

Les échecs dans le cours *Méthodes quantitatives en* Sciences humaines : le point de vue étudiant

Olivia Le Bourdais et Isabelle Cabot

Le cours *Méthodes quantitatives* est une bête noire pour maints étudiants et étudiantes en Sciences humaines (SH). C'est « le cours de maths même dans le profil sans maths », comme plusieurs le décrivent ! Sans grande surprise, il s'agit d'un cours écueil (Monatesse, 2011 ; Dussault, 2015), c'est-à-dire qu'il est échoué par plus de 20 % des personnes qui y sont inscrites. Le contexte de l'implantation du nouveau programme en SH à l'automne 2023 est un moment propice pour discuter des raisons du nombre aussi élevé d'échecs dans ce cours, afin de saisir la balle au bond pour tenter d'en améliorer la réussite.

Le constat d'Olivia

L'observation du problème lié au cours *Méthodes quantitatives* (MQ) est survenue tôt dans mon parcours en SH. En effet, lorsque j'ai moi-même suivi ce cours pendant mes études collégiales, je me suis posé la question : « Pourquoi y a-t-il autant de mes collègues qui l'échouent ? » Je me rappelle d'ailleurs lorsque notre professeur nous a expliqué le phénomène de la courbe normale et qu'il a comparé cette courbe aux résultats de notre classe à l'examen de mi-session. La ligne du graphique était bien différente d'une courbe normale, soit l'inverse total, c'est-à-dire une courbe en forme de « u ». Par conséquent, la majorité des étudiantes et étudiants se retrouvaient aux extrêmes de la courbe, ayant soit d'excellents résultats ou des échecs catastrophiques. Qu'est-ce qui pouvait bien expliquer ces écarts si importants d'une personne à une autre ?

Une fois devenue professeure en SH, j'ai enseigné ce cours écueil. En entamant ma maîtrise Performa, en 2019, j'avais le désir de mieux comprendre le taux catastrophique d'échecs de ce cours, d'autant plus que ma perception de la problématique était renforcée par les discours de mes collègues, qui me rapportaient les multiples difficultés des étudiantes et étudiants, et par les propos de ces derniers, qui se plaignaient ouvertement de ce passage obligatoire en SH. Cette recherche avait donc comme objectif principal de mieux comprendre les causes des trop nombreux échecs au cours MQ, en examinant le point de vue des collégiennes et collégiens y étant inscrits.

Cet article présente la démarche de recherche ayant permis de mettre en lumière la perspective étudiante quant aux causes d'échecs au cours MQ. Celle-ci pourrait servir de levier pour inspirer le personnel enseignant désireux d'améliorer l'expérience vécue par les étudiantes et étudiants inscrits à ce cours ou à d'autres cours pour ainsi augmenter les taux de réussite.

La place qu'occupe le cours MQ

Dans le cadre de leur formation dans le programme préuniversitaire en SH, les étudiantes et les étudiants sont appelés à appliquer la démarche scientifique (MEES, 2021). Dans ce contexte, le cours MQ leur permet d'apprendre à faire de l'analyse de données, à l'aide de tableaux et graphiques ou grâce à des opérations mathématiques, afin d'établir la nature et l'intensité de liens entre des variables, notamment. Ce cours est présent dans le programme depuis 1992 (Gattuso et Vermette, 2013), soit à la suite de pressions sur les établissements scolaires de la part du National Council of Teachers in Mathematics (NCTM) – l'organisation mondiale la plus importante dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, qui siège aux États-Unis depuis le début des années 1980 (NCTM, 2019) –, dans le but d'améliorer l'enseignement des mathématiques. D'ailleurs, l'enseignement des statistiques et des probabilités est également implanté dans les écoles primaires et secondaires au Québec depuis ce temps (Gattuso et Vermette, 2013).

Dans la structure du programme de SH qui se termine, le cours MQ se donnait généralement dès la première

session, ou du moins dès la première année de cégep, s'agissant d'un préalable à deux autres cours obligatoires (MEES, 2017). Bon an mal an, le taux d'échecs en MQ variait entre 22 % et 26 % (SRAM, 2019)¹. De la sorte, l'échec de ce cours pouvait compromettre, voire mettre en péril, la diplomation de l'étudiant ou de l'étudiante en SH. D'ailleurs, une étude statistique réalisée en 2004 par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) met en évidence que les étudiantes et étudiants ayant réussi leurs cours en première session ont « significativement plus de chances d'obtenir leur diplôme d'études collégiales (DEC) que ceux qui ne les ont pas tous réussis » (Ducharme, 2012, p. 6). De plus, lorsqu'on regroupe les étudiantes et étudiants selon leur réussite ou échec en MQ, on peut constater que le taux de réinscription à la session suivante est différent². Par exemple, le taux de réinscription est au-delà de 70,7 % lorsque les étudiantes et étudiants réussissent leur cours MQ, alors que lorsqu'ils l'ont échoué, le taux de réinscription baisse jusqu'à 33,3 %.

La revue de la littérature effectuée à l'automne 2019 a permis de constater que les difficultés vécues ici au Québec, en lien avec le cours MQ, étaient également présentes ailleurs dans le monde, comme au Royaume-Uni (MacInnes, 2014) et aux États-Unis (Wagner, Garner et Kawulich, 2011 ; Bridges et collab., 1998). Malgré les

systèmes d'éducation différents, ces études rapportent que lorsque les étudiantes et étudiants arrivent aux cycles supérieurs, ils ne sont pas bien préparés pour comprendre des résultats quantitatifs de recherche. Plusieurs pédagogues ont tenté de remédier à la situation au Québec, et bon nombre, avec succès. Par exemple, dans leurs récits de pratique, Laflamme (2019) et Gagnon et collab. (2011) évoquent les difficultés à apprendre les mathématiques et le manque d'assiduité étudiante en MQ comme causes d'échecs à ce cours et décrivent comment ils s'y sont attaqués en le modifiant. Pour eux, de nouvelles stratégies pédagogiques, comme l'apprentissage par problème et l'enseignement actif dans une classe d'apprentissage actif (CLAAC), se sont avérées efficaces.

Toutefois, une question demeure : du point de vue des personnes étudiantes, quelles sont les causes d'échecs en MQ ? En effet, on peut déduire des causes d'échecs à partir de la littérature qui identifie des prédicteurs d'échecs scolaires (par exemple, le manque de motivation), mais aucun écrit spécialisé n'a posé la question directement aux personnes concernées. La présente étude s'intéresse ainsi au point de vue des étudiantes et étudiants et a pour objectif d'identifier les causes du faible taux de réussite au cours collégial MQ en SH.

¹ Les sessions de pandémie n'ont pas été incluses pour éviter des biais, puisque lors de la pandémie, un étudiant pouvait demander un incomplet sans motif précis, donc dès qu'un étudiant échouait, il demandait un incomplet. Les incomplets ne sont pas comptabilisés comme étant des échecs et viennent alors biaiser le taux d'échecs.

² Selon des requêtes faites au système Profil scolaire des étudiants par programme (PSEP) du SRAM.

Précisions méthodologiques

L'enquête exploratoire menée auprès de personnes inscrites en MQ avait pour but de constituer la liste des raisons d'échecs à ce cours. Ironiquement, des questions de nature qualitative et de type « ouvertes » ont été utilisées lors de la collecte de données. Malgré une revue de la littérature approfondie sur les causes d'échecs possibles auxquelles on s'attendait, comme le manque de motivation, le stress et l'anxiété, les facteurs liés à l'enseignement, la transition secondaire-collégial et certains troubles d'apprentissage, le souhait était de ne pas mettre des mots dans la bouche des étudiantes et étudiants et de les laisser s'exprimer librement quant aux difficultés éprouvées en lien avec

ce cours. De plus, la question était posée de façon à leur permettre d'y répondre de manière impersonnelle, afin de limiter le biais de désirabilité sociale (Cabot et Facchin, 2020) : « Imaginez quelqu'un qui a de la difficulté à réussir en MQ. Quelles sont les raisons de ses difficultés selon vous ? » Plusieurs des éléments de réponses concordent avec la revue de la littérature et nos attentes. En revanche, il y a également eu quelques surprises.

La vaste majorité des personnes ayant participé à cette recherche étaient les étudiantes et étudiants ($n = 126$) inscrits au cours MQ lors de la session hiver 2021³ au Cégep de Saint-Jérôme (voir **tableau 1**), ce qui représentait bien la population ciblée, soit les étudiantes et étudiants inscrits en

SH dans un cégep. Il est à noter que les membres du personnel enseignant prestataires du cours MQ ($n = 6$, représentant 3 disciplines en SH) ont également participé à l'enquête en exprimant leur perception.

Puisqu'il s'agit d'une recherche interprétative inductive, des questions ont été élaborées de manière à permettre le plus de réponses spontanées possible. Elles ont été inspirées d'études similaires, comme celles de Roland, Frenay et Boudrenghie (2015) et de Laroche (2017), ce qui contribuait à leur validité. Les personnes participantes étaient également invitées à prendre part à une courte entrevue afin que nous puissions approfondir notre compréhension de leurs réponses. Peu d'étudiantes

Tableau 1 **Portrait de l'échantillon comparé aux cohortes des cinq dernières années**

Catégorie		N ^b moyen d'étudiant.e.s des cinq dernières années (%)	N ^b d'étudiant.e.s de l'échantillon (%)
Genres	Femme	119 (60,7 %)	88 (69,8 %)
	Homme	77 (39,3 %)	37 (29,4 %)
	Je préfère ne pas le dire	s. o.	1 (0,8 %)
Profils	Sciences humaines, profil administration	38 (19,4 %)	18 (14,2 %)
	Sciences humaines, profil individu	133 (67,9 %)	72 (56,7 %)
	Sciences humaines, profil monde	24 (12,3 %)	23 (18,1 %)
	Autre ou donnée manquante	1 (0,5 %)	13 (10,3 %)
Troubles d'apprentissage	Oui	14 (7,1 %) ⁴	20 (15,9 %)
	Non	182 (92,9 %) ⁵	106 (84,1 %)

³ Il aurait été souhaitable de faire cette collecte après le contexte pandémique; toutefois, il était préférable de terminer la recherche avant l'implantation du nouveau programme de SH. De plus, à ce moment-là, nous ignorions quand un retour en présence serait possible, la pandémie étant tellement imprévisible.

⁴ Ces données ne représentent pas les troubles d'apprentissage, mais le nombre d'inscriptions au Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants (SAIDE), puisque les données nominales ne sont pas accessibles.

⁵ Ces données ne représentent pas les personnes sans troubles d'apprentissage, mais celles qui ne sont pas inscrites au SAIDE.

et étudiants ont accepté d'être ainsi contactés par la suite. Parmi eux, un seul étudiant a obtenu un échec dans le cours, trois autres ont demandé un incomplet⁶ et une personne a eu 100 % comme note finale au cours. Finalement, le personnel enseignant a été invité à répondre à un questionnaire composé de questions produites pendant l'analyse des données recueillies auprès des étudiantes et étudiants. La principale question consistait à demander aux six membres du corps professoral ciblés d'ordonner, de la plus fréquente à la moins fréquente, les causes d'échecs en MQ, à partir d'une liste fournie. Cette liste était composée des 10 causes, présentées

en ordre alphabétique, ayant été les plus exprimées par les étudiantes et étudiants.

Point de vue étudiant sur les difficultés en MQ

D'abord, il est important de mentionner que 32,5 % des personnes participantes ont exprimé rencontrer des difficultés dans leur cours MQ. Les résultats de tests du khi carré indiquent qu'il n'y a pas de lien significatif entre les difficultés rencontrées et le profil d'études en SH ou le genre. Toutefois, avec un niveau de confiance de 95 %, on peut estimer qu'il existe un

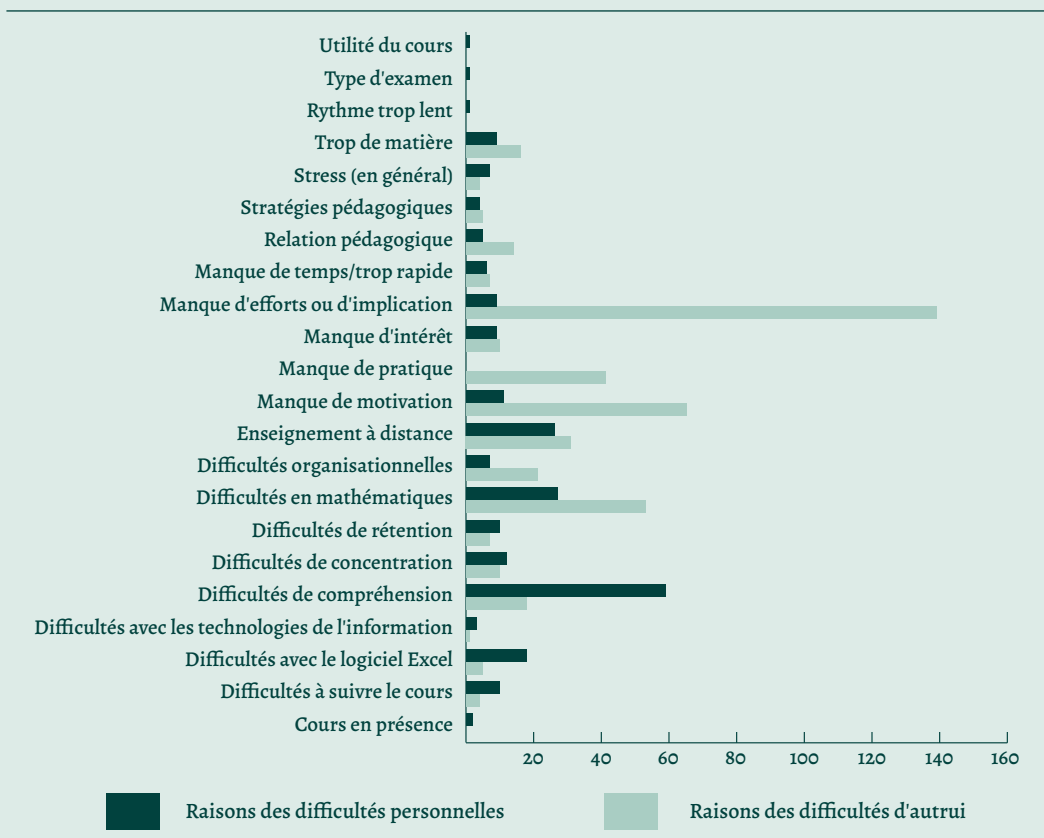
lien positif entre le fait de rencontrer des difficultés d'apprentissage et des difficultés en MQ.

Comme mentionné précédemment, afin d'éviter le biais de désirabilité sociale, une question était posée sur la perception d'autrui. Certains contrastes importants ont été relevés en comparant les réponses personnelles avec celles fournies lorsque l'étudiante ou l'étudiant se mettait à la place d'autrui.

⁶ À ce moment de la pandémie de COVID-19, un étudiant pouvait demander un incomplet sans avoir de pièce justificative, simplement en mentionnant COVID-19 comme motif, et ce, jusqu'après la date de remise des notes finales.

Figure 1

Comparaisons des difficultés personnelles et des difficultés d'autrui dans le cours MQ



Cette figure permet de constater la prédominance des difficultés de compréhension, des difficultés en mathématiques et de l'enseignement à distance comme étant les raisons principales des difficultés rencontrées et de démotivation par les étudiantes et étudiants dans leur cours MQ, lorsqu'ils répondaient pour eux-mêmes.

En revanche, une catégorie surpasse toutes les autres lorsque les personnes participantes se mettent à la place d'autrui, soit celle du manque d'efforts ou d'implication. Si cette raison a peu été exprimée à propos de soi-même pour protéger son image personnelle, on pourrait croire que le biais

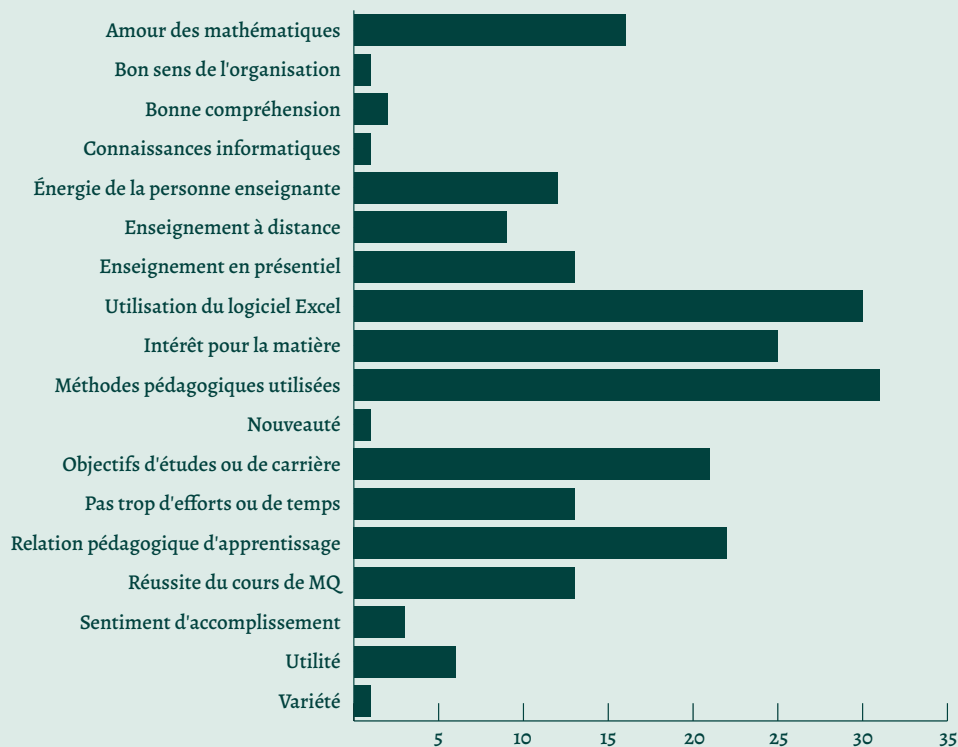
de désirabilité a pu être contourné en ajoutant un questionnaire sur autrui. Ainsi, la liste totale des raisons est possiblement exhaustive.

Les principales motivations à suivre le cours MQ

Afin d'obtenir des pistes de solution pour améliorer la réussite du cours, les étudiantes et étudiants devaient également répondre à la question : « Qu'est-ce qui vous motive dans votre cours MQ ? » La **figure 2** présente la fréquence des catégories de réponses obtenues.

Figure 2

Motivations à suivre le cours MQ



Il a été surprenant de découvrir que l'intérêt pour la matière et l'utilisation du logiciel Excel étaient pour plusieurs une source de motivation à suivre le cours MQ. En effet, ce cours a tellement mauvaise presse qu'on peut oublier que des étudiantes et étudiants désirent vraiment s'appropriier son contenu, comme précisé dans cet échantillon (25 occurrences). Par ailleurs, la réponse la plus fréquente (31 occurrences) concerne les méthodes pédagogiques utilisées dans le cours. Il aurait été intéressant de savoir à quelles méthodes les personnes répondantes faisaient référence, mais comme aucune question ne dirigeait les réponses, il n'a pas été possible d'obtenir cette information.

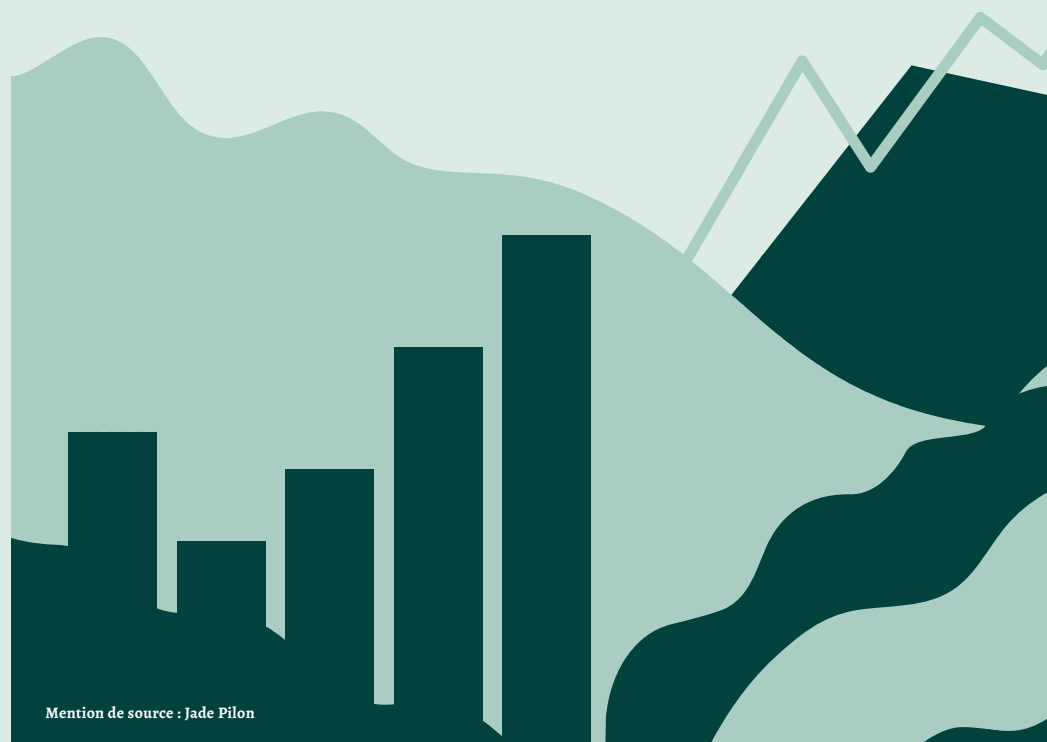
La perception du corps enseignant

Les membres du personnel enseignant en SH ont été questionnés afin de déterminer s'ils percevaient les mêmes difficultés que les étudiantes et étudiants, dans le même ordre d'importance. Il a été étonnant de constater que la principale cause des difficultés en MQ n'est pas la même du point de vue du personnel enseignant que de celui de la communauté étudiante. En effet, les difficultés en mathématiques se retrouvent en fin de liste en ordre d'importance selon le personnel enseignant, alors que pour les étudiantes et étudiants, cette difficulté occupe la première position. Cette distinction de point de vue pourrait s'expliquer par un biais cognitif (ou raccourci de la pensée (Gauvreau, 2021). Les personnes qui ont de la facilité avec les contenus mathématiques du cours MQ ne conçoivent peut-être pas toutes les difficultés que ces contenus peuvent apporter à d'autres. Il y a possiblement

ici une prise de conscience à faire qui pourrait mener à de belles pistes d'interventions pédagogiques à tester. En revanche, certaines difficultés étaient cohérentes entre les deux points de vue, par exemple le manque d'efforts et la désorganisation. Nous le constatons quand les étudiantes et étudiants mentionnent le manque d'efforts et d'implication comme raison des difficultés et que les membres du personnel enseignant stipulent que faire des efforts tout en s'impliquant est gage de réussite.

Quelques recommandations

Des solutions ont été émises par les étudiantes et étudiants, directement, puisqu'une question en ce sens leur a été posée. Selon leur point de vue, il faut de nombreux exercices pratiques afin de bien intégrer la matière du cours MQ. De plus, les étudiantes et étudiants mentionnent comme solutions d'amélioration de la réussite en MQ d'avoir accès à un centre d'aide et à du mentorat ainsi qu'à un suivi plus rapproché. Plusieurs de



ces stratégies sont déjà utilisées dans certains cégeps, avec des centres d'aide en mathématiques, qui offrent du mentorat, ainsi que des carrefours de sciences humaines. Malheureusement, de nombreux apprenants et apprenantes qui pourraient bénéficier de l'aide accessible dans les centres d'aide ne s'y présentent pas, notamment en raison d'un manque de temps perçu, de difficultés avec la logistique du centre, d'un manque de motivation ou bien d'émotions négatives face au centre (Vohl, 2021 ; Cabot et Facchin,

2020). Concernant les suivis plus étroits avec les étudiants et étudiantes en difficulté, c'est là une piste de solution à la discrétion de chaque membre du personnel enseignant, étant plutôt difficile à implanter de façon formelle. Il existe toutefois des projets de réussite qui pourraient pallier cette demande. D'ailleurs, au Cégep de Saint-Jérôme où s'est tenue l'étude, un projet est en place dans lequel un autre membre du personnel enseignant vient assister le professeur de MQ en classe le jour des laboratoires, rendant ainsi deux personnes disponibles pour répondre aux questions des étudiants et étudiantes. De fait, le professeur prestataire du cours a davantage de temps en classe pour offrir un suivi plus personnalisé aux apprenants et apprenantes en difficulté, alors que la personne assistante, un autre professeur ayant une libération dans sa tâche, peut répondre aux questions plus fréquentes pendant les exercices pratiques sur le logiciel Excel. De cette façon, la solution du « suivi plus rapproché » exprimée par les personnes répondantes peut être concrétisée dans la classe.

Par ailleurs, étant donné une certaine polarisation des réponses, par exemple « le cours est trop rapide » ou « le cours est trop lent », ainsi que « difficultés en mathématiques » comme raison des obstacles à la réussite ou « amour des mathématiques » comme raison de motivation, il pourrait être bénéfique pour les étudiants et étudiantes qu'il y ait des groupes plus homogènes, comme c'est le cas dans les classes de français ou d'anglais langue seconde. D'ailleurs, ceux qui se retrouveraient dans les groupes étudiants plus faibles en mathématiques pourraient bénéficier de plus de périodes supplémentaires avec

deux membres du corps professoral présents en classe, par rapport aux groupes forts. Avoir plus de laboratoires sur Excel serait également une solution à envisager. Comme certains l'ont déjà fait, et comme cela aide également la motivation étudiante, continuer à mettre à jour les stratégies pédagogiques et innover serait autrement favorable à la réussite du cours. Bien que cette recherche ait eu lieu en situation pandémique, il ne faut tout de même pas négliger une réponse fréquente des étudiants et étudiantes : plusieurs ont mentionné que l'enseignement à distance était une des causes de leurs difficultés. Une bonne part d'enseignement en présence est donc à assurer, peut-être en y ajoutant des ressources à distance pour les personnes qui préfèrent ce contexte d'apprentissage. Par ailleurs, s'approprier des connaissances sur l'anxiété mathématique et les façons de la réduire (Lossi, 2007) pourrait inspirer des idées d'interventions pédagogiques à tester dans des groupes de MQ dans le but de diminuer la peur associée à ce cours par certaines personnes. Ces différentes pistes de solutions favoriseraient sûrement une augmentation des expériences positives en classe de MQ, améliorant possiblement la réussite des apprenants et apprenantes.

Conclusion

Somme toute, bien que parsemée de plusieurs limites, tels la pandémie et l'enseignement à distance, cette recherche a pu atteindre son objectif de contribuer à mieux comprendre les causes du faible taux de réussite au cours collégial MQ en SH à partir du point de vue des étudiantes et étudiants. Nous sommes maintenant



mieux informées des raisons des difficultés et avons pu confirmer ou infirmer certaines de nos perceptions en ce sens. Nous savons maintenant que les étudiantes et étudiants sont plus nombreux que nous pouvons le percevoir à rencontrer des difficultés en mathématiques et dans leur compréhension des notions enseignées. De plus, nous savons que nos stratégies pédagogiques en motivent plusieurs, au même titre que les laboratoires Excel. Nous avons appris que

nos services déjà offerts peuvent être utiles, mais que bien des étudiants et étudiantes ont besoin de suivis plus rapprochés lorsqu'ils vivent des difficultés. Des solutions en ce sens pourraient être développées, de manière à contribuer à la réussite du cours. C'est un excellent moment de le faire avec l'implantation du nouveau programme ; les cégeps peuvent en profiter pour améliorer la réussite, et qui sait, peut-être même la réputation du cours MQ. —

Références bibliographiques

- Bridges, G. et collab. (1998). « Teaching Quantitative Research Methods: A Quasi-Experimental Analysis », *Teaching Sociology*, vol. 26, n° 1, p. 14-28.
- Cabot, I et S. Facchin (2020). « Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 36, n° 1 [En ligne].
- Cégep de Saint-Jérôme. (2021). *Indicateurs de réussite en MQ*
- Ducharme, R. (2012). *Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisés auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2012*, Montréal, Fédération des cégeps.
- Dussault, R. (2015). *Plan de réussite*, Cégep régional de Lanaudière, Terrebonne.
- Gagnon, B., H. Beaulieu et J. Guénard (2011). « Une classe caractérisée par TIC issue d'un projet technopédagogique en Sciences humaines », *Éducatif* [En ligne].
- Gattuso, L. et S. Vermette (2013). « L'enseignement de statistique et probabilités au Canada et en Italie », *Statistique et Enseignement*, vol. 4, n° 1, avril, p. 107-129.
- Gauvreau, C. (2021). « Reconnaître les biais cognitifs : Deux doctorantes en psychologie lancent une encyclopédie virtuelle consacrée aux raccourcis de la pensée », *Actualités UQAM*, 11 janvier.
- Laflamme, N. (2019). « Renouveler le cours *Méthodes quantitatives* en l'ancrant dans la réalité », *Éducatif* [En ligne].
- Laroche, B. (2017). *Conception d'un portfolio hybride numérique pour certifier l'acquisition des compétences de l'étudiante et de l'étudiant du collégial en Sciences humaines*, essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Lossi, L. (2007). *Strategies for Reducing Math Anxiety in Post-Secondary Students*, Florida University, États-Unis, p. 30-35.
- MacInnes, J. (2014). « Teaching Quantitative Methods », *Enhancing Learning in the Social Sciences*, vol. 6, n° 2, p. 1-5.
- Monatessa, S. (2011). *Plan institutionnel de réussite et de diplomation 2010-2015. L'engagement étudiant pour favoriser la réussite éducative, un défi à relever*, Collège Lionel-Groulx, Sainte-Thérèse.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021). *Sciences humaines : Programme d'études préuniversitaires 300.AO*, Enseignement collégial, Gouvernement du Québec, Québec.
- National Council of Teachers of Mathematics (2017). [nctm.org].
- Roland, N., M. Frenay et G. Boudrenghien (2015). « Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 3, p. 409-429.
- Vohl, P. (2021). *Centre d'aide en mathématiques: résultats d'une étude visant à mieux cerner les besoins des étudiantes et étudiants*, communication présentée en ligne au 40^e congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 10 et 11 juin, Drummondville, Québec.
- Wagner, C., M. Garner et B. Kawulich (2011). « The state of the art of teaching research methods in the social sciences: Towards a pedagogical culture », *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 1, p. 75-88.



Olivia Le Bourdais enseigne la psychologie au Cégep de Saint-Jérôme depuis 2013. Elle détient un baccalauréat en psychologie, un certificat en psycho-éducation et une maîtrise en enseignement collégial. Elle a également été conseillère pédagogique au même cégep pour mener l'implantation de la CLAAC en 2017. Co-coordonnatrice du Département de psychologie, elle siège également au comité de l'implantation du nouveau programme de Sciences humaines.

olebourdais@cstj.qc.ca



Isabelle Cabot enseigne la psychologie au collégial depuis 2004. Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal et mène des travaux de recherche sur la motivation des collégiens et collégiennes depuis 2010. Son principal intérêt de recherche est la stimulation de la motivation d'individus en contextes de désengagement ou de sous-performance. Son expertise touche aux processus de développement de l'intérêt. Elle est très active dans la valorisation et le développement de la recherche au collégial et dirige les projets de recherche de membres du personnel enseignant inscrits à la maîtrise Performa.

isabelle.cabot@cegepmontpetit.ca

Observatoire
sur la réussite
en enseignement
supérieur

ORES

Découvrez notre dossier thématique

➤ Accessibilité financière
aux études: quelles
conditions pour
la réussite étudiante?

Pour mieux
comprendre les
enjeux et identifier
des pistes d'action
concrètes

oresquebec.ca