

L'apport du programme d'études à la réussite de la formation

| Section 3 de 5 |

La représentation d'une formation réussie retenue dans ce dossier comporte trois dimensions interreliées : **l'investissement** de l'étudiant dans son apprentissage, sa **croissance** durant sa formation et **les résultats** qu'il atteint.

Est ainsi dite réussie une formation

1. dans laquelle l'étudiant **lie objectifs scolaires et personnels** et consacre à leur concrétisation le temps requis, les moyens adéquats et les efforts nécessaires en faisant preuve de confiance, de volonté et de ténacité;
2. qui amène l'étudiant à **progresser considérablement** à chaque étape de son parcours, à développer et à intégrer les capacités et les habiletés multidimensionnelles propres à une éducation supérieure et aux études dans un programme;
3. qui conduit l'étudiant à **l'atteinte la plus élevée possible des grands résultats attendus** au terme du programme d'études ainsi que de ses buts et objectifs personnels; qui renforce la capacité et la volonté de l'étudiant d'exploiter les bénéfices de sa formation dans toutes les sphères de sa vie; qui lui apporte satisfaction.

La [première section](#) du Dossier a mis en évidence des ressources personnelles clés de l'étudiant et l'impact important qu'elles exercent sur son cheminement vers la réussite de sa formation.

Des composantes, des propriétés et des effets essentiels d'un enseignement orienté vers le développement de l'étudiant et la réussite de sa formation ont été décrits dans la [deuxième section](#) du Dossier.

Cette troisième section s'intéresse à **l'apport des programmes d'études postsecondaires à la réussite de la formation**, et ce, en deux grands volets.

1. Le premier volet du document rend compte des composantes, des tenants et des aboutissants des interventions visant la réussite et la persévérance des étudiants inscrits en première session ou en première année d'un programme d'études.
2. Le second volet aborde la réussite de la formation sous l'angle même du programme d'études.



Volet 1 Favoriser la réussite et la persévérance de l'étudiant au moyen d'interventions durant sa première session ou sa première année d'études

La réussite des étudiants en première session-année et leur réinscription en troisième session sont, depuis quarante ans, des enjeux primordiaux pour les établissements. Relever ce défi a consisté d'une part, à se montrer plus prévenant à l'égard des étudiants durant cette phase de leur formation et d'autre part, à s'efforcer de mieux les outiller pour qu'ils puissent satisfaire aux exigences d'études postsecondaires. Les mesures progressivement mises en place et largement utilisées aujourd'hui ont un caractère :

1. exceptionnel, puisqu'elles sont destinées aux étudiants de **première session-année**,
2. extraordinaire, parce qu'elles s'inscrivent presque toujours **en marge ou en supplément** de la formation dans le programme d'études et requièrent l'ajout de ressources humaines et financières importantes, et
3. circonscrit, en ce qu'elles sont le plus souvent **limitées aux difficultés fréquemment éprouvées** par les étudiants et aux failles typiques de leur préparation à des études supérieures.

Les **sept mesures** ci-dessous comptent parmi les plus habituelles et s'enchaînent pour favoriser une entrée réussie dans un programme d'études postsecondaires.

Première mesure | L'identification des étudiants à risque

La vision

Parmi les nouveaux étudiants qu'accueille chaque année un programme d'études, certains sont plus susceptibles d'abandonner leur formation durant leur première session-année d'études ou d'éprouver rapidement des difficultés qui mettront en péril leur persévérance et leur réussite. Les **reconnaitre le plus tôt possible** peut permettre de mieux les accompagner et de mieux les soutenir durant cette période clé.

Le moyen

L'identification première des étudiants à risque s'appuie sur des **données recueillies avant l'entrée** ou dès l'entrée des étudiants et sur l'utilisation d'indicateurs de risque fiables. Données et indicateurs ont le plus souvent trait:

- aux résultats scolaires antérieurs de l'étudiant;
- à son profil général : sociabilité, soutien familial, ouverture d'esprit, situation financière, contraintes de formation;
- à ses caractéristiques académiques: habitudes d'étude, certitude du choix de programme, intérêts et intentions de formation et de carrière, confiance en son potentiel, prédispositions à l'abandon ou à l'échec, difficultés scolaires autoprédites;
- à son degré de réceptivité aux demandes de l'établissement ou du programme d'études: une faible réceptivité peut indiquer une confiance exagérée en ses compétences, annoncer une résistance aux offres de soutien et accroître la possibilité d'abandon ou d'échec des études (Herr et Richter, 2009).

L'effet

Ces étudiants font dès lors l'objet **d'un suivi plus attentif** ou sont invités à des rencontres qui servent à faire le point avec eux sur leur situation et à leur offrir un soutien approprié de sorte qu'ils amorcent avec succès leurs études postsecondaires.



Autres sources: Belcheir, 2001; Laird, Chen et Kuh, 2008; Miller, 2009; Reason, Terenzini et Domingo, 2006; Roos, 2012; Taylor et McAleese, 2012; Tinto, 2011 et 2012; Zhao et Kuh, 2004.

Deuxième mesure | L'insertion intellectuelle et sociale des nouveaux étudiants

La vision

Le changement qu'entraînent le passage à un nouvel ordre d'enseignement et l'entrée dans un programme d'études peut provoquer chez l'étudiant des sentiments de désorientation, de stress, d'isolement. Non seulement doit-il se familiariser avec l'ordre d'enseignement, le programme d'études, le fonctionnement institutionnel et les services offerts, mais aussi faire sa place dans la cohorte et dans les groupes-classes dont il fait partie, et développer un sentiment d'appartenance à ce nouveau milieu d'apprentissage et de vie. **Prendre en compte les différentes dimensions de ce changement** conduit à mettre en place des conditions favorisant une intégration réussie dans le programme d'études.

Le moyen

La première session – ou une part de celle-ci – dans un programme d'études est orientée vers **l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants**. Une partie de l'attention et des actions des intervenants – enseignants et membres des Services aux étudiants – est dirigée vers ces facteurs concourant à une intégration réussie dans un programme d'études:

- la reconnaissance par l'étudiant de **l'importance et de la valeur accordées à sa présence** dans le programme d'études;
- **l'établissement de relations** – formelles et informelles, intellectuelles et sociales – significatives entre étudiants, entre étudiants et enseignants de même qu'entre étudiants et membres des Services aux étudiants;
- la formation **d'attentes réalistes** au sujet des différents aspects de la vie scolaire et sociale dans le programme et dans l'établissement, grâce entre autres à des échanges fréquents à ces sujets avec les enseignants et avec des étudiants plus avancés;
- l'acquisition de **repères essentiels** à la conduite des études: orientations, exigences et organisation de la formation; règlements encadrant les études; lieux d'apprentissage et de vie dans le programme; services et ressources disponibles, soutien offert et modalités d'accès; vie quotidienne dans le programme d'études;

- la reconnaissance par l'étudiant de l'adéquation de ses intentions, objectifs, valeurs, besoins, intérêts, capacités et habiletés avec ceux du programme d'études, à l'aide, par exemple, d'activités destinées à consolider son **sentiment d'appartenance** au programme;
- l'habilitation à la **réalisation des tâches fondamentales** d'apprentissage propres au programme d'études.

L'effet

Une intégration réussie concourt à la persévérance des étudiants durant la première année de formation dans un programme d'études.



Autres sources: Berger et Milem, 1999; Bers et Smith, 1991; Elkins, Braxton et James, 2000; Gloria et Robinson Kurpius, 2001; Hoffman et al., 2002; Metz, 2004.

Troisième mesure | La préparation des étudiants à poursuivre et à réussir des études postsecondaires

La vision

Durant la première session d'études dans un programme, se consolident les objectifs et l'engagement de l'étudiant, et se forment ses façons de faire, ses habitudes. Si la plupart des étudiants se jugent, avant l'entrée ou au moment de leur entrée, suffisamment bien préparés à poursuivre des études supérieures, bon nombre constatent dès les premières semaines que tel n'est pas le cas.

Aider les nouveaux étudiants à acquérir ou à **développer des ressources utiles** à leur réussite, tout comme à apprendre à les exploiter, peut contribuer significativement à leur succès et à leur persévérance.

Le moyen

Des **activités développementales** (Hunter et Linder, 2005; Lippman et al., 2008; Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005) sont souvent jointes ou ajoutées au programme d'études à cette étape de la formation. Elles visent généralement l'enrichissement, la consolidation et l'utilisation efficace de ces ressources de l'étudiant : ([voir la section 1 du Dossier](#))

- une vision claire, approfondie de son orientation, de ses intentions de formation, de ses buts d'apprentissage et leur mise en relation avec les exigences du programme ou de l'exercice de la profession de référence (Getzlaf et al., 1984; Lippman et al., 2008; Schreiner, 2009 et 2013; Tinto, 1987; Yindra et Brenner, 2002; Zhai et Monzon, 2001);
- l'élaboration d'un plan, d'une stratégie de formation et d'objectifs scolaires et personnels;
- la capacité de traiter, d'exploiter et de communiquer de l'information selon les fins poursuivies et les situations (Adelman, 2004; Purdie et Hattie, 1999; Schunk et Mullen, 2013; Wang et al., 2012; Zmuda et Bradshaw, 2013);

- l'aptitude à planifier, organiser, conduire la réalisation des activités et des tâches scolaires (Wang et al., 2012; Zmuda et Bradshaw, 2013);
- les habiletés d'étude, de recherche et de rédaction de divers types de textes;
- la conscience de soi et des autres, la capacité d'établir des relations significatives et profitables (Seal et al. 2010; Wang et al., 2012; Zmuda et Bradshaw, 2013);
- l'adaptation à des situations nouvelles, l'ouverture d'esprit, le contrôle des émotions (Blanc, DeBurhr et Martin, 1983; Seal et al., 2010; Zmuda et Bradshaw, 2013) ;
- la pensée critique, le jugement, la mise en perspective, l'argumentation (Ahuna et Gray Tinnesz, 2006; Behar-Horenstein et Niu, 2011);
- l'utilisation des rétroactions et de la réflexion pour ajuster ses pensées et ses actions (Zmuda et Bradshaw, 2013);
- l'habitude de recourir, si besoin est, aux services, aux ressources et au soutien offerts.

Les effets

Ces activités peuvent avoir un **impact positif sur la persévérance, sur la réussite, sur les notes obtenues et la moyenne générale ainsi que sur l'obtention d'un diplôme** (Goodman et Pascarella, 2006; Pascarella et Terenzini, 2005; Scrivener, Sommo et Collado, 2009; Tobolowsky, Cox et Wagner, 2005; Zeidenberg, Jenkins et Calcagno, 2009; Wang, et al., 2012). Leur impact est plus assuré et plus grand (Kuh et al., 2005; Tinto, 2012) si :

- les activités répondent à des besoins des étudiants (Attewell et al., 2006; Millar et Tanner, 2011; Strayhorn, 2009) et couvrent l'ensemble de ces besoins (Jenkins, Zeidenberg et Kienzl, 2009; Wang et al., 2012; Wyatt et Bloemker, 2013);
- les tâches et les apprentissages effectués dans ces activités sont mis en relation avec des tâches et des apprentissages de cours «réguliers» de la première session-année du programme d'études (Ahuna et Gray Tinnesz, 2006; Engstrom et Tinto 2007; Friedman et Alexander, 2007; Henscheid, 2004; Hunter et Linder, 2005; Perin, 2011; Porter et Swing, 2006; Swing, 2002 et 2003);
- ces activités sont animées conjointement par des étudiants plus avancés, des enseignants et des membres des Services aux étudiants, tous bien préparés;
- une durée hebdomadaire et totale suffisante est allouée au développement des capacités et des habiletés;
- un mode d'apprentissage actif et collaboratif de même qu'une approche pas à pas sont utilisés (Zmuda et Bradshaw, 2013);
- les étudiants participent à ces activités jusqu'à leur terme (Attewell et al., 2006; Bettinger et Long, 2005).



Autres sources: Reason, Terenzini et Domingo, 2006, 2007; Roos, 2012; Wild et Ebberts, 2002

Quatrième mesure | L'apport des communautés d'apprentissage

La vision

Le sens et l'identité se construisent à travers **des interactions**. La réunion et l'activation intellectuelle et sociale de personnes autour d'objets d'étude et de buts communs peut accroître leur engagement, stimuler leur développement, augmenter le sentiment de reconnaissance de leur valeur et ainsi que contribuer à leur bien-être.

Le moyen

Cette réunion prend la forme de **communautés d'apprentissage** constituées d'étudiants inscrits dans les mêmes groupes-classes dans au moins deux cours communs interreliés. Souvent, l'un de ces cours vise la compréhension de concepts et l'autre, le développement d'habiletés instrumentales. Les étudiants apprennent ensemble au sein de la communauté, **partageant compréhension des objets d'étude et méthodes de travail**, et collaborant à leur approfondissement, à leur intégration et à leur mise en application par chacun. Ils le font avec l'aide d'instructeurs – enseignants ou responsables – et de personnes ressources liées aux Services aux étudiants qui stimulent leur engagement et les soutiennent dans leurs démarches vers la réussite des cours et de leur projet d'études postsecondaires.

Les effets

Les recherches ont démontré qu'en première année d'études dans un programme, **les étudiants se sentent plus encouragés à persévérer et à réussir, mieux soutenus pour y parvenir et se développent davantage aux plans intellectuel et socioaffectif** s'ils font partie d'une communauté attentive à leurs besoins et orientée vers leur succès. L'implication des étudiants dans une telle communauté est globalement bénéfique à leur engagement scolaire et, par là, à leur intégration des apprentissages et à leur degré de réussite. En outre, elle conduit généralement à l'adoption de stratégies d'apprentissage plus efficaces, à l'enrichissement ou à la consolidation d'habiletés génériques de même qu'à une perception favorable du programme d'études et à une satisfaction plus élevée à l'égard de la formation.

Cela est davantage vrai dans les communautés d'apprentissage où l'on est attentif au bien-être de chacun, où les animateurs sont engagés et présents auprès des étudiants, où les liens entre les activités de la communauté et les visées des cours associés sont étroits.



Sources: Barab et Duffy, 2000; Henscheid, 2004; Inkelas et al., 2007; Kuh et al., 2008; Lichtenstein, 2005; Pike, Kuh et McCormick, 2011; Rocconi, 2011; Schreiner et Nelson, 2013; Taylor et al., 2003; Tinto, 1998; Wurtz, 2014; Zhao et Kuh, 2004.

Cinquième mesure | Le mentorat des nouveaux étudiants

La vision

Il est fréquent que des étudiants de première session-année se sentent démunis: leur expérience des études postsecondaires est limitée et leur adaptation au programme d'études et à l'établissement n'est pas complétée.

Connaître les étudiants, cerner leurs besoins et leurs préoccupations, découvrir leur mode de pensée et leurs façons de réagir permet de les aider à avoir prise sur les situations qu'ils vivent et à faire des choix appropriés.

Le moyen

Un mentor – enseignant, membre des Services aux étudiants ou pair plus avancé – peut accompagner l'étudiant durant cette période, partager son expérience avec lui, le soutenir psychologiquement et émotionnellement, l'aider à définir des objectifs et des stratégies de formation, le conseiller, l'encourager. Ce mentorat peut répondre à différents besoins:

- éclairer l'étudiant au sujet des exigences du programme d'études;
- concourir au développement de ses habiletés d'apprentissage;
- faciliter sa navigation au sein de l'établissement;
- accroître son recours aux services et ressources disponibles;
- diminuer l'anxiété liée à la conduite et à la réussite des études.

Les effets

Bien orienté et bien accompli, le mentorat **aide les étudiants bénéficiaires à reconnaître plus rapidement les problèmes qu'ils vivent, à trouver des solutions viables, à faire appel aux intervenants pertinents et à surmonter leurs difficultés**. Il peut amplifier chez l'étudiant le sentiment de valeur, d'importance accordée à sa présence et à son devenir, augmenter sa satisfaction à l'égard de la formation, accroître sa confiance en son potentiel, son engagement et sa persévérance, et contribuer ainsi à l'obtention de notes finales plus élevées.



Sources : Andrews et Clark, 2011; Barnett, 2010; Bonin, 2013; Campbell et Campbell, 1997; Casey, 2013; Coles, 2011; Crisp, 2009; Dixon Rayle et Chung, 2007; Eby et al., 2009; Gloria et Robinson Kurpius, 2001; Goff, 2011; Hansford et Ehrich, 2013; Minor, 2007; Muckert, 2002; Rodger et Tremblay, 2003; Schlosser et Gelso 2001; Schlosser et al., 2003; Skahill, 2002; Stonebraker, 2006; Terenzini, Pascarella et Blimling, 1996.

Sixième mesure

Le suivi des étudiants et le soutien des étudiants en difficulté

La vision

Nombre d'étudiants, durant leur parcours en première session-année, se heurteront à des écueils ou manifesteront des signes indicateurs d'obstacles importants à leur succès. **Repérer rapidement** ces étudiants et leur offrir l'aide nécessaire aux moments opportuns favorise un cheminement de formation plus harmonieux.

Le moyen

Le suivi des étudiants en première année **s'appuie sur des données significatives** recueillies par les enseignants et par les professionnels impliqués: présence, résultats, constats de progression et de développement, respect des règles, comportements suscitant de l'inquiétude, parcours scolaire. Ces données sont interprétées au moyen de repères: difficultés habituelles vécues par les étudiants du programme et sources de celles-ci, caractéristiques clés des étudiants qui abandonnent ou qui échouent, par exemple. Il arrive que le système de suivi permette aux étudiants d'exprimer leurs besoins ou leurs difficultés.

Désormais, le système de suivi des étudiants est **lié au système de gestion scolaire et à la plateforme dédiée aux étudiants**. Les données sont ainsi regroupées, analysées, synthétisées et conservées plus aisément et plus rapidement, et les communications destinées aux étudiants sont intégrées au traitement de l'information.

Les effets

S'il est bien conçu, organisé efficacement et s'il conduit à des actions appropriées – prise de contact, rencontre d'analyse, suggestions ou recommandations, soutien, suivi rapproché ou étendu – effectuées correctement aux moments opportuns, un tel système de détection et d'intervention peut **accroître la persévérance et la réussite des étudiants en difficulté disposés à en tirer profit**. Ces étudiants apprécient le soutien qui leur est offert, ce qui favorise leur développement personnel, social et scolaire.



Sources : Belcheir, 2001; Herr et Richter, 2009; Laird, Chen et Kuh, 2008; Miller, 2009; Reason, Terenzini et Domingo, 2006; Roos, 2012; Taylor et McAleese, 2012; Tinto, 2011 et 2012; Zhao et Kuh, 2004.

Septième mesure | L'apprentissage supplémentaire

La vision

Des cours de première session-année servent d'assise à la formation dans un programme d'études ou constituent des écueils dans le cheminement vers l'obtention du diplôme. **Un apprentissage approfondi et bien intégré** des objets de ces cours facilite la réussite de la suite de la formation. Cependant, l'ampleur, la nouveauté ou la complexité de ces objets découragent plusieurs étudiants ou les amènent à conclure à leur incapacité de bien les assimiler.

Le moyen

Nombreux sont les collèges et les universités qui offrent aux étudiants qui le désirent – ou qui imposent – **des activités hebdomadaires supplémentaires** d'apprentissage liées à ces cours. Le succès de ces activités semble s'appuyer sur six facteurs:

- un cadre d'apprentissage informel, distinct de celui des cours concernés;
- l'appel à des animateurs – des responsables de formation ou des pairs plus avancés – compétents quant aux objets d'étude et formés à l'exercice de leur rôle;
- des rencontres hebdomadaires entre les animateurs et les enseignants des cours au sujet des apprentissages à venir et des résultats des étudiants;
- une approche positive, centrée sur la maîtrise des objets d'apprentissage plutôt que sur la récupération ou le rattrapage;
- le recours à des formules d'apprentissage actif et collaboratif;
- des activités, prises en charge par les étudiants, de compréhension des objets, de traitement de questions au moyen de ces objets, de résolution de problèmes pratiques et d'expérimentation de stratégies d'apprentissage adaptées.

Les effets

Ces activités supplémentaires hebdomadaires d'apprentissage **réduisent le taux d'abandon et d'échec des cours** auxquels elles sont associées; elles **augmentent globalement le degré de réussite et la valeur, la portée des apprentissages** des étudiants qui y participent.



Sources : Blanc, DeBuhr et Martin, 1983; Brantley, s. d.; Dawson et al., 2014; Ribera, BrckaLorenz et Ribera, 2012; Wild et Ebbers, 2002.

Conclusion sur les interventions de première année / session - volet 1 -

Bien conçues et bien implantées, ces **sept mesures** se révèlent bénéfiques pour les étudiants qui veulent en tirer profit. Elles comportent cependant plusieurs limites. D'abord, elles sont **complémentaires au programme d'études** et ne sont, le plus souvent, **destinées qu'aux étudiants de première session-année**. Ensuite, plusieurs de ces mesures visent à **atténuer les effets de lacunes** à la préparation des étudiants ou à la formation qui leur est offerte dans leur programme d'études plutôt qu'à exploiter les ressources des étudiants et à améliorer la pertinence et l'efficacité des programmes d'études. Même l'accent récent plus marqué en faveur de l'engagement des nouveaux étudiants dans leurs études et du recours à des pratiques de formation à impact élevé est traité comme un ajout profitable à la réussite et à la persévérance plutôt que de constituer un élément essentiel des programmes d'études.

Volet 2 Faire du programme d'études le moteur de la réussite de la formation

La mise en place de mesures destinées aux étudiants de première session-année et leur relative efficacité ont dirigé l'attention vers les étudiants plus avancés:

- comment accroître l'engagement, la progression, le développement et la persévérance des étudiants de deuxième année?;
- que proposer aux étudiants de dernière année pour qu'ils puissent être mieux préparés à l'après-formation et plus satisfaits de leur expérience collégiale ou universitaire?;
- que faire pour que les uns et les autres n'aient pas le sentiment d'être abandonnés après la première année d'études, de se voir offrir ensuite une formation amoindrie, terne?



Sources : Bowen, Chingos et McPherson, 2009; Schreiner et Pattengale, 2000; Stuart Hunter et al., 2009; Tinto, 2012; Tobolowsky et Cox, 2007.

Ces questions ont mis en relief **une limite** des mesures extraordinaires, exceptionnelles: **si elles deviennent nécessaires à toutes les étapes de la formation, ne vaut-il pas mieux modifier la formation?** De cette réflexion, comme de constats sur le développement des étudiants, de recherches sur l'intégration des apprentissages, de travaux en matière d'approche programme ainsi que d'attentes diverses au sujet de la «qualité» des formations postsecondaires et de la compétence des étudiants diplômés est née une seconde vision d'une formation réussie. L'approche qui en résulte est nettement moins implantée dans les établissements que la première. Toutefois, les fondements de cette vision et les composantes de cette approche sont bien connus. Et les résultats partiels de leur mise en œuvre, même tronquée, apparaissent suffisamment significatifs pour s'y intéresser.

Première composante

Reconnaître et mobiliser les ressources de l'étudiant

La vision

Les étudiants sont plus hétérogènes qu'ils ne l'ont jamais été. Pour permettre à chacun de tirer le plus grand profit de ses études postsecondaires, il faut d'abord le connaître, **savoir de quelles ressources il dispose**, quels atouts il possède. Dans sa vie personnelle, sociale ou scolaire, chaque étudiant a développé des intérêts, a fait preuve d'enthousiasme au regard de certaines activités, s'est engagé dans l'apprentissage de certains objets, a démontré volonté et ténacité dans la progression vers l'atteinte de certains buts, a vécu des expériences qui ont entraîné l'affermissement d'habiletés diverses. **Prendre en compte et exploiter ce potentiel et ces ressources** favorise l'épanouissement de l'étudiant et la réussite de sa formation (Kinzie, 2005; Pintrich, 2003).

Schreiner et ses collaborateurs (2000, 2009, 2010, 2011, 2013) s'intéressent particulièrement à trois dimensions et cinq aspects interconnectés du potentiel de l'étudiant.

- La **dimension scolaire** regroupe l'engagement dans l'apprentissage et la détermination scolaire. L'étudiant engagé oriente son apprentissage vers l'atteinte de finalités à la fois scolaires et personnelles. Il lie les occasions d'apprendre qui lui sont offertes à ses intérêts et à ses projets, comme aux visées de son programme d'études. Cela l'incite à traiter de manière approfondie les objets d'étude, à discuter de ses apprentissages et à y recourir chaque fois qu'il en perçoit la possibilité. Volontaire et tenace, l'étudiant déterminé investit quotidiennement temps et efforts pour progresser. Son apprentissage est stratégique, adapté à sa situation et aux résultats à atteindre.
- La **dimension intrapersonnelle** a trait à la vision à long terme de l'étudiant, à sa confiance en son devenir, au contrôle qu'il peut exercer sur celui-ci, à ses sources de satisfaction et à la mise en perspective plus large des événements quotidiens.
- La **dimension interpersonnelle** combine la création et le maintien de relations significatives, l'ouverture aux autres et aux différences de même que l'engagement social. Elle inclut l'apport des liens d'amitié que l'étudiant a tissés et tisse, tout comme celui de l'appartenance à une ou à des communautés. Elle s'attache aux interactions de l'étudiant, à sa contribution sociale, à son évolution au contact des autres.

De nombreux autres chercheurs, parmi lesquels Conley et al. (2005, 2007, 2009), ajoutent entre autres à ce portrait de l'étudiant **ses ressources intellectuelles**: son aptitude à effectuer des recherches, son sens critique, son souci de précision et de justesse, sa tolérance à l'ambiguïté, ses capacités de communication orale et écrite, d'analyse, d'interprétation, de raisonnement et de résolution de problèmes, sa créativité.

Les moyens

Ces ressources de l'étudiant peuvent être mises à contribution et développées dans la formation, comme le montrent **ces pistes** inspirées des travaux de Schreiner et de ses collaborateurs.



- À l'entrée de l'étudiant dans le programme, **découvrir ses intentions**, ses buts, ses objectifs et l'aider à les mettre en relation avec ceux du programme d'études ainsi qu'à percevoir l'apport possible de la formation à son épanouissement peut avoir un impact positif important sur son engagement.
- Exploiter, chaque fois qu'il est possible de le faire, **les projets et les intérêts** de l'étudiant dans les activités de formation renforce cet engagement.
- Au début de la formation dans un programme, explorer avec l'étudiant **ses motivations** scolaires et autres, ses réussites dans différents domaines, les facteurs qui y ont contribué, les moyens qu'il a mis en œuvre pour y parvenir, le parcours qui y a conduit et les aléas de sa progression peut accroître sa détermination scolaire et sa confiance en son devenir de même que favoriser l'adoption d'une perspective à long terme.
- Souligner à l'étudiant, durant sa formation, ses réussites, lui rappeler, lorsqu'il affronte des écueils, les raisons de ses succès peut consolider sa confiance en lui, l'aider à accepter que la progression ne va pas sans à-coups, l'inciter à demeurer proactif, tenace et à utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées pour **surmonter ses difficultés, l'encourager** à consacrer le temps et les efforts nécessaires à des apprentis-sages approfondis et intégrés, le pousser à demander le soutien requis.
- Examiner régulièrement avec l'étudiant ce qu'il apprend des autres et aux autres, ce qu'il a accompli avec d'autres personnes et ce qu'il en a tiré peut accroître son engagement dans le programme d'études, sa contribution à la progression de ses pairs, **sa réceptivité aux apports de son environnement**, son implication dans des activités d'enrichissement de sa formation et son utilisation des apprentissages hors du contexte scolaire.

De manière plus générale,

- faire le point avec l'étudiant sur ses habiletés génériques et sur l'usage bénéfique qu'il en a fait ou pourrait en faire dans différentes situations,
- lui enseigner à utiliser ses forces pour développer ou consolider d'autres ressources,
- l'amener à attribuer ses résultats à des causes contrôlables et spécifiques,

l'aide à appréhender avec optimisme son devenir dans le programme d'études.

Les effets

Circonscrire les forces de l'étudiant aide à **le guider et à le soutenir dans sa démarche d'apprentissage**. À l'échelle d'un programme d'études et des étudiants qui y sont habituellement admis, cela **éclaire la conduite de la formation** en fournissant des repères sur les capacités générales des étudiants à leur entrée, sur les enjeux de développement de leurs ressources et sur les avenues de progression vers l'atteinte des finalités du programme.

Adopter une perspective positive au sujet de son développement et de la réussite de sa formation produit un impact positif considérable sur le succès de l'étudiant, sur les notes qu'il obtient, sur sa persévérance et sur sa progression. Cet impact dépasserait l'effet que peuvent avoir sur sa réussite l'origine de l'étudiant, son genre et sa préparation aux études postsecondaires (Schreiner).

Deuxième composante

Définir les résultats attendus de la formation dans le programme d'études et s'y référer

La vision

L'une des fonctions essentielles de l'éducation supérieure est **d'amener l'étudiant à élaborer les modes et les schèmes de pensée**, d'action et de conduite fondant l'activité d'une personne bien formée dans ses champs d'études (Entwistle, 2007).

Une autre fonction est de faire en sorte que **l'étudiant acquière des instruments transversaux de pensée**, d'action et de conduite qui sont jugés fondamentaux (Behar-Horenstein et Niu, 2011; Conley, 2013; LEAP, 2007; Lumina Foundation, 2011; National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise, 2007).

Une troisième fonction est de **développer la compétence de l'étudiant à exploiter ces ressources** et les ressources externes auxquelles il a accès pour accomplir les activités de sa vie personnelle, sociale et professionnelle de même que pour traiter les situations dans lesquelles ces activités s'inscrivent.

Le moyen

Il semble désormais généralement admis qu'il faille **définir a priori les grands résultats auxquels mènent l'éducation** postsecondaire et la formation dans un programme d'études. Bien que les points de vue divergent quant à la précision de la formulation de ces grands résultats et quant à la forme à leur donner – d'une liste d'énoncés à une représentation articulée de la personne diplômée –, la détermination globale de ces grands résultats est cohérente avec ces trois fonctions et assez semblable d'un auteur à l'autre:



- la représentation des fonctions, rôles à l'exercice desquels mène la formation;
- l'intégration d'une base structurée de savoirs conceptuels et méthodologiques suffisante pour asseoir l'action d'un diplômé débutant sa carrière dans son domaine de formation;

- la compréhension approfondie des principes et des idées clés sur lesquels s'appuient la pensée, l'action, la conduite dans le domaine d'activité du programme d'études;
- l'usage des méthodes, des techniques et des instruments clés d'action;
- la capacité d'analyser et d'interpréter ce qui doit l'être dans le domaine d'études et d'activité, de représenter des réalités complexes, ce qui implique la recherche, la collecte, l'évaluation, la confrontation, la synthèse de données nombreuses et diversifiées;
- la capacité de déterminer, de mobiliser et d'exploiter de façon coordonnée et contrôlée les ressources nécessaires à l'accomplissement des tâches et au traitement des situations propres aux champs d'études et aux rôles socioprofessionnels à assumer;
- l'aptitude à orchestrer, à conduire et à accomplir son travail dans différents contextes et diverses situations, en faisant appel à ses habiletés d'autogestion, de réflexion, de communication, de collaboration, de relation, de jugement, de prise de décisions, de résolution de problèmes, comme à sa créativité, à sa volonté, à sa ténacité, à son adaptation, à sa capacité de s'engager, d'apprendre et de se développer.

Les effets

Deux effets principaux de la détermination des grands résultats attendus au terme des études dans un programme sont mis en relief dans la littérature.

D'une part, **le désir d'atteindre ces résultats, de devenir la personne qui est décrite peut être source de motivation** pour l'étudiant, susciter son engagement dans la formation, l'inciter à investir le temps, les efforts et à effectuer l'entraînement requis pour y parvenir, l'amener à diriger son apprentissage et ses activités d'apprentissage vers cette fin, favoriser l'intégration – en soi et dans la pratique – des apprentissages.

D'autre part, l'adoption de ces grands résultats par les instances et les acteurs impliqués dans le programme d'études devrait conduire à la conception, à **l'élaboration et à la mise en œuvre d'une trajectoire cohérente** et continue d'apprentissage axée sur l'atteinte de ces résultats et, donc, sur le développement de l'étudiant nécessaire à cette atteinte.



Sources : Aitchison et al., 2006; Barab et Duffy, 2000; Barnett et Coate, 2005; Barnett, Parry et Coate, 2001; Barrow et al., 2010; Bass, 2012; Biggs, 2003; Bransford et al., 2000; Chin et Brown, 2000; CEDEFOP, 2009; Knight, 2003; Lahiff et O'Farrell, 2009; Land et al., 2005; Leonard et Penick, 2000; Litzinger et al., 2011; Liu, 2015; National Academy for Academic Leadership, s. d.; Parker, 2003; Pearsall, Skipper et Mintes, 1997; Pintrich, 2003; Prideaux, 2000; Spady, 1988; Spady et Marshall, 1991; Suskie, 2009; Watermeyer, 2011; Wiggins et McTighe, 2005.

Troisième composante

Concevoir, structurer, élaborer et organiser un programme en vue de l'atteinte des grands résultats attendus des études et du développement des étudiants

La vision

L'atteinte des grands résultats d'un apprentissage approfondi et intégré ne se produit pas automatiquement (Boshuizen, 2010). **Elle est graduelle, exige du temps et une démarche structurée**, coordonnée de développement (AAC&U, 2007; Bransford et al., 2000; Claxton, 1998; NAAL, s. d.; Vosniadou et Panagiatis, 2013). Un programme d'études peut être conçu et élaboré en vue de l'atteinte de tels grands résultats et de la réussite de la formation sous toutes ses dimensions (Barab et Duffy, 2000; Spady, 1988; Spady et Marshall, 1991).

L'approche pour y parvenir est d'abord **globale et systémique**. Elle intègre et met en relation (Knight, 2003; Litzinger et al., 2011):

- les grands résultats à atteindre;
- les ressources habituelles des étudiants à l'entrée dans le programme;
- une conception de l'apprentissage;
- les activités de référence de la formation et leurs contextes de réalisation;
- les axes ou les fils conducteurs de la formation;
- les disciplines impliquées dans la formation, leur logique et leurs apports possibles;
- les lieux et les formules obligés et possibles de formation et leurs propriétés;
- la culture, les capacités et les ressources diverses des facultés, des départements et des enseignants et autres membres du personnel appelés à contribuer à la formation.

L'approche est ensuite **développementale**. Elle inscrit les grands résultats à atteindre dans une trajectoire de croissance de l'étudiant qui s'étend sur toute la durée de la formation (Ambrose, 2010; Bass, 2012; Bruner, 1996).

Elle est enfin **interdisciplinaire ou «professionnalisante»**. L'organisation de la formation repose sur des idées et des principes supérieurs essentiels à la pensée et à l'action dans le domaine d'activité couvert par le programme d'études ou sur l'apprentissage de l'accomplissement des tâches professionnelles. Les apports des disciplines sont assujettis à ce cadre, s'y insèrent et s'y coordonnent (Barrow et al., 2010; Bruner, 1996; Litzinger et al., 2011; Prideaux, 2000; Watermeyer, 2011).

Les moyens

L'approche de la formation dans un programme qui concrétise cette vision consiste d'abord à planifier l'apprentissage et l'enseignement. Le plan – **la représentation schématique** – qui en résulte précise généralement:



- les grandes étapes de la formation: une session ou, plus souvent, une année d'études;
- les résultats à atteindre au terme de chaque étape – en relation avec les grands résultats attendus à la fin de la formation – sous ces angles:
- les modes et les schèmes de pensée, d'action et de conduite intégrés par l'étudiant, et ce qu'il peut accomplir précisément en y faisant appel;
- le développement, à un certain degré, d'instruments transversaux de pensée, d'action et de conduite, et l'usage que peut en faire l'étudiant;
- les tâches de référence de la formation que peut réaliser l'étudiant et les propriétés de ses performances;
- les objets clés d'étude dans chaque cours, la portée et les limites de leur apprentissage et de leur mise en application;
- les liens entre les cours d'une même étape et entre les cours d'une étape à l'autre;
- les activités d'intégration – en soi et dans la pratique – combinant les apprentissages effectués dans les différents cours.

Cette démarche de planification a pour but **d'élaborer la formation à la fois la plus adaptée aux caractéristiques des étudiants et aux grands résultats visés**, et la plus cohérente. Est cohérent un programme dont les cours, l'enseignement, les activités d'apprentissage et d'évaluation sont choisis, situés, construits et imbriqués de sorte qu'ils permettent l'approfondissement, l'intégration continue des apprentissages, qu'ils optimisent le développement de l'étudiant et qu'ils maximisent les possibilités et le degré d'atteinte des grands résultats visés (Ambrose, 2010; Beane, 1995; Hubball et Burt, 2004; Hubball et Gold, 2007; Oliver et al., 2008; Ornstein et Hunkins, 1988; Stark and Lattuca 1997).

À l'intérieur d'une étape d'un programme d'études, la perspective est celle de **l'unification des composantes de la formation**, de la combinaison, de la structuration, de l'intégration des apprentissages (Ornstein et Hunkins, 1988). Le traitement d'un thème directeur, l'examen, sous différents angles, de phénomènes appartenant à une même famille, l'exercice d'une fonction de travail ou l'accomplissement de certaines tâches de référence du programme d'études servent de ponts entre les cours et d'ancrage à cette intégration structurée.

D'une étape à l'autre, l'étudiant est appelé à approfondir ses apprentissages, à enrichir ses ressources, à consolider ses capacités et habiletés, à accroître son pouvoir de les utiliser. Le programme d'études constitue, de ce point de vue, **un trajet vers l'atteinte des grands résultats attendus** de la formation (Thijs et van den Akker, 2009). Dans un curriculum en spirale, par exemple, les objets d'étude sont revisités, approfondis, mis en relation, intégrés et exploités de façon de plus en plus complète et à des niveaux de plus en plus complexes d'une étape à l'autre jusqu'à l'atteinte des grands résultats de la formation (Barrow et al., 2010; Bruner, 1996; Dixon, Clark et DiBiasio, 2000; Howard, 2007; Sheppard et al., 2009).

Dans cette approche de la formation, **les programmes d'études sont considérés comme des milieux de vie** et d'apprentissage. Une attention particulière est portée à la création d'un environnement convivial et productif: lieux de rencontres, d'échanges et de rétroactions entre étudiants et avec les enseignants, espaces de travail agréables et bien situés, accès aisé et continu aux ressources de formation.

Les effets

Les effets de cette approche de la formation dans un programme ont été peu étudiés, sans doute parce qu'elle est **encore récente, peu implantée de manière complète** – du moins hors des domaines de la santé et de l'ingénierie –, et parce que les travaux ont porté sur ses fondements de même que sur les démarches et conditions conduisant à son adoption, à son implantation et son utilisation à des fins de gestion des programmes d'études.

Ambrose (2010) affirme qu'elle accroît la **motivation** des étudiants à progresser et à se développer, leur **confiance** en la qualité et en l'efficacité de leur formation, leur apprentissage et leur **sentiment de contrôle** de leur apprentissage. Bransford, Brown et Cocking (2000) indiquent que cette approche éclaire les étudiants au sujet des aspects de leur apprentissage à bonifier et les incite à les améliorer au moyen d'activités volontaires d'entraînement. Plusieurs auteurs jugent qu'elle devrait mener à des **apprentissages plus approfondis**, mieux intégrés, exploités plus aisément et de manière plus adaptée aux situations (Bransford et al., 2000; Greeno, Collins et Resnick, 1996; Howard, 2007; Ornstein et Hunkins, 1988. Des études menées aux États-Unis et portant sur l'impact d'une telle approche au primaire et au secondaire (voir, par exemple, Newmann et al., 2001) en montrent les retombées bénéfiques sur le développement des élèves et sur leur degré de réussite scolaire.

D'autres effets, liés à la conduite des formations et à la gestion des programmes d'études, sont fréquemment mentionnés:

- **la vision à la fois globale et précise que chaque enseignant participant** à la formation peut avoir du programme d'études, de ce qui est visé, attendu, enseigné, appris, mis en œuvre et évalué à chaque étape de la formation et dans chaque cours;
- l'utilisation du plan de formation comme **cadre de référence** pour l'évaluation et l'amélioration continues du programme d'études ou pour la gestion de mésententes au sujet de la place et du rôle, de la portée et des limites d'un cours dans le programme d'études;
- **l'atténuation des possibilités d'abaissement des exigences** de réussite, de détournement des visées de la formation, d'éloignement graduel involontaire des fins poursuivies.



Autres sources: Abate, Stamatakis et Haggett, 2003; Aitchison et Giles, 2006; Ambrose, 2013; Biggs, 1996 et 2003; Clouder, 2005; Cousin, 2006; Davis, 2011; Dixon, Clarke et DiBiasio, 2000; Fraser et Bosanquet, 2006; Graham, 2012; Harden, 2001; Heger, 2011; Hussey et Smith, 2003; Knight, 2001; Kress, 2000; Liu, 2015; Lunenburg, 2001; McKimm, 2010; Meyer et Land, 2005; Meyers et Nulty, 2009; Oliver et Hyun, 2011; O'Neill, 2010; Oxley, 2008; Parker, 2003; Parsons et Beauchamp, 2012; Pearsall, Skipper et Mintzes, 1997; Pinar, 2004; Prideaux, 2007; Sahlberg, 2006; Shin et al., 2009; Southern Connecticut State University, 2011; Totté, Huyghe, Verhagen, 2013; van den Akker, 2007 et 2010; Wolf, 2007.

Quatrième composante

Créer des activités d'apprentissage cohérentes avec cette vision et cette approche

La vision

Les étudiants développent leur compréhension, leurs habiletés cognitives et instrumentales de même que leurs capacités de pensée, d'action et de conduite en situation, au moyen **d'activités d'apprentissage pertinentes, significatives et motivantes** (Ambrose et al. 2010; Biggs, 2003; Knight, 2003; Lesh et al., 2000; Litzinger, 2011; Pintrich, 2003).

Des activités **pertinentes** sont :

- cohérentes avec les grands résultats à atteindre au terme de la formation et à une étape de celle-ci;
- adaptées aux apprentissages effectués et à ceux qui suivront;
- conçues de façon à ce que les étudiants y accroissent et y mobilisent leur compréhension et leur application des objets d'étude.

Elles sont significatives si ce que les étudiants y réalisent a un impact positif important sur eux ou sur leur environnement et s'ils y font un apprentissage approfondi et intégré.

Sont **motivantes** les activités :

- qui rejoignent les intérêts des étudiants,
- dont ils valorisent la finalité,
- qui ont lieu dans un environnement qu'ils jugent stimulant et propre à soutenir leur apprentissage,
- dont ils croient pouvoir planifier et conduire la réalisation avec succès.

La motivation est essentielle à la croissance des étudiants lorsque les résultats visés exigent un apprentissage approfondi et la mise en œuvre de ces apprentissages. De telles activités font en sorte que les étudiants sont dynamisés par leurs apprentissages et continuent d'y penser à l'extérieur des classes. Par ailleurs, l'apprentissage ne se produit pas sur commande (Boshuizen, 2010; Knight, 2001) et le transfert des apprentissages ne s'effectue pas automatiquement (Ambrose et al., 2010).

À chaque étape, **le programme devrait donc offrir de nombreuses occasions d'apprendre et de mettre en jeu les apprentissages** (Knight, 2003, Spady et Marshall, 1991). Ces occasions devraient former un ensemble équilibré et coordonné (Ambrose et al., 2010):

- d'activités visant la maîtrise conceptuelle et instrumentale des différents objets d'étude;
- d'activités visant la mise en relation de ces objets en soi – la construction et l'intégration de schèmes complexes de pensée, d'action et de conduite – ainsi que dans la pratique – l'entraînement à y faire

appel avec de plus en plus de pertinence, d'aisance et de facilité pour accomplir des tâches complètes, complexes et contextualisées.

Ces deux types d'activités devraient aussi amener les étudiants à développer progressivement et systématiquement les habiletés génériques cibles de la formation jusqu'à l'atteinte du degré de maîtrise attendu d'une personne diplômée du programme (Litzinger, 2011).

Les moyens

Des activités cohérentes avec la vision présentée comportent quelques traits communs (Fink, 2007; Kuh, 2008) :

- elles mettent en jeu la **compréhension d'idées** et de principes essentiels, la **maîtrise de méthodes** et de procédés centraux (Hake, 2002; Litzinger, 2011);
- elles incitent les étudiants à les effectuer avec **l'intention d'apprendre et de s'améliorer**, c'est-à-dire de prendre conscience de la portée et des limites de leur compréhension et de leur action actuelles ainsi que d'utiliser des approches leur permettant de consolider et de bonifier cette compréhension et cette capacité d'action (Bransford et al., 2000);
- elles impliquent la réalisation d'opérations 1) de **planification** de l'apprentissage et de la réalisation de la tâche, 2) **d'accomplissement de la tâche** en examinant et en faisant évoluer les acquis, 3) de **modélisation** après coup des savoirs et du processus nécessaires à l'accomplissement efficace de la tâche;
- elles suscitent des **interactions et des rétroactions** riches et fréquentes entre étudiants et avec les enseignants au sujet des objets d'étude et de la tâche elle-même;
- elles encouragent les étudiants à **explorer les situations** et les conditions possibles de recours aux objets d'apprentissage, (Vermunt, 1996; Wierstra et al., 2003).

Les activités visant la construction et l'intégration de schèmes de pensée, d'action et de conduite complexes de même que la maîtrise de tâches professionnelles devraient de plus :

- s'inscrire dans des **contextes de réalisation authentiques**: mandats confiés par des organismes, services, entreprises; tâches réalisées en milieu de travail, dans l'exercice d'une fonction, au contact de membres de ces milieux ou en collaboration avec eux;
- **poser un problème réel**, riche et complexe, c'est-à-dire exiger des étudiants, pour le traiter, 1) qu'ils mobilisent, connectent, déploient et approfondissent des apprentissages clés nombreux et variés; 2) qu'ils développent et exploitent leur capacité à analyser la situation-problème, à en déterminer la nature et les dimensions; 3) qu'ils se questionnent sur les savoirs et les méthodes requis pour accomplir le mandat ou réaliser la tâche;
- **conduire à trois types de résultats**: 1) le produit de l'accomplissement du mandat ou de la tâche; 2) un modèle partageable, réutilisable, modifiable d'accomplissement d'un mandat ou d'une tâche semblable; 3) une réflexion sur les schèmes de pensée, d'action et de conduite nécessaires pour traiter toute situation semblable ainsi que sur les spécificités de la situation et sur les conditions particulières de son traitement;

- **comporter une dimension publique**, qu'il s'agisse de présentation et de discussion des résultats ou d'implantation des réalisations.



Ambrose et al., 2010; Becher, 1999; Coleman et Keep, 2001; Diefes-Dux et al. 2009; Knight, 2003; Kuh, 2008; Litzinger et al., 2011; Prosser et Trigwell, 1999; Reynolds et Skilbeck, 1976; Trowler et Knight, 2000; Wenger, 1998

Les effets

Des étudiants engagés en classe dans le développement de leurs compétences, capacités et habiletés se sentent à leur place dans le programme, s'investissent hors classe dans leurs études et sont plus susceptibles de persévérer, d'améliorer leurs résultats scolaires et d'obtenir un diplôme (Barnett, 2010; Carini, Kuh et Klein, 2006; Coghlan, Fowler et Messel, 2009; Engstrom et Tinto, 2007; Graunke et Woosley, 2005; Harris, 2006; Hoffman et al., 2003; Kinzie, 2005; Kuh et al., 2005). **Cet engagement exerce un impact encore plus positif sur les résultats scolaires et sur la persévérance des étudiants jugés moins bien préparés aux études dans le programme** (Cruce et al., 2006; Kuh et al. 2008).

Motivation et engagement conduisent les étudiants à consacrer avec régularité le temps et les efforts nécessaires non seulement à la réalisation adéquate des activités et des tâches de formation (Pike, 1991), mais aussi au **développement de leur « expertise »** à les accomplir. Ils les amènent également à **recourir aux moyens d'aide** ou de collaboration à l'apprentissage utiles à une meilleure intégration des objets d'étude. En retour, l'expérience d'apprentissages approfondis motive les étudiants à s'investir et à exploiter leurs acquis dans leurs études et **hors du cadre scolaire** (Kuh, 2008; Ryan et Deci, 2000).



Autres sources: Ackerman, 2013; Booth et al., 2013; Diefes-Dux et Imbrie, 2008; Dixon, Clark et DiBiasio, 2000; Hansman, 2001; Kuh, 2003; Kuh et al., 2006; Liu, 2015; Martone et Sireci, 2009; NSSE, 2006; Nelson Laird, Chen et Kuh, 2008; Perin, 2011; Tinto, 2012; van den Akker, 2010; van Gog, 2013; Vosniadou et Panagiatis, 2013; Watermeyer, 2011.

Conclusion sur le rôle clé du programme d'études - volet 2 -

Cette vision du programme d'études comme lieu et moteur de la réussite de la formation et cette approche de la conception et de la conduite d'un programme d'études comportent elles aussi leurs barrières. Elles sont exigeantes pour les instances responsables des programmes d'études, contraignantes pour les départements et les disciplines contribuant à la formation dans un programme et dérangeantes pour bon nombre d'enseignants habitués à plus de liberté et d'individualité. C'est sans doute en partie pourquoi elles ont été peu implantées jusqu'à maintenant hors des domaines de la santé et de l'ingénierie, et l'ont rarement été de manière suffisamment complète et durable pour qu'en soient examinés avec justesse les effets.

Cette vision et cette approche intègrent néanmoins toutes les dimensions de la réussite d'une formation telle qu'elle est représentée dans ce dossier. Elles le font pour tous les étudiants et à toutes les étapes de leur formation dans un programme d'études. En cela, elles apparaissent être la voie la plus prometteuse de réflexion et d'action collectives en matière de réussite pour les établissements postsecondaires.

À RETENIR...

7 INTERVENTIONS À PRIVILÉGIER DURANT LA PREMIÈRE SESSION / ANNÉE :

- Identifier les étudiants à risque
- Favoriser l'insertion intellectuelle et sociale des nouveaux étudiants
- Préparer les étudiants à poursuivre et à réussir des études postsecondaires
- Proposer des communautés d'apprentissage
- Accompagner les étudiants au moyen de mentors
- Suivre et soutenir les étudiants en difficulté
- Offrir des occasions d'apprentissage supplémentaires

LES 4 COMPOSANTES DE LA VISION D'UNE FORMATION RÉUSSIE :

- Reconnaître et mobiliser les ressources de l'étudiant
- Définir les résultats attendus de la formation dans le programme et s'y référer
- Concevoir, structurer, élaborer et organiser un programme en vue de l'atteinte des grands résultats attendus des études et du développement des étudiants
- Créer des activités d'apprentissage cohérentes avec cette vision et cette approche

Dossier rédigé pour le CAPRES par François Vasseur
Consultant en pédagogie
Automne 2015

CAPRES
veiller · animer · mobiliser

Médiagraphie

Abate, M. A., Stamatakis, M. K., Haggett, R. R. (2003). *Excellence in curriculum development and assessment*. American Journal of Pharmaceutical Education, 67 (3). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://archive.ajpe.org/view.asp?art=aj670389&pdf=yes>

Abner, B., Bartosh, O., Ungerleider, C., Tiffin, R. (2014). *Productivity implications of a shift to competency-based education: An environmental scan and review of the relevant literature*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/CBE%20Report-ENG.pdf>

Ackerman, P. L. (2013). *Engagement and opportunity to learn*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Adelman, C. (2004). *Principal indicators of student academic histories in postsecondary education, 1972-2000*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/prinindicat/prinindicat.pdf>

Adey, P., Shayer, M. (2013). *Piagetian approaches*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Ahuna, K. H., Gray Tinnesz, C., VanZile, C. (2006). *Methods of inquiry: Using critical thinking to retain students*. College Teaching, 54 (4). Aussi publié dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The University of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Aitchison, K., Giles, M. (2006). *Employability and curriculum design*. Guides for Teaching and Learning in Archeology, 4. Document téléaccessible à l'adresse:

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/Number4_Teaching_and_Learning_Guide_Employability.pdf

Ambrose, S. A. (2013). *Undergraduate engineering curriculum: The ultimate design challenge*. The Bridge, National Academy of Engineering, 43 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.nae.edu/File.aspx?id=88638>

Ambrose S. A., Bridges M. W., DiPietro M., Lovett M. C., Norman M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Andrews, J., Clark, R. (2011). *Peer mentoring works ! How peer mentoring enhances student success in higher education*. Engineering Education Research Group, Aston University, Birmingham. Document téléaccessible à l'adresse:

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/Aston_What_Works_Final_Report_1.pdf

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. National Panel Report. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.greaterexpectations.org/pdf/gex.final.pdf>



Attewell, P., Lavin, D., Domina, T., Levey, T. (2006). *New evidence on college remediation*. The Journal of Higher Education, 77 (5). Document téléaccessible à l'adresse: <http://knowledgecenter.completionbydesign.org/sites/default/files/16%20Attewell%20JHE%20final%202006.pdf>

Barab, S. A., Duffy, T. (2000). *From practice fields to communities of practice*. Dans D. Jonassen, S.M. Land (Ed.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.it.uu.se/research/group/cetuss/Yrkesliv/moetesserie/barab_duffy.pdf

Barnett, E. A. (2010). *Validation experiences and persistence among community college students*. The Review of Higher Education, 34 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.middlesex.mass.edu/deanofstudents/downloads/studvalstudy.pdf>

Barnett, R., Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Buckingham: SRHE et Open University Press.

Barnett, R., Parry, G., Coate, K. (2001). *Conceptualising curriculum change*. Teaching in Higher Education, 6 (4).

Barrow, M., McKimm, J., Samarasekera, D. D. (2010). *Strategies for planning and designing medical curricula and clinical teaching*. South-East Asian Journal of Medical Education, 4 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://seajme.md.chula.ac.th/articleVol4No1/MedEdP1_Mark%20Barrow.pdf

Bass, R. (2012). *Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education*. Educause review. Document téléaccessible à l'adresse: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1221.pdf>

Beane, J. A. (1995). *Curriculum integration and the disciplines of knowledge*. The Phi Delta Kappan, 76 (8). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.jstor.org/stable/20405413>

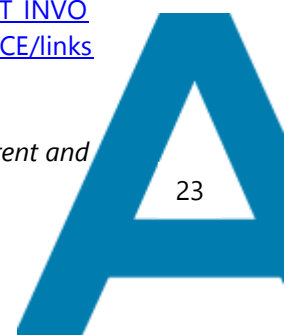
Becher, T. (1999). *Professional practices: commitment and capability in a changing environment*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Behar-Horenstein, L. S., Niu, L. (2011). *Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature*. Journal of College Teaching and Learning, 8 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/viewFile/3554/3601>

Belcheir, M. J. (2001). *Activities and perceptions of 1998-99 graduates*. Research Report 200101. Boise State University, Boise, ID. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480920.pdf>

Berger, J., Milem, J. (1999). *The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence*. Research in Higher Education, 40 (6). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Jeffrey_Milem/publication/251175685_THE_ROLE_OF_STUDENT_INVOLVEMENT_AND_PERCEPTIONS_OF_INTEGRATION_IN_A_CAUSAL_MODEL_OF_STUDENT_PERSISTENCE/links/53f38f2d0cf2dd48950ef68a.pdf

Bers, T. H., Smith, K. E. (1991). *Persistence of community college students: The influence of student intent and*



academic and social integration. Research in Higher Education, 32 (5).

Bettinger, E. P., Long, B. T. (2005). *Remediation at the community college: Student participation and outcomes*. New directions for Community Colleges, 129. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/conf_achgap_cc_long.pdf

Biggs, J. B. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education, 32. Document téléaccessible à l'adresse: http://edukologija.vdu.lt/en/system/files/ConstructivismAlignment_Biggs_96.pdf

Biggs, J. B. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. The Higher Education Academy. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovacion_aprendizaje/literatura_especializada/Aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf

Blanc, R., DeBuhr, L., Martin, D. C. (1983). *Breaking the attrition cycle: The effects of supplemental instruction on undergraduate performance and attrition*. Journal of Higher Education, 54 (1).

Bonin, E. (2013). *Effect of peer mentors on academic performances*. Rivier Academic Journal, 9 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2013/J821-Bonin_DCLL.pdf

Booth, K., Cooper, D., Karandjeff, K., Purnell, R., Schiorring, E., Willett, T. (2013). *Student support (re) defined: What students say they need to succeed: Key themes from a study of student support*. www.rpgroup.org
Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.nocccd.edu/documents/ArticleAWhatStudentsSayTheyNeed.pdf>

Borwein, S. (2014). *The great skills divide: A review of the literature*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Skills%20Part%201.pdf>

Boshuizen, H. P. A. (2010). *Teaching for expertise: Problem-based methods in medicine and other professional domains*. Dans K. Anders Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. New York, NY: Cambridge Press.

Bowen, W. G., Chingos, M. M., McPherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Édition augmentée. National Academy Press, Washington, D.C.

Brantley, F. (s. d.). *Supplemental instruction – Working together to achieve success*. Developmental Education Resource Center. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cfder.org/uploads/3/0/4/9/3049955/supplemental_instruction_working_together_to_achieve_success.pdf

Bruner, J. (1996). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Campbell, T. A., Campbell, D. E. (1997). *Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention*. Research in Higher Education, 38 (6).

Carini, R. M., Kuh, G. D., Klein, S. P. (2006). *Student engagement and student learning: testing the linkages*. Research in Higher Education, 47 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://www.oakland.edu/upload/docs/UG%20Education/Retention_Conference/Carini,%20Kuh%20&%20Klein.pdf

Casey, K. (2013). *Effectiveness of peer mentoring in first-year program classrooms*. Master's Theses. Document téléaccessible à l'adresse: http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7809&context=etd_theses

Chin, C., Brown, D. E. (2000). *Learning in science: A comparison of deep and surface approaches*. Journal of Research in Science Teaching, 37 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://ed5740.wikispaces.com/file/view/wk%206%20-%20Chen_Brown_sm.pdf

Clouder, L. (2005). *Caring as a 'threshold concept': transforming students in higher education into health(care) professionals*. Teaching in Higher Education, 10, 4. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/233702709_Caring_as_a_%27threshold_concept%27_Transforming_students_in_higher_education_into_health_%28care%29_professionals

Coghlan, C., Fowler, J., Messel, M. (2009). *The sophomore experience: Identifying factors related to second-year attrition*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The university of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Coles, A. (2011). *The role of mentoring in college access and success*. Research to practice brief. Document téléaccessible à l'adresse: [http://www.wsac.wa.gov/sites/default/files/2014.ptw.\(31\).pdf](http://www.wsac.wa.gov/sites/default/files/2014.ptw.(31).pdf)

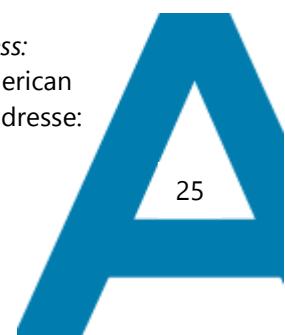
Collier, M. D. (2005). *An ethic of caring: the fuel for high teacher efficacy*. The Urban Review, 37 (4).

Conley, D. T. (2005). *College knowledge: What it really takes for students to succeed and what we can do to get them ready*. San Francisco: Jossey-Bass.

Conley, D. T. (2007). *Redifining college readiness, volume 3*. Educational Policy Improvement Center. Document téléaccessible à l'adresse: <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/conleycollegereadiness.pdf>

Conley, D. T. (2013). *Rethinking the notion of "noncognitive"*. Education Week. Document téléaccessible à l'adresse: <http://216.78.200.159/RandD/Education%20Week/Rethinking%20the%20Notion%20of%20%27Noncognitive%27%20-%20Conley.pdf>

Conley, D., Lombardi, A., Seburn, M., McGaughy, C. (2009). *Formative assessment for college readiness: Measuring skill and growth in five key cognitive strategies associated with postsecondary success*. American Educational Research Association Annual Conference. San Diego, CA. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518767.pdf>



Cousin, G. (2006). *An introduction to threshold concepts*. Planet, 17. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.et.kent.edu/fpdc-db/files/DD%2002-threshold.pdf>

Cowan, J., George, J. W., Pinheiro-Torres, A. (2004). *Alignment of developments in higher education*. Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 48 (4).

Crisp, G. (2009). *Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007*. Research in Higher Education, 50, 6. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/225402519_Mentoring_College_Students_A_Critical_Review_of_the_Literature_Between_1990_and_2007

Cruce, T. M., Wolniak, G. C., Seifert, T. A., Pascarella, E. T. (2006). *Impacts of good practices on cognitive development, learning orientations, and graduate degree plans during the first year of college*. Journal of College Student Development, 47 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.education.uiowa.edu/docs/default-source/cruce-publications/47_4cruce.pdf?sfvrsn=0

Davis, B. W. (2011). *A conceptual model to support curriculum review, revision, and design in an associate degree nursing program*. Nursing Education Perspectives, 32, (6).

Dawson, P., van der Meer, J., Skalicky, J., Cowley, K. (2014). *On the effectiveness of supplemental instruction: A systematic review of supplemental instruction and peer-assisted study sessions literature between 2001 and 2010*. Review of Educational Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://rer.sagepub.com/content/early/2014/06/19/0034654314540007.full.pdf+html?ijkey=N.P0ngMhXQ69E&keytype=ref&siteid=sprer>

Deller, F., Brumwell, S., MacFarlane, A. (2015). *The language of learning outcomes: definitions and assessments*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/en-ca/Research/ResPub/Pages/The-Language-of-Learning-Outcomes-Definitions-and-Assessments-.aspx>

Diamond, R. M. (1998). *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diefes-Dux, H., Imbrie, P. K. (2008). *Modeling activities in a first-year engineering course*. Dans J. S. Zawojewski, H. Diefes-Dux, K. Bowman (Ed.), *Models and modeling in engineering education: Designing experiences for all students*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Diefes-Dux, H., Verleger, M., Zawojewski, J., Hjalmarson, M. (2009). *Multi-dimensional tool for assessing student-team solutions to model-eliciting activities*. Actes de la conférence et de l'exposition annuelles de la American Society for Engineering Education, Louisville, KY. Document téléaccessible à l'adresse: http://search.asee.org/search/fetch;jsessionid=dkjtskers3453?url=file%3A%2F%2Flocalhost%2F%3A%2Fse%2Fconference%2F19%2FAC%25202009Full1184.pdf&index=conference_papers&space=129746797203605791716676178&type=application%2Fpdf&charset=

Dixon, A. G., Clark, W. M., DiBiasio, D. (2000). *A project-based, spiral curriculum for introductory courses in chemical engineering. Part 2: Implementation*. Chemical Engineering Education, 34 (4). Document téléaccessible à l'adresse:



http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/00/03/83/00148/AA00000383_00148_00296.pdf

Dixon Rayle, A., Chung, K-Y. (2007). *Revisiting first-year college students mattering: social support, academic stress, and the mattering experience*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9 (1).

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Thomas, D., DuBois, D. (2009). *Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals*. Journal of Vocational Behavior, 72 (2). Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2352144/pdf/nihms45732.pdf>

Elkins, S. A., Braxton, J. M., James, G. W. (2000). *Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence*. Research in Higher Education, 41 (2).

Engstrom, C., Tinto, V. (2007). *Pathways to student success: The impact of learning communities on the success of academically underprepared college students*. Rapport final destiné à la Fondation William and Flora Hewlett. Document téléaccessible à l'adresse :
<http://www.hewlett.org/uploads/files/PathwaystoStudentSuccess.pdf>

Entwistle, N. (2005). *Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education*. Curriculum Journal, 16 (1). Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.etl.tla.ed.ac.uk//docs/EntwistleLOs.pdf>

Entwistle, N. (2007). *Research into student learning and university teaching*. Dans N. Entwistle, P. Tomlinson (Ed), *Student learning and university teaching*. Leicester, UK: The British Psychological Society. Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.researchgate.net/profile/Noel_Entwistle/publication/233637014_1_-_Research_into_student_learning_and_university_teaching/links/02e7e5309ede0742df000000.pdf

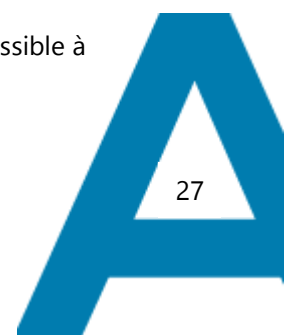
Fraser, S. P., Bosanquet, A. M. (2006). *The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?* Studies in higher education, 31 (3). Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.researchgate.net/publication/238397786_The_curriculum_Thats_just_a_unit_outline_isnt_it

Friedman, D. B., Alexander, J. S. (2007). *Investigating a first-year seminar as an anchor course in learning communities*. Journal of the First-Year Experience & Students in Transition, 19 (1).

Getzlaf, S. B., Sedlacek, G. M., Kearney, K. A., Blackwell, J. M. (1984). *Two types of voluntary undergraduate attrition: Application of Tinto's model*. Research in Higher Education, 20 (3).

Gloria, A. M., Robinson Kurpius, S. E. (2001). *Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates*. Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology, 7 (1).

Goff, L. (2011). *Evaluating the outcomes of a peer-mentoring program for students transitioning to postsecondary education*. The Canadian Journal of Teaching and Learning, 2 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=cjsotl_rcacea



Goodman, K., Pascarella, E. T. (2006). *First-year seminars increase persistence and retention: A summary of the evidence from How college affects students*. AAC&U. Document téléaccessible à l'adresse: http://aacu-secure.nisgroup.com/peerreview/pr-su06/documents/prsu06_research.pdf

Graham, R. (2012). *Achieving excellence in engineering education: The ingredients of successful change*. The Royal Academy of Engineering. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.raeng.org.uk/publications/reports/achieving-excellence-in-engineering-education>

Graunke, S. S., Woosley, S. A. (2005). *An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores*. College Student Journal, 39. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/133606107.html>

Great Schools Partnership. (2014). *The glossary of education reform*. Glossaire téléaccessible à l'adresse: <http://edglossary.org>

Greeno, J., Collins, A., Resnick, L. (1996). *Cognition and learning*. Dans D. Berliner, R. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology*. Macmillan, New York. Document téléaccessible à l'adresse: <http://home.cc.gatech.edu/guzdial/uploads/130/greenoj1-cognition-and-learning.pdf>

Hansford, B., Ehrich, L. C. (2013). *Mentoring*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Hansman, C. A. (2001). *Context-based adult learning*. Dans S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.webct.andrews.edu/sed/leadership_dept/documents/context_based_adult.pdf

Harden, R. M. (2001). *AMEE guide no. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning*. Medical Teacher, 23, (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.al-aarifin.com/images/2001_Amee_Guide_-_Curriculum_mapping.pdf

Heger, I. (2011). *Developing a coherent curriculum for the future of higher education – A comparative analysis of curriculum patterns that could meet future challenges*. Université de Vienne, page personnelle de l'auteure. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.unet.univie.ac.at/~a0651816/documents/Isabel_Heger_Developing_a_Coherent_Curriculum_for_the_Future_of_Higher_Education.pdf

Henscheid, J. M. (2004). *First-year seminars in learning communities: Two reforms intersect*. Dans J.M. Henscheid (Ed.), *Integrating the first-year experience: The role of learning communities in first-year seminars (Monographie no 39)*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. Document téléaccessible à l'adresse: http://192.169.63.23/Content/uploaded/Excerpt_39.pdf

Herr, E., Richter, B. (2009). *Identifying hard-to-reach students and strategies for intervening before it is too late*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK: The University of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*.



EvidenceNet. Document téléaccessible à l'adresse:

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/inclusive_teaching_and_learning_in_he_synthesis_200410_0.pdf

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., Salomone, K. (2002). *Investigating sense of belonging in first-year college students*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4 (3).

Holmes, L. (1995). *Competence and capability: From confidence trick to the construction of the graduate identity*. Conference. *Beyond competence to capability and the learning society*. Higher Education for Capability, UMIST. Document téléaccessible à l'adresse:

www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000020.htm

Howard, J. (2007). *Curriculum development*. Center for the Advancement of Teaching and Learning, Elon University, 6. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/cae/files/media_assets/Howard.pdf

Hubball, H., Burt, H. (2004). *An integrated approach to developing and implementing learning centered curricula*. International Journal for Academic Development, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse: https://www.academia.edu/7345969/An_Integrated_Approach_to_Developing_and_Implementing_Learning-centred_Curricula_Introduction_Curricular_Reform_as_a_Process_of_Transition_in_Higher_Education

Hubball, H., Gold, N. (2007). *The scholarship of curriculum practice and undergraduate program reform: Theory-practice integration*. Dans P. Wolfe, J. Christensen Hughes (Ed.), *Curriculum development in higher education: Faculty-driven processes & practices*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cte.hawaii.edu/handouts/HH_NG_Ch1_2.pdf

Hunter, M. A., Linder, C. W. (2005). *First-year seminars*. Dans M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot et al., *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hussey, T., Smith, P. (2003). *The uses of learning outcomes*. Teaching in Higher education, 8 (3). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic-development/assets/pdf/Hussey_Smith_2003_Uses_of_Learning_Outcomes.pdf

Inkelas, K. K., Szelényi, K., Soldner, M., Brower, A. M., et al. (2007). *The national study of Living-Learning Programs: 2007 report of findings*. NSLLP. Document téléaccessible à l'adresse: <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/8392/1/2007%20NSLLP%20Final%20Report.pdf>

Jenkins, D., Zeidenberg, M., Kienzl, G. (2009). *Educational outcomes of I-BEST, Washington State community and technical college system's integrated basic education and skills training program: Findings from a multivariate analysis*. Working paper no 16. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/educational-outcomes-of-i-best.pdf>

Kedro, M. J. (2004). *Coherence: When the puzzle is complete*. Principal Leadership (High School Edition), 4 (8). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.principals.org/portals/0/content/46865.pdf>

Kinzie, J. (2005). *Promoting student success: What faculty members can do*. Occasional Paper 6, National Survey of Student Engagement. Indiana Center for Postsecondary Research. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%206%20What%20Faculty%20Members%20Can%20Do.pdf>

Knight, P. T. (2001). *Complexity and curriculum: A process approach to curriculum-making*. *Teaching in Higher Education*, 6 (3).

Knight, P. T. (2003). *Employability and good learning in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 8 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m3/s2/M3_Sesion2_PeterKnight.pdf

Komarraju, M. (2013). *Personality influences*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Kress, G. (2000). *A curriculum for the future*. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1).

Kuh, G. D. (2003). *What we're learning about student engagement from NSSE*. Change. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.tru.ca/_shared/assets/Kuh_2003_What_We_re_Learning23688.pdf

Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges & Universities.

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. (2008). *Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence*. *The Journal of Higher education*, 79 (5). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.yorku.ca/retentn/rdata/Unmaskingtheeffects.pdf>

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: *Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative. Document téléaccessible à l'adresse: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32 (5). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt E. J., et al. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.

Lahiff, A., O'Farrell, C. (2009). *Curricula debates in higher education – an overview*. The Centre for Academic Practice and Student Learning, Trinity College. Document téléaccessible à l'adresse:

https://www.tcd.ie/CAPSL/academic_practice/index.php?page=resources

Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H. F., Davis, P. (2005). *Threshold concepts and troublesome knowledge (3): Implications for course design and evaluation*. Dans C. Rust (Ed.), *Improving student learning diversity and inclusivity*. Oxford : Oxford Centre for staff and learning Development. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/ISL04-pp53-64-Land-et-al.pdf>

Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., Post, T. (2000). *Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers*. Dans A. E. Kelly, R. A. Lesh (Ed.), *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cehd.umn.edu/ci/rationalnumberproject/00_2.html

Liberal Education & America's Promise (LEAP). (s. d.). *The essential learning outcomes*. Association of American Colleges & Universities. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.aacu.org/leap/essential-learningoutcomes>

Lichtenstein, M. (2005). *The importance of classroom environments in the assessment of learning communities outcomes*. *Journal of College Student Development*, 46 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/journal_of_college_student_development/v046/46.4lichtenstein.pdf

Lippman, L., Atienza, A., Rivers, A., Keith, J. (2008). *A developmental perspective on college and workplace readiness*. Washington, D.C.: Child Trends and the Bill and Melinda Gates Foundation. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/04/Child_Trends-2008_09_15_FR_ReadinessReport.pdf

Litzinger, T. A., Lattuca, L. R., Hadgraft, R. G., Newstetter, W. C. (2011). *Engineering education and the development of expertise*. *Journal of Engineering Education*, 100 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.primeiroano.ufv.br/docs/ensino_engenharia.pdf

Liu, Q. (2015). *Outcomes-based education initiatives in Ontario postsecondary education: Case studies*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/OBE%20ENG.pdf>

Lumina Foundation. (2011). *The degree qualification profile*. Indianapolis, IN: Lumina Foundation. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>

Lunenburg, F. C. (2001). *Curriculum development: Inductive models*. *Schooling*, 2 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Curriculum%20Development-Inductive%20Models-Schooling%20V2%20N1%202011.pdf>

Martone, A., Sireci, S. G. (2009). *Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction*. *Review of Educational Research*, 79 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://nsee.pbworks.com/f/Evaluating+Alignment+Between+Curriculum,+Assessment,+and+Instruction.pdf>

McClenney, K., Greene, T. (2005). *A tale of two students: Building a culture of engagement in the community college*. *About Campus*, 10 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ohiocommunitycolleges.org/wp-content/uploads/2014/09/buildingaculture.pdf>

McKenney, S., Nieveen, N., van den Akker, J. (s. d.). *Design research from a curriculum perspective*. Dans van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieveen, N., *Design research from a learning design*

perspective. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.researchgate.net/profile/Paul_Cobb/publication/46676722_Design_research_from_a_learning_design_perspective/links/0c96052865f733c5c9000000.pdf

McKimm, J. (2010). *Current trends in undergraduate medical education: Program and curriculum design*. Samoa Medical Journal, 2 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://oum.edu.ws/smj/V002I0012010/11.%20Current%20Trends%20in%20Undergraduate%20Medical%20Education%201.pdf>

McKimm, J., Barrow, M. (2009). *Curriculum and course design*. British Journal of Hospital Medicine, 70 (12). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/other-resources/files/BJHM_article%2011_curriculum%20design.pdf

Metz, G.W. (2004). *Challenge and changes to Tinto's persistence theory: A historical review*. Journal of College Student Retention, 6 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471529.pdf>

Meyer, J. H. F., Land, R. (2005). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning*. Higher Education, 49. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/474/%3DMeyer%252526Land Threshold Concepts 2005.pdf>

Meyers, N. M., Nulty, D. D. (2009). *How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 34, 5. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/30062/56219_1.pdf?sequence=1

Millar, B., Tanner, D. (2011). *Students' perceptions of their readiness for community college study*. The Connexions Project and International Journal of Educational Leadership Preparation, 6 (4). Document téléaccessible à l'adresse:

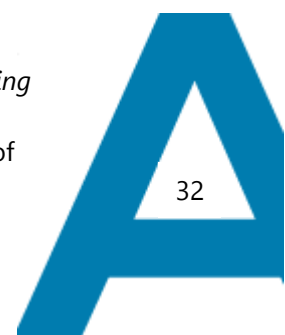
<http://cnx.org/contents/5683c4bf-469d-4899-95e1-89b0fee648b4@2/Students'-Perceptions-of-Their>

Miller, B. (2009). *Early alert and warning programs*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The university of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Minor, F. D. (2007). *Building effective peer mentor programs*. Learning Communities & Educational Reform. Washington Center. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/lcsa/lcsa4building.pdf?utm_source=Mar+18+-++Partners+For+Success%3A+Developing+An+Effective+Peer+Mentoring+Program+T&utm_campaign=Effective+Peer+Mentoring+For+First+Generation+College+Students&utm_medium=email

Muckert, T. D. (2002). *Investigating the student attrition process and the contribution of peer-mentoring interventions in an Australian first year university program*. Thesis submitted in fulfilment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy, in the School of Applied Psychology, Faculty of



Health, Griffith University. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/f9174d89-9b3d-b38f-1af1-f902f84a111e/1/02Whole.pdf>

National Academy for Academic Leadership. (s. d.). *Designing a college curriculum*. Document

téléaccessible à l'adresse: <http://www.thenationalacademy.org/readings/designing.html>

National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise. (2007). *College learning for the new global century*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities. Document téléaccessible à l'adresse:

https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2006). *Engaged learning: Fostering success for all students*. Annual report. Document téléaccessible à l'adresse:

http://nsse.indiana.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf

Nelson Laird, T. F., Chen, D., Kuh, G. D. (2008). *Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us*. New Directions for Teaching and Learning, 115. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.researchgate.net/publication/229670552_Classroom_practices_at_institutions_with_higherthanexpected_persistence_rates_What_student_engagement_data_tell_us

Newmann, F. M., Smith, B. A., Allensworth, E., Bryk, A. S. (2001). *School instructional program coherence: Benefits and challenges*. Consortium on Chicago School Research. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0d02.pdf>

Oliver, R., Kersten, H., Vinkka-Puhakka, H., Alpasan, G., Bearn, D., Cema, I., Delap, E., Dummer, P., Goulet, J. P., Gugushe, T., Jeniati, E., Jerolimov, V., Kotsanos, N., Krifka, S., Levy, G., Neway, M., Ogawa, T., Saag, M., Sidlauskas, A., Skaleric, U., Vervoorn, M., White, D. (2008). *Curriculum structure: Principles and strategy*. European Journal of Dental Education, 12 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.ifdea.org/gkc/Global%20Congress%20Reports/12.Chapter_2.1_WG12_Global_Congress_2007.pdf

Oliver, S. L., Hyun, E. (2011). *Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators*. Journal of Case Studies in Education, 2. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.aabri.com/manuscripts/10649.pdf>

O'Neill, G. (2010). *Initiating curriculum revision: Exploring the practices of educational developers*.

International Journal for Academic Development, 15 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

[http://irserver.ucd.ie/bitstream/handle/10197/6474/Curriculum_Revision_\(Research_Repos_Version\)_pdf?sequence=1](http://irserver.ucd.ie/bitstream/handle/10197/6474/Curriculum_Revision_(Research_Repos_Version)_pdf?sequence=1)

Ornstein A. C., Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. 5e édition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Oxley, D. (2008). *Creating instructional program coherence*. Principal's Research Review, 3 (5).

Document téléaccessible à l'adresse:

<http://duplinschools.schoolwires.net/cms/lib01/NC01001360/Centricity/Domain/22/CreatingInstructionalCoherence.pdf>

Parker, J. (2003). *Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation*. Teaching in Higher Education, 8 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/CPLHE/THEParkerCurric.pdf>

Parsons, J., Beauchamp, L. (2012). *Curriculum development processes*. Dans *From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta*. Alberta Education, Alberta Government. Document téléaccessible à l'adresse: https://education.alberta.ca/media/6809242/d_chapter1.pdf

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *A third decade of research*. Volume 2 of *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pearsall, N. R., Skipper, J. E. J., Mintzes, J. J. (1997). *Knowledge restructuring in the life sciences: A longitudinal study of conceptual change in biology*. Science Education, 81.

Perin, D. (2011). *Facilitating student learning through contextualization*. Working paper no 29. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://careeraddersproject.org/docs/Facilitating%20Student%20learning%20through%20contextualization.pdf>

Pike, G. R. (1991). *The effect of background, coursework, and involvement on students' grades and satisfaction*. Research in Higher Education, 32 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/225886962_The_effects_of_background_coursework_and_involvement_on_students'_grades_and_satisfaction

Pike, G. R., Kuh, G. D., McCormick, A. C. (2011). *An investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement*. Research in Higher Education, 52 (3).

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. The Journal of Educational Psychology, 95 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/pintrich.pdf

Porter, S. R., Swing, R. L. (2006). *Understanding how first-year seminars affect persistence*. Research in Higher Education 47 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.muskingum.edu/academicaffairs/documents/UNDERSTANDINGHOWFIRST-YEARSEMINARS.pdf>

Prideaux, D. (2000). *The emperor's new clothes: From objectives to outcomes*. Medical Education, 34. Document téléaccessible à l'adresse: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/From%20Objectives%20to%20Outcomes%20-%20Unknown.pdf>

Prideaux, D. (2007). *Curriculum development in medical education: From acronyms to dynamism*. Teaching and Teacher Education, 23 (3).

Proitz, T. S. (2010). *Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined?* Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 22 (2).



Purdie, N., Hattie, J. (1999). *The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis*. Australian Journal of Education, 43. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aare.edu.au/data/publications/1995/hattj95279.pdf>

Reason, R. D., Terenzini, P. T., Domingo, R. J. (2006). *First things first: Developing academic competence in the first year of college*. Research in Higher Education, 47.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., Domingo, R. J. (2007). *Developing social and personal competence in the first year of college*. The Review of Higher Education, 30. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/media/teaching/gen1113/scn_20090202113631_001.pdf

Ribera, A. K., BrckaLorenz, A., Ribera, T. (2012). *Exploring the fringe benefits of supplemental instruction*. Présentation au forum annuel de l'Association for Institutional Research. Document téléaccessible à l'adresse: [http://cpr.indiana.edu/uploads/AIR%202012%20\(SI%20Final\).pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/AIR%202012%20(SI%20Final).pdf)

Rocconi, L. M. (2011). *The impact of learning communities on first year students' growth and development in college*. Research in Higher Education, 52. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.evergreen.edu/washingtoncenter/institute13/2013institute/nsilc2013docs/sessions2/iif_imapct/cs.pdf

Rodger, S., Tremblay, P. F. (2003). *The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students*. The Canadian Journal of Higher Education, 3. Document téléaccessible à l'adresse: ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/download/183438/183391

Roos, R. D. (2012). *Relationship between first-year student retention, noncognitive risk factors, and student advising*. All Graduate Theses and Dissertations. Paper 1167. Document téléaccessible à l'adresse: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2156&context=etd>

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25. Document téléaccessible à l'adresse: <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

Sahlberg, P. (2006). *Models of curriculum development: International trends and the way forward*. Dans P. Sahlberg (Ed.), *Curriculum reform and implementation in the 21st century: Policies, perspectives and implementation*. Actes de la conférence internationale Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century. Istanbul, Turquie, 2005. Document téléaccessible à l'adresse: <http://educ542.wikispaces.com/file/view/Models+of+curriculum+development+ICC2005.pdf>

Schleicher, A. (2011). *Is the sky the limit to education improvement?* Phi Delta Kappan, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.edu.gov.on.ca/bb4e/SchleicherKeynote.pdf>

Schreiner, L. A. (2009). *Linking student satisfaction and retention*. Noel-Levitz. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.faculty.uwstout.edu/admin/provost/upload/LinkingStudentSatis0809.pdf>



Schreiner, L. A. (2010). *The «Thriving Quotient»: A new vision for student success*. About Campus, May-June. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.wellesley.edu/sites/default/files/assets/departments/studentlife/files/thriving_overview.pdf

Schreiner, L. A. (2013). *Thriving in college*. New Directions for Student Services, 143.

Schreiner, L. A., Edens, D., McIntosh, E. (2011). *The thriving quotient: A new vision for student success*. Présentation à la NASPA National Conference, Philadelphie, PA. Document téléaccessible à l'adresse: http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/NASPA_2011_1.pdf

Schreiner, L. A., Nelson, D. (2013). *The contribution of student satisfaction to persistence*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 15 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://csr.sagepub.com/content/15/1/73.full.pdf>

Schreiner, L. A., Pattengale, J. (2000). *What is the sophomore slump and why should we care?* Dans L. A. Schreiner, J. Pattengale (Ed.), *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed*. Monographie no 31. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

Schreiner, L. A., Pothoven, S., Nelson, D., McIntosh, E. (2009). *College student thriving: Predictors of success and retention*. Présentation à l'Association for the Study of Higher Education, Vancouver, BC. Document téléaccessible à l'adresse: http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_2.pdf

Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). *Study skills*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Scrivener, S., Sommo, C., Collado, H. (2009). *Getting back on track: Effects of a community college program for probationary students*. New York, NY: MDRC. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_379.pdf

Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N., Royce-Davis, J. (2010). *Social emotional development: A new model of student learning in higher education*. Research in Higher Education Journal, 10. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aabri.com/manuscripts/10672.pdf>

Shephard, K. (2008). *Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes*. International Journal of Sustainability in Higher Education, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse: [http://www.slu.edu/Documents/sustainability/higher%20education%20for%20sustainability%20-%20seeking%20affective%20learning%20outcomes\(0\).pdf](http://www.slu.edu/Documents/sustainability/higher%20education%20for%20sustainability%20-%20seeking%20affective%20learning%20outcomes(0).pdf)

Sheppard, S., Macatangay, K., Colby, A., Sullivan, W. M. (2009). *Educating engineers: Designing for the future of the field*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shin, N., Stevens, Y., Short, H., Krajcik, J. (2009). *Learning progressions to support coherence curricula in instructional material, instruction and assessment design*. Présentation à la conférence Learning Progressions in Science (LeaPS), Iowa City, IA. Document téléaccessible à l'adresse: <http://education.msu.edu/projects/leaps/proceedings/Shin.pdf>

Shushok, F., Hulme, E. (2006). *What's right with you: Helping students find and use their personal strengths*. About Campus, 11 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.dsa.vt.edu/assets/doc/What's Right with You Shushok and Hulme.pdf>

Simpson, C., Baker, K., Mellinger, G. (1980). *Conventional failures and unconventional dropouts: Comparing different types of university withdrawals*. Sociology of Education, 53 (4).

Skahill, M. P. (2002). *The role of social support network in college persistence among freshman students*. College Student Retention, 4 (1).

Southern Connecticut State University. (2011). *Curriculum mapping: A roadmap for curriculum coherence and student achievement*. Document téléaccessible à l'adresse: http://ares2.southernct.edu/old-wysiwyg/faculty_development/uploads/textWidget/wysiwyg/documents/WHY_DO_CURRICULUM_MAPPING_RC.pdf

Spady, W. G. (1988). *Organizing for results: The basis of authentic restructuring and reform*. Educational Leadership, 46. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198810_spady.pdf

Spady, W. G., Marshall, K. J. (1991). *Beyond traditional outcome-based education*. Educational Leadership, 49 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.jfn.ac.lk/OBESCL/MOHE/OBE-Articles/Academic-documents-articles/3.OBE-beyond-traditional.pdf>

Stark, J. S., Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Boston: Allyn and Bacon.

Stonebraker, R. J. (2006). *Mentoring at-risk first-year students*. E-Source for College Transitions, 3 (5). Document téléaccessible à l'adresse: faculty.winthrop.edu/stonebrakerr/research/esource-mentoring.doc

Strayhorn, T. L. (2009). *An examination of the impact of first-year seminars on correlates of college student retention*. Journal of the First-Year Experience & Students in Transition, 21 (1).

Stuart Hunter, M., Tobolowsky, B. F., Gardner, J. N., Evenbeck, S. E., Pattengale, J. A., Schaller, M., Schreiner, L. A. (Ed.). (2009). *Helping sophomores succeed: Understanding and improving the second year experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense* (2^e édition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Svanström, M., Lozano-García, F. J., Rowe, D. (2008). *Learning outcomes for sustainable development in higher education*. International Journal of Sustainability in Higher Education, 9 (3). Document téléaccessible à l'adresse: http://phobos.ramapo.edu/~vasishth/Learning_Outcomes/Svanstrom+Learning_Outcomes+Sust_Dev.pdf

Swing, R. L. (2002). *What kind of seminar is best?* Brevard, NC: The National Policy Center on the First Year of College. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.sc.edu/fye/resources/assessment/essays/swing-8.28.02_pdfs/essay4.pdf



Swing, R. L. (2003). *What matters in first-year seminars: Results of a national survey*. Présentation à The First-Year Experience West Conference, Costa Mesa, CA.

Taylor, K., Moore, W. S., MacGregor, J., Lindblad, J. (2003). *Learning community research and assessment: What we know now*. National Learning Communities Project Monograph Series. Olympia, WA: The Evergreen State College, Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education in cooperation with the American Association for Higher Education. Document téléaccessible à l'adresse: <http://evergreen.edu/washingtoncenter/about/monographs/researchassessment.html>

Taylor, L., McAleese, V. (2012). *Beyond retention: Using targeted analytics to improve student success*. Educause review. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.educause.edu/ero/article/beyond-retention-using-targeted-analytics-improve-student-success>

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., Blimling, G. S. (1996). *Students' out of classroom experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review*. Journal of College Student Development, 37 (2).

Thijs, A., van den Akker, J. (Ed.). (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf/>

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1998). *Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously*. Review of Higher Education, 21 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/v021/21.2tinto.html

Tinto, V. (1998). *Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education*. Présentation à la Conference on replacing remediation in higher education à l'Université Stanford. Document téléaccessible à l'adresse: <https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Developmental-Education-Learning-Communities.pdf>

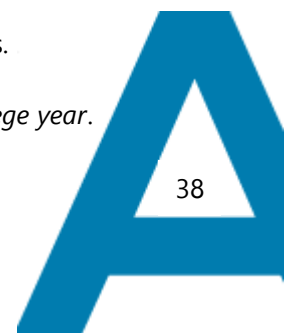
Tinto, V. (2006). *Research and practice of student retention: What next?* Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf

Tinto, V. (2011). *Taking success seriously in the college classroom*. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.sjsu.edu/advising/docs/Tinto_Student_Success_College_Classroom.pdf

Tinto, V. (2012). *Enhancing student success: Taking the classroom success seriously*. The International Journal of the First Year in Higher Education, 3 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <https://fyhejournal.com/article/view/119/120>

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional actions*. The University of Chicago Press.

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E. (2007). *Shedding light on sophomores: An exploration of the second college year*. National Resource Center for the First-Year experience and Students in Transition.



Tobolowsky, B. F., Cox, B. E., Wagner, M. T. (Ed.). (2005). *Exploring the evidence: Reporting research on first-year seminars, Volume III* (Monograph No. 42). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. Document téléaccessible à l'adresse: http://sc.edu/fye/resources/fyr/pdf/FIRST-YEAR%20RESOURCES_update.pdf

Totté, N., Huyghe, S., Verhagen, A. (2013). *Building the curriculum in higher education: A conceptual framework*. Présentation à la conférence International Enhancement Theme, à Glasgow. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/paper/building-the-curriculum-in-higher-education---a-conceptual-framework.pdf?sfvrsn=10>

Tover, E., Simon, M. A. (2003). *Facilitating student success for entering California community college students: How one institution can make an impact*. Rapport no JC-030-287. Santa Monica College, Santa Monica, CA. Document téléaccessible à l'adresse: <http://eric.ed.gov/?id=ED476679>

Trowler, P. R., Knight, P. T. (2000). *Coming to know in higher education: theorising faculty entry to new work contexts*. Higher Education Research and Development, 19 (1). Document téléaccessible à l'adresse: https://www.academia.edu/9776772/Coming_to_Know_in_Higher_Education_Theorising_faculty_entry_to_new_work_contexts

Unesco. (2013). *Glossary of curriculum terminology*. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/drafts/IBE_curriculum_glossary_final.pdf

Upcraft, M. L., Gardner, J., Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

van den Akker, J. (2007). *Curriculum design research*. Dans T. Plomp, N. Nieveen (Ed.), *An introduction to educational design research*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf/

van den Akker, J. (2010). *Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices*. Dans Stoney, S. M., *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe*. Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Document téléaccessible à l'adresse: <http://doc.utwente.nl/93986/1/Akker-building-YB%2010%20%20Beyond%20Lisbon%202010-2.pdf>

van Gog, T. (2013). *Time on task*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Vermunt, J. D. (1996). *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis*. Higher Education, 31 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://scholar.google.ca/scholar_url?url=http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/18755/Article%2520Vermunt%25201996%2520HighEduc.pdf%3Fsequence%3D1&hl=en&sa=X&scisig=AAGBfm0yCrB6xGTNEyx6CXiEwgEmK6HnEA&nossl=1&oi=scholar&ved=0CBwQgAMoADAAahUKewiX6M3-x4XHAhWGWT4KHSjUCcl



Vermunt, J. D., Vermetten, Y. J. (2004). *Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations*. Educational Psychology Review, 16 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/11958>

Vosniadou, S., Panagiatou T. (2013). *Conceptual change*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Wang, N., Wilhite, S. C., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G. (2012). *Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study*. Journal of University Teaching & Learning Practice, 9 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1294&context=jutlp>

Watermeyer, R. (2011). *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner*. International Baccalaureate literature review report. Academic Division of the International Baccalaureate. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/curriculumalignmenteng.pdf>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Wierstra, R. F. A., Kanselaar, G., Van der Linden, J. L., Lodewijks, H. G. L. C., Vermunt, J. D. (2003). *The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences*. Higher Education, 45 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://kanselaar.net/wetenschap/files/Nuffic_HigherEducation.pdf

Wiggins, G. T., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wild, L., Ebbers, L. (2002). *Rethinking student retention in community colleges*. Community College Journal of Research and Practice, 26 (6). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cfder.org/uploads/3/0/4/9/3049955/rethinking_student_retention_in_community_colleges.pdf

Wolf, P. (2007). *A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach*. New Directions for Teaching and Learning, 112. Document téléaccessible à l'adresse: <http://artsandscience.usask.ca/curriculumrenewal/pdf/mapping/Wolf-ModelforFacilitatingCurriculumDevelopment.pdf>

Wurtz, K. A. (2014). *Effects of learning communities on community college students' success: A meta-analysis*. Dissertation and doctoral studies, Walden University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=dissertations>

Wyatt, J. B., Bloemker, G. A. (2013). *Social and emotional learning in a freshman seminar*. Higher Education Studies, 3 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/download/24252/15365>

Yindra, K., Brenner, V. (2002). *What student goals can teach us about retention at WCTC*. Retention for learning presentation. (Report No. JC-030-645). Waukesha County Technical College, Pewaukee, WI.



Document téléaccessible à l'adresse: <http://eric.ed.gov/?id=ED482597>

Zeidenberg, M., Jenkins, D., Calcagno, C. (2007). *Do student success courses actually help community college students succeed?* Community College Research Center Brief, 36. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uaa.alaska.edu/advising-testing/upload/332_531-1.pdf

Zhai, L., Monzon, R. (2001). *Community college student retention: Student characteristics and withdrawal reasons*. Présentation à la conférence annuelle de la California Association of Institutional Research, Sacramento, California. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473676.pdf>

Zhao, C-M., Kuh, G. D. (2004). *Adding value: Learning communities and student engagement*. Research in Higher Education, 45 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://home.ubalt.edu/ub78l45/My%20Library/storage/HV3TEDZ2/12231609.pdf>

Zmuda, J., Bradshaw, C. P. (2013). *Social and emotional learning and academic achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

