations suivantes: l'importance d'investir en éducation; la demande croissante des apprenants; la diversité des clientèles étudiantes; la culture d'apprentissage à vie comme phénomène relativement nouveau; l'impact de la technologie; la globalisation des marchés et l'économie du savoir; la pénurie de travailleurs; des demandes croissantes sur les ressources humaines, financières et physiques (Alberta Learning, 2002).

Bien que de nombreuses expériences et innovations récentes en éducation se multiplient à tous les niveaux, un débat national se poursuit qui vise à trouver des réponses aux défis de l'heure. Deux discussions ont lieu simultanément : 39% des intervenants sont de l'avis que d'ici l'an 2020, de modestes aménagements s'imposeront pour que les systèmes d'éducation puissent remplir leurs mandats respectifs tandis que 60% croient plutôt que des changements radicaux seront au rendez-vous. Parmi les thèmes argumentés, nous retrouvons les suivants: l'adoption de nouvelles approches pédagogiques sera soutenue par l'opportunité et l'efficacité ainsi que par la demande des étudiants et des parents; les réalités économiques deviendront le moteur de l'innovation technologique avec le résultat de voir moins d'uniformité au sein des études supérieures; malgré qu'il y a une division d'opinion par rapport à l'enseignement à distance, il n'en demeure pas moins que certains anticipent des innovations quant au développement d'outils permettant le partage des savoirs; les « briques » seront remplacées par des « clics » malgré que certaines personnes maintiennent l'opinion que « la localisation » demeurera vital pour l'atteinte optimale des objectifs d'apprentissage visés; les changements surviendront petit à petit mais ne seront pas nécessairement endossés universellement à travers toutes les institutions; malgré l'adoption d'approches pédagogiques nouvelles, l'essence des méthodes traditionnelles sera retenue; l'éducation collaborative avec l'apprentissage « pair à pair » deviendra réalité et le cours magistral sera remplacé par des séances qui mettront l'accent sur «

apprendre comment apprendre »; les barrières institutionnelles risquent de brimer la possibilité de l'obtention de grades sur mesure (Anderson, Boyles, & Rainie, 2012).

La population du Canada est parmi la plus instruite au monde mais notre position s'affaiblit surtout lorsque l'on tient compte des initiatives entreprises dans d'autres pays pour améliorer leurs systèmes postsecondaires. Afin d'être en mesure d'élaborer une stratégie qui réponde à longue échéance aux besoins économiques et sociaux du pays, nous devons connaître les forces et les faiblesses de notre secteur d'éducation postsecondaire et identifier des solutions correctives pouvant améliorer les domaines déterminants. Pour ce faire, il est primordial d'entamer des négociations intergouvernementales et intersectorielles de collaboration (Capon, 2008).

Un sondage d'opinion mené en 2013 par la Northeastern University a conclu que les citoyens sont convaincus de l'importance des études supérieures mais ne sont pas confiants quant à la capacité du système postsecondaire à préparer les finissants en vue de leur réussite dans le monde du travail; les dirigeants d'entreprises considèrent qu'il est essentiel que les finissants aient des compétences en communication et en résolution de problèmes et qu'ils fassent preuve de créativité, de souplesse et de capacités d'adaptation; l'apprentissage expérientiel est considéré de grande importance et comme un tremplin menant au succès de carrière (FTI Consulting, 2013).

Quant au renouveau de l'enseignement au secondaire, un point de vue commun fait ressortir l'importance d'y incorporer des éléments qui puissent encourager l'accès et la persévérance aux études postsecondaires. Il importe d'implanter un modèle spécifique d'approche programme, de la continuité éducative et de la motivation des étudiants (Doray, 2008). L'institution d'enseignement doit servir les intérêts de l'apprenant et de la société en formant des « preneurs de risques » dans un monde caractérisé par les interconnexions et l'innovation. Les compétences à acquérir à cet égard sont la collaboration, la résolution de problème, la pensée critique, la littéracie technologique, la créativité et l'innovation, la communication et la sensibilité à l'interculturalité. Essentiels aussi sont les attributs, les aptitudes, les connaissances et les compétences permettant au nouveau finissant d'assumer pleinement ses responsabilités comme citoyen compatissant (Milton, 2009).

2. LES LACUNES DES ÉTUDIANTS AU SEUIL DE LEUR ENTRÉE AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Nous avons revu plusieurs écrits qui portent sur les causes de l'inachèvement des études postsecondaires et des barrières face à la réussite à ce niveau. De celles-ci, deux études ont retenu notre attention. La première porte sur une analyse de jeunes ayant poursuivi des études postsecondaires au cours de trois cycles, soit 2000, 2002 et 2004 et qui a été complété à partir du cadre théorique élaboré par Tinto en 1993. Ce dernier est de l'avis que la rétention des étudiants est en grande partie liée à leur engagement à poursuivre une voie qui les inspire plutôt qu'à des programmes aléatoires que les institutions leur offre. Il continue en insistant sur le fait que les institutions d'enseignement postsecondaire se doivent de prioriser la rétention des étudiants en instaurant des mesures rectificatives à l'intérieur des politiques institutionnelles (Tinto, 1993). Cette étude a permis d'établir une liste de caractéristiques que les décrocheurs ont en commun telles qu'énumérées au Tableau 5 suivant :

Tableau 5

Caractéristiques communes aux décrocheurs des études postsecondaires

a) Étaient de sexe masculin	h) N'avaient personne sur le campus à qui parler de leurs problèmes personnels
b) Avaient de faibles objectifs dans leurs études postsecondaires	i) Pensaient (au moins une fois par mois) à décrocher
c) Avaient déjà décroché du secondaire	j) Avaient un faible sentiment d'appartenance
d) Avaient été toxicomanes	k) Étaient sur l'aide sociale
e) Avaient affiché une moyenne pondérée cumulative (MPC) inférieure à 60% à leur première année d'études postsecondaire	l) Ne recevaient pas de bourses d'études du gouvernement ni de prêt de la part de leurs parents
f) Avaient du mal à se créer un réseau social	m) S'étaient mariés pendant leurs études postsecondaires
g) N'étaient pas intéressés à faire du bénévolat sur le campus	

Source : (Ma & Frempong, 2008). Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires.

De plus, dans leur étude, Ma et Frempong (2008) ont tenu compte des facteurs non scolaires, scolaires et autres qui ont le potentiel d'avoir une influence sur le taux d'abandon des étudiants de niveau collégial. Les détails de ceux-ci sont repris au Tableau 6 qui suit.

Tableau 6

Résultats de la méta-analyse des facteurs scolaires et non scolaires influant sur l'attrition des étudiants de niveau collégial

FACTEURS	DESCRIPTION
Non scolaires	
Objectifs scolaires	Niveau d'effort déployé pour obtenir un diplôme d'études collégiales.
Motivation à réussir	Niveau de motivation à réussir.
Confiance en soi sur le plan scolaire	Niveau de confiance en soi sur le plan scolaire (certitude de réussir en milieu scolaire).
Compétences liées aux études	Capacité de gérer son temps et d'étudier, et habitudes d'études.
Influences contextuelles	Mesure dans laquelle les étudiants reçoivent de l'aide financière, taille et sélectivité de l'établissement
Autoconcept général	Niveau de confiance en soi et d'estime de soi.
Engagement institutionnel	Niveau de confiance et de satisfaction à l'égard du choix d'établissement.
Soutien social	Niveau de soutien social que l'étudiant a l'impression de recevoir de la part de l'établissement.
Participation sociale	Mesure dans laquelle un étudiant se sent associé au milieu collégial (pairs, professeurs, activités sur le campus).
Scolaires	
Cote d'évaluation ACT	Mesure de la préparation aux études collégiales en anglais, en mathématiques, en lecture et en sciences.
Moyenne pondérée cumulative au secondaire	Moyenne pondérée cumulative maintenue par l'élève au secondaire dans l'ensemble de ses cours.
Autres	
Situation socioéconomique	Niveau de scolarité des parents et revenu familial.
Note : Adaptation de Lotkowski, Robbins et Noeth (2004)	

Source : (Ma & Frempong, 2008). Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires.

Il est intéressant de remarquer que la majorité des facteurs cités au Tableau 6 sont intrinsèques à l'étudiant, soit d'ordre affectif et métacognitif. Jusqu'à récemment, ces derniers ont été très peu considérés dans l'ensemble des recherches portant sur les éléments à inclure dans l'équation menant à la réussite de l'étudiant au postsecondaire. Ce sont les facteurs extrinsèques plutôt qui ont été examinés à maintes reprises, telles que cité précédemment. De là la pertinence de porter une réflexion soutenue sur les caractéristiques propres à l'étudiant et à sa connaissance de son processus d'apprentissage, et d'en apprécier leur complexité et leur impact sur la probabilité que l'étudiant novice au

postsecondaire persiste et réussisse. Par la suite, il est impératif d'identifier des solutions correctives, non pas aléatoires, mais bel et bien intégré dans un processus systémique, holistique et individuel. Selon nos recherches, malgré de nombreuses interventions identifiées, aucun modèle d'appui inclusif ne semble être disponible.

La deuxième étude qui a retenu notre attention fut complétée pour le compte du Conseil des ministres de l'éducation (Canada). Celle-ci fut menée dans six villes à travers le pays par le biais de groupes-témoins composés d'étudiants ne prévoyant pas entreprendre des études postsecondaires, et de leurs parents. Par la suite, ces deux groupes furent réunis pour une session conjointe lors de laquelle les barrières à la poursuite des études postsecondaires, ainsi que des solutions potentielles, furent discutés. Les facteurs principaux qui furent identifiés comme influençant les étudiants à ne pas poursuivre leurs études après le secondaire étaient directement reliés à leur perception négative de l'école, leurs vues sur les études postsecondaires et l'accès limité à de l'information essentielle. De ces consultations émanèrent un certain nombre de facteurs intrinsèques et extrinsèques qui furent identifiés comme ayant découragé les étudiants à poursuivre des études postsecondaires. Le Tableau 7 qui suit présente ces derniers.

Tableau 7
Conclusions des consultations concernant
les barrières et obstacles à poursuivre des études postsecondaires

Facteurs intrinsèques	Facteurs extrinsèques
Indécision généralisée	Information insuffisante au sujet des études postsecondaires
Pression et anxiété/peur d'échouer aux études postsecondaires	Degré de qualité dans l'enseignement varié
Faibles notes scolaires	Coûts des études postsecondaires
Difficultés d'apprentissage	Préalables d'admission
Perceptions négatives de l'école	Manque d'information des parents ayant le résultat d'un manque d'appui et d'engagement de leur part dans la planification et la prise de décision des étudiants face aux études postsecondaires

Source : (EKOS Research Associates, 2009). An Examination of Barriers to pursuing PSE and Potential Solutions.

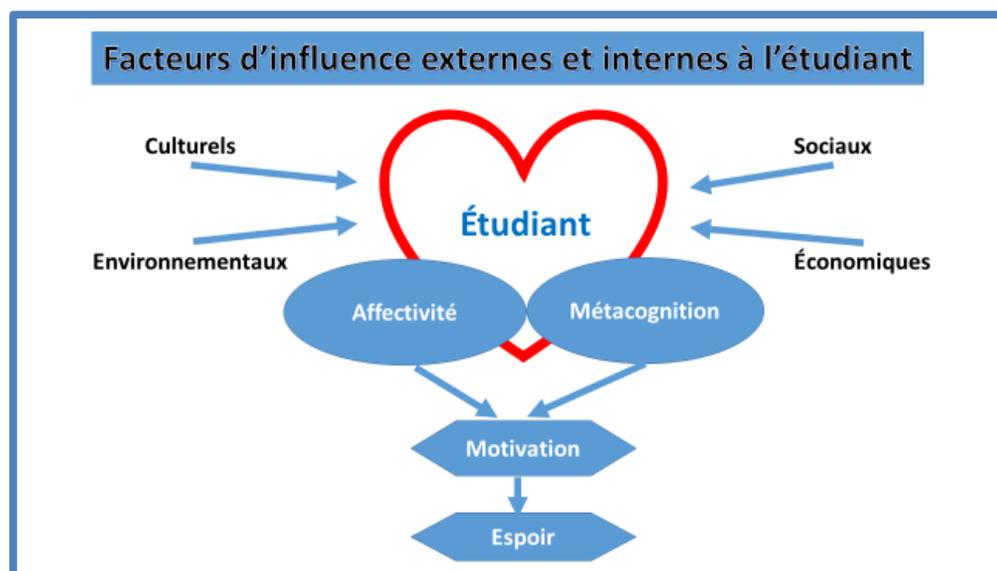
Les participants à ces consultations n'ont pas tenté de proposer des solutions intrinsèques. Cependant, plusieurs d'entre eux ont suggéré que des solutions extrinsèques

pourraient influencer positivement les effets des facteurs intrinsèques et ainsi réduire certaines barrières aux études postsecondaires (EKOS Research Associates, 2009).

La réussite de la première année d'études postsecondaires est manifestement un tremplin incontournable vers la réussite future de l'étudiant quant à ses objectifs académiques menant à la poursuite d'un métier ou d'une carrière de son choix. La Figure 1 qui suit présente les facteurs d'influences externes et internes à l'étudiant qui ont un certain impact sur sa réussite. Les facteurs externes pour lesquels nous saisissons assez bien les impacts sur l'étudiant et pour lesquels un bon nombre de solutions ont été identifiées et mise de l'avant avec succès par divers intervenants clefs sont d'ordre culturel, environnemental, social et économique. Cette présente étude étant plutôt préoccupée par les facteurs d'influences propres à l'étudiant, nous proposons l'hypothèse selon laquelle les dimensions affectives et métacognitives de l'étudiant sont au cœur même de sa réussite. La Figure 1 qui suit représente l'étudiant au cœur de son apprentissage ainsi que les facteurs externes et internes qui ont une influence sur ses chances de réussite. Nous soumettons par la suite que se révèlent quasi inévitablement de ces états positifs chez l'étudiant, la motivation et l'espoir qui ont le pouvoir d'animer l'étudiant avec un regain d'énergie, de courage et de persistance à réussir.

Figure 1

Facteurs d'influence externes et internes à l'étudiant



2.1 Les carences au niveau des dispositions affectives des étudiants

Dans la présente étude, le terme « affectivité » fait référence aux états d'êtres internes ou intrinsèques de l'étudiant, soit ses émotions ou ses sentiments et la faculté de ressentir qu'il a suite à un stimulus quelconque, tels que son estime de soi, sa confiance en soi, son sentiment de contrôle sur sa vie, sa croyance en son mérite de réussir, etc.

L'être humain est en quête de la connaissance intime de lui-même tout au long de son existence. Au fil du temps et des différentes étapes de la vie, à travers les différents rôles qu'il accepte et les multiples responsabilités qu'il assume, les expériences polychromes qu'il vit et les victoires et les déceptions qu'il connaît, il est en constante exploration de son fort intérieur, soit son état affectif et émotif. Cette analyse de soi est motivée par le désir perpétuel de vivre en équilibre, heureux, épanoui, en santé et entouré d'amour. Il est aussi viscéral pour l'être humain d'avoir un sentiment d'appartenance et de savoir qu'il fait une différence autour de lui. Nécessairement, il prend de l'espace physique et est consommateur des fruits de la planète. Cependant, la vie de l'homme doit nettement avoir sa place figurative et elle doit avoir une valeur tangible à ses yeux, surtout du point de vue de ses interrelations et la manière qui le distingue en fonction de son apport à la société, quelque peu infime ou grandiose soit-il.

L'étudiant qui est sur le portail de l'institution postsecondaire où il entend poursuivre ses études vit ce même sentiment d'incertitude et de questionnement. En prenant ce pas, il remet plus ou moins une partie de son futur dans les mains des professionnels en éducation, soit les fonctionnaires, dirigeants, enseignants, etc. Est-ce bien eux qui détiennent la formule gagnante conduisant l'étudiant à l'atteinte d'un de ses objectifs de vie, soit celui lié à son potentiel de s'établir et de contribuer à la société en qualité de personne de métier, technicien ou professionnel dans un domaine quelconque? Se lancer aveuglement dans cette aventure sans considération de la part de responsabilité qui lui revient est analogue à traverser la rue sans regarder de tous les côtés pour s'assurer que la voie est libre et qu'il peut traverser en toute sécurité. Ayant pris la décision d'entreprendre des études postsecondaires, l'étudiant se doit d'être très bien préparé pour réussir. Ultimement, c'est bel et bien

lui qui est le seul responsable de son apprentissage. Il va sans dire qu'il doit voir aux aspects d'ordre pratique tels le financement, l'hébergement, la famille, etc. Cependant, il est primordial qu'il voit également à ce qu'il possède tout l'attirail émotif (et cognitif) requis pour se rendre jusqu'au bout de ses peines et réussir (ACT Inc., 2007).

Le Tableau 5 (Caractéristiques communes aux décrocheurs des études postsecondaires), le Tableau 6 (Résultats de la méta-analyse des facteurs scolaires et non scolaires influant sur l'attrition des étudiants de niveau collégial) et le Tableau 7 (Conclusions des consultations concernant les barrières et obstacles à poursuivre des études postsecondaires) présentés ci-dessus énumèrent de nombreux éléments négatifs qui contribuent aux lacunes ou aux faiblesses des étudiants quant à leur disposition affective. Sans vouloir répéter les tableaux, nous nommons ceux qui ont le potentiel de nuire le plus à l'étudiant face à sa réussite : faible confiance en lui et en ses capacités; aucun objectif ou engagement académique ou de carrière précis; peu de motivation face à sa réussite académique; capacités d'autogestion instables; faible sentiment d'appartenance; pauvre réseau d'appui; réseau social presque inexistant.

Afin d'être bien préparé à entreprendre cette étape majeure de sa vie et considérant l'investissement important tout au long de ce parcours au point de vue temps, énergie, coûts et impact social, ainsi que les conséquences de son succès versus un échec, il est impératif que l'étudiant soit très vigilant quant aux dispositions intrinsèques requises pour arriver à ses fins. De plus, il est essentiel qu'il comprenne la valeur pour lui de faire une prise de conscience de ses états d'être. Il peut ainsi déterminer ses faiblesses, identifier des pistes d'appui et obtenir le soutien dont il pourrait avoir besoin afin que ses dispositions affectives soient orientées dans la bonne voie. Parmi plusieurs considérations, l'examen intérieur qu'il se doit légitimement de faire le porte à évaluer son estime de lui, sa confiance en lui, ses intérêts, sa perception sur son mérite du bonheur et de la réussite, ainsi que sa croyance d'être aimable inconditionnellement.

Par conséquent, il s'avère que la discussion que nous devons avoir dorénavant n'est pas de savoir si nous pouvons appuyer et accompagner l'étudiant dans le renforcement de ses caractéristiques affectives. Nous ne pouvons plus ignorer de cette

problématique à conséquences néfastes tant au niveau de la société que de l'individu. Il s'agit plutôt de réfléchir sur des stratégies novatrices et efficaces que les institutions postsecondaires (et secondaires) doivent développer et implanter dans les plus brefs délais afin de permettre aux étudiants d'améliorer leur perception de soi et de leurs capacités, et ainsi augmenter leurs chances de réussite en première années aux études postsecondaires.

2.2 Les déficiences des étudiants liées à l'apprentissage

Additionnées aux carences affectives des étudiants à la porte d'entrée des études postsecondaires, les Tableaux 5, 6 et 7 plus hauts font état de leurs lacunes cognitives. Les plus flagrantes sont les suivantes : notes scolaires des préalables requis pour l'admission au postsecondaire très faibles en langues (français et/ou anglais), mathématiques, lecture et sciences; peu d'intérêt et d'effort face à l'apprentissage; difficultés d'apprentissage; perception négative des études. Ces lacunes sont d'ordre métacognitif que nous discutons ci-après.

« La métacognition, c'est une compétence à se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche et se réajuster au besoin » (de la Riveraine, 2013). Le terme signifie aussi la capacité humaine de réfléchir de manière consciente afin d'atteindre certains objectifs. Ce processus de réflexion inclut la mémorisation, le questionnement, l'élaboration de concepts, la planification, le raisonnement, l'imagination, la résolution de problèmes, la prise de décisions et de jugements, la traduction des pensées en paroles, etc. (Fisher, 2007). Dans son étude intitulée « Teaching Thinking in the Classroom », Fisher parle aussi de la capacité de réfléchir (ou de penser) comme étant une habileté pratique jugée plus ou moins efficace ou exercée. Il poursuit en confirmant que l'habileté de penser est une habitude d'un comportement intelligent appris par la pratique, par exemple, l'étudiant peut devenir meilleur à raisonner, à répondre à des questions ou à solutionner des problèmes en s'adonnant à répétition à ce types d'exercices, c'est-à-dire, en « pratiquant ». Le dicton anglais exprime bien ce phénomène : « Practice makes perfect. » et en français : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron. » ou « À force de pratique, on y arrive. ».

Et il s'avère en plus que la capacité d'apprendre est une des caractéristiques les plus impressionnantes chez l'être-humain. L'apprentissage se fait constamment tout au long de la vie d'une personne. En définissant ce qu'est l'apprentissage, il est nécessaire d'analyser ce qui se produit chez la personne en ce faisant. Par exemple, la manière dont une personne perçoit, réfléchit, ressent et agit peut changer en fonction d'une expérience d'apprentissage antérieure. Donc, l'apprentissage peut être défini comme un changement de comportement suite à une expérience quelconque. Ceci peut se manifester de manière physique ou peut engendrer des changements intellectuels et d'attitude, ce qui a comme conséquence d'avoir un impact plus ou moins subtile sur le comportement (Dynamic Flight, Inc., 2003).

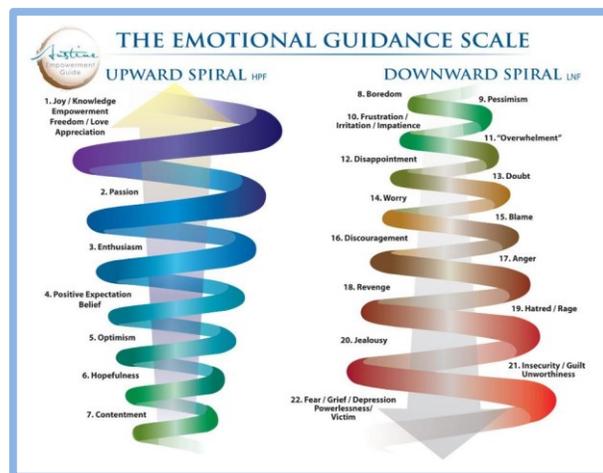
En conclusion, il est essentiel que l'étudiant comprenne son propre processus d'apprentissage et la façon privilégiée par le biais de laquelle il apprend, soit son style d'apprentissage et son type d'intelligence. Ainsi, il peut s'y référer et identifier le genre d'appui dont il a besoin advenant une difficulté quelconque. De plus, il est important qu'il fasse le point sur les habitudes d'études qui lui conviennent le mieux, qu'il les réévalue à l'occasion et qu'il les ajuste au besoin. Il est malheureusement très regrettable de constater que très peu d'étudiants (ou même de personnes du grand public) sont conscients de la manière dont ils apprennent. Cette compréhension comme telle s'avère une source d'information essentielle qui mène au développement et à l'acquisition des connaissances, compétences, attitudes et aptitudes nouvelles (Ressources humaines et développement social Canada, 2007). Il devient donc urgent que les institutions d'enseignement secondaires et postsecondaires mettent sur pied des outils et des mécanismes qui permettent aux étudiants d'être conscients en matière d'apprentissage. À l'ère de l'information et du savoir, cette compréhension de soi devient d'autant plus fondamentale.

2.3 L'effet du découragement : conséquences sur l'engagement, la motivation, la persévérance et l'espoir chez l'étudiant

Le découragement est l'aboutissement d'une chute en spirale descendante qui mène à une action finale souvent dévastatrice. Dans le cas de l'étudiant débutant les études postsecondaires, il se manifeste trop souvent par l'échec suivi de l'abandon des études. Ne voyant aucune issue ou de résolution possible, les conséquences de cette

action ont des répercussions qui ont le potentiel de lui nuire pour toute la vie. La Figure 2, « The Emotional Guidance Scale » est une excellente représentation de ce phénomène qui démontre une décadence dans l'état émotif de la personne, soit de l'ennui jusqu'à la peur, la tristesse, la dépression, le sentiment d'être impuissant et d'être une victime. La spirale ascendante, qui représente l'état affectif souhaité, émerge d'un état de contentement et gravit jusqu'à un sentiment de bonheur, de compréhension, de responsabilisation de soi, d'amour, de reconnaissance et de gratitude.

Figure 2 : The Emotional Guidance Scale

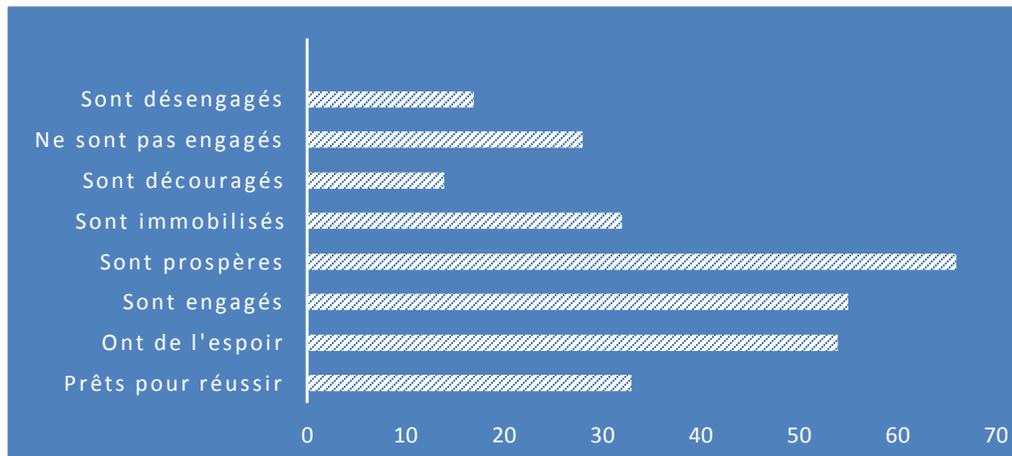


Source : (Hicks, 2013)

Il est inquiétant de constater les données d'une étude très récente complétée par GALLUP Education intitulée « State of America's Schools : The Path to Winning Again in Education ». Celles-ci confirment que trop peu d'étudiants sont bien préparés pour réussir. Plus de 600 000 étudiants de la 5^{ème} jusqu'à la 12^{ème} année ont participé au sondage qui a alimenté cette étude. Parmi ceux-ci, 33% se disent bien outillés pour réussir, ils ont de l'espoir, sont engagés et sont prospères. L'étude aboutie en affirmant que ces trois facteurs ont une influence de grande importance sur les notes, les crédits accumulés, les résultats d'examens de rendement ainsi que sur la probabilité que l'étudiant demeure aux études et qu'il obtienne un bon emploi à la

sortie de ces études (Lopen, 2014). Le Tableau 8 suivant contient les résultats du sondage face à l'état d'être des étudiants.

Tableau 8
État d'être de 600 000 étudiants américains de la 5^{ème} à la 12^{ème} année



Source : (Lopen, 2014). State of America's Schools : The Path to Winning Again in Education.

Ce tableau incite certainement à réfléchir. Malgré que 54% des étudiants ressentent de l'espoir face à leur réussite aux études, presque la moitié d'entre eux manquent d'espoir face à leur destin. Ces derniers se sentent immobilisés dans la vie (32%) ou découragés face au futur (14%).

Les étudiants qui ont de l'espoir semblent plus engagés dans leurs études et investissent de l'énergie et des idées positives dans leur processus d'apprentissage. Ce comportement engendre certainement un meilleur engagement émotif par rapport aux études. Ils semblent croire qu'ils peuvent réussir dans leurs études ainsi qu'après l'obtention du grade souhaité. Ils ont aussi plus souvent qu'autrement des relations fructueuses dans leur environnement et croient qu'ils ont la chance de bien faire ce qu'ils font de mieux.

Pour les 28% qui ne sont pas engagés et les 17% qui sont désengagés, il est bien triste d'observer que leur engagement émotif est l'élément de mesure non-

cognitive le plus directement lié à leur échec académique. Il semblerait qu'au fil des années, les étudiants en général deviennent de moins en moins engagés, ce qui fait que plusieurs institutions éducatives deviennent des refuges pour les décrocheurs. Devant l'évidence de ce sondage, il devient pressant que les intervenants clefs responsables de l'établissement des objectifs d'apprentissage et de fins d'études se rallient pour trouver des solutions gagnantes face à ce dilemme.

Il est certain que les statistiques révélées par cette étude dressent un tableau assez inquiétant qui doit être inversé car de 14% à 32% des étudiants prenant part à ce sondage sont découragés, désengagés ou non engagés. L'abandon des études et de la déscolarisation a des répercussions très négatives pour le Canada à plusieurs points de vue : réduction du produit national brut (PNB); perte de ressources humaines, immobilières, mobilières et technologiques; diminution de la compétitivité du pays; dévaluation du niveau de vie; augmentation des pressions sociales, etc. (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2011).

Pour les décrocheurs eux-mêmes, les coûts sont abominables : argent, temps et énergie; démotivation et découragement; perspectives futures peu séduisantes; capacités de citoyens engagées diminuées. Bref, comme il a été cité précédemment, si cette situation déplorable ne trouve pas de solution de redressement dans un bref délai, les statistiques continueront d'afficher des données de plus en plus négatives. Les conséquences du maintien d'un tel état au niveau de l'échec aux études postsecondaires engendra une diminution en « tête-d'œuvre » et un recul encore plus marqué qu'il ne l'est à l'heure actuelle de la position économique du Canada dans le monde (Ma & Frempong, 2008), (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009), (DeClou, 2014).

3. IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

La réussite de la première année d'études postsecondaires est manifestement un tremplin incontournable vers la réussite future de l'étudiant quant à ses objectifs académiques menant à la poursuite d'un métier ou d'une carrière de son choix. Les facteurs extrinsèques pour lesquels nous saisissons assez bien les impacts négatifs sur lui et pour lesquels un bon nombre de solutions ont été identifiées et mise de l'avant par divers

intervenants clés et escomptant de bons résultats sont d'ordre culturel, environnemental, social et économique.

La présente étude est centrée sur les facteurs d'influence propre à l'étudiant ou dits intrinsèques, soit les dimensions affectives et métacognitives. Nous proposons l'hypothèse selon laquelle ceux-ci sont intimement liés à sa réussite et nous postulons par après que se manifestent quasi inévitablement de ces états positifs chez l'étudiant, la motivation et l'espoir qui ont le pouvoir de l'animer avec un regain d'énergie, de courage et de persistance à réussir.

La recherche documentaire que nous avons faite démontre sans aucune équivoque que la capacité de l'étudiant à persévérer et à réussir sa première année d'études postsecondaires est un indicateur clé qui prédit son potentiel à terminer ses études et à obtenir le grade ultimement convoité. De nombreux facteurs externes et internes à l'étudiant peuvent l'influencer face à ses objectifs, tel que nous en avons fait mention précédemment. Puisque nous nous intéressons plutôt aux caractéristiques intrinsèques de l'étudiant, nous entretenons donc à cet égard le postulat suivant : la croyance et la confiance que possède l'étudiant quant à sa capacité de réussir ses études, ainsi que son discernement face aux stratégies d'apprentissage qui peuvent l'appuyer, sont essentiellement fondamentaux à son succès (Lamon, 2003). De plus, deux états d'être sont cruciaux à la poursuite et à la réussite de l'objectif académique de l'étudiant : la motivation et l'espoir. Ces sentiments sont des éléments catalyseurs quant à la capacité de l'étudiant de persévérer à travers l'adversité et les défis. En se référant à des expériences antérieures lors desquelles il a été victorieux malgré les contretemps, tout en faisant preuve de motivation et quand l'espoir de la réussite était à l'horizon, l'étudiant peut compter sur sa détermination et son courage, étant confiant qu'il est capable de réussir à nouveau ayant des preuves concrètes à l'appui (Grasgreen, 2012), (Larsen, 2012).

Il est important de reconnaître qu'un bon nombre de cours, d'ateliers et de programmes visant à faciliter la transition du secondaire au postsecondaire et à améliorer la réussite académique en première année sont offerts à travers de nombreuses institutions secondaires et postsecondaires du Canada et aussi par le biais du secteur privé (Ressources humaines et développement social Canada, 2007). Cependant, il n'apparaît pas exister de format d'intervention et d'appui intégral qui inclut une évaluation de l'étudiant en matière

de connaissance de soi et de son processus d'apprentissage, et qui offre une gamme de modalités, de stratégies ou de techniques de soutien pour venir en aide à ces nouveaux étudiants qui se destinent au postsecondaire, en fonction de leurs besoins individuels.

Nous soumettons donc l'hypothèse suivante: de tous les facteurs qui agissent sur les probabilités de réussite académique de l'étudiant en première année aux études postsecondaires, la santé affective, la compréhension du processus d'apprentissage, la motivation et l'espoir sont au cœur même de ce potentiel. Nous poursuivons en présentant un modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé qui vise le renforcement des facteurs liés à l'affectivité, la métacognition, la motivation et l'espoir menant ultimement à la réussite académique.

En fin de mot, la question de recherche s'articule comme suit: **Quels rôles jouent les facteurs liés à l'affectivité, à la métacognition, à la motivation et à l'espoir dans la réussite de la première année aux études postsecondaires, et par quel moyen l'étudiant peut-il parvenir à être bien outillé face à ceux-ci?**

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

1. L'AFFECTIVITÉ : UN ÉTAT D'ÊTRE DE L'ÉTUDIANT DÉTERMINANT SON SUCCÈS AU SEUIL DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES

L'être humain est en quête de la connaissance intime de soi sa vie durant. Au fil du temps et des différentes étapes de celle-ci, à travers les différents rôles qu'il accepte et les multiples responsabilités qu'il assume, les expériences polychromes qu'il vit et les victoires et les déceptions qu'il connaît, il est en constante exploration de son fort intérieur. Cette analyse de soi est motivée par le désir perpétuel de vivre en équilibre, heureux, épanoui, en santé et entouré d'amour. Il est aussi viscéral pour l'être humain d'avoir un sentiment d'appartenance et de savoir qu'il fait une différence autour de lui. Inévitablement, il occupe de l'espace physique et consomme les fruits de la planète. Cependant, la vie de l'homme doit nettement avoir sa place figurative et elle doit avoir une valeur tangible à ses yeux, surtout du point de vue de ses interrelations et de la manière qui le distingue en fonction de son apport à la société, qu'il soit modeste ou imposant.

Il est certain que l'étudiant qui est sur le portail de l'institution postsecondaire où il entend poursuivre ses études vit ce même sentiment d'incertitude et de questionnement. En prenant ce pas, il remet plus ou moins une partie de son futur dans les mains des professionnels en éducation, soit les fonctionnaires, dirigeants, enseignants, etc. Est-ce bien eux qui détiennent la formule gagnante conduisant l'étudiant à l'atteinte d'un de ses objectifs de vie, soit celui lié à son potentiel de s'établir et de contribuer à la société en qualité de personne de métier, technicien ou professionnel dans un domaine quelconque? Se lancer aveuglement dans cette aventure sans considération de la part de responsabilité qui lui revient est analogue à traverser la rue sans regarder de tous les côtés pour s'assurer que la voie est libre et qu'il peut traverser en toute sécurité. Ayant pris la décision d'entreprendre des études postsecondaires, l'étudiant se doit d'être bien préparé à tous les niveaux pour réussir. Ultimement, c'est bel et bien lui qui est le seul responsable de son apprentissage et de sa réussite. Il va sans dire qu'il doit voir aux aspects d'ordre pratique tels les préalables d'admission requis en fonction du domaine d'études qu'il a choisi, les sources de son financement, ses conditions d'hébergement, ses responsabilités familiales et

autres, etc. Cependant, il est primordial qu'il voit également à ce qu'il possède tout l'attirail émotif (et cognitif) requis pour se rendre jusqu'au bout de ses peines et réussir (ACT Inc., 2007).

1.1 Le développement des aptitudes affectives chez les étudiants novices

Le terme « affectivité » a été défini au Chapitre 1 dans la section 2.1 de cette étude (Ressources humaines et développement social Canada, 2007). En résumé, il s'agit de l'ensemble des sentiments et des émotions d'une personne et de sa capacité de ressentir en réponse à une situation quelconque selon sa sensibilité.

Afin d'être bien préparé à entreprendre cette étape majeure de sa vie qui est la poursuite des études supérieures, il est impératif que l'étudiant soit très vigilant quant aux dispositions intrinsèques qu'il possède pour arriver à ses fins. Il n'a qu'à considérer l'investissement majeur tout au long de ce parcours au point de vue temps, énergie, coûts et impacts sociaux, ainsi que les conséquences de son succès versus un échec, pour comprendre la pertinence pour lui de faire une prise de conscience de ses états d'être intérieurs. Il peut ainsi déterminer ses faiblesses, identifier des pistes d'appui et obtenir le soutien dont il a besoin afin que ses dispositions affectives soient orientées dans la bonne voie. Parmi plusieurs réflexions, l'examen intérieur qu'il se doit de faire le portera à évaluer son estime de lui, sa confiance en lui, ses intérêts, sa perception sur son mérite du bonheur et de la réussite, ainsi que sa croyance d'être aimable inconditionnellement.

En appui de l'importance cruciale des facteurs psychosociaux dans la réussite académique au postsecondaire, les auteurs de l'étude « Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success? » expliquent la pertinence de ceux-ci, en conjonction avec d'autres indicateurs non cognitifs, pour améliorer l'identification des étudiants à risque et évaluer la probabilité qu'ils persévèrent et qu'ils réussissent la première année de leurs études postsecondaires. Aussi, les auteurs insistent sur la pertinence d'évaluer les étudiants novices à cet égard, dès qu'ils franchissent le palier de l'institution postsecondaire, afin d'être en mesure de leur proposer des services de soutien en vue de leur succès académique. Ils continuent en expliquant que l'efficacité des programmes d'appui institutionnels repose sur l'analyse des facteurs

cités dans l'étude et sur le résultat positif net escompté des interventions menées auprès des étudiants qui sont « assis entre deux chaises » (Allen & Steven B. Robbins, 2010).

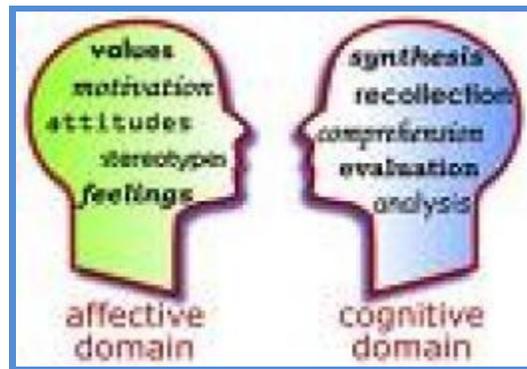
Les auteurs d'une étude portant sur ce même sujet et publiée dans le « Journal of Applied Psychology » en 2009 sont de l'avis que les facteurs psychosociaux tels le contrôle émotif, motivationnel et social lors de la première année d'études postsecondaires sont intimement associés à l'efficacité des interventions d'ordre cognitif, c'est-à-dire relatives aux matières académiques et aux stratégies d'apprentissage. Ils insistent sur l'importance des interventions à cet égard tout en notant que la qualité de l'état affectif de l'étudiant se traduit en bout de ligne par sa performance académique et sa capacité à poursuivre ses études jusqu'à l'obtention du grade qu'il anticipe obtenir (Robbins, Oh, Le, & Button, 2009).

Dans la même ligne de pensée, l'étude complétée en 2007, « The Role of Nonacademic Factors in College Readiness and Success », présente des arguments qui font valoir l'importance des facteurs affectifs et leur relation face à la réussite académique de l'étudiant. Tous les facteurs psychosociaux qui ont une corrélation directe avec la réussite en première années d'études postsecondaires sont considérés. Ils incluent la confiance et la discipline académiques; la motivation, la détermination et l'engagement à atteindre les objectifs académiques; les capacités de communication et le degré de socialisation; l'autorégulation et le contrôle émotif. Les facteurs familiaux tels l'attitude face aux études, l'appui et la stabilité géographique ainsi que la planification de carrière, qui permet d'identifier un bon jumelage entre les intérêts de l'étudiant et son choix de programme, sont aussi discutés et considérés comme étant des indices de réussite de l'étudiant en première année au postsecondaire. En conclusion, l'étude fait état de statistiques relevées qui indiquent que les étudiants Nord-Américains sont très mal préparés à entreprendre des carrières s'apparentant aux exigences du marché du travail du 21^e siècle (ACT Inc., 2007).

Une dernière référence à cet égard mais non de moindre importance présente le travail effectué par l'équipe originale qui a œuvré avec Bloom en 1973 et qui a porté son attention sur le domaine affectif lié à l'apprentissage. Il s'agit de l'émotion, la motivation, la gratitude, l'attitude et les valeurs. Avec ce travail, l'équipe souhaitait

que les philosophies développées à travers ce processus ait une influence sur l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur à tous les niveaux : de l'enseignant, aux conseillers et administrateurs jusqu'aux décideurs de politiques diverses. La Figure 3 qui suit présente les deux domaines investigués par Bloom et son équipe :

Figure 3
Domaines affectif et cognitif selon la taxonomie de Bloom



Source : (Bloom, 1973). Bloom's Taxonomy Project Part III - The Affective Domain.

Tout ceci étant dit, il est intéressant de lire dans l'étude « Patterns of Persistence in Postsecondary Education : New Evidence for Ontario » que les indices pouvant expliquer les causes d'abandon et/ou de transfert de programmes d'études s'avèrent très difficiles à préciser compte tenu des nombreux facteurs différentiels à considérer. Cependant, une conclusion intéressante suggère qu'il y a plus à contempler que l'obtention du grade convoité dans le temps prescrit et l'intégration sur le marché du travail immédiatement après les études comme indices de succès. Les chercheurs de cette étude empirique expliquent qu'un tel cheminement peut en effet offrir à l'étudiant l'occasion d'évaluer si son choix de domaine d'études et bel et bien ce qu'il désire poursuivre tout au long de sa vie. Aussi, cette période de temps étirée peut potentiellement permettre à l'étudiant de prendre de l'expérience et de la maturité à plusieurs niveaux, ce qui ne peut s'acquérir qu'au fil du temps. Et en ce faisant, il solidifie ses attributs intrinsèques (Childs, Finnie, & Qui, 2012).

1.2 L'engagement et la persévérance - aptitudes apparentées à la réussite aux études

Nous utilisons la définition du mot « engagement » selon celle utilisée lors d'une présentation faite au 29^e Colloque annuel de l'Association Québécoise de pédagogie collégiale : Pour des apprentissages durables, qui eut lieu à Trois-Rivières en 2009. Dans les actes du colloque, le sommaire de la session intitulée « Susciter et soutenir l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation » a initialement retenu notre attention pour la précision faite dans la définition du mot telle que suit :

L'engagement étudiant, c'est d'abord le temps et l'énergie consacrés aux études et aux autres activités offertes ... par l'institution d'enseignement ... qui renforcent et enrichissent les apprentissages. L'engagement étudiant signifie aussi les façons dont ... l'institution ... utilise ses ressources et organise ses programmes d'études, ses activités d'apprentissage, ses services d'aide et de soutien, ses activités scolaires afin d'inciter les étudiants à participer, favorisant ainsi leur satisfaction, leur persévérance et leur diplomation⁴ (Carrier & Lafleur, 2009).

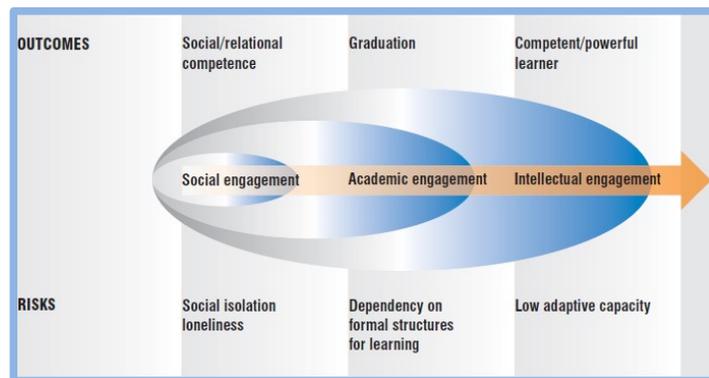
Nous reprenons certains des propos de Carrier & Lafleur un peu plus loin pour discuter les formules d'intervention à l'égard de l'engagement qu'ils présentent.

Les apprenants efficaces sont décrits dans un article intitulé « Student Engagement For Effective Teaching and Deep Learning » comme étant des personnes qui assument la responsabilité de leur propre apprentissage. Ils persistent face aux difficultés et sont motivés par la valeur intrinsèque du travail qu'ils font. Pour eux, ceci suppose qu'ils solutionnent des problèmes réels avec des savoirs valables, en étudiant des sujets qui sont reliés à d'autres sujets. Ils valorisent l'apprentissage entre pairs et avec des gens dans leurs communautés tout en ayant accès aux experts de

⁴ Carrier & Lafleur ont retenu la définition proposée par le Dr George D. Kuh publiée dans son ouvrage « Student Success In College: Creating Conditions That Matter » et enrichie en 2006 dans « What Matters To Student Success: A Review of the Literature.

contenu. Aussi, ils sont motivés de savoir que les solutions qu'ils apportent aux cas qu'ils résolvent sont valables dans le monde réel, ce qui génère chez eux un sentiment de compétence et de fierté. Le Tableau 9 qui suit représente ce processus tout en proposant une théorie selon laquelle il y a une concordance entre l'engagement social, académique et intellectuel de l'étudiant (Dunleavy & Milton, 2008).

Tableau 9
Interactions entre les différents types d'engagement



Source : (Dunleavy & Milton, 2008). Bringing Student Engagement Through the Classroom Door.

Toujours dans cette même étude, il semblerait que lorsque les étudiants sont engagés intellectuellement, ils vivent l'expérience profonde d'un investissement personnel, psychologique et cognitif face à l'apprentissage. Sharon Friesen décrit cet état comme suit :

An absorbing, creatively energizing focus requiring contemplation, interpretation, understanding, meaning-making and critique which results in a deep, personal commitment to explore and investigate an idea, issue, problem or question for a sustained period of time⁵.

⁵ Sharon Friesen, « How Students Would Design A School », présenté en octobre 2007 lors de l'AGA et de l'atelier « Rethinking Adolescence, Rethinking Schools » pour Éducation Canada (CAE)

En d'autres mots, l'engagement intellectuel fait appel aux domaines sociaux et émotionnels comme domaines reliés à la pédagogie, à l'enseignement et à l'apprentissage. Les dimensions de ces domaines sont expliquées dans le Tableau 10 qui suit :

Tableau 10
Les dimensions de l'engagement étudiant

	Engagement social	Engagement académique	Engagement intellectuel
Définition	Participation à la vie étudiante de l'institution d'enseignement	Participation aux exigences de la réussite académique	Participation à son apprentissage avec des investissements psychologique et cognitif importants
Conditions d'engagement	Équipe sportives, clubs, gouvernance étudiante, campagnes diverses	Curriculum établi et mesures d'évaluation, encouragement des enseignants et des parents; conséquences directes et indirectes; effort individuel de l'étudiant	Curriculum comme discipline; exploration et compréhension des concepts; développements d'idées via les domaines d'études et travail sur des problèmes réels
Orientation vers l'étudiant	Démocratique, participatif, volontaire	Supervision, consultation, discipline	Autoritaire, co-déterminé, constructiviste
Compétences développées	Amitiés, réseaux sociaux, sens d'appartenance, l'amour (la motivation) des études	Succès académique, accumulation des crédits et obtention d'un grade; études ultérieures; orientation vers un bon travail et la responsabilisation	Développeurs de savoirs, solutionneurs de problèmes, conceptualisateurs, apprenants confiants

Source : (Dunleavy & Milton, 2008). Student Engagement for Effective Teaching and Deep Learning.

Pour enchanter d'avantage l'importance de l'engagement étudiant, Éducation Canada (CAE) a complété une étude intitulé « Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation » qui rappelle que « l'engagement est multiforme et qu'il se transforme au cours du cheminement au collégial en fonction de différents événements » (Moffet, 2013). Selon l'auteur, il est assez difficile de bien saisir ce qu'est précisément l'engagement car ce terme est plutôt vague et s'exprime de multiples façons. Il peut être expliqué comme l'interrelation qui existe entre l'importance qu'accorde un étudiant à ses études et à sa vie étudiante et l'effort qu'il met de l'avant pour apprendre et établir des liens avec son environnement. Tout comme l'expliquent Dunleavy et Milton, Moffet affirme que l'engagement

comprend trois principales dimensions : affective, cognitive et socio-relationnelle. Celles-ci sont en constante interactions les unes avec les autres et elles s'imbriquent l'une dans l'autre et varient selon la situation et les caractéristiques des étudiants et des étapes de leur cheminement académique.

Il existe une relation très nette entre les compétences émotionnelles et sociales (soit l'intelligence émotionnelle), la réussite et la persévérance académique selon une étude publiée par Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Cette recherche fait état de preuves scientifiques qui confirment que les compétences émotionnelles et sociales peuvent être renforcées par des interventions appliquées à leur développement. Dans un cours de première année qui a été adapté et dans lequel des apprentissages visant l'amélioration des compétences émotionnelles et sociales des étudiants de premier semestre ont été ajoutés, il s'est avéré clairement que les étudiants qui avaient suivi ce cours, comparativement à ceux qui ne l'avaient pas suivi, démontraient un niveau plus élevé de conscience psychologique, soit, la conscience en soi (Bond & Manser, 2009).

La définition du succès aux études est exprimée par le degré de persistance dont fait preuve l'étudiant jusqu'à l'obtention du grade anticipé selon deux études menées par American College Testing (ACT). Ce facteur est considéré comme un élément non-académique qui inclut : des facteurs psychosociaux individuels (la motivation, la discipline académique, l'engagement envers les études) et l'autorégulation (le contrôle émotif, la confiance en ses habiletés académiques). Afin d'être dans un état d'esprit pour réussir, la capacité de persister de l'étudiant doit avoir atteint un certain degré de maturité qui est vérifiable selon les construits motivationnels, autorégulateurs et d'engagements sociaux de l'étudiant (ACT Inc., 2007).

Dans son « Education Policy Brief - College Persistence and Completion Strategies: Opportunities for Scaling Up », le Centre for Evaluation & Education Policy (CEEP) explique que la rétention des étudiants et leur persistance aux études est un des sujets les plus étudiés en éducation supérieure en Amérique du Nord. Il confirme

que le modèle d'intégration de l'étudiant de Tinto⁶ demeure le plus populaire. De plus, il appuie les dires des chercheurs mentionnés précédemment à ce sujet à l'effet que la décision de poursuivre et de persister aux études est le résultat d'un nombre de facteurs d'influence. Ceux-ci incluent les caractéristiques personnelles de l'étudiant, ses objectifs académiques et sa performance, en plus de son intégration dans la vie académique et sociale de l'institution d'enseignement qu'il fréquente. Malgré que les considérations d'ordre financier jouent un rôle prépondérant concernant la décision prise par un étudiant de poursuivre ses études, des facteurs principalement non-académiques influencent celui-ci dans sa décision finale (Spradin, Burrough, Rutkowski, & Lang, 2010) .

Les constats énoncés par le CEEP relatifs à la persévérance sont parallèles à ceux de Viau selon son « Modèle de la dynamique motivationnelle » (voir Tableau 15 qui suit). Il explique que la persévérance fait référence au temps que consacrent les étudiants à compléter les activités proposées avec succès. Il précise que la persévérance doit obligatoirement être accompagnée d'un engagement cognitif car sans celui-ci, le temps consacré à l'activité et la persévérance ont peu d'effet sur l'apprentissage de l'étudiant (Viau, 2009).

1.3 La motivation et l'espoir - forces canalisatrices menant à la réalisation des objectifs de fin d'études et de carrière

La motivation chez la personne est un état d'être qui régit son degré d'énergie, son niveau d'endurance et de persévérance et sa détermination à compléter une tâche ou à atteindre un objectif. Dans son livre « La motivation à apprendre en milieu scolaire » Rolland Viau définit la motivation comme suit :

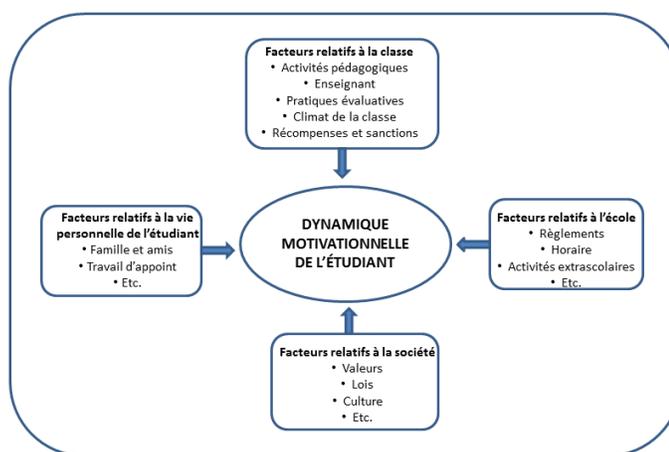
La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à

⁶ Tinto's Student Integration Model 1975, 1987

persévérer dans son accomplissement afin d’atteindre un but (Viau, 2009).

Viau explique que la motivation peut se mesurer en fonction du choix, de la persévérance, de l’engagement et de la performance de l’étudiant. Il précise que les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de ce dernier (en l’occurrence, le cadre de référence de Viau) sont ceux relatifs à sa vie personnelle, à la société, à l’école et à la classe, soit des facteurs qui sont externes à sa personne. Le Tableau 11 suivant énumère les éléments pris en considération pour chacun de ceux-ci :

Tableau 11
Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l’étudiant



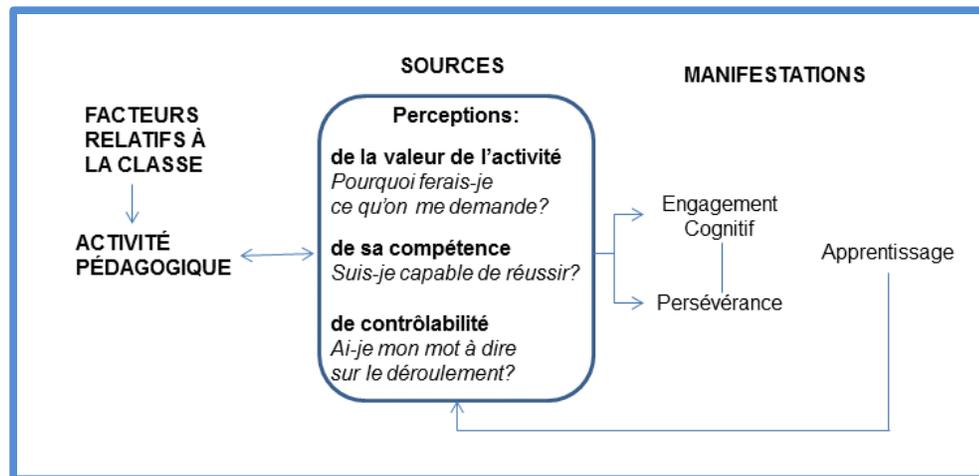
Source: (Viau, 2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire.

Viau continue en précisant que l’expression « dynamique motivationnelle » est utilisée plutôt que le terme « motivation » pour expliquer que celle-ci est intrinsèque à l’étudiant mais qu’elle varie en fonction des nombreux facteurs externes tels que présenté au Tableau 11.

La motivation est également un phénomène complexe qui met en relation des sources, soit la perception de l’étudiant quant à la valeur d’une activité d’apprentissage, sa compétence et son degré de contrôlabilité, ainsi que des

manifestations, c'est-à-dire, l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage de l'étudiant. Le Tableau 12 ci-après démontre les relations entre ces éléments :

Tableau 12
La dynamique motivationnelle de l'étudiant



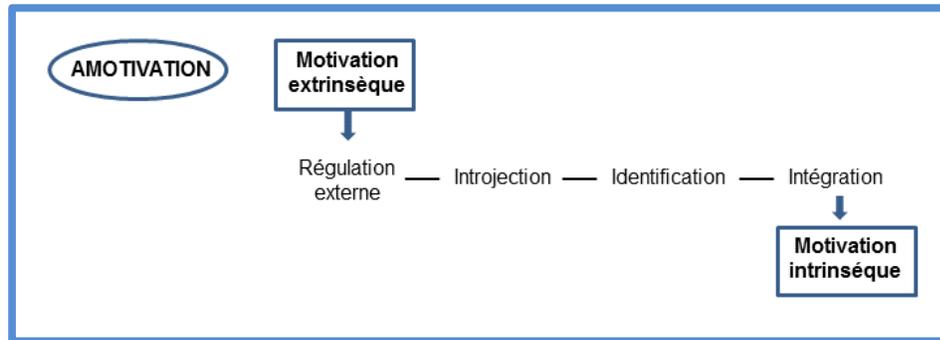
Source: (Viau, 2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire.

L'étudiant perçoit la valeur d'une tâche ou d'une activité s'il la juge intéressante ou utile en vue de l'atteinte d'un objectif précis. Il évalue son degré de compétence en fonction de pouvoir qu'il perçoit à accomplir une activité quelconque de manière adéquate. Sa perception de la contrôlabilité est déterminée en fonction du degré de contrôle qu'il exerce sur le déroulement et les conséquences d'une activité. L'activité d'apprentissage n'est pas en soi un élément de la dynamique motivationnelle de l'étudiant. Cependant, elle est un facteur externe qui déclenche ou initie le processus motivationnel (Viau, 2009).

Pour Deci et Ryan, la motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination qui explique qu'un étudiant doit percevoir qu'il est l'instigateur de ses actions. Ce besoin d'autodétermination est lié à deux autres besoins, soit celui de se sentir compétent et le dernier, d'entretenir des liens avec les autres. Ils poursuivent en précisant qu'un étudiant est d'autant plus motivé intrinsèquement lorsque

l'environnement lui permet de combler ces trois besoins. Ils expliquent enfin les différents types de motivation qui sont affichés au Tableau 13 :

Tableau 13
Les différents types de motivation



Source : (Deci & Ryan, 1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour.

Un étudiant n'ayant aucune motivation est dit amotivé. Le type de motivation est affecté indépendamment ou conjointement par des facteurs externes et internes à l'étudiant. Le niveau le plus faible de la motivation extrinsèque est la régulation externe. Au stade de l'introjection, l'étudiant commence à intérioriser les sources de son contrôle. Rendu à l'identification, il complète une activité parce qu'il est motivé par la valeur que celle-ci revêt pour lui et arrivée à l'intégration, la motivation intrinsèque de l'étudiant est à son plus haut niveau. La motivation peut être très élevée dès l'arrivée aux études postsecondaires ou peut croître au fur et à mesure des expériences vécues selon la qualité et la valeur de leurs résultats pour l'étudiant (Deci & Ryan, 1985).

Une étude toute récente intitulée « Motivation and Student Success », menée auprès de 2 500 collégiens, indique qu'il existe une relation importante entre le degré de motivation de l'étudiant, sa performance académique et sa capacité de persévérer. Il semble aussi que les étudiants qui sont motivés par un désir d'autonomie et de compétence obtiennent de meilleures notes académiques, en plus d'avoir un plus haut degré de persévérance, que les autres étudiants. Les chercheurs ont axé leur étude relativement à la théorie de l'autorégulation qui précise qu'une des raisons qui motive un étudiant à poursuivre une éducation postsecondaire est directement reliée à la

probabilité qu'il escompte de meilleures chances de succès ce faisant. Cette étude va dans le même sens que les recherches de Tinto qui reconnaissent la centralité de l'orientation motivationnelle de l'étudiant dans le processus de réussite et de persévérance (Jaschik, 2013), (Tinto, 1993).

En poursuivant notre analyse sur la pertinence de la motivation, nous nous sommes arrêtés sur un sujet qui intéresse récemment plusieurs chercheurs. Il s'agit de la relation qui existe entre l'apprentissage, le domaine ou le champ d'études poursuivit et l'attachement (ou la motivation) que l'étudiant ressent par rapport à ceux-ci. Ce phénomène s'avère une autre variable très pertinente que l'étudiant peut explorer dans l'examen de son fort intérieur et qui peut avoir une influence substantielle sur sa réussite et sa capacité de faire sa marque. Dans une allocution d'ouverture faite au « Scholarship of Teaching and Learning: The Cognitive-Affective Connection » en mars 2006, le professeur Arthur Zajonc parle de la relation entre l'amour et l'apprentissage. Il fait référence à la relation du pouvoir de l'amour et l'acquisition de connaissances sur plusieurs fronts : la relation entre l'enseignant, le mentor, l'apprenant et les pairs; le domaine d'étude, la sphère d'influence sur la condition humaine; le don de soi, le développement spirituel, etc. Il cite une réponse de Rainer Maria Rilke⁷ en réponse à un jeune poète, Franz Kappus qui exprime très bien ce qu'il avance :

To take love seriously and to bear and to learn it like a task, this is what (young) people need ... For one human being to love another, that is perhaps the most difficult of all our tasks, the ultimate, the last test and proof, the work for which all other work is but a preparation. For this reason young people, who are beginners in everything, cannot yet know love, they have to learn it. With their whole being, with all their forces, gathered close about their lonely, timid, upward-beating heart, they must learn to love.

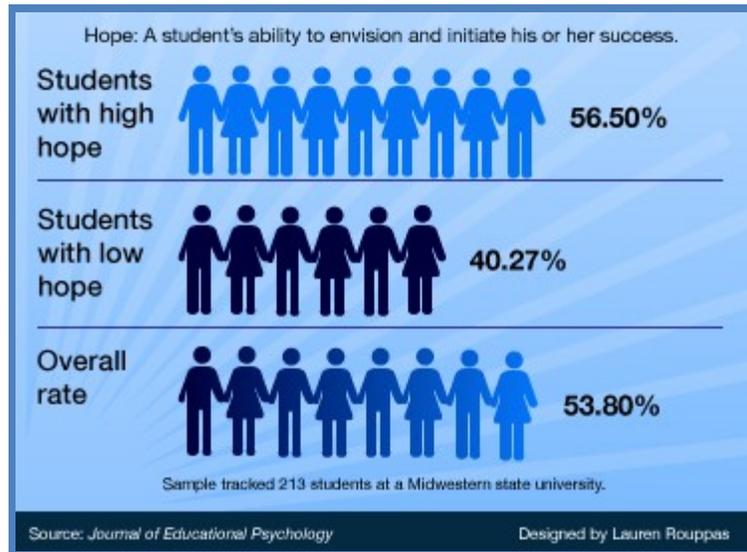
⁷ Rainer Maria Rilke est un écrivain de langue allemande né en 1875 à Prague en République tchèque et mort en 1926 à Montreux en Suisse. Il est surtout connu comme poète et a écrit un roman, *Les Cahiers de Malte Laurids Brigge*, ainsi que des nouvelles et des pièces de théâtre.

Il poursuit son discours en déplorant que les institutions d'ordre supérieur aient largement négligé cette responsabilité fondamentale mais excessivement complexe qu'est l'enseignement et l'apprentissage de l'amour. Il conclut en affirmant que cet enseignement en revient à la capacité de vivre en paix et en harmonie entre nous et avec la nature (Zajonc, 2006).

Dans le même ordre d'idée, l'implication des émotions dans le processus d'apprentissage est discutée dans un article publié dans la revue *Pédagogie Collégiale* dont le titre est « L'apprentissage se fait par cœur ? ». L'auteur, Dave Bélanger, professeur de biologie au Collège François-Xavier-Garneau explique que depuis quelques années, certains chercheurs en psychologie et en neurosciences visent à démontrer que : « ... les émotions sont au cœur du processus d'apprentissage et de mémorisation. ». Il explique que selon une perspective psychologique, lorsqu'une émotion est activée, l'attention est guidée dans la direction voulue et en l'occurrence, vers l'apprentissage et la mémorisation. En bref, la curiosité et la motivation sont stimulés (Bélanger, 2010).

Nous exprimons finalement la place de l'espoir qui, selon nous, joue un rôle de grand ordre sur le plateau intrinsèque de l'étudiant et qui l'appuie dans sa réussite académique dès sa première année aux études postsecondaires. Son succès est inévitablement soutenu par sa motivation en fonction de son niveau de confiance, de son engagement et de sa persévérance. Émanant de cet état d'être intérieur des plus positifs face à son apprentissage, l'espoir que ressent l'étudiant concernant l'atteinte de son but académique devient presque palpable. En appui à notre postulat, dans un article écrit pour *Inside Higher Ed* en 2012, Allie Grasgreen confirme qu'il n'est pas surprenant qu'une personne qui se fixe des objectifs précis, qui visualise leur réalisation et qui fait appel à sa motivation soit plus apte à les réaliser qu'une personne qui ne fait aucun effort dans ce sens. Elle précise aussi que la mesure selon laquelle un étudiant ressent de l'espoir est un meilleur indicateur de ses notes et de son classement académiques que les résultats d'examens standardisés à ces effets. Elle poursuit en rapportant un des résultats d'une étude menée au *Midwestern State University* qui démontre que les étudiants qui ont de l'espoir obtiennent leur grade de fin d'études à raison de 16% de plus que ceux qui en ont peu ou pas du tout (Grasgreen, 2012). La Figure 4 suivante fait état de ces résultats :

Figure 4
Graduation Rate of High-Hope vs. Low-Hope Students



Source : (Grasgreen, 2012). Here's Hoping.

Dans un article publié dans le « *Journal of Educational Psychology* » en 2002 intitulé « *Hope and Academic Success in College* », les conclusions d'une étude longitudinale de six ans a appuyé les dires de Grassman à l'égard de l'importance de l'espoir face à la réussite académique aux études postsecondaires. En effet, les auteurs expliquent que l'espoir chez l'étudiant est un meilleur prédicateur des résultats académiques et de la probabilité d'obtenir le grade convoité que les résultats des tests d'admission ou des notes scolaires antérieures. De plus, ils précisent une définition de l'espoir qui s'apparente bien à l'objet de la présente étude telle que suit :

The process of thinking about one's goals, along with the motivation to move toward those goals (agency), and the ways to achieve those goals (pathways). As such, hope is not an emotion but rather a dynamic cognitive motivational system. In this sense, emotions follow cognitions in the process of goal pursuits. Also, hope can be measured as a cross-situational construct that correlates positively with self-esteem, perceived problem-solving capabilities, perceptions of control, optimism, positive affectivity, and positive outcome expectancies.

Accordingly, hope enables students to approach problems with a focus on success, thereby increasing the probability that they will attain their goals (Snyder, et al., 2002).

En témoignage de l'essentialité de l'étude sur l'espoir, la « Hope Studies Central », qui est situé au cœur même de notre alma mater l'University of Alberta, est l'unique unité de recherche au monde dédiée entièrement à l'étude des effets de l'espoir dans la vie de l'être humain depuis près de onze ans. Elle était antérieurement affiliée à la « Alberta Hope Foundation ». Ce vaste champ de recherche, qui est relativement nouveau, fait valoir les retombés des plus bienfaitantes dans un nombre inédits de domaines qui incluent la santé physique et mentale, l'éducation, les sports et le monde des affaires, pour n'en nommer que quelque uns. La « Hope Studies Central » a d'ailleurs été reconnue dans l'édition 2014 du magazine « Higher Education - Alberta Views » (Larsen, 2012) .

2. LA MÉTACOGNITION ET LA RÉUSSITE AUX ÉTUDES

2.1 L'acquisition des compétences métacognitives des étudiants

Pour comprendre le sens du mot métacognition, il est utile d'en définir les deux termes soit « méta » et « cognition ». Le mot ou préfixe méta vient du grec et signifie au-delà de, après, la postérité, le dépassement. La cognition est la capacité de connaître, ou un acte mental, par lequel une connaissance est acquise. Elle est aussi une opération cognitive relative à la connaissance. En d'autres mots, il s'agit d'une activité mentale nous permettant de comprendre nos propres processus mentaux, avant, pendant et après l'acquisition d'un savoir quelconque. Il s'agit de comprendre sa propre façon d'apprendre. En fait, il est question de comprendre et d'apprendre comment apprendre.

Dans un document développé par la Commission scolaire de la Rivéraine au Québec, la métacognition est définie et expliquée comme suit :

... une compétence à se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche et se réajuster au

besoin. Pourquoi la métacognition? Parce qu'elle est la stratégie la plus efficace pour favoriser le transfert. Parce que la métacognition établit la différence avec les élèves efficaces et ceux qui éprouvent des difficultés. Parce qu'elle est une compétence utile et nécessaire dans toute tâche scolaire. Parce qu'elle permet à chacun de continuer à apprendre et lui fournit des moyens pour le faire ... (de la Riveraine, 2013)

Il s'avère d'une importance capitale que l'étudiant puisse apprécier la complexité du processus d'apprentissage afin d'être bien outillé pour réussir dans ses études. Apprendre comment apprendre devient essentiel et la compréhension de l'apprentissage comme étant un processus en soi s'avère une connaissance des plus valables pour l'étudiant. En effet, son appréciation des multiples facettes liées à ce processus, et ayant une influence d'importance sur sa capacité d'apprendre, lui offre un avantage quant aux stratégies auxquelles il peut faire appel advenant des difficultés ou des défis académiques.

Dans un rapport annuel intitulé « The Reality of College Readiness, 2012: National » qui est basé sur une recherche empirique, le terme « college and career readiness » fait référence à l'étudiant possédant les connaissances et les compétences requises pour s'inscrire et réussir des études de première année au postsecondaire sans aucun appui ou intervention quelconque. Il est aussi très intéressant de lire dans cette étude l'évolution d'une réalité contemporaine qui explique que le chemin du succès aux études supérieures ne s'atteint plus nécessairement de façon linéaire pour tous les étudiants. Certains d'entre eux suivent un trajet qui mène direct au but tandis que d'autres très bien qualifiés poursuivent une route plus sinueuse, c'est-à-dire qu'ils rentrent et ressortent du contexte académique à plusieurs reprises tout en poursuivent leurs buts éducationnels et de carrière (ACT, Inc., 2012).

Les aspects importants face à la métacognition qui sont des plus valables de connaître et de comprendre pour l'étudiant incluent la taxonomie et les différents genres de savoirs, styles d'apprentissage et types d'intelligences. Il est aussi très pertinent pour eux d'avoir une perspective actualisée concernant les compétences

recherchées par les employeurs qui sont en quête de personnes capables de rencontrer les défis du 21^e siècle.

La taxonomie de Bloom (Cantin & Frigon, 2010) quant au degré de complexité de la réflexion et du niveau d'apprentissage, soit la mémorisation, la compréhension, l'application, l'analyse, l'évaluation et la création; bref, du rappel à l'imaginaire selon la « nouvelle » taxonomie de Bloom. Cette dernière classifie aussi quatre types de connaissances : factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives. Le Tableau 14 suit illustre cette nouvelle théorie tandis que la Figure 5 à la page suivante compare l'originale à celle-ci.

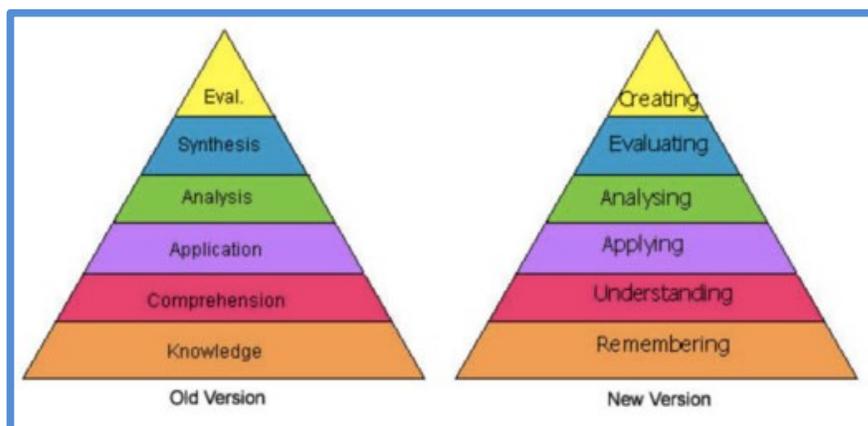
Tableau 14
La nouvelle taxonomie de Bloom

Processus cognitifs	Types de connaissances			
	Factuelles	Conceptuelles	Procédurales	Métacognitives
Mémoriser	Nommer des faits à partir d'une recherche Internet	Faire une tempête d'idées	Encercler le verbe	Activités éclairs : ai-je appris quelque chose?
Comprendre	Comparer deux œuvres	Compléter un schéma narratif	Expliquer des procédures servant à repérer un verbe	Mieux comprendre son style d'apprentissage
Appliquer	Démontrer au moyen d'une ligne de temps	Construire un réseau de concepts	Repérer les verbes en utilisant les procédures	Développer une routine de « monitoring » ou de surveillance pendant l'action
Analyser	Trouver autant de liens que possible	Analyser un réseau de concepts	Faire une carte conceptuelle pour démontrer des liens	Ordonner les étapes d'un projet
Évaluer	Déterminer l'impact des œuvres sur l'histoire de l'Art	Échanger et comparer les réseaux	Comparer à une grammaire	Choisir la meilleure stratégie
Créer	Imaginer une histoire basée sur la vie de ces deux artistes	Planifier une production	Créer un rap pour les élèves de 1 ^{ère}	Identifier et résoudre une difficulté personnelle

Source : (Cantin & Frigon, 2010). Taxonomie révisée de Bloom.

Figure 5

Comparaison entre la nouvelle taxonomie de Bloom et l'originale



Source : (Bloom's Taxonomy for Affective Learning and Teaching, 2012).

Quant aux savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs-devenir, ces éléments correspondent à différents genres de connaissances et de compétences et à leurs expressions telles que citées à la Figure 6. En éducation, il s'agit d'identifier des moyens et des stratégies pédagogiques par lesquels les étudiants peuvent acquérir ces connaissances, compétences, attitudes et aptitudes.

Figure 6

Les « savoirs »

Savoirs (fondamentaux)	Connaissances intellectuelles (théoriques, abstraites, métacognitives)
Savoirs-faire (pratiques)	Compétences pratiques (procédures, méthodes de résolution de problèmes, etc.)
Savoirs-être	Condition biologique, physique et psychique de la personne (capacité de juger, attitude face à la connaissance, à l'analyse et à l'opinion)
Savoirs-devenir	Capacité de produire des actions et des réactions adaptées à la société humaine et à l'environnement.

Source : (Futura Forums, 2011) et (Bellerose, 2006)

Note : le texte entre parenthèse est en référence à Bellerose

Dans le domaine de l'apprentissage, la « neuroscience cognitive » est un nouveau champ de recherche qui vise à réduire l'écart entre la psychologie cognitive et la neuroscience. Ce nouveau champ examine le processus d'apprentissage et de développement, et révèle la relation complexe entre les processus neuraux et les facteurs environnementaux tout au long du développement socioculturel des enfants. Grâce à la neuroscience cognitive, les chercheurs peuvent expliquer les causes pathologiques particulières du cerveau selon les différents troubles d'apprentissage. Ces études démontrent aussi que le cerveau est un organe qui change et qui s'adapte à différentes exigences établies selon l'environnement de la personne. Cette nouvelle discipline ouvre aussi grandes les portes pour des interactions entre la recherche et la pratique. Il est proposé que les chercheurs qui étudient les processus neurologiques acquièrent des connaissances en éducation, sur les conditions dans les salles de classe et par rapport à des questions d'ordre pédagogique. De la même manière, il est suggéré que les éducateurs apprennent la base de la neuroscience afin qu'ils puissent comprendre les processus neurobiologiques qui ont un impact sur l'acquisition des compétences sur le plan académique (Ansari, 2008).

Pour l'étudiant, sa connaissance et sa compréhension de sa façon d'apprendre revêt aujourd'hui plus que jamais une importance cruciale. Bien qu'il soit commun que ce dernier privilégie une façon par rapport à une autre, cela ne veut pas dire que c'est la seule manière dont il peut apprendre. David Kobl a identifié quatre styles d'apprentissages : le style accommodateur; le style divergent; le style assimilateur; le style convergent. Pour l'enseignant, la tendance est d'enseigner en fonction de son propre style d'apprentissage. Il est donc essentiel qu'il prenne en considération tous les styles d'apprentissage en proposant divers types d'activités à ses étudiants (Collège Frontière, 2013). Le Tableau 15 suivant présente les nuances de ces styles.

Tableau 15
Les styles d'apprentissage de Kobl

Style	Caractéristiques	Types d'activités
Accommodateur (manipulateur)	Apprend par la «manipulation» et en exécutant des tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux et jeux de rôles • Travail en petits groupes • Partage de commentaires
Divergent (l'observateur)	Sens aigu de l'observation, grande imagination et intérêts variés	<ul style="list-style-type: none"> • Nouvelles expériences • Échanger et discuter avec des pairs • Observer, synthétiser et tirer des conclusions
Assimilateur (le conceptualisateur)	Préfère réfléchir sur les idées et les théories	<ul style="list-style-type: none"> • Les cours théoriques • Les examens objectifs • La lecture au sujet de différentes théories
Convergent (le penseur-expérimentateur)	Aime mettre en pratique des idées et des théories Préfère résoudre des problèmes à solution unique	<ul style="list-style-type: none"> • Temps d'étude non dirigé • Les études de cas • Les projets et activités individuels autogérés

Source : (Collège Frontière, 2013). Les styles d'apprentissage : Manuel de tutorat.

Et enfin, mais non de moindre importance, le psychologue et éducateur de Harvard, Howard Gardner, conclut qu'il y a sept types d'« intelligence » reliés à sept compartiments de notre cerveau qui sont décrits au Tableau 16 (Collège Frontière, 2013). Nous utilisons toutes ces intelligences mais il y en a une qui est dominante et à travers laquelle nous apprenons le mieux. Il devient aussi important pour l'enseignant de proposer des activités d'apprentissage qui puissent rejoindre ces différents types d'intelligence.

Tableau 16
Les sept types d'intelligence selon Gardner

Le type d'intelligence	La description
Linguistique	Capacité de manipuler les mots
Logico-mathématique	Capacité de penser de manière abstraite et logique
Spatiale	Capacité de visualiser
Musicale	Capacité de « saisir » un rythme et les sons de musique
Corporelle-kinesthésique	Capacité de pratiquer des sports
Interpersonnelle	Capacité d'interagir avec les gens
Intrapersonnelle	Capacité de se sentir assuré et d'être à l'aise de travailler seul

Source : (Collège Frontière, 2013). Les styles d'apprentissage.

Il est souhaitable que l'étudiant connaisse son type d'intelligence afin d'identifier la meilleure stratégie d'apprentissage qui corresponde à l'acquisition de nouveaux savoirs. L'enseignant aussi a avantage à connaître le type d'intelligence de ses étudiants afin qu'il puisse planifier en connaissance de cause et en conséquences (Collège Frontière, 2013).

Les étudiants inscrits aux études postsecondaires ont avantage à bien saisir l'essence des compétences recherchées par les employeurs d'aujourd'hui à la lumière de l'évolution flash de la technologie et de l'ouverture des marchés à travers le monde. En plus de l'acquisition de connaissances académiques, techniques ou professionnelles, la Conference Board of Canada fait état de trois niveaux de compétences essentielles à la réussite de carrière de l'étudiant, soit les compétences de base, les compétences personnelles en gestion et les compétences pour le travail d'équipe. Le Tableau 17 qui suit détaille les paramètres de ces compétences :

Tableau 17
Les compétences relatives à l'employabilité 2000+

COMPÉTENCES DE BASE	COMPÉTENCES PERSONNELLES EN GESTION	COMPÉTENCES POUR LE TRAVAIL D'ÉQUIPE
Les compétences, essentielles à votre développement	Les compétences, attitudes et comportements qui favorisent le potentiel de croissance	Les compétences et les qualités nécessaires pour contribuer de façon productive
<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer • Gérer l'information • Utiliser les chiffres • Réfléchir et résoudre des problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer des attitudes et des comportements positifs • Être responsable • Être souple • Apprendre constamment • Travailler en sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler avec d'autres • Participer aux projets et aux tâches

Source : (Le Conference Board of Canada, 2000). Les compétences relatives à l'employabilité 2000+.

En fin de compte, il s'agit pour l'étudiant « d'apprendre comment apprendre » afin d'être aussi efficace que possible dans ce processus et d'améliorer ses chances de réussite. La motivation s'accroît aussi lorsque l'étudiant connaît et fait appel à son style d'apprentissage et à son type d'intelligence. Il va sans dire que les résultats en

déoulant ont de meilleures chances d'être très positifs et d'encourager l'étudiant dans son cheminement vers l'atteinte de ses objectifs académiques.

Malheureusement, les lectures que nous avons complétées à cet égard pointent toutes vers une ignorance généralisée de la part des étudiants face à ces deux coefficients de grande importance. Il s'agirait alors, pour les institutions d'enseignement secondaire et postsecondaire, de développer des moyens et des stratégies afin que les étudiants soient en mesure d'autoévaluer leur style d'apprentissage et leur type d'intelligence. Si l'acquisition de cette connaissance n'est pas incluse de manière implicite dans un des objectifs d'apprentissage d'un cours de par la nature même du cours (i.e. méthode de résolution de problème; pensée critique; philosophie, etc.), il s'avère essentiel que l'étudiant ait l'occasion de bien se connaître à cet égard. De nombreux ateliers génériques qui offrent cette formation sont d'ailleurs déjà développés et disponibles. C'est ainsi que l'étudiant peut devenir un « maître-apprenant » (Ellis D. , *Becoming a Master Student*, 15th Edition, 2015).

2.2 La pédagogie, l'andragogie et l'apprentissage

La réussite académique aux études postsecondaires nécessite une discussion sur l'apport de la pédagogie et de l'andragogie visant cette fin. En effet, ces disciplines servent de point de référence pour l'enseignant qui, à partir d'un cursus spécifique et des compétences de fin d'études ciblées, doit élaborer un syllabus de cours. Il est aussi responsable pour l'identification d'activités d'apprentissage et d'évaluation s'apparentant aux types de savoirs que l'étudiant doit s'approprier dans un domaine précis. De plus, c'est l'enseignant qui prévoit des stratégies d'intervention et des modes de rattrapage selon les besoins particuliers de ses étudiants. À titre d'exemple, il peut s'inspirer des fondements proposés par la différenciation pédagogique pour déterminer les façons qui lui permettront d'appuyer l'étudiant à acquérir et à intégrer le savoir désiré en fonction de son niveau de difficulté, sa personnalité, son style d'apprentissage, l'environnement, etc. (Viens, 2009), (Tomlinson C. , 2004).

La pédagogie est définie comme étant la science et la pratique d'éduquer, soit les principes et les méthodes appliqués à l'enseignement. Elle décrit aussi les qualités requises pour transmettre une connaissance ou un savoir à une clientèle étudiante

spécifique selon son âge, le contexte et le contenu de l'apprentissage. Quant à elle, l'andragogie fait référence à l'éducation aux adultes. Cette clientèle étudiante est différente de celle des plus jeunes sur les plans biologique, juridique et psychologique, et impose donc une approche d'enseignement différente de celle utilisée avec les enfants et les adolescents. Ces deux concepts renvoient à une réflexion globale sur l'action éducative et envisage les variables dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans son rapport, Bellerose (2006) propose trois types de savoirs qui couvrent l'essentiel du contenu pédagogique dans une optique de développement intégral de la personne tant au niveau secondaire que post-secondaire. Il s'agit des savoirs fondamentaux (théoriques, abstraits, métacognitifs, capacité à apprendre), des savoirs pratiques (savoirs-faire, procédures, méthodes de résolution de problèmes) et des savoirs-être (capacité de juger, attitude face à la connaissance, à l'analyse et à l'opinion).

L'auteur précise que l'objectif visé par le développement intégral de la personne est de permettre à l'étudiant d'intégrer ces trois types de savoirs (nous ajoutons les savoirs-devenir à cette liste) par un retour sur les mécanismes d'apprentissage eux-mêmes lui ayant permis, dans un premier temps, d'assimiler le processus qu'il a utilisé et qui lui a servi à apprendre le contenu de son champ d'études et, dans un deuxième temps, d'« apprendre comment apprendre ». Il s'en suit, par le biais de diverses activités pédagogiques et par leur application dans différents contextes non-éducatifs, l'intégration des apprentissages qui sont régies dans le cursus. Bellerose poursuit son analyse en précisant que l'orientation préconisée par le développement intégral de la personne comporte en soi trois grands objectifs : la transmission des savoirs disciplinaires, le développement des compétences abstraites ou métacognitives et l'intégration verticale des différents types de savoirs. Le Tableau 18 expose les responsabilités de l'équipe pédagogique à cet égard :

Tableau 18
Responsabilités de l'équipe pédagogique
visant le développement intégral de l'étudiant

1. Articuler de manière générale les objectifs du programme, dessinés à la fois par les spécificités du contenu disciplinaire et par les compétences.	
2. Mieux cibler l'apport de chacune des disciplines :	<ul style="list-style-type: none"> a) rendre explicite la complémentarité des contenus disciplinaires respectifs aux niveaux des contenus, des méthodes et des attitudes; b) construire les cursus disciplinaires sur la durée du programme et de manière complémentaire; c) favoriser l'intégration verticale et le transfert des connaissances d'un cours à l'autre, tout au long du cheminement.
3. Dégager des objectifs explicites aux niveaux des savoirs, savoirs faire et savoirs être (et savoirs-devenir) :	<ul style="list-style-type: none"> a) pour les objectifs terminaux du programme (ce que les étudiants devront avoir appris au sortir du programme); b) pour chacune des étapes du programme (par exemple, pour chaque année d'un programme de quatre ans).

Source : (Bellerose, 2006). Pédagogie et habiletés de base : la réflexion albertaine et la discussion sur une approche par compétence.

Il propose également que l'approche soit porteuse en autant que l'équipe pédagogique réfléchisse sur une application plus rigoureuse de la démarche. Le groupe doit se questionner sur la contribution spécifique de chaque cours à l'intérieur d'un programme d'études, et en dégager les enjeux à l'ensemble des pratiques pédagogiques telles la spécificité de la discipline, les stratégies d'enseignement, les styles d'apprentissages, le contexte, etc. Il est aussi des plus pertinents de construire un programme d'études (cursus) en terme de compétences de fin d'études selon les éléments de la discipline plutôt que par des d'objectifs d'apprentissage spécifiques.

Comme outil de référence, Bellerose présente la grille qui suit (voir Tableau 19) qui nomme les compétences abstraites développées suite à l'intégration des trois (quatre) types de savoirs mentionnés précédemment et favorisant le développement intégral de la personne. Ceux-ci sont transférables autant dans des contextes personnels, sociaux que professionnels :

Tableau 19
Compétences abstraites développées par l'étudiant

EXTENSION Développement intégral de la personne	Cognitif et métacognitif	Capacité d'analyser, raisonner et penser clairement. Habileté à résoudre des problèmes. Recherche d'information.
	Socioaffectif	Habileté à communiquer, à entrer en interaction. Leadership. Gestion du temps et du stress. Capacité esthétique et éthique.
PROFONDEUR Acquisition des assises, concepts et principes de base	Concentration/ spécialisation	Contenus spécifiques au programme.
	Pôle disciplinaire	Contenus disciplinaires.

Source : (Bellerose, 2006). Pédagogie et habiletés de base : la réflexion albertaine et la discussion sur une approche par compétence.

Il explique que ce tableau est un excellent outil de référence dans l'identification de ce qui doit être enseigné. Le volet « Extension » est composé des pôles cognitifs, métacognitifs et socioaffectifs. Le volet « Profondeur » indique l'organisation des contenus selon le domaine et le champ d'études. Tout en indiquant et en distinguant les contenus disciplinaires et les compétences, ce tableau est très utile comme outil de référence pour développer une démarche pédagogique plus cohérente. Il cite à nouveau D'amours qui dit que l'identification de la meilleure démarche pédagogique ne peut s'accomplir qu'en

... jetant des ponts entre les cours et les disciplines ; en mettant en lumière les relations qui existent entre ceux-ci; en identifiant les utilisations qu'on peut faire, dans un domaine, de connaissances ou d'habiletés acquises dans d'autres domaines ; en montrant le caractère général et la vocation transdisciplinaire de certains concepts, critères, algorithmes, méthodes, relations instrumentales, structures, stratégies et tactiques; en permettant aux élèves de saisir comment différents cours contribuent à l'atteinte d'objectifs communs; en montrant l'intérêt de la mise en perspective historique pour toutes les

disciplines, etc. et de les retenir comme objets de son enseignement (D'amours, 1991).

Les actions que propose D'amours afin de favoriser une démarche pédagogique réfléchie ne peuvent être entreprises de manière efficace que par l'établissement des communautés d'apprentissage professionnelles. John Waterhouse, directeur de l'école élémentaire Avondale de Grande Prairie, qui est cité dans le rapport de Bellerose, soumet les trois questions suivantes qui, selon lui, sont au cœur de toute démarche pédagogique : « 1) *What do we expect students to learn?* 2) *How will we know if students have learned it?* 3) *What will we do if students have not learned it?* ».

Waterhouse poursuit en disant que : « *Although these questions seem so simple and every school could claim to have the answers, critically focusing on these questions with the goal of improving student learning taxes the best professional minds* ».

Une communauté d'apprentissage professionnelle est un lieu figuratif qui convie tout le personnel d'une institution, tant administratif qu'académique, à réfléchir ensemble pour assurer l'amélioration continue des pratiques pédagogiques et andragogiques qui pourraient constituer une approche pédagogique globale. L'étudiant devient autant le sujet que l'objet dans les discussions car il détient une place prioritaire dans les préoccupations et les responsabilités de l'institution d'enseignement. Il est dans l'intérêt des étudiants que l'équipe pédagogique développe et implante une approche pédagogique globale tel que définie par le ministère des études supérieures de l'Alberta (Alberta Advanced Education, 2006).

Dans son rapport « *A Learning Alberta : Final Report of the Steering Committee* » les critères énumérés au Tableau 20 sont identifiés comme étant essentielles à la réussite et au fonctionnement efficace d'une communauté d'apprentissage professionnelle :

Tableau 20

Critères essentielles au fonctionnement efficace d'une communauté d'apprentissage professionnelle

Le leadership de la part des dirigeants de l'institution	Une vision commune qui focalise sur l'apprentissage des étudiants et qui reflète l'engagement de tout le personnel de l'institution à cet objectif
Une collaboration étroite des enseignants dans la planification des contenus, dans le partage des différentes techniques pédagogiques et dans l'échange mutuel sur les solutions à trouver pour régler les enjeux pédagogiques;	La capacité d'analyser les données et de les utiliser dans leurs analyses et leurs décisions
Un environnement, des ressources et des politiques institutionnelles qui favorisent la collaboration, la communication et le développement des compétences du personnel	Une responsabilité mutuelle (<i>shared accountability</i>) dans le succès des étudiants

Source : (Bellerose, 2006). Pédagogie et habiletés de base : La réflexion albertaine et la discussion sur une approche par compétence.

Il conclut en confirmant que l'institution d'enseignement est entièrement responsable de former une personne compétente et pour bien expliquer, il cite le rapport de la province de l'Alberta, « A Learning Alberta: Final Report of the Steering Committee » tel que suit :

Une personne compétente établit une cohérence entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. En d'autres mots, une personne possède une compétence lorsqu'elle réussit à maintenir un équilibre entre les savoirs et les savoirs-être, c'est-à-dire entre ce qu'elle a compris et les attitudes qu'elle adopte (Alberta Advanced Education, 2006).

2.3 Les conditions favorisant l'apprentissage

Il est impératif de déterminer les conditions qui favorisent le succès aux études postsecondaires tant au niveau des structures et politiques gouvernementales, des institutions d'enseignement, des services d'appui aux étudiants, des stratégies d'enseignement, des méthodes d'apprentissage jusqu'au cœur de l'étudiant lui-même. Il en est de la capacité pour le Canada de reprendre son positionnement quant à la qualité supérieure de vie pour ses citoyens par la disponibilité d'une « tête-

d'œuvre » prête à faire face aux défis de l'heure dans le contexte mondial actuel. De nombreux facteurs très complexes et reliés les uns les autres font partie de l'équation gagnante. Cependant, la présente étude se penche plutôt sur l'état intrinsèque de l'étudiant et sur ses compétences cognitives ainsi que sur les conditions qui existent au sein des institutions d'enseignement pour favoriser son succès.

Ceci étant dit, il ne faut pas se leurrer : l'étudiant est ultimement responsable de voir à ce qu'il soit bien préparé afin de réussir sa première année d'études postsecondaires et obtenir son diplôme ou son grade de fin d'études. Il doit s'assurer qu'il possède tout l'attirail émotif, intellectuel et académique requis en plus de voir à ce que toutes les conditions propices à son succès soient mises de l'avant, tels son financement, son hébergement, ses responsabilités familiales, etc.

Si tel est le cas, qu'en est-il de la responsabilité de l'institution d'enseignement à cet égard? Pour contribuer et favoriser le succès aux études postsecondaires, une étude préparée pour la Fondation Bill & Melinda Gates suggère qu'il est essentiel qu'il existe une philosophie commune au sein de l'institution d'enseignement s'apparentant à cet objectif. Il est souhaitable que tout le personnel, autant administratif qu'académique, ainsi que les étudiants qui fréquentent le lieu d'apprentissage, adhèrent à cette pensée idéologique afin qu'il puisse coexister dans cet environnement, une synergie de valeurs et de pratiques appliquées à la réussite académique de l'étudiant. Ce rapport, déposé par le « Educational Policy Improvement Centre », propose des moyens que l'institution et les étudiants peuvent considérer et dont l'objectif est de voir à ce que ces derniers soient bien outillés du point de vue affectif, cognitif et académique afin d'augmenter leurs chances de succès éducatif. Il s'agit des idées suivantes : créer une culture qui est axée sur le développement intellectuel plutôt que sur l'acquisition de savoirs précis; définir les connaissances et les compétences de base requises pour réussir aux études supérieures et dans le monde de l'emploi; fournir les appuis requis pour les étudiants afin de contribuer à l'amélioration de leur performance académique ; offrir les soutiens appropriés pour les enseignants leur permettant ainsi d'être plus efficace dans leur rôle d'accompagnateurs dans l'apprentissage et la réussite des étudiants (Conley, 2007).

Ces mêmes réflexions et mesures de solutions sont proposées dans « Student Success in College : Creating Conditions that Matter ». Un élément additionnel cependant a attiré notre attention : celui d'une pratique au sein d'une vingtaine d'institutions d'enseignements américaines recensées dans cette étude, soit celle de DEEP « Documenting Effective Educational Practice ». Ces institutions ont implanté des pratiques éducatives qui sont en concordance avec leur mission, ce qui semble très logique. Cependant, ce qui est unique est le fait qu'elles ont mis en place des mécanismes permanents de documentation et d'évaluation des résultats des diverses interventions entreprises pour appuyer les étudiants ainsi que les enseignants. De plus, ces institutions voient non seulement à aligner leurs actions en parallèle avec la mission de l'institution, elles établissent aussi des politiques institutionnelles en regard de l'apprentissage et à l'enseignement qui sont issues des recommandations émanant de leurs évaluations (Kuh, 2005).

Enfin, les conditions favorisant l'apprentissage sont celles qui répondent le mieux aux objectifs fixés par l'étudiant lui-même. En fonction de son choix d'études, sa personnalité, sa disponibilité et son engagement, il se doit obligatoirement d'identifier les conditions qui lui sont propices et qui lui offrent le soutien dont il a besoin pour atteindre ses objectifs de fin d'études et de carrière. Pour se faire, il a la responsabilité de s'informer auprès des ressources qui sont à sa disposition au sein du système scolaire et postsecondaire, ainsi que par le biais de divers ministères gouvernementaux responsables pour l'éducation postsecondaire et la formation de la main d'œuvre. Avec la panoplie d'institutions d'enseignement supérieur et la gamme de programmes et de spécialisations offertes, l'avènement des technologies de l'information et des communications (TIC) et l'accès aux formations en temps différé via le web, l'offre des cours à temps plein et à temps partiel, l'étudiant a à sa disposition de nombreuses options parmi lesquelles il peut certainement identifier une formule qui lui convient le mieux.

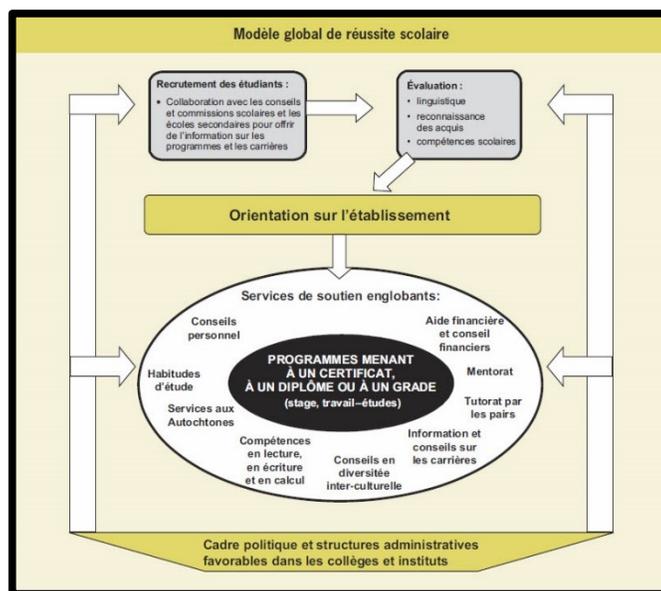
3. INTERVENTIONS FAVORISANT LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AU POSTSECONDAIRE

Dans une étude mentionnée précédemment, « Patterns of Persistence in Postsecondary Education : New Evidence for Ontario », les chercheurs reconnaissent les lacunes existantes dans le système postsecondaire quant à l'attention portée pour assurer

que l'étudiant soit bien outillé ou préparé pour réussir. En particulier, ils se posent les deux questions suivantes : 1) Est-ce que ce dernier possède les connaissances académiques, les habiletés intellectuelles et les dispositions émotives nécessaires pour réussir dans le domaine d'études qu'il a choisi? 2) Est-ce que l'institution d'enseignement offre suffisamment de moyens appropriés pour intervenir et appuyer l'étudiant dans son cheminement académique dans un temps propice? Les réponses à ces deux questions sont très importantes car légalement, moralement et éthiquement, une institution d'enseignement a le devoir d'accepter uniquement les étudiants qui ont un potentiel réel de réussir. Si l'institution choisit de faire exception à cette convention, elle se doit d'offrir des programmes de mise à niveau académique et des services d'intervention psychologique et métacognitive afin d'améliorer les chances de succès de l'étudiant aux études supérieures (Childs, Finnie, & Qui, 2012).

En 2007, l'Association des collèges communautaires du Canada a élaboré un « Modèle global de réussite scolaire » a cet égard qui est présenté à la Figure 7 ci-après.

Figure 7
Modèle de réussite scolaire



Source : (Association des collèges communautaires du Canada; Ressources humaines et Développement social Canada, 2007)

Ce modèle représente l'environnement académique actuel qui appuie l'étudiant dans son cheminement vers la réussite académique. Cependant, nous sommes de l'avis qu'un élément crucial manque à celui-ci: l'étudiant n'est pas au cœur de ce modèle, c'est-à-dire qu'il n'est pas le sujet principal à partir duquel toutes les autres composantes essentielles à sa réussite émanent. Le modèle d'intervention individualisé que nous proposons au Chapitre 4 tente de corriger cette omission.

3.1 Ressources et services visant le développement des dispositions affectives positives chez l'étudiant

Appuyés par notre revue de la littérature à ce sujet, nous affirmons que les dimensions affectives reliées à l'apprentissage jouent un rôle dominant quant aux probabilités qu'un étudiant réussisse la première année de ses études supérieures et qu'ultimement, il atteigne ses objectifs de fin de programme. Ces résultats peuvent se distinguer de plusieurs manières : l'acquisition de savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs-devenir dans un domaine d'études ou dans un champ d'orientation particulier; l'obtention du grade désiré; la poursuite d'études ultérieures; l'acquisition d'une certification ou d'une accréditation professionnelle ou technique; l'obtention d'un emploi longuement anticipé; le lancement vers un métier ou une carrière prometteurs; l'espoir d'un avenir financier fructueux; la possibilité de poursuivre des rêves personnels et familiales; la capacité de contribuer à la société et à la roue économique; etc. En fait, tous ces aboutissements ont été formulés par les répondants de l'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année (Ressources humaines et développement social Canada, 2007).

Comment vérifier si les étudiants possèdent les traits affectifs leur permettant de persister tout au long de leurs études? Pour réitérer les recommandations de Stevens dans sa recherche « Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success? », l'emphase est mise sur l'importance d'évaluer la condition psychosociale des étudiants dès leur entrée aux études postsecondaires. Les institutions postsecondaires qui accueillent ces étudiants sont invitées à s'acquitter de cette responsabilité qui leur revient et de plus, elles sont incitées à mettre sur pied des mécanismes d'appui pouvant aider les étudiants avec leurs faiblesses dans ce domaine (Allen & Steven B. Robbins, 2010).

Prédire les probabilités de réussite de l'étudiant, est-ce vraiment possible? Dans une étude menée par l'Association canadienne d'éducation (ACE), malgré qu'il ait été démontré à maintes reprises que les antécédents sociaux-économiques des étudiants ainsi que leur degré de maturité affective et métacognitive sont des indicateurs de leur réussite, de nouvelles études attestent au fait que ces prédictions peuvent s'avérer mensongères. En effet, ces recherches indiquent que plus de 40% des étudiants qui étaient au bas de l'échelon du niveau de lecture à 15 ans poursuivent des études postsecondaires à 21 ans. L'objectif visé par ces recherches est d'informer les parents et les éducateurs du fait que les étudiants peuvent changer. Moyennant de bons services de soutien et des interventions ponctuelles, les étudiants peuvent réussir au-delà de toutes les attentes. L'encouragement et l'appui de l'institution d'enseignement et des familles continuent de jouer un rôle d'importance dans la valorisation de l'étudiant et dans le développement de sa confiance en lui et de ses capacités à persister et à réussir (Canadian Education Association -CAE; Ontario Institute in Studies in Education -OISE, 2011)

3.2 Ressources permettant à l'étudiant de comprendre et d'intégrer le processus d'apprentissage

Étant résolues à appuyer les étudiants dans leur expérience au postsecondaire, un grand nombre d'institutions postsecondaires offrent depuis déjà longtemps et souvent de peine et misère, des programmes, ressources et services proposant des options de rattrapage et de remédiation aux étudiants en difficulté. Malgré toutes les bonnes intentions, ces dernières s'avèrent vraisemblablement insuffisantes si on prend en considération les statistiques mentionnées précédemment dans cette étude qui demeurent à la hausse quant aux abandons et aux échecs en première année d'études supérieures. À titre d'exemple, la University of Letbridge a lancé en 2013, son « Student Success Centre » qui vise à regrouper plusieurs ressources et services sous un même toit pour aider les étudiants à bien s'orienter tout au long de leur expérience universitaire. Le Centre se veut en fait une extension des services offerts par les départements du Recrutement, de la Vie étudiante et d'Orientation (Jackson, 2013). L'Université de Moncton offre pour sa part son « Programme d'appui à la réussite des études » qui a pour objectif de faciliter l'intégration des étudiants à la vie

universitaire sur les plans académique, social, professionnel, personnel et communautaire (Université de Moncton, 2014).

Le Cégep Garneau à Montréal a de son côté présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, son Plan d'action 2009-2014 pour l'amélioration de la réussite et de la diplomation au sein de son institution. Celui-ci propose une offre de services et de programmes des plus complets. Entre autres, une panoplie de ressources telles que les programmes TREMPIN (Intégration au collégial, Passage interprogramme, Francisation), le programme Engagement-Études (PEÉ), les services étudiants (orientation, services adaptés, vie étudiante et spirituelle, conseillers pédagogiques, psychologues et intervenants en milieu), les Centres d'aide (tutorat et mentorat) sont au menu à Garneau (Cégep Garneau, 2014).

Le secteur privé quant à lui contribue, tant bien que mal, par l'offre de différents programmes qui ont été développés et qui sont disponibles moyennant un coût. Ces divers programmes ayant tous des approches différentes mais intéressantes et pertinentes ont en commun l'objectif de contribuer à une solution viable à cette problématique qui est l'acquisition d'un bagage affectif et cognitif adéquat pour réussir aux études postsecondaires. Par exemple, le programme « Becoming a Master Student » publié par la University of Western Ontario est une ressource populaire (Ellis D. , 2013) comme l'est également « Success Strategies for Effective Colleges and Schools » (The Pacific Institute, 2014) et « Thought Patterns for an Effective Career », ce dernier étant d'ailleurs offert en Alberta à l'Academy of Learning College (Academy of Learning, 2014) .

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons l'orientation méthodologique de notre démarche de recherche. Nous poursuivons en faisant état du déroulement de la recherche et nous concluons en discutant brièvement les limites de la recherche.

1. TYPE DE RECHERCHE ET DÉMARCHE UTILISÉE

À prime abord, il est important de signaler que notre question de recherche est composée de deux parties telles que suit :

- a) clarifier l'apport de l'affectivité et de la métacognition au succès de l'étudiant en première année d'études postsecondaires;
- b) identifier une solution relative aux faiblesses affectives et métacognitives permettant ainsi à l'étudiant de réussir cette année si cruciale à la poursuite de ces études supérieures jusqu'à l'obtention du diplôme ou grade souhaité.

Ultimement, nous proposons un modèle systémique, holistique et individualisé offrant à l'étudiant une série de ressources en fonction de ses besoins spécifiques d'aide et pouvant l'appuyer dans sa démarche de réussite académique.

Pour ce faire, nous avons entrepris une recherche documentaire avec une perspective qualitative d'ordre théorique qui nous a permis d'approfondir la compréhension des enjeux reliés à notre problématique. Notre objectif étant d'établir des hypothèses et de définir une solution, nous avons poursuivi une démarche d'analyse conceptuelle à partir de notre problématique. Malgré que ce genre de recherche soit très peu utilisée en éducation, il permet de théoriser ou plus précisément de « formuler des relations entre les concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, & Ropé, 1984). Ceci étant dit, il est essentiel de reconnaître que la revue de la littérature constitue une étape essentielle dans ce type de recherche car elle fournit en effet les données d'analyse (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, & Ropé, 1984). Pour le chercheur qui entreprend des recherches pour obtenir des données informationnelles, il s'avère qu'il doit en faire simultanément la

collecte et l'analyse (Merriam, 2002). Ces deux étapes deviennent alors confondues car aucune division claire n'existe entre celles-ci à cause de la nature du type de recherche.

L'herméneutique étant la théorie de la lecture, de l'explication et de l'interprétation des textes, Ellis parle d'une spirale herméneutique où chaque action représente une tentative de se rapprocher de ce que nous cherchons à comprendre (Ellis J. , 1998). Dès les données recueillies par le biais de notre revue de littérature, notre analyse s'est poursuivie par une démarche inductive, soit un type de raisonnement délibératoire qui « consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse ». Et enfin, c'est par l'entremise de cette démarche que nous avons pu identifier des pistes de solutions avec un réel potentiel d'être utiles et d'être mises en application (Karsenti & Savoie-Zalc, 2000).

2. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Dans notre démarche de recherche et de revue de littérature, nous avons accumulé une bibliographie de plus de 275 références. Afin d'être en mesure de répertorier et de retrouver l'information requise dans l'analyse, la résolution de la problématique et l'écriture du document portant sur la recherche, nous avons construit un tableau ayant seize catégories de thèmes tel que suit : positionnement du Canada au niveau de l'éducation; positionnement du Canada au niveau économique; réformes en éducation au secondaire et au postsecondaire favorisant la rétention et la réussite; caractéristiques des étudiants aux études postsecondaires; facteurs déterminants la réussite aux études postsecondaires; carences au niveau de la préparation à l'accès aux études postsecondaires; impacts négatifs en situation d'apprentissage sur les étudiants; pédagogie et andragogie; solutions d'intervention et d'appui gagnantes favorisant l'intégration aux études postsecondaire; solutions d'interventions au niveau affectif; solutions d'interventions au niveau métacognitif; conditions d'apprentissage; conditions d'apprentissage stimulant la motivation, l'engagement et la persévérance de l'étudiant; confiance et espoir face à l'apprentissage et au futur; éducation et/ou formation liée à l'emploi; recherche en éducation. En bref, nous avons construit un système de codification facilitant ainsi l'accès à l'information requise et reliée à nos différentes investigations.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Le type de recherche, la démarche utilisée et le déroulement en découlant nous ont permis de faire un inventaire exhaustif et une analyse circonspecte de la littérature pertinente à la résolution de notre problématique. Cependant, puisque notre recherche est présentée selon une perspective qualitative d'ordre théorique, nous n'avons entrepris aucune démarche sur le terrain. Nous avons cependant proposé un modèle d'intervention auprès des étudiants novices aux études postsecondaires qui reste à être mis à l'essai, à être adapté selon les besoins et ultimement, à être évalué quant à sa pertinence, son efficacité, sa faisabilité et sa rentabilité.

Nous proposons donc qu'il serait souhaitable, dans le cadre d'une recherche future menée sur le terrain, de valider la solution que nous soumettons, soit un modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé. Pour ce faire, nous recommandons qu'un prototype de notre modèle soit mis en place au sein d'une institution d'enseignement postsecondaire d'ordre collégiale ou universitaire, pour une période allant jusqu'à trois ans. Ce faisant, il va sans dire qu'il serait essentiel d'évaluer le degré de renforcement des facteurs affectifs des étudiants qui se seront prévalus des services offerts, ainsi que le niveau de développement de leurs compétences métacognitives. À cette fin, nous recommandons que des tests d'évaluation soient complétés par ces étudiants avant, pendant et après leur accès à ces services. De plus, nous croyons qu'il serait essentiel de comparer le pourcentage d'abandon, d'échec et de changement de programme des étudiants ayant obtenus des services d'aide au sein de l'institution qui aura implanté le prototype du modèle d'intervention proposé, versus ceux qui n'en auront pas reçu. Il est espéré que l'analyse des résultats de ces évaluations confirme la pertinence et la validité du modèle proposé en plus d'en apporter des améliorations le cas échéant. Enfin, il est souhaité que des stratégies novatrices soient identifiées afin d'assurer la faisabilité et la rentabilité de ce modèle d'intervention.

Si le modèle d'intervention que nous proposons est valable, il y aura une amélioration marquée du taux de poursuite à la deuxième année des étudiants ayant obtenu de l'aide, jusqu'à l'obtention du grade anticipé. Ultimement, la finalité de cette initiative est la réussite académique et de carrière des étudiants émanant de nos institutions postsecondaires dans le but, entre autres, d'enrichir le capital humain de notre pays.

QUATRIÈME CHAPITRE

LE MODÈLE D'INTERVENTION SYSTÉMIQUE, HOLISTIQUE ET INDIVIDUALISÉ PROPOSÉ

En guise d'introduction à notre modèle, nous croyons qu'il est pertinent de faire une brève synthèse de notre problématique. Les indices s'y apparentant justifient à nos yeux la pertinence sans équivoque de mettre en place le modèle que nous proposons dans l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur du pays. De plus, ils font valoir l'urgence de le faire dans les plus brefs délais afin de renverser la tendance actuelle.

Nous avons décrit la situation portant sur le statut économique du Canada et sur l'impact dévastateur pour le pays que cause la pénurie de travailleurs qualifiés pour combler les besoins imminents du marché du travail du 21^e siècle. Nous avons établi un lien entre la faible « production » de finissants issus des institutions d'enseignement d'ordre supérieur et le manque de « tête-d'œuvre » pour répondre à cette demande. Nous avons compris que pour renverser cette tendance, les gouvernements se retournent vers les institutions d'enseignement postsecondaires tout en espérant qu'elles améliorent leur « quota de production ». Et malgré qu'un bon nombre de stratégies aient été mises de l'avant par elles pour améliorer les chances de réussite académique de leurs étudiants, il n'en demeure pas moins que le pourcentage d'étudiants qui quittent ces lieux avant d'avoir terminé la première année de leurs études demeure au-delà de 10% et cette tendance continue de grimper.

En revanche, compte tenue la gravité de la situation, il devient évident pour nous que dorénavant, la résolution de cette problématique ne peut plus reposer uniquement sur les épaules de ces institutions. Les gouvernements des divers paliers, les institutions d'enseignement de tous les ordres, les syndicats, le monde des affaires, les parents et les étudiants eux-mêmes, tous doivent assumer la part de responsabilité qui leur revient concernant cet état des choses. Notre modèle fait ressortir certaines des composantes favorisant cette alliance stratégique porteuse d'une vision claire et d'un effort concerté mené par une collectivité engagée à résoudre cette situation chronique.

1. LE MODÈLE SYSTÈME

Sans prétendre avoir trouvé la solution parfaite, nous avons observé des lacunes indéniables et systémiques dans les efforts d'offre d'aide aux étudiants au postsecondaire. Nous avons réfléchi longuement sur la « place » qu'occupe l'étudiant dans cette discussion. Nous nous sommes rendu compte qu'il ne semble pas en être le sujet principal. En effet, il est très souvent écarté et renvoyé dans des labyrinthes de services aléatoires qui sont, plus souvent qu'autrement, disponibles sur une base ad hoc seulement et qui offrent peu de suivis, si ceux-ci sont même prévus. Nous introduisons donc notre modèle qui gravite intimement autour des besoins individuels de chacun des étudiants du postsecondaire en quête d'aide avec les difficultés qu'ils connaissent face à leurs études et qui sont particulièrement d'ordre affectif et métacognitif.

Pour ce faire, nous présentons notre modèle en utilisant la trame d'un « système » qui est élaboré en fonction d'un résultat spécifique ou d'une transformation précise attendus. Il est composé des éléments suivants : les intrants, les composantes du processus de production ou de changement et les extrants. Cette représentation a des qualités algorithmiques puisque le parcours du système est régi par une certaine convention, ou un ordre logique, selon les besoins spécifiques d'aide de l'étudiant. Le processus de développement d'un système est très laborieux car il implique une compréhension approfondie des enjeux dont il est question et un investissement important à plusieurs niveaux en fonction du contexte et du résultat espéré.

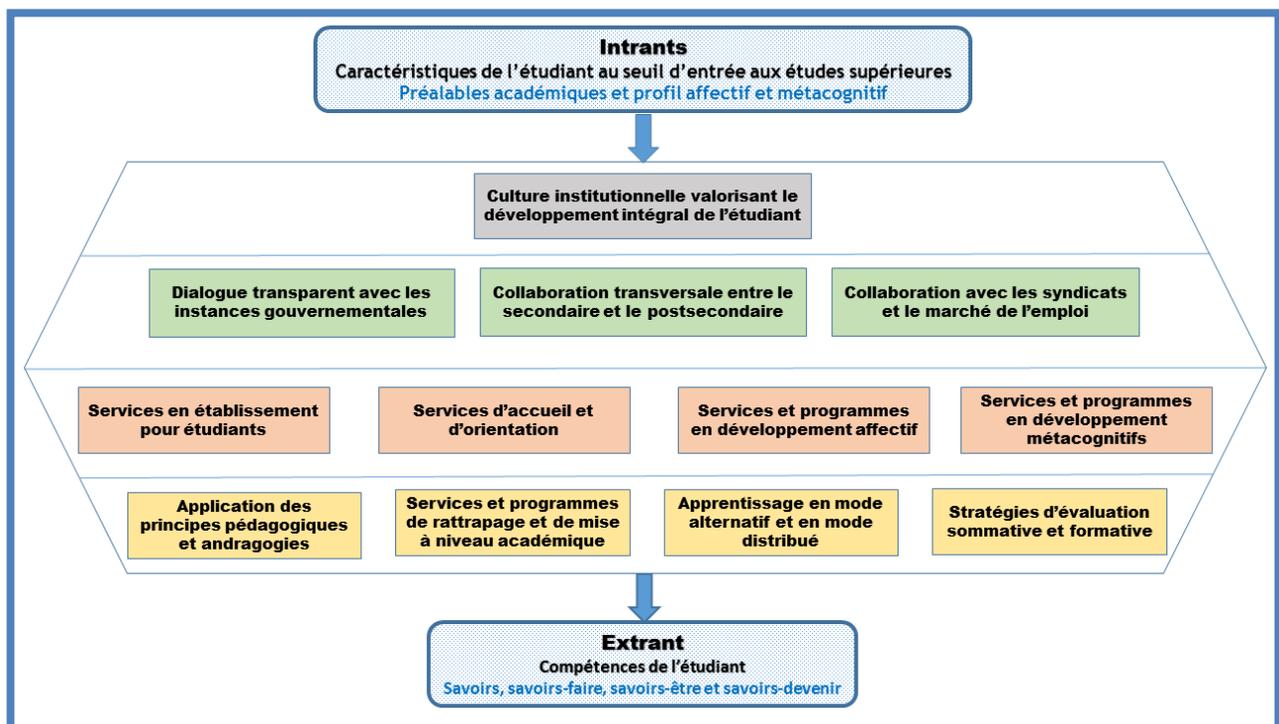
Le modèle d'intervention que nous proposons, et qui est présenté à la Figure 8 ici-bas, est dit systémique parce qu'il est intégré et ordonné en plus d'avoir des caractéristiques uniques. Il est holistique parce que nous croyons qu'il offre la majorité de l'ensemble des stratégies d'aide aux étudiants en difficultés et dans la mesure du possible, elles sont toutes accessibles sous un même toit. Il est individualisé, c'est-à-dire qu'il est prescriptif en fonction des lacunes de l'étudiant vues d'une perspective affective ou métacognitive.

La réflexion qui vient certainement à l'esprit suite cette explication est la nécessité d'évaluer si toutes les institutions d'enseignement supérieur sont en mesure d'offrir un si vaste éventail de services, programmes, cours, ateliers, séances d'appui individuel, etc. Nous soumettons qu'il est assurément possible de le faire dans la mesure d'une

réorganisation réfléchi où un regroupement pondéré des services auxiliaires aux étudiants sont regroupés sous un seul chapiteau. À titre d'exemple analogue, nous présentons les centres de Service Canada où tous les services sociaux et les services reliés à l'emploi offerts par le Gouvernement du Canada sont accessibles à partir d'un seul guichet⁸. Cette approche à l'avantage d'être très efficace en regard des coûts, du partage de ressources administratives et mobilières, de la synergie entre les différents ministères, de l'amélioration de l'offre de service au public et ainsi de suite. Nous élaborons d'avantage à cet égard au point 5 qui suit.

Figure 8

Modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé visant le renforcement des caractéristiques affectives et métacognitives de l'étudiant en première année d'études postsecondaires



⁸ Gouvernement du Canada, Service Canada, <http://www.servicecanada.gc.ca/fra/accueil.shtml>

2. LES CARACTÉRISTIQUES DES INTRANTS

En théorie, les « intrants » d'un système sont tous les éléments qui sont introduits dans celui-ci et qui correspondent à ce qui doit être transformé. Dans notre cas, il s'agit évidemment des étudiants en difficulté. Il est important de déterminer précisément quels sont les défis affectifs et métacognitifs avec lesquels ces étudiants sont aux prises afin d'être en mesure de les diriger vers un processus de réadaptation qui leur convient. Pour ce faire, il est utile d'avoir une appréciation précise de leurs lacunes, ce qui peut s'obtenir par le biais de différents tests ou examens (personnalité⁹, style d'apprentissage¹⁰, logique et raisonnement¹¹, etc.) ou par des entrevues individuelles avec l'étudiant. Dans une certaine mesure, les relevés de notes des études secondaires peuvent s'avérer utiles pour déterminer des difficultés d'ordre cognitif.

3. LES COMPOSANTES DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT

Les composantes du processus de développement des étudiants forment une séquence ou une série d'actions qui s'effectuent au cœur du système même et qui visent à transformer les intrants pour remplir la fonction globale demandée. La fonction résultante du système que nous recherchons est celle d'une confiance accrue et des diverses habiletés cognitives solidifiées (extrants) chez l'étudiant qui connaît des difficultés (intrants). Les possibilités d'influence, d'impact, d'appui et d'intervention auprès de ces derniers sont très nombreuses. En voulant plutôt les identifier et les classer par type ou catégorie, nous avons opté d'utiliser le terme « catégories de modalités stratégiques » et celles-ci sont présentées et expliquées au point 3.1

Il est à remarquer qu'à l'intérieur du processus de développement de notre système, il n'y a pas de priorité, d'ordre précis ou de lien qui sont établis. Il s'agit tout simplement de la représentation et de la disponibilité d'un regroupement de différentes « catégories de modalités stratégiques » qui peuvent appuyer l'étudiant dans son cheminement. Celui-ci peut accéder à n'importe quel des services disponibles en fonction de ses besoins d'appui ou d'intervention précis et ce, dans la période de temps qui lui est convenable.

⁹ Test de personnalité Miers-Brigs®

¹⁰ PédagoNet®

¹¹ (Psymétrik, 2014)

3.1 LES CATÉGORIES DE MODALITÉS STRATÉGIQUES

Nous avons déterminé quatre catégories de modalités stratégiques dans les composantes de notre système ayant une portée commune, soit la réussite de l'étudiant sur le plan de ses études et de sa carrière. Elles sont disposées horizontalement par catégories et sont facilement identifiables par leur couleur unique et leur encadrement visuel. Les deux premières ont plutôt une influence ou un impact indirect dans la réussite de l'étudiant mais sont tout de même de grande importance. Les deux dernières se rattachent spécifiquement à la relation entre l'enseignant/l'intervenant et l'étudiant. Elles proposent de l'aide ponctuel à ces derniers tels que des services ou des programmes d'appui et d'intervention.

La première catégorie suggère le développement d'une culture institutionnelle qui valorise le développement intégral de l'étudiant. Il est impératif que tout le personnel d'une institution d'enseignement, tant académique qu'administratif, adhère à cette philosophie si le modèle d'intervention que nous proposons puisse s'avérer viable. Il est également important que les personnes qui sont près des étudiants démontrent une attitude positive face à l'engagement aux études de ceux-ci en plus de leur offrir de l'encouragement et de l'appui (ex. famille, amis, collègues de classe, etc.).

La deuxième catégorie fait appel à divers intervenants externes. Nos institutions d'enseignement postsecondaires semblent présentement être aux prises avec une situation très difficile car elles n'arrivent pas à « produire » un nombre suffisant de finissants pour combler la pénurie croissante de travailleurs canadiens. Nonobstant leurs responsabilités, ces institutions ne peuvent pas à elles seules être la panacée de tous les problèmes ou obstacles des étudiants face à leur réussite. Les autres ordres d'enseignement (primaire, secondaire et au Québec, le collégial) ainsi que les principaux acteurs sociaux tels les gouvernements, les syndicats, le secteur de l'emploi, les familles et les apprenants eux-mêmes, tous se doivent de mettre la main à la pâte. Cette seconde catégorie fait donc état des politiques et des relations gouvernementales, de la collaboration entre les divers paliers éducatifs (ex. transfert de crédits, programmes à deux voies) ainsi qu'avec les syndicats et le marché de l'emploi (ex. stage de travail, apprentissage coopératif, observation en situation de travail, mentorat). Il est important qu'il existe un dialogue ouvert avec ces

intervenants externes car leur apport et contribution jouent un rôle de grande importance dans la réussite des étudiants du postsecondaire tant dans leurs études que dans leurs choix et succès de carrière.

La troisième catégorie énumère les divers services et programmes offerts aux étudiants en général. Plusieurs d'entre eux sont plus spécifiquement axés pour intervenir auprès des étudiants éprouvant des difficultés. Il s'agit des services d'accueil et d'orientation (ex. portes ouvertes, journée d'accueil, activités d'intégration); des services en établissement pour étudiants (ex. résidence, salle d'études, centre sportif, clubs étudiants variés, services de santé, service à la pastorale, cafétéria); des services et programmes en développement affectif (ex. consultation en orientation de carrière, ateliers divers : l'estime de soi, la confiance en soi, le changement, l'équilibre de vie, la gestion du stress et du temps, la motivation, la persévérance; consultation et thérapie psychologique individuelle ou en groupe); des services et programmes en développement métacognitifs (ex. l'apprentissage, les stratégies de prise de note, de lecture, de recherche, d'étude, de préparation aux examens).

La quatrième catégorie s'applique plus spécifiquement à l'enseignement et à l'apprentissage. Malgré que l'enseignement soit peu discuté dans notre étude, il n'en demeure pas moins qu'il est important d'adhérer à des principes éprouvés en pédagogie et en andragogie afin de faciliter l'apprentissage de l'étudiant. En tant que services, les étudiants ont accès à du rattrapage et à de la mise à niveau académique. L'apprentissage en mode alternatif et distribué (ex. face-à-face, par correspondance, synchrone, asynchrone, sessions continues, centre spécialisé pour décrocheurs, différenciation pédagogique) offre une certaine flexibilité à l'étudiant quant à sa manière préférée d'apprendre. Quant aux diverses stratégies d'évaluation qui devraient avoir lieu tout au long de l'apprentissage (ex. autoévaluation, évaluation sommative et formative), elles permettent à l'étudiant de mieux comprendre ses difficultés et d'apprendre dans le but de retenir et d'appliquer ses nouvelles connaissances. Enfin, des cercles d'études, des travaux de groupe, des centres d'aide académique et des services de tutorat individuel ou en groupe peuvent s'avérer indispensables dans la réussite des étudiants.

4. LES DÉTERMINANTS DES EXTRANTS

Les « extrants » issus du processus ou du traitement à l'intérieur du système sont en fait les résultats prévus et désirés ou inattendus. Pour nous, il s'agit des étudiants qui ont amélioré leur estime de soi et leur confiance en soi, ainsi que la croyance qu'ils ont quant à leur mérite de réussir et leur espoir de compléter leurs études. De façon ultime et à titre d'exemple, si un étudiant arrive à visualiser un emploi qui est convenable et qui est à la hauteur de ses capacités et de ses ambitions dès ses études terminées, le résultat obtenu dans ce cas-ci dépasse presque les attentes. Advenant que les résultats voulus ne soient pas atteints, l'étudiant est invité à reprendre ou à réintégrer le processus ayant en tête un objectif de changement et de renforcement différent. Cette modification au résultat prescrit impose la mise en œuvre d'un processus modifié, c'est-à-dire, un dans lequel l'étudiant aura accès à de nouvelles composantes du système, soit des « catégories de modalités stratégiques » différentes.

5. LA MISE EN ŒUVRE DU MODÈLE PROPOSÉ

Nous avons réfléchi sur une approche novatrice qui permettrait de manière réaliste la mise en œuvre efficace et rentable *du Modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé proposé visant le renforcement des caractéristiques affectives et métacognitives de l'étudiant en première année d'études postsecondaires.*

Pour ce faire, nous proposons des alliances stratégiques (ex. entre les institutions d'enseignement secondaire et postsecondaires; les syndicats et le marché du travail; les intervenants en santé mentale, etc.). Ce concept est parallèle aux orientations des gouvernements qui cherchent à rentabiliser les investissements et à maximiser l'utilisation des ressources de toutes sortes (ex. financières, humaines, matérielles, immobilières, mobilières et technologiques) tel le concept de *Campus Alberta* (Alberta Innovation and Advanced Education, 2014). Au début de ce chapitre, nous avons introduit les centres de Service Canada. Nous voyons la mise en œuvre de notre modèle établi en partie sur cet exemple. Nous n'envisageons pas cependant que tous les services et programmes soient offerts par une même institution dans un même lieu physique. Le parallèle ici de notre situation avec celle du gouvernement du Canada et des services de Revenu Canada et des Anciens Combattants qui dorénavant centralisés.

Plutôt, nous envisageons des ententes latérales dans lesquelles divers partenaires pourraient mettre à la disposition de tous et chacun, des programmes et des services offerts dans leurs institutions respectives. De manière concrète, et à titre d'exemple, prenons la ville d'Edmonton. Un projet pilote pourrait être lancé dans lequel un certain nombre d'institutions deviendraient partenaires (ex. les écoles secondaires Maurice Lavallée et Gabrielle Roy du Conseil scolaire du centre-nord, le Campus Saint-Jean de l'University of Alberta, McEwan University, Concordia College, Kings College, le Centre de santé communautaire Saint-Thomas et le *South Side Primary Care Centre*). Étant toutes situées à proximité l'une de l'autre, soit à moins de 10 kilomètres de distance, ces institutions sont facilement accessibles par le transport en commun. Chacun de ces organismes et/ou institution offrent présentement plusieurs des interventions proposés dans notre modèle. Entre eux, ils pourraient s'échanger certains de leurs services et programmes et/ou les offrir à leurs étudiants respectifs. Une étape ultérieure pourrait les voir négocier l'établissement exclusif de certains services et de programmes d'aide et d'intervention pour lesquels certains d'entre eux se considèrent experts. De là, ils se concentreraient uniquement sur ceux-ci en étant confiant que parmi les autres associés, la gamme complète de possibilités d'aide et d'intervention pour les étudiants en difficulté serait disponible. Au sein de chacun des organismes d'enseignement, les étudiants s'avèreraient d'un service d'accueil, d'évaluation et de référence et de là, ils seraient dirigés vers la bonne ressource. Le résultat : faisabilité et rentabilité du modèle sans engendrer des coûts exorbitants de toute sorte; services et programmes de qualité; accessibilité à proximité de ceux-ci pour les étudiants; maximisation des expertises et compétences; ouverture vers d'autres occasions de collaboration possible, etc.

Pour tous les partenaires, la finalité de ce projet devrait être de bien préparer les étudiants en fonction de leur réussite à la première année aux études postsecondaires en s'assurant qu'ils aient en mains la trousse affective et métacognitive requises pour ce faire.

CONCLUSION

Favoriser la réussite de la première année aux études postsecondaires est un objectif de premier ordre surtout lorsqu'on le place en relation avec la demande criante du monde du travail qui a besoin d'un accès prompt aux finissants éduqués par nos institutions postsecondaires. Que ce soit dans les domaines public ou privé, dans tous les secteurs de l'économie et de manière plus urgente, dans les sphères de la science et de la technologie, une pénurie inquiétante de travailleurs disponibles perdure. D'année en année, et compte tenu des conditions économiques actuelles, le Canada continue à prendre du recul face à son positionnement compétitif dans le marché global. Pour contrer cette tendance, le pays doit donc accroître sa capacité en matière de ressources humaines et se doter de personnes de métier, de techniciens, de professionnels, d'académiciens et de chercheurs qui sont compétents, confiants et qui ont d'excellentes capacités en communication et en résolution de problèmes, tout en étant souples et en s'adaptant rapidement aux changements qui se produisent au sein de notre société.

La réussite des étudiants aux études supérieures devient donc clairement une priorité nationale de grande taille et l'affaire de tous si le Canada est pour ressusciter de sa position économique présentement en déclin. Pour ce faire, le pays doit « produire » un nombre exponentiel de travailleurs qualifiées qui sont accessibles et qui répondent aux exigences croissantes et complexes du marché du travail. Il va de soi que ces derniers doivent inévitablement faire un séjour dans une institution d'ordre collégial, technique, professionnel, universitaire ou dans une école de métiers, dont ils en sont le produit final ultime (Blouin, 2003).

Quant à l'apprenant lui-même, il est certain que sa réussite académique est affectée par des facteurs d'influence externes et internes à lui, tels qu'esquissés à la Figure 1. Cependant, afin d'optimiser les chances de réussite de ce dernier, tel le discours poursuivi tout au long de notre étude le démontre clairement, notre intérêt porte spécifiquement sur des facteurs inhérents à lui tels que son sentiment de confiance et de bien-être face à son apprentissage et à sa réussite, son niveau de compréhension et de raisonnement, sa capacité de logique et de synthèse, sa capacité d'analyse et de résolution de problème, son enthousiasme et sa motivation, son assurance et son espoir. Pour nous, ces traits intrinsèques sont fondamentaux à sa capacité de persévérer et de réussir.

Par conséquent, les institutions d'enseignement postsecondaires se retrouvent avec une énorme responsabilité. Elles doivent rechercher et voir à la mise en place des meilleures pratiques offrant des services et des programmes d'appui et d'intervention qui s'adressent respectivement aux étudiants et aux enseignants favorisant ainsi la création d'un environnement d'apprentissage des plus favorables. La prédisposition et la probabilité que l'étudiant obtienne le diplôme ou le grade qu'il anticipe, tout en acquérant les savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs-devenir essentiels à son succès de fin d'études et à sa poursuite de carrière, reposent en grande partie sur l'accès à diverses modalités d'appui, d'interventions et de rattrapage qui lui sont offertes, en plus de mécanismes d'autoévaluation et d'évaluation sommative et formative tout au long de son apprentissage.

L'objectif ultime des services de secours offerts aux étudiants du postsecondaire tout au long de leur formation est d'augmenter la confiance, la motivation et l'espoir de ceux-ci face à leur réussite tant au niveau affectif, cognitif qu'académique. Les institutions qu'ils fréquentent doivent donc faire une promotion efficace des modalités d'accès et d'utilisation de ces divers services et programmes. Elles doivent aussi aller aux devants des étudiants qui démontrent des difficultés en leur proposant des solutions pouvant les aider dans leurs situations problématiques respectives. Et enfin, afin de voir au développement intégral de l'étudiant, il est souhaitable que ces institutions établissent des communautés d'apprentissage professionnelles dont l'objectif est de mettre en place les meilleurs pratiques pédagogiques et andragogiques leur permettant de mieux appuyer les étudiants dans leur processus d'apprentissage et leur réussite anticipée.

Donc, en réponse à notre question de recherche qui est la suivante : « Quels rôles jouent les facteurs liés à l'affectivité, à la métacognition, à la motivation et à l'espoir dans la réussite de la première année aux études postsecondaires, et par quel moyen l'étudiant peut-il parvenir à être bien outillé face à ceux-ci? », nous sommes persuadés de la pertinence, de la valeur et de la validité de notre « Modèle d'intervention systémique, holistique et individualisé visant le renforcement des caractéristiques affectives et métacognitives de l'étudiant en première année d'études postsecondaires » tel que présenté à la Figure 8 du Chapitre 4.

Capacités développées en matière de « tête-d'œuvre » compétente et augmentation de son nombre disposée et disponible pour répondre aux besoins du marché de l'emploi à l'ère du savoir; produit national brut (PNB) du pays rehaussé et économie renforcie; retour sur les investissements publics plus efficaces; classement remonté du Canada face à la qualité de vie au pays; satisfaction personnelle et professionnelle accrue des travailleurs - voilà des raisons qui justifient le discours que nous avons tenu tout au long de cette étude. Nous espérons que nous avons su vous convaincre de la pertinence de notre problématique et de l'efficacité de la solution que nous apportons visant à contrer les impacts négatifs reliés à l'échec et à l'abandon à la première année des études postsecondaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Academy of Learning. (2014). *Thought Patterns for a Successful Career TM*. Consulté le janvier 16, 2014, sur Academy of Learning College: <http://www.academyoflearning.com/courses/job-readiness-employability-skills/thought-patterns-successful-career/>
- ACT Inc. (2007). *The Role of Nonacademic Factors in College Readiness and Success. Issues in College Success*. Consulté le 01 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=5&id=ED501273>
- ACT, Inc. (2007). *Impact of Cognitive, Psychosocial, and Career Factors on Educational and Workplace Success. Issues in College Success*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Research And Evaluation (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=40&id=ED510542>
- ACT, Inc. (2009). *The Path to Career Success: High School Achievement, Certainty of Career Choice, and College Readiness Make a Difference. Issues In College Success*. Consulté le 01 20, 2014, sur Educational Research And Evaluation (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=10&id=ED506252>
- ACT, Inc. (2012). *The Reality of College Readiness, 2012: National*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Research And Evaluation (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=42&id=ED541870>
- ACT, Inc. (2013, avril 17). *ACT Research Points to Continued Gap Between High School Preparation, College Expectations*. Consulté le avril 17, 2013, sur ACT, Inc.: <http://www.act.org/newsroom/releases/view.php?lang=english&p=2803>
- Alberta Advanced Education. (2006). *A Learning Alberta: Final Report of the Steering Committee*. Edmonton: Advanced Education.
- Alberta Education. (2007, September 19). Retrieved février 15, 2012, from New Education Programs Reach Out to At-Risk Youth: <http://education.alberta.ca/department/news/2007/september/200709>
- Alberta Innovation and Advanced Education. (2014). *Campus Alberta*. Consulté le septembre 19, 2014, sur Alberta Government: <http://eae.alberta.ca/post-secondary/campusalberta.aspx>
- Alberta Learning. (2002). *Alberta's Post-Secondary Education System: Developing the Blueprint for Change*. Edmonton: Business Policy and Analysis, Adult Learning Division.

- Allen, I. H., & Jr., S. M. (2012). *The Impact of a College Survival Skills Course and a Success Coach on Retention and Academic Performance*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=21&id=EJ974495>
- Allen, J., & Steven B. Robbins, R. S. (2010). *Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success?* Consulté le 01 20, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=8&id=EJ875217>
- Alphonso, C. (2013, décembre 3). *Canada's fall in math-education ranking sets off alarm bells*. Consulté le décembre 3, 2013, sur The Globe and Mail:
<http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/canadas-fall-in-math-education-ranking-sets-off-red-flags/article15730663/>
- Alphonso, C. (2013, avril 24). *Starting high school: Stress that can last*. Consulté le avril 24, 2013, sur The Globe and Mail: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/starting-high-school-stress-that-can-last/article11540293/>
- American Youth Policy Forum. (2012, March 16). Consulté le mars 17, 2012, sur Postsecondary Access and Success. Issue Brief.:
<http://www.aypf.org/programs/briefs/PostsecondaryAccessandSuccess.htm/>
- Anderson, J., Boyles, J. L., & Rainie, L. (2012, juillet 27). *The Future of Higher Education*. Consulté le novembre 16, 2013, sur Pew Internet: <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Future-of-Higher-Education/Overview.aspx>
- Anderson, L. (2013, mai 1). *Bloom's Revised Taxonomy*. Consulté le mai 1, 2013, sur The Performance Juxtaposition Site: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html#revised>
- Andersson, H., & Bergman, L. R. (2011, juillet). *The Role of Task Persistence in Young Adolescence for Successful Educational and Occupational Attainment in Middle Adulthood*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=46&id=EJ934431>
- Ansari, D. (2008). *The Brain Goes to School: Strengthening the Education-Neuroscience Connection*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/brain-goes-school-strengthening-education-neuroscience-connection>
- Armstrong, M. J. (2013, avril). *A Preliminary Study of Grade Forecasting by Students - Conceptual Study*. Consulté le avril 25, 2013, sur Brock University:

<https://mail.google.com/mail/u/0/?shva=1#label/Ma%C3%A9trise/1403040aaa0d83c0?projector=1>

Armstrong, M. J., & Biktimirov, E. (2013, avril). *To Repeat or Not to Repeat a Course*. Consulté le avril 25, 2013, sur Brock University:

<https://mail.google.com/mail/u/0/?shva=1#label/Ma%C3%A9trise/1403040aaa0d83c0?projector=1>

Association des collèges communautaires du Canada; Ressources humaines et Développement social Canada. (2007). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année*. Montréal: Association des collèges communautaires du Canada.

Association of Canadian Community Colleges. (2013). *Serving Colleges and Institutes in Canada*. Consulté le avril 8, 2014, sur ACCC: <http://acc.ca/xp/index.php/en>

ATC, Inc. (2005). *Courses Count: Preparing Students for Postsecondary Success. ACT Policy Report*.

Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC:

<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=57&id=ED500454>

Audet, S. (2008). Facteurs ayant influencé le développement de l'entraide dans les groupes de soutien à l'intégration. *Pédagogie collégiale* 21 (4), 10-15.

Baird, K. (September 18, 2009). Study Shows Intervention Techniques Like Orientation Bond Students and Reduce Dropout Rates. *University of Alberta Folio*, 2.

Balfour, B. (2012, juillet 4). *The Calgary Herald*. Consulté le juillet 4, 2012, sur Canadian law schools embrace challenges of 21st century:

<http://www.calgaryherald.com/news/Canadian+schools+embrace+challenges+21st+century/6856818/story.html>

Beairsto, B. (2013, août 27). *What Leads to Engagement?* Consulté le décembre 13, 2013, sur The Canadian Education Association (CEA): <http://www.cea-ace.ca/blog/bruce-beairsto/2013/08/2/what-leads-engagement>

Beckett, D., Volante, L., & Drake, S. (2014). *Formative Assessment: Bridging the Research - Practice Divide*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CEA: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/formative-assessment-bridging-research-practice-divide>

Bélanger, D. (2010). L'apprentissage se fait par coeur? *Pédagogie collégiale* 23 (2), 29-32.

Bellerose, C. (2006). *Pédagogie et habiletés de base: La réflexion albertaine et la discussion sur une approche par compétence*. Edmonton: Comité d'enseignement du Campus Saint-Jean, University of Alberta.

- Bill and Melinda Gates Foundation. (2009). *Postsecondary Success*. Consulté le novembre 5, 2013, sur Bill and Melinda Gates Foundation:
<http://www.gatesfoundation.org/learning/Documents/postsecondary-education-success-plan-brochure.pdf>
- Bloch-Nevitte, S. (2012, août 21). *For today's high school students, higher education is all about the job*. Consulté le février 24, 2103, sur Higher Education Quality Council of Ontario:
<http://www.heqco.ca/en-CA/About%20Us/News%20Releases/Pages/Summary.aspx?link=40&title=For%20today%E2%80%99s%20high%20school%20students,%20higher%20education%20is%20all%20about%20the%20job>
- Bloom's Taxonomy for Affective Learning and Teaching*. (2012). Consulté le 06 3, 2012, sur Wisc-Online:
<http://www.wisc-online.com/objects/ViewObject.aspx?ID=OTT402>
- Blouin, Y. (2003). Les collèges et la réussite de leurs étudiants: imputables ou pas? *Pédagogie collégiale*, 19 (1), 33-42.
- Bond, B., & Manser, R. (2009). *Interventions visant l'intelligence émotionnelle afin d'augmenter la réussite des étudiants*. Consulté le mars 13, 2010, sur Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement:
<http://www.heqco.ca/fr-ca/research/research%20publications/Pages/Summary.aspx?link=30&title=Interventions%20visant%20l%e2%80%99intelligence%20c3%a9motionnelle%20afin%20d%e2%80%99augmenter%20la%20r%e2%80%99ussite%20des%20c3%a9tudiants>
- Brault, M. (2013, août 7). *S'ils pouvaient revenir en arrière, les étudiants au niveau postsecondaire aimeraient faire preuve de plus d'autodiscipline et mieux gérer leur temps*. Consulté le août 7, 2013, sur CNW: <http://www.newswire.ca/en/story/1207311/s-ils-pouvaient-revenir-en-arriere-les-etudiants-au-niveau-postsecondaire-aimeraient-faire-preuve-de-plus-d-autodiscipline-et-mieux-gerer-leur-temps>
- Bruce, M., & Bridgeland, J. (janvier 2014). *The Mentoring Effect Full Report*. Boston: Civic Enterprises in association with Hart Research Associates. Consulté le janvier 10, 2014, sur http://www.mentoring.org/mentoringeffect/the_mentoring_effect_full_report/
- Cai, Y. (2013, avril). *Graduate Employability: A Conceptual Framework for Understanding Employers' Perceptions*. Consulté le 01 20, 2014, sur Educational Research And Evaluation (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=6&id=EJ1000031>
- Caine, & Caine. (1991). *Affective Dimensions of Learning*. Consulté le 03 15, 2013, sur North Central Regional Educational Laboratory:
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at7lk7.htm>

- Caine, T. C. (1991). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Menlo Park: Addison-Wesley. Consulté le octobre 12, 2013, sur <http://eric.ed.gov/?id=ED335141>
- Canadian Education Association (CAE). (2011, juin 7). *What did you do in school today? Infographic*. Consulté le avril 23, 2013, sur Canadian Education Association (CAE): <http://www.cea-ace.ca/publication/what-did-you-do-school-today-infographic>
- Canadian Education Association (CAE); Ontario Institute in Studies in Education (OISE). (2011, avril 19). *The Facts on Education: How Best To Motivate Students?* Consulté le avril 23, 2013, sur Canadian Education Association (CAE): <http://www.cea-ace.ca/publication/facts-education-how-best-motivate-students>
- Canadian Education Association. (2010, avril). *Youth Confidence in Learning and the Future - A Concept Paper*. Retrieved janvier 27, 2014, from Canadian Education Association - CEA: <http://www.cea-ace.ca/publication/youth-confidence-learning-and-future-concept-paper>
- Canadian Education Association - CAE; Ontario Institute in Studies in Education - OISE. (2011, avril). *The Facts on Education: How Best To Motivate Students?* Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/publication/facts-education-how-best-motivate-students>
- Canadian Education Association (CAE); Ontario Institute in Studies in Education (OISE). (2011, mars 14). *The Facts on Education: How Can We Prevent High School Dropouts?* Consulté le avril 23, 2013, sur Canadian Education Association (CAE): <http://www.cea-ace.ca/publication/facts-education-how-can-we-prevent-high-school-dropouts>
- Canadian Education Association. (2013). *Rapport annuel sur le rendement 2012-2013 de l'Association canadienne d'éducation*. Toronto: CEA. Consulté le avril 8, 2014, sur <http://cea-ace.s3.amazonaws.com/media/ACE-2012-2013-RA-Rapport-annuel-sur-le%20rendement.pdf>
- Canadian Education Association -CAE;Ontario Institute in Studies in Education -OISE. (2011, juin). *The Facts on Education: Can We Accurately Predict a Student's Future Success?* Consulté le février 7, 2014, sur Canadian Education Association: <http://www.cea-ace.ca/publication/facts-education-can-we-accurately-predict-student%E2%80%99s-future-success>
- Cantin, G. (2008). Soutenir les élèves dans le développement d'une compétence plus difficile. *Pédagogie collégiale* 22 (1), 9-13.
- Cantin, J., & Frigon, N. (2010). *Taxonomie révisée de Bloom*. Consulté le décembre 14, 2013, sur [recit.org: http://recit.org/bloom/Accueil](http://recit.org/bloom/Accueil)
- Cappon, P. (2008). *Post-Secondary Education in Canada: Strategies for Success*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE : <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/post-secondary-education-canada-strategies-success>

- Cardinet, J., & Schmutz, M. (1975). *Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques*. Neuchâtel: Institut romain de recherches et de documentation pédagogiques.
- Carrier, M., & Lafleur, J. (2009). Susciter et soutenir l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation. *29e Colloque annuel de l'AQPC - Pour des apprentissages durables* (pp. 39-46). Québec: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Cégep de Sainte-Foy. (2006, octobre 12). *Des taxonomies*. Consulté le avril 22, 2013, sur <http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/csf4/recherche/?r=des+taxonomies>
- Cégep Garneau. (2014). *Services aux étudiants*. Retrieved octobre 10, 2013, from Cégep Garneau: <http://www.cegepgarneau.ca/fr/services-etudiants/aide-ressources-personnelles.php>
- Childs, R., Finnie, S., & Qui, T. (2012). *Patterns of Persistence in Postsecondary Education: New Evidence for Ontario*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Chomienne, M., & Poellhuber, B. (2009). Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance. *Pédagogie collégiale* 22 (2), 20-27.
- Chun, E. (2013, août 7). *Future Shop découvre que presque la moitié des diplômés canadiens poursuivent une carrière autre que celle initialement prévue*. Consulté le août 7, 2013, sur CNW: <http://www.newswire.ca/en/story/1207371/future-shop-decouvre-que-presque-la-moitie-des-diplomes-canadiens-poursuivent-une-carriere-autre-que-celle-initialement-prevue>
- Cohen, M. (2008). *Improving College Preparation: Lessons from the American Diploma Project*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=31&id=EJ794244>
- Collège Frontière. (2013). *Les styles d'apprentissage: Manuel de Tutorat*. Consulté le décembre 14, 2013, sur Frontier College: <http://frontiercollege.ca/french/ressources/APPRENT.pdf>
- Colleges Ontario. (Automne 2013). *Ontario's Colleges Creating a Highly Skilled Workforce for the New Economy*. Toronto: Colleges Ontario.
- Conley, D. T. (2005). *What It Really Takes for Students to Succeed and What We Can Do to Get Them Ready*. (Jossey-Bass, Éd.) Consulté le novembre 14, 2013, sur worldcat: <https://www.worldcat.org/title/college-knowledge-what-it-really-takes-for-students-to-succeed-and-what-we-can-do-to-get-them-ready/oclc/57414679/viewport>
- Conley, D. T. (2007, mars). *Redifining College Readiness*. Consulté le décembre10 2013, sur Educational Policy Improvement Centre: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539251.pdf>
- Conley, D. T., McGaughy, C. L., Kirtner, J., Valk, A. v., & Martinez-Wenzl, M. T. (2010, avril). *College Readiness Practices at 38 High Schools and the Development of the CollegeCareerReady School Diagnostic Tool*. Retrieved janvier 27, 2014, from Education Resources Information Center - ERIC:

<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=71&id=ED509644>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *L'enseignement postsecondaire au Canada: Des stratégies pour réussir. Rapport sur l'apprentissage au Canada*. Consulté le décembre 20, 2013, sur Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA): <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/PostSecondaryEducation/Archives2007/index-2.html>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *À la hauteur: Le défi à démontrer la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada, Les défis de l'enseignement postsecondaire au Canada*. Consulté le décembre 20, 2013, sur Bibliothèque de Copian: <http://bibliotheque.copian.ca/ajout/10297>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009, février 4). *Carnet du savoir: Les coûts élevés du décrochage - Pas si infimes qu'on ne le croyait*. Consulté le novembre 21, 2013, sur Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA): <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20090204CostofDroppingout-2.html>

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2011). *Indicateurs de l'éducation au Canada: une perspective internationale*. Consulté le avril 22, 2012, sur Conseil des ministres de l'Éducation du Canada: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/271/indicateurs-education-Canada-perspective-internationale.pdf>

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2014). *CAPRES*. Consulté le janvier 31, 2014, sur CAPRES - Université du Québec: <http://www.uquebec.ca/capres/>

Consultations Antonissomo Inc. (2007). *Qu'est-ce que la différenciation pédagogique?* Consulté le avril 13, 2010, sur <http://www.differenciationpedagogique.com/questceque/questceque>

Coulombe, S. (2001). *Développement et consolidation des stratégies métacognitives chez des étudiants en formation à l'enseignement dans une situation "investigative"*. Thèse. Québec: Université du Québec à Chicoutimi.

Council of Atlantic Ministers of Education and Training (CAMET). (2012, septembre 21). *Ministers of Education and Training Pursue Discussions on Key Strategic Opportunities*. Consulté le mai 15, 2013, sur Council of Atlantic Ministers of Education and Training (CAMET): <http://www.camet-camef.ca/images/pdf/2012%20September%2021%20CAMET%20press%20release%20ENGLISH.pdf>

Council of Ministers of Education, Canada. (2013). *Education Indicators in Canada: An International Perspective*. Ottawa: CMEC et Statistiques Canada. Consulté le avril 8, 2014, sur CMEC: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/322/Education-Indicators-Canada-International-Perspective-2013.pdf>

- Cuthbertson, R. (2013, juin 8). *Boom in diploma exam tutoring raises questions*. Consulté le juin 8, 2013, sur The Calgary Herald:
<http://www.calgaryherald.com/news/calgary/Boom+diploma+exam+tutoring+raises+questions/8496900/story.html>
- Daiek, D., Dixon, S., & Talbert, L. (2012). *At Issue: Developmental Education and the Success of Our Community College Students*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Research And Evaluation (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=30&id=EJ991373>
- D'amours, C. (1991). La formation fondamentale: pour passer de l'inspiration à l'action. *Pédagogie collégiale*, 41-46.
- Data Quality Campaign (DQC). (2012, mars). *Measuring the Education Pipeline: Critical Data Elements Indicating Readiness, Transition and Success. "High School to Postsecondary Education and Work"*. Consulté le 01 20, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=10&id=ED538587>
- de la Riveraine, C. (2013, novembre 6). *La métacognition, c'est ...* Consulté le novembre 6, 2013, sur C.S. de la Riveraine: <http://weco.csriveraine.qc.ca/cemis/meta/meta.htm>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- DeClou, L. (2014). *Social returns: Assessing the benefits of higher education*. Toronto: Higher Education Council of Ontario. Consulté le avril 14, 2014, sur http://heqco.ca/en-CA/Research/At_Issue_Papers/Pages/Summary.aspx?link=20
- Deller, F., & Tomas, S. (2013, novembre 6). *Strategies for Supporting Youth Education: A Snapshot of Early Intervention Programs in Ontario*. Consulté le novembre 6, 2013, sur Higher Education Quality Council of Ontario: http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Early%20Interventions_ENG.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Dickson, A. H. (2011). *The First Steps on the Ladder to College Success: Understanding the Secondary School Level Factors that Determine the College Enrollment and Retention Outcomes of High School Graduates in Massachusetts*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Research And Evaluation (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=12&id=ED528107>

- Dion, N., & Maldonado, V. (2013, octobre 31). *Making the Grade? Troubling Trends in Postsecondary Student Literacy*. Consulté le octobre 31, 2013, sur Higher Education Quality Council of Ontario: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Literacy%20ENG.pdf>
- Doray, P. (2008, juin). *Le renouveau de l'enseignement secondaire: transitions et enjeux pour le postsecondaire*. Consulté le juin 8, 2009, sur Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES): <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/AQPC-2008.shtml>
- Dounay, J. (2008, juin). *Counseling: Counseling High School Students for Postsecondary and Workplace Success*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=46&id=ED512130>
- Drea, C. (2004). *Student Attrition and Retention in Ontario's Colleges*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=36&id=EJ852033>
- Dubé, F., & Senécal, M. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale 23 (1)*, pp. 11-17.
- Dunleavy, J. (2008). *Bringing Student Engagement Through the Classroom Door*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/bringing-student-engagement-through-classroom-door>
- Dunleavy, J., & Milton, P. (2008). *Student Engagement for Effective Teaching and Deep Learning*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/student-engagement-effective-teaching-and-deep-learning>
- Dweck, C. (2007). *Boosting Achievement with Messages that Motivate*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/boosting-achievement-messages-motivate>
- Dweck, C. (2009). *Can We Make Our Students Smarter?* Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/can-we-make-our-students-smarter>
- Dynamic Flight, Inc. (2003, novembre 11). *The Learning Process*. Consulté le décembre 10, 2013, sur Dynamic Flight: http://www.dynamicflight.com/avcfibook/learning_process/
- EKOS Research Associates. (2009, mars). *An Examination of Barriers to Pursuing PSE and Potential Solutions*. Consulté le avril 28, 2013, sur Council of Ministers of Education, Canada (CMEC): <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/196/EKOS-FINAL-16-03-09-An-exam-of-barriers-EN.pdf>

- Ellis, D. (2013). *Becoming a Master Student* (éd. 5th). London, Ontario: University of Western Ontario. Consulté le octobre 12, 2013, sur <http://welcome.uwo.ca/>
- Ellis, D. (2015). *Becoming a Master Student, 15th Edition*. Cengage Learning.
- Ellis, J. (1998). *Teaching from understanding: Teaches as interpretive inquirer*. New York: Graland Publishing.
- Falardeau, I. (1993). *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989: rapport synthèse*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement.
- Fisher, R. (2007). *Teaching Thinking in the Classroom*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teaching-thinking-classroom>
- Fitzgerald, D. (2009). *Using Survey Data to Improve Student Learning: A Team Approach*. Retrieved janvier 27, 2014, from Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/using-survey-data-improve-student-learning-team-approach>
- Foster, M., Strawn, J., & Duke-Benfield, A. E. (2011, mars). *Beyond Basic Skills: State Strategies to Connect Low-Skilled Students to an Employer-Valued Postsecondary Education*. Consulté le 01 20, 2014, sur Educational Research And Evaluation (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&id=E538035>
- Fowler, P. R., & Boylan, H. R. (2010). *Increasing Student Success and Retention: A Multidimensional Approach*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Educational Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=40&id=EJ986268>
- Freiler, C. (2012, mars 31). *Youth Confidence in Learning and the Future - A Concept Paper*. Consulté le avril 23, 2013, sur Canadian Education Association (CAE): <http://www.cea-ace.ca/publication/youth-confidence-learning-and-future-concept-paper>
- Freiler, C. (2014). *Young People's Confidence in School, Community, and the Future: Why It Matters and What We Can Do About It*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/young-people%E2%80%99s-confidence-school-community-and-future-why-it-matters-and-wh>
- FTI Consulting. (2013, septembre 17). *Innovation Imperative: Enhancing Higher Education Outcomes - Public Opinion Survey Results*. Consulté le septembre 17, 2013, sur Northeastern University: http://www.northeastern.edu/innovationsurvey/pdfs/Northeastern_University_Innovation_Imperative_Higher_Ed_Outcomes_Poll_Deck_FINAL_Delivered.pdf

- Futura Forums. (2011, mai). *Savoir, savoir-faire, être et savoir-être*. Consulté le décembre 15, 2013, sur Futura Forums par Futura-Sciences: <http://forums.futura-sciences.com/neuropsychologie-psychologie/478302-savoir-savoir-faire-etre-savoir-etre.html>
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1984). *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle. TOME 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Récupéré sur Bruxelles, Paris, Montréal: De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique, Programme de perfectionnement des maîtres: <http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre1.html#table>
- Gillis, C., & Sorensen, C. (2013, janvier 16). *The New Underclass - Why a generation of well-educated, ambitious, smart young Canadians have no future*. Consulté le janvier 16, 2013, sur MACLEAN'S: <http://www2.macleans.ca/2013/01/16/the-new-underclass/>
- Giroux-Cyr, L., & Michaux, S. (2009). Pour le service à la clientèle, la pédagogie d'abord. *Pédagogie collégiale* 22 (3), pp. 11-13.
- Gorman, G., Tieu, T.-T., & Cook, T. (2013, novembre 6). *Non-Traditional Pathways to Postsecondary Education: A Qualitative Study of the Experiences of Students in College Preparatory Programs*. Consulté le novembre 6, 2013, sur The Higher Education Quality Council of Ontario: http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Conestoga_ENG.pdf
- Grasgreen, A. (2012, juillet 6). *Here's Hoping*. Consulté le juillet 6, 2012, sur Inside Higher Ed: <http://www.insidehighered.com/news/2012/07/06/researchers-apply-hope-theory-boost-college-student-success>
- Grasgreen, A. (2012, mars 28). *Parents: Help or Hindrance?* Consulté le novembre 6, 2013, sur Inside Higher Ed: <http://www.insidehighered.com/news/2012/03/28/naspa-survey-finds-parental-involvement-isnt-always-bad-thing>
- Grove, J. (2013, septembre 19). *Grades improve when students lead learning*. Consulté le septembre 19, 2013, sur Times Higher Education (THE): <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/grades-improve-when-students-lead-learning/2007453.article>
- Guénette, F. (2008, novembre 15). Bienvenu à tous! Palmarès 2008 des écoles secondaires du Québec. *L'Actualité*, pp. 32-34.
- Guimond-Plourde, R. (2001). *L'application pédagogique de la visualisation*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/lapplication-p%C3%A9dagogique-de-la-visualisation>
- Guimont, G., & Bernier, A. (2008, juin). *L'implantation du nouveau pédagogique à l'enseignement secondaire: Mythes et réalités*. Consulté le juin 8, 2009, sur Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES): <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/AQPC-2008.shtml>

- Hamilton, L. T. (2013, janvier 30). *More Is More or More Is Less? Parental Financial Investments during College*. Consulté le janvier 30, 2013, sur American Sociological Review: <http://asr.sagepub.com/content/78/1/70>
- Henry, J. (2013, juillet 20). *A smarter way to educate students about the future*. Consulté le juillet 20, 2013, sur Higher Education Quality Council of Ontario: <http://www.heqco.ca/en-CA/blog/archive/2013/7/25/joe-henry-a-smarter-way-to-educate-students-about-the-future.aspx>
- Hicks, A. (2013). *silence of silence*. Consulté le octobre 10, 2013, sur WordPress.com: <http://labellejar.wordpress.com/2012/11/10/abraham-hicks-emotional-guidance-scale/>
- Hong, B. S., Shull, P. J., & Heafner, L. A. (2012). *Impact of Perceptions of Faculty on Student Outcomes of Self-Efficacy, Locus of Control, Persistence, and Commitment*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): Impact of Perceptions of Faculty on Student Outcomes of Self-Efficacy, Locus of Control, Persistence, and Commitment
- Hooker, S., & Brand, B. (2009, octobre). *Success at Every Step: How 23 Programs Support Youth on the Path to College and beyond*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=57&id=ED507792>
- Hooker, S., & Brand, B. (2009, October). *Success at Every Step: How 23 Programs Support Youth on the Path to College and Beyond*. Consulté le avril 23, 2013, sur American Youth Policy Forum: <http://www.aypf.org/resources/successateverystep/?documenttype=18&search=advanced>
- Hruska, B. J. (2011, novembre). *Using Mastery Goals in Music to Increase Student Motivation*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=27&id=EJ940509>
- Hurley, S. (2010, octobre 9). *Wanted: Quality Learning Environments - Redesigning the Work of Schools*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE : <http://www.cea-ace.ca/blog/stephen-hurley/2010/10/7/wanted-quality-learning-environments>
- Hyslop, A. (2007, septembre). *Establish Postsecondary Preparation and Expectations for All*. Consulté le 01 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=9&id=EJ775471>
- International Labour Organization (IL). (2013). *Global Employment Trends for Youth 2013*. Consulté le avril 23, 2013, sur International Labour Organization: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_212899.pdf

- Jackson, T. (2013, juillet 22). *Student Success Centre Launched*. Consulté le juillet 22, 2013, sur University of Lethbridge: <http://www.uleth.ca/notice/display.html?b=300&s=19687>
- Jacobs, T. (2013, août 26). *New Evidence Links Music Education, Higher Test Scores*. Consulté le août 26, 2013, sur <http://www.psmag.com/blogs/news-blog/new-evidence-links-music-education-higher-test-scores-64980/>: <http://www.psmag.com/blogs/news-blog/new-evidence-links-music-education-higher-test-scores-64980/>
- Janzen, H. (2010). *Leading to Learn*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/leading-learn>
- Jaschik, S. (2013, avril 25). *Motivation and Student Success*. Consulté le avril 25, 2013, sur Inside Higher Ed: <http://www.insidehighered.com/news/2013/04/25/new-study-links-student-motivations-going-college-their-success>
- JDN Le Journal du Net. (2013, 03 14). *Classement IDH 2013 : les 20 pays où la vie est plus belle*. Consulté le 03 14, 2014, sur [journaldunet](http://www.journaldunet.com/economie/magazine/classement-idh.shtml): <http://www.journaldunet.com/economie/magazine/classement-idh.shtml>
- Johne, M. (2013, novembre 12). *University grads see college diploma as key to jobs*. Consulté le novembre 12, 2013, sur The Globe and Mail: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/university-grads-see-college-diploma-as-key-to-jobs/article15375257/>
- Johnston, H. (2010, avril). *Pathways to College: What High Schools Can Do to Prepare Students for College Admission and Academic Success in Higher Education*. Retrieved janvier 23, 2014, from Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=74&id=ED538410>
- Johnston, H. (2010, avril 23). *Transition from High School to College. Research Brief*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=44&id=ED538705>
- Jordaan, Y. (2009, octobre). *The Role of Higher Education and Industry in Supporting Career Goals and Decision Making*. Consulté le 01 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=13&id=EJ859770>
- Karp, M. M. (2008, octobre). *Study: Dual Enrollment Can Benefit a Broad Range of Students*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Centre - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=67&id=EJ815413>

- Karp, M. M. (2011, avril). *How Non-Academic Supports Work: Four Mechanisms for Improving Student Outcomes*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC).
- Karsenti, T., & Savoie-Zalc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CPR.
- Karsenti, T., & Savoie-Zalc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CPR.
- Kelderman, E. (2012, mars). *To Raise Completion Rates, States Dig Deeper for Data*. Consulté le mars 14, 2014, sur Chronicle of Higher Education: http://eric.ed.gov/?q=COMPLETION+RATES+OF+PART-TIME+POST-SECONDARY+STUDIES&ff1=dySince_2010&ff2=eduPostsecondary+Education&id=EJ998239
- Kennett, D., & Reed, M. J. (2009, avril). *Factors Influencing Academic Success and Retention Following a 1st-Year Post-Secondary Success Course*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&id=EJ865130>
- Ketele, J. D. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite. *Vie pédagogique*, pp. 4-8.
- King, J. E., & Jones, A. (2012). *The Common Core State Standards: Closing the School-College Gap*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=50&id=EJ974872>
- Kuh, G. D. (2005). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., & Kinzie, J. (2005). *Promoting Student Success: What the Media and the General Public Need to Know*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=52&id=ED506528>
- Lacroix, M. (2008, juin). *Une nouvelle génération d'étudiants: quels défis pour l'enseignement supérieur?* Consulté le juin 8, 2009, sur Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES): <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/AQPC-2008.shtml>
- Lambert, S. (2008, juin). *Du secondaire au collégial ... et du collégial à l'université*. Consulté le juin 8, 2009, sur Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES): <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/AQPC-2008.shtml>
- Lamon, M. (2003). *Neuroscience, the learning sciences, and innovation*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/neuroscience-learning-sciences-and-innovation>

- Larsen, D. (2012). *Hope Studies Central PhD student researcher highlighted in U of A Faculty of Education B Edition Magazine*. Consulté le 12 12, 2012, sur Hope Studies Central, University of Alberta, Faculty of Education: <http://www.ualberta.ca/HOPE/>
- Laskey, M., & Hetzel, C. J. (2011). *Investigating Factors Related to Retention of At-Risk College Students*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=73&id=EJ919577>
- Lawrence, D. (2013, janvier 18). *B-schools help students reveal soft skills*. Consulté le janvier 18, 2013, sur The Globe and Mail: <http://www.theglobeandmail.com/report-on-business/careers/business-education/b-schools-help-students-reveal-soft-skills/article7533764/>
- Le Conference Board of Canada. (2000). *Compétences relatives à l'employabilité*. Retrieved avril 2, 2009, from Le Conference Board du Canada: www.conferenceboard.ca/education
- Le Conference Board of Canada. (2013). *Centre for Skills and Post-Secondary Education*. Consulté le décembre 16, 2013, sur Le Conference Board of Canada: <http://www.conferenceboard.ca/spse/default.aspx>
- Le Conference Board of Canada. (2013). *Education and Skills Report Card*. Consulté le septembre 23, 2013, sur Le Conference Board of Canada: <http://www.conferenceboard.ca/hcp/details/education.aspx>
- Le Conference Board of Canada. (2013). *Jobless Youth*. Consulté le novembre 14, 2013, sur Le Conference Board of Canada: <http://www.conferenceboard.ca/hcp/details/society/jobless-youth.aspx>
- Le Conseil de la fédération. (2011, juillet 22). *Le Canada dans l'économie mondiale: une stratégie pour mobiliser les forces des provinces et des territoires et aider le Canada à être plus concurrentiel dans l'économie mondiale*. Consulté le août 8, 2012, sur Conseil de la fédération: <http://www.conseildelafederation.ca/fr/publications>
- Le Conseil de la fédération. (2012). *Promouvoir la croissance économique*. Retrieved août 8, 2012, from Conseil de la fédération: <http://www.conseildelafederation.ca/fr/dernieres-nouvelles/20-2012/242-promouvoir-la-croissance-economique>
- Lebesch, A. M. (2012). *Using Labor Market Information in Program Development and Evaluation*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=56&id=EJ978636>
- Lederman, D. (2012, novembre 27). *Those College PSAs May Help*. Consulté le avril 25, 2013, sur Inside Higher Ed: <http://www.insidehighered.com/news/2012/11/27/study-materials-encouraging-college-going-seem-make-difference>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e ed*. Montréal: Guérin.

- Leger, A., Godlewska, A., Adjei, J., Laura Schaepli, S. W., Roy, R., & Massey, J. (2013, août 27). *Large First-Year Course Re-Design to Promote Student Engagement and Student Learning*. Consulté le août 27, 2013, sur Higher Education Quality Council of Ontario: <http://www.heqco.ca/en-CA/Pages/Home.aspx>
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: PUF.
- Lehmann, W. (2007). *"I Just Didn't Feel Like I Fit in": The Role of Habitus in University Dropout Decisions*. Consulté le janvier 23, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=76&id=EJ775438>
- LePage, P. R. (2011, juin 6). *In Maine, Postsecondary Success Starts before College*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=36&id=EJ935377>
- Levin, B. (2009). *20 Minutes to Change a Life*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/20-minutes-change-life>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Lopen, S. J. (2014, AVRIL 10). Not Enough tudents Are Success-Ready. *GALLUP Business Journal*. Consulté le avril 20, 2014, sur http://businessjournal.gallup.com/content/168242/not-enough-students-success-ready.aspx?utm_source=email-a-friend&utm_medium=email&utm_campaign=sharing&utm_content=titlelink
- Lu, V. (2013, décembre 15). *Jobs: Fix education so we don't have people without jobs, conference told*. Consulté le décembre 15, 2013, sur thestar.com Business: http://www.thestar.com/business/2013/03/25/jobs_fix_education_so_we_dont_have_people_without_jobs_conference_told.html
- Ma, X., & Frempong, G. (2008, mai). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Consulté le mars 10, 2010, sur Ressources humaines et développement social Canada, Direction de la politique sur l'apprentissage: http://publications.gc.ca/site/archivee-archived.html?url=http://publications.gc.ca/collection_2008/hrsdsc-rhdsc/HS28-143-2008F.pdf
- Madill, J. (2012, mai 10). *Pilot Project Expands Post-Secondary Opportunities for Central Alberta Learners*. Consulté le avril 25, 2013, sur Olds College : <http://oldscollge.ca/wpnews/2012/05/pilot-project-expands-post-secondary-opportunities-for-central-alberta-learners/>
- Marchildon, M. (2012, novembre 23). *Job prospects better for well-rounded grads with solid core skills*. Consulté le novembre 12, 2012, sur The Canadian Association of Career Educators and Employers: http://cacee.com/cgi/page.cgi?aid=249&_id=130&zine=show

- Maren, J.-M. V. (1984). Introduction aux problématiques et aux méthodes. *Perspective*, vol. 20, no 1-2, 25-33.
- Mayne, P. (2013, février 14). *Study: Dropouts weren't prepared in the first place*. Consulté le février 14, 2013, sur Western News:
http://communications.uwo.ca/western_news/stories/2013/February/study_dropouts_werent_prepared_in_first_place.html
- McAlister, S., & Mevs, P. (2012). *College Readiness: A Guide to the Field*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Centre - ERIC:
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=61&id=ED531948>
- McWhorter, S. (2007). *At-Risk Students Plan for Successful Transitions*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC:
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=53&id=EJ900077>
- Medicine Hat College. (2012, mars 2). *New Opportunities for Brooks Students*. Consulté le mars 3, 2012, sur Medicine Hat College:
<http://www.mhc.ca/NewsandEvents/Stories/2012/January/MyFirstYear.aspx>
- Menon Eliophotou, M. (2010, novembre). *The Effect of Career Counsellors on the Decision to Pursue Higher Education: A Mixed-Methods Investigation*. Consulté le janvier 27, 2014, sur College Readiness: A Guide to the Field:
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=62&id=EJ903360>
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., & Huberman, A. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données*. Bruxelles: de Boeck.
- Milton, P. (1998). *Committing to Success for All*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/committing-success-all>
- Milton, P. (2009). *From Improvement to Transformation?* Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/improvement-transformation>
- Ministry of Education of Ontario. (2013). *Creating Pathways to Success - An Education and Career/Life Planning Program for Ontario Schools*. Toronto: Service Ontario. Retrieved 03 12, 2014, from www.ontario.ca/education

- Moffet, J.-D. (2013, janvier). *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Éducation Canada/Canadian Education Association - CEA: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/au-coll%C3%A9gial-%E2%80%93-%E2%80%99engagement-de-l%E2%80%99%C3%A9tudiant-dans-son-projet-de-formation>
- Moliterni, P., Stasio, S. D., Carboni, M., & Chiacchio, C. D. (2010, mai). *Motivational and Self Regulated Learning Components of Academic Performance*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=53&id=ED543304>
- Mongeau, P., & Hill, J. (1998). Relations entre l'explicitation, l'anticipation et la performance. *Revue des sciences de l'éducation* 24 (2), pp. 323-334.
- Morgan, J. (2013, novembre 13). *Access gap "not completely explained by grades"*. Consulté le novembre 13, 2013, sur Times Higher Education: <http://www.heqco.ca/en-CA/blog/archive/2013/7/25/joe-henry-a-smarter-way-to-educate-students-about-the-future.aspx>
- Morin, C. (2012). Le renouveau pédagogique au secondaire: qu'en est-il de l'enseignement des sciences et de la technologie? *Pédagogie collégiale* 23 (3), pp. 42-44.
- Moses, M. C., & Nelson, J. (2011, juin). *Opening Doors to College Access and Success*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=45&id=EJ940597>
- National Center for Education Statistics. (2014). *2002's High School Sophomores, 10 Years Later*. Washington, DC: Inside Higher Ed. Consulté le January 10, 2014, sur <http://www.insidehighered.com/quicktakes/2014/01/10/2002s-high-school-sophomores-10-years-later>
- National Center for Educational Achievement. (2010). *What Are ACT/NCEA College and Career Readiness Targets? Identifying Student Learning Targets Based on Real-World Outcomes. Fact Sheet*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=58&id=ED516790>
- Neal, M.-A. (2014). *Engaging Students Through Effective Questions*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/engaging-students-through-effective-questions>
- Ogilvie, K., & Eggleton, A. (2011, décembre). *Opening the Door: Reducing Barriers to Post-Secondary Education in Canada*. Consulté le mars 9, 2012, sur Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology: <http://www.senate-senat.ca/social.asp>

- Ontario Institute in Studies in Education (OISE). (2011, juin 13). *The Facts on Education: Can We Accurately Predict a Student's Future Success?* Consulté le avril 23, 2013, sur Canadian Education Association: <http://www.cea-ace.ca/publication/facts-education-can-we-accurately-predict-student%E2%80%99s-future-success>
- Ontario School Counsellors' Association. (2013, novembre 4). *Helping Families and Students Address Life After High School*. Consulté le novembre 4, 2013, sur Digital Journal: <http://www.digitaljournal.com/pr/1564391#ixzz2jh1yYQNU>
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2010). *Éducation: Tableaux-clés de l'OCDE*. Consulté le janvier 23, 2014, sur OCDE - des politiques meilleures pour une vie meilleure: http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/education-tableaux-cles-de-l-ocde_20755139;jsessionid=py6ywg6sb64h.x-oecd-live-02
- Osumi, J. M. (2010). *The Influence of Counselors and High School Organization on the Selection of Participants for a Dual Credit Program*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=46&id=ED523919>
- Oved, M. C. (2013, décembre 15). *Mismatch in job market a risk to economy: CIBC*. Consulté le décembre 5, 2013, sur thestar.com Business: http://www.thestar.com/business/2012/12/03/mismatch_in_job_market_a_risk_to_economy_cibc.html
- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 184-190.
- Pan, Y.-J. (2010). *Modeling the Effects of Academic and Social Integration on College Student Success: A Systematic Review*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=16&id=ED520179>
- Parkinson, D. (2013, août 20). *Education the antidote for youth unemployment - especially in Canada: OECD*. Consulté le août 20, 2013, sur The Globe And Mail: <http://www.theglobeandmail.com/report-on-business/economy/economy-lab/education-the-antidote-for-youth-unemployment-especially-in-canada/article13861487/>
- Pathways to College Network. (2006). *The Facts: Postsecondary Access and Success*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=55&id=ED539771>

- Pennington, H., & Vargas, J. (2004, mars). *Bridge to Postsecondary Success: High Schools in the Knowledge Economy*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=70&id=ED497804>
- Penso-Latouche, A. (?). *Pour en finir avec le savoir-être*. Consulté le novembre 6, 2013, sur apl-conseils.com: <http://www.apl-conseil.com/savoiretre.pdf>
- Perry, R. P. (1999). *Teaching for Success*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teaching-success>
- Pinsent-Johnson, C. (2013, août 6). *Returning to High School in Ontario: Adult Students, Postsecondary Plans and Program Supports*. Consulté le août 6, 2013, sur Higher Education Quality Council of Ontario: <http://heqco.ca/en-CA/Research/Research%20Publications/Pages/Summary.aspx?link=110&title=Returning%20to%20High%20School%20in%20Ontario:%20Adult%20Students,%20Postsecondary%20Plans%20and%20Program%20Supports>
- Poliquin, J. (2013). *Co-op and Career compass guides student towards their career development*. Consulté le septembre 3, 2013, sur University of Victoria: <http://www.uvic.ca/coopandcareer/events/home/news/compass.php>
- Pope, D. (2010). *Beyond "Doing School": From "Stressed-out" to "Engaged in Learning"*. Retrieved janvier 27, 2014, from Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/beyond-doing-school-stressed-out-engaged-learning>
- Prairie Research Associates. (2012, juin). *Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires - Enquête de 2012 auprès des étudiants de dernière année*. Consulté le décembre 16, 2013, sur Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires: http://www.cusc-ccreu.ca/publications_fr.htm
- Prairie Research Associates. (2013, juin). *Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires - Enquête de 2013 auprès des étudiants de première année*. Consulté le décembre 16, 2013, sur Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires: http://www.cusc-ccreu.ca/publications_fr.htm
- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). *The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=72&id=EJ926821>
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Montréal: Université du Québec en Outaouais en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal.

- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.
- Psymétrik. (2014). *Qu'est-ce que le test GROP*. Consulté le avril 8, 2014, sur psymétrik:
<http://psymetrik.com/fr/a-propos>
- Raham, H. (1999). *Linking Assessment and School Success*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/linking-assessment-and-school-success>
- Reese, S. (2008, octobre). *Doubling the Opportunity for Success*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=Factors+influencing+success+in+postsecondary+education&pg=46&id=EJ815418>
- Reese, S. (2008, octobre). *Doubling the Opportunity for Success*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=46&id=EJ815418>
- Reid, J. M., & III, J. L. (2008). *College Readiness and Academic Preparation for Postsecondary Education: Oral Histories of First-Generation Urban College Students*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC):
<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=25&id=EJ785629>
- Remtulla, N. (2010, avril). *Mentoring High School Students to Success*. Consulté le avril 22, 2010, sur Express News University of Alberta: <http://www.expressnews.ualberta.ca/article.cfm?id=10967>
- Ressources humaines et développement social Canada. (2007, août). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année: Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*. Retrieved mars 7, 2012, from Association des collèges communautaires du Canada; Ressources humaines et développement Canada: www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/idex/pa.shtml
- Risotto, A. (2013, janvier 10). *How Much Protection Does a College Degree Afford?* Consulté le janvier 10, 2013, sur The PEW Charitable Trust: <http://www.pewstates.org/research/reports/how-much-protection-does-a-college-degree-afford-85899440520>
- Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention Effects on College Performance and Retention as Mediated by Motivational, Emotional, and Social Control Factors: Integrated Meta-Analytic Path Analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184. Consulté le mai 27, 2010
- Robinson, K. (2013, décembre 3). *Parents don't talk enough about post-high school plans*. Consulté le décembre 3, 2013, sur Macleans.ca:
<http://oncampus.macleans.ca/education/2013/12/03/parents-arent-talking-enough-about-post-high-school-plans/>

- Ruph, F. (2007). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université - Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).
- Rutherford, H. (2013, octobre 3). *High schools should get rid of grades, exams: summit*. Consulté le octobre 3, 2013, sur University of Waterloo: <https://uwaterloo.ca/news/news/high-schools-should-get-rid-grades-exams-summit>
- Sallee, M. W., & Tierney, W. G. (2007). *The Influence of Peer Groups on Academic Success*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=31&id=EJ762257>
- Savitz-Romer, M. (2012, juin). *The Gap between Influence and Efficacy: College Readiness Training, Urban School Counselors, and the Promotion of Equity*. Consulté le 01 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=6&id=EJ975361>
- Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schausberger, E. (2010). *Competency Standards and Qualifications Frameworks: Exploring the Value of Bloom's Taxonomy as a Tool for Mapping and Analysis. Final Report*. Nottingham, United Kingdom: Cambridge Professional Development Limited.
- Sefcik, M. (2012, septembre 20). *What did you do in school today? - Latest insights into students' intellectual engagement - Executive Summary*. Consulté le avril 24, 2013, sur Canadian Education Association: <http://www.cea-ace.ca/publication/what-did-you-do-school-today-%E2%80%93-latest-insights-students%E2%80%99-intellectual-engagement-%E2%80%93-execu>
- Sefcik, M. (2013, janvier). *Intellectual Engagement, Good Grades and "Doing School"*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Éducation Canada/Canadian Education Association - CEA: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/intellectual-engagement-good-grades-and-%E2%80%93doing-school%E2%80%9D>
- Sefcik, M. (2013, octobre). *The Facts on Education: Do good grades in high school guarantee post-secondary success?* Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/publication/facts-education-do-good-grades-high-school-guarantee-post-secondary-success>
- Seidel, S. (2012, décembre). *Putting Students in the Driver's Seat: Good Shepherd Services' "Lifelink" Approach to Postsecondary Success*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=21&id=ED539871>

- Seneca College. (2002). *What is SMILE Mentoring?* Consulté le mars 17, 2012, sur Seneca College: <http://www.senecac.on.ca/smile/index.html>
- Shanker, S. (2014). *Self-Regulation: Calm, Alert, and Learning**. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CEA: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/self-regulation-calm-alert-and-learning>
- Sherlock, T. (2013, septembre 3). *B.C. school districts adopt unique strategies to help students stay alert*. Consulté le septembre 13, 2013, sur The Vancouver Sun: <http://www.vancouversun.com/health/school+districts+adopt+unique+strategies+help+students+stay/8860653/story.html>
- Skidmore, J. (2013, octobre 1). *University is not about the subject, but about education*. Consulté le octobre 1, 2013, sur The Globe and Mail: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/university-is-not-about-the-subject-but-about-education/article14613258/#dashboard/follows/>
- Skolnik, M. (2003). *Post-Secondary Education in Canada: Thinking Ten Years into the Future. The William G. Davis Chair in Community College Leadership*. Consulté le mars 5, 2012, sur Human Resources Development Canada: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/JMIOR.002/Local%20Settings/temp/HRDC.htm>
- Sloan, C. (2012, juillet 19). *Connecting With Prospective Students*. Consulté le février 24, 2013, sur Inside Higher Ed: <http://www.insidehighered.com/views/2012/07/19/how-colleges-can-best-connect-prospective-students-essay>
- Smyth, E., & Hannan, C. (2007, mai). *School Processes and the Transition to Higher Education*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=57&id=EJ763770>
- Snyder, C., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., III, V. H., & Wiklund, c. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational Psychology*, 820-826. Retrieved from Journal of .
- Spradin, T. E., Burrough, N. A., Rutkowski, D., & Lang, J. R. (2010). *College Persistence and Completion Strategies: Opportunities for Scaling up. Education Policy Brief*. Consulté le 01 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=7&id=ED512639>
- Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. (2012, avril 4). *Opening the Door: Reducing Barriers to Post-Secondary Education in Canada*. Ottawa: Senate of Canada. Consulté le avril 23, 2013, sur Gouvernement du Canada: www.parl.gc.ca/content/sen/committee/411/soci/dpk_pse/home-e.htm (13k)

- Statistique Canada. (2012, octobre). *Enquête sur la population active au travail*. Consulté le décembre 16, 2013, sur Statistique Canada: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/121102/dq121102a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2013, novembre 27). *Effectifs et diplômés postsecondaires au Canada, 2011-2012*. Consulté le novembre 27, 2013, sur Statistique Canada: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/131127/dq131127d-fra.htm>
- Statistique Canada. (2013, septembre 11). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011: Revenu des Canadiens*. Consulté le septembre 11, 2013, sur Statistique Canada: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130911/dq130911a-fra.htm?HPA>
- Statistique Canada. (2013, mars). *Évolution des salaires des Canadiens au cours des trois dernières décennies*. Consulté le décembre 16, 2013, sur Statistique Canada: <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2013347-fra.htm>
- Statistique Canada. (2013, avril 25). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*. Consulté le janvier 31, 2014, sur Statistique Canada: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2011002/t-c-g-fra.htm>
- Sternberg, R. J. (2012, juin 17). *Giving Employers What They Don't Really Want*. Consulté le juin 17, 2013, sur The Chronicle of Higher Education: http://chronicle.com/article/Giving-Employers-What-They/139877/?cid=at&utm_source=at&utm_medium=en
- Stewart, V. (2008, novembre). *World-Smart Students*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=39&id=EJ819582>
- Stewart-Patterson, D. (2002). *World Class: The Global Challenge to Canadian Education*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/world-class-global-challenge-canadian-education>
- Stiponavoc, N. (2010, octobre). *Providing Comprehensive Career Guidance Services through a Career Pathways Framework*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=32&id=EJ909596>
- Struhl, B., & Vargas, J. (2012, octobre). *Taking College Courses in High School: A Strategy Guide for College Readiness--The College Outcomes of Dual Enrollment in Texas*. Consulté le janvier 20, 2014, sur Education Resources Information Centre (ERIC): <http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=18&id=ED537253>

- Supiano, B. (2013, septembre 12). *How Behavioral Science Could Improve College Access*. Consulté le septembre 12, 2013, sur The Chronicle of Higher Education: http://chronicle.com/blogs/headcount/how-behavioral-science-can-improve-college-access-efforts/36313?cid=at&utm_source=at&utm_medium=en
- Szimanski, J. (2013, janvier 10). *Introducing Dear First Year You*. Consulté le janvier 10, 2013, sur University of Waterloo: <http://www.bulletin.uwaterloo.ca//2013/jan/10th.html>
- Tal, B. (2012, décembre 3). *The Haves and Have Nots of Canada's Labour Market*. Consulté le septembre 15, 2012, sur CIBC - In Focus: http://research.cibcwm.com/economic_public/download/if_2012-1203.pdf
- Tardif, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Ten Thousand Coffees Inc. (2014, janvier 12). *TenThousandCoffees*. Consulté le janvier 27, 2014, sur TenThousandCoffees: <http://www.tenthousandcoffees.com/#splash>
- The Pacific Institute. (2014). *Success Strategies for Effective Colleges and Schools™*. Consulté le janvier 16, 2014, sur The Pacific Institute: <http://www.thepacificinstitute.com/success/story/harrison-college>
- Thériault, R. (2008, juin). *L'accueil des étudiants: le passage aux études universitaires*. Consulté le juin 8, 2009, sur Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES): <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/AQPC-2008.shtml>
- Thum, M. (2014). *myrkothum*. Consulté le avril 21, 2014, sur Experience Your Breakthrough - What to Do when Life Sucks: <http://www.myrkothum.com/when-life-sucks/>
- Tilleczek, K., Boydell, K., Ferguson, B., & Rummens, J. A. (2006). *Why Leave School? Ask Those Who Do*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cae-ace.ca/education-canada/article/why-leave-school-ask-those-who-do>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: Presses de l'Université de Chicago.
- Tomlinson, C. (2000). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, vol. 58, no 1, pp. 6-10.
- Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. La classe différenciée: Édition chenelière McGraw-Hill.
- Tortel, G. (2007). Quelles relations entre la psychologie et la pédagogie? *Pédagogie d'initiation*, pp. 112-113.
- Touchstone, A. J. (2010). *Perceived Factors Influencing High School Student Participation in an Integrated Statewide Dual Credit Program: An Examination of Program Success and Student Higher Education Selection Decisions*. Consulté le 01 27, 2014, sur Education Resources Information Center - ERIC:

<http://eric.ed.gov/?q=FACTORS+INFLUENCING+SUCCESS+IN+POSTSECONDARY+EDUCATION&pg=50&id=ED523301>

- Ubelacker, S. (2012, février 8). Le taux de croissance de la population au Canada pourrait dépendre exclusivement de l'immigration d'ici 50 ans, selon des projections publiées mercredi par Statistique Canada. *LA PRESSE.CA*. Québec, Québec, Canada: ma PRESSE. Consulté le AVRIL 8, 2014, sur <http://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/201202/08/01-4493968-la-croissance-de-la-population-depend-de-plus-en-plus-de-limmigration.php>
- Université de Moncton. (2014). *Programme d'appui à la réussite des études*. Consulté le octobre 10, 2013, sur Université de Moncton: <http://www.umoncton.ca/umcs/reussite>
- Université d'Ottawa. (2010, septembre 9). Bien choisir son programme d'études pour mieux réussir. Ottawa, Ontario. Consulté le janvier 20, 2014, sur <https://www.youtube.com/watch?v=-qIEDldAYsg>
- University of Alberta, Strategic Analysis Office. (2013, décembre 16). Year to Year Retention Rates - 2009 to 2013. Edmonton, Alberta. Consulté le février 15, 2014
- University of British Columbia. (2012, avril 11). *Names Not Numbers: UBC Introduces Personalized Service for Incoming Students*. Consulté le avril 11, 2012, sur Public Affairs UBC: <http://www.publicaffairs.ubc.ca/202/04/11/names-not-numbers-ubs-introduces-personalised-service-for-incoming-students/>
- University of Ottawa. (2013, août 20). *Linguistic Heterogeneity and Non-Traditional Pathways to Postsecondary Education in Ontario*. Consulté le août 20, 2013, sur Higher Education Quality Council of Ontario: <http://www.heqco.ca/en-CA/Research/Research%20Publications/Pages/Summary.aspx?link=112&title=Linguistic%20Heterogeneity%20and%20Non-Traditional%20Pathways%20to%20Postsecondary%20Education%20in%20Ontario>
- University of Prince Edward Island. (2013, octobre 16). *The Facts on Education: Do good grades in high school guarantee post-secondary success?* Consulté le octobre 16, 2013, sur Canadian Education Association (CAE): <http://www.cae-ace.ca/publication/facts-education-do-good-grades-high-school-guarantee-post-secondary-success>
- University of Regina. (2012, April 12). *University of Regina Residence Policy Prioritizes First-Year Students*. Retrieved April 12, 2012, from University of Regina: <http://uregina.ca/student/residence/>
- Vadeboncoeur, J. A. (2013, août 28). *You're not a helicopter parent just because you care*. Consulté le août 28, 2013, sur The Globe and Mail: <http://www.theglobeandmail.com/life/parenting/back-to-school/youre-not-a-helicopter-parent-just-because-you-care/article13994412/>

- Vasseur, F. (2005). *Évaluation formative et évaluation sommative*. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. Consulté le avril 8, 2014, sur <http://www.cegepsherbrooke.qc.ca/~srd/Jped070109/evalformsommFV.pdf>
- Vasseur, F. (2008, juin). *Le renouveau de l'enseignement au secondaire: impacts pour les collèges*. Consulté le février 17, 2013, sur Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES): <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/AQPC-2008.shtml>
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Roy, M. (2007). Anticipations envers les études collégiales. *Pédagogie collégiale* 21 (1), pp. 28-34.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire, Coll. Pédagogies en développement - Série 1 - Problématique et recherches*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viens, C. (2009). *Pistes de mise en oeuvre de différenciation pédagogique en milieu éducatif minoritaire francophone*. Edmonton: Campus Saint-Jean, University of Alberta.
- Visger, B. (2007, mars). *Expanding Opportunities: Postsecondary Career and Technical Education and Preparing Tomorrow's Workforce*. Consulté le janvier 27, 2014, sur Education Resources InformationCenter - ERIC: <http://eric.ed.gov/?q=Expanding+Opportunities%3a+Postsecondary+Career+and+Technical+Education+and+Preparing+Tomorrow%27s+Workforce&id=ED524810>
- Watson, N. (2001). *Promising practices: What does it really take to make a difference?* Consulté le janvier 27, 2014, sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/promising-practices-what-does-it-really-take-make-difference>
- Wilfred Laurier University. (2012, décembre 14). *Task force will recommend a cohesive approach to the first-year student experience*. Consulté le décembre 14, 2012, sur Wilfred Laurier University: http://www.wlu.ca/news_detail.php?grp_id=0&nws_id=10481
- Willms, J. D., Dunleavy, J., & Milton, P. (2012, Septembre). *2012 WDYDIST Research Series - Report Three: Trends in Intellectual Engagement*. Consulté le avril 23, 2013, sur Canadian Education Association (CAE): <http://www.cea-ace.ca/research-publications>
- Willms, J. D., Dunleavy, J., Milton, P., & Friesen, S. (2012, septembre). *2012 WDYDIST Research Series - Report One: The Relationship Between Student Engagement and Academic Outcomes*. Consulté le avril 23, 2013, sur Canadian Education Association (CEA): <http://www.cea-ace.ca/publication/2012-wdydist-research-series-report-one-relationship-between-student-engagement-and-acad>
- Willms, J. D., Milton, P., & Friesen, S. (2009, mai). *What did you do in school today?: Transforming Classrooms through Social, Academic and Intellectual Engagement*. Consulté le janvier 27, 2014,

sur Canadian Education Association - CAE: <http://www.cea-ace.ca/publication/what-did-you-do-school-today-transforming-classrooms-through-social-academic-and-intelle>

Winsa, P. (2013, juin 17). *National survey of post-secondary students in Canada shows stress and anxiety are major factors in mental health*. Consulté le juin 17, 2013, sur thestar.com GTA: http://www.thestar.com/news/gta/2013/06/17/national_survey_of_postsecondary_students_in_canada_shows_stress_and_anxiety_are_major_factors_in_mental_health.html#

Wolfs, J. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: du secondaire à l'université: recherche, théorie, application (3e éd.)*. Bruxelles: De Boeck.

Zajonc, A. (2006, Automne). *Cognitive-Affective Connections in Teaching and Learning: The Relationship Between Love and Knowledge*. Consulté le mai 3, 2013, sur Journal of Cognitive Affective Learning 3 (1): <http://www.arthurzajonc.org/uploads/JCAL%20Love%20and%20Knowledge%20paper.pdf>