



L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires

Rapport de recension
(mis à jour 2008)

Le projet a été subventionné par le FIR-III de la Télé-université

Décembre 2008

Rédaction : Louise Sauvé, chercheuse principale, Télé-université
Nicole Racette, chercheuse associée, Télé-université
Mélanie Royer, assistante de recherche

**Révision linguistique
et mise en page :** Annie Lachance, adjointe administrative

© 2008. Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation, en tout ou en partie, par quelque moyen que ce soit, sont réservés aux auteurs du présent texte.

Note - Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
1. LA PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 Le contexte de la recherche : ampleur du phénomène de l'abandon, ailleurs en Occident et au Québec.....	7
1.1.1 <i>Quelques chiffres sur le taux d'abandon des études à travers le monde.....</i>	<i>8</i>
1.1.2 <i>Les mesures gouvernementales pour augmenter le taux de réussite au Québec</i>	<i>9</i>
1.1.3 <i>La situation de l'abandon des études dans les établissements d'enseignement à distance 14</i>	
1.1.4 <i>La situation de l'abandon des études dans les collèges.....</i>	<i>15</i>
1.2 Les impacts de l'abandon sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires et collégiaux.....	17
2. UNE DÉFINITION DE L'ABANDON ET DE LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES	18
2.1 L'abandon des études.....	19
2.2 La persévérance aux études.....	20
3. LES THÉORIES DE L'ABANDON ET DE LA PERSÉVÉRANCE.....	20
3.1 Un bref survol historique.....	21
3.1.1 <i>Les théories psychologiques</i>	<i>22</i>
3.1.2 <i>Les théories sociales</i>	<i>22</i>
3.1.3 <i>Les théories économiques.....</i>	<i>22</i>
3.1.4 <i>Les théories organisationnelles.....</i>	<i>22</i>
3.1.5 <i>Les théories interactionnelles.....</i>	<i>23</i>
3.2 Les principales théories de l'abandon et de la persévérance des études postsecondaires	23
3.2.1 <i>Le modèle de l'intégration de Tinto (1975)</i>	<i>24</i>
3.2.2 <i>Le modèle de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985).....</i>	<i>27</i>
3.2.3 <i>Le modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) adapté par Sandler (1998).....</i>	<i>27</i>
3.2.4 <i>Le modèle de l'abandon aux études en formation à distance de Kember (1990)</i>	<i>28</i>
4. LA CLASSIFICATION DES VARIABLES À L'ÉTUDE	29
5. LES VARIABLES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES	36
5.1 L'âge	37
5.2 Le sexe.....	38
5.3 L'origine ethnique	40
6. LES VARIABLES SCOLAIRES	41
6.1 Le régime d'études	41
6.2 Le mode d'enseignement.....	44
7. LES DIFFICULTÉS PERSONNELLES.....	46
7.1 L'orientation	46
7.2 L'état psychologique ou le degré de stress	47
7.3 Les conditions familiales	48
7.4 La situation financière	51
8. LES DIFFICULTÉS D'INTÉGRATION DANS SES ÉTUDES.....	53
8.1 Sur le plan académique.....	53

8.2. Sur le plan social à l'université.....	53
9. LES PRÉALABLES DÉFICIENTS	54
9.1 Les difficultés en compréhension de la langue et les déficiences à l'oral et à l'écrit ..	55
9.2 Les déficiences en calculs	57
9.3 La méconnaissances des technologies de l'information et des communications (TIC)	58
10. LES DÉFICIENCES SUR LE PLAN DES STRATÉGIES D'ÉTUDES	59
10.1 Les stratégies d'apprentissage.....	59
10.2 Les stratégies d'autorégulation	62
11. LES PROBLÈMES MOTIVATIONNELS.....	64
12. LES CLIENTÈLES SPÉCIFIQUES	69
12.1 Les étudiants ayant des troubles d'apprentissage	69
12.2 Les difficultés éprouvées par les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.....	70
12.3 Quelques pistes pour réduire le taux d'abandon des études postsecondaires des étudiants ayant des troubles d'apprentissage	73
13. LES MESURES D'AIDE ET DE SOUTIEN	76
13.1 Définition et conditions d'application des mesures de soutien.....	76
13.2 Les mesures de soutien à l'université et leurs limites.....	77
13.3 Les mesures de soutien au collégial.....	78
14. LES MÉCANISMES DE SOLlicitATION AUPRÈS DES ÉTUDIANTS POSTSECONDAIRES.....	80
CONCLUSION.....	82
REMERCIEMENTS.....	83
RÉFÉRENCES	84

Tableau 1. Les taux d'abandon des étudiants dans les universités québécoises (1994-2000).....	11
Tableau 2. Le taux de persévérance (%) après un an d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans	12
Tableau 3. Le taux de réussite après 6 ans d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans	13
Tableau 4. Proportion des étudiants ayant terminé leurs études avec un diplôme d'études collégiales (DEC) (taux de réussite) , selon l'année et le type de formation lors de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire et le sexe, Québec, de 1980-1981 à 2004-2005 (%)	16
Tableau 5. Taux de chômage des diplômés selon le type de diplôme (2003)	18
Tableau 6. Théories de l'abandon et de la persévérance aux études	21
Tableau 7. Facteurs ayant pu influencer la décision de demeurer aux études supérieures	33
Tableau 8. Principaux facteurs facilitant la réussite chez les étudiants sans handicap	34
Tableau 9. Principaux obstacles à la réussite chez les étudiants sans handicap.....	34
Tableau 10. Catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant les études.....	35
Tableau 11. Estimation du statut d'étudiant ou de non-étudiant de niveau postsecondaire deux à trois ans après l'âge habituel de la fin des études secondaires (ou, en gros, une fois l'âge de 20 ans atteint)	50
Tableau 12. Liste des obstacles les plus importants	72
Tableau 13. Liste des facilitateurs les plus importants.....	73

Liste des figures

Figure 1. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau <i>et al.</i> (1994) et DeRemer (2002).....	24
Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003).....	26
Figure 3. Étapes décisionnelles du cheminement scolaire des 18–20 ans par Junor et Usher (2004)	29
Figure 4. Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2006-2007	30

INTRODUCTION

L'abandon et la persévérance des étudiants aux études postsecondaires constituent des enjeux majeurs pour les établissements postsecondaires, particulièrement parce que ces derniers sont confrontés de plus en plus au défi de retenir les étudiants lors de leur première année d'études (King, 2005). Ainsi, par exemple, les taux d'abandon durant la première année d'études dans les universités américaines et canadiennes varient entre 20 % et 25 % (Grayson, 2003).

Depuis plusieurs décennies, de nombreuses recherches ont été réalisées afin de mieux comprendre les processus menant l'étudiant à la décision d'abandonner ou de persévérer à travers le cheminement le conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures (Metz, 2002; King, 2005). Jusqu'à récemment, les recherches sur la problématique de l'abandon et de la persévérance à l'ordre postsecondaire provenaient surtout des États-Unis, du Royaume-Uni et de l'Australie, et peu d'études avaient été réalisées au Canada (Grayson, 2003). Mais cet état de fait a beaucoup évolué au cours des dernières années, et nous constatons aujourd'hui que l'intérêt pour cette problématique s'est affirmé au niveau de la recherche. Néanmoins, malgré l'intérêt de plus en plus grand que semble avoir développé le milieu de la recherche pour ce sujet, les données portant sur les taux d'abandon dans les établissements universitaires canadiens demeurent peu disponibles (Tremblay, 2005).

Les instances universitaires sont plus que jamais concernées par la problématique de l'abandon des études. D'une part, notre société actuelle, fondée sur le savoir et ouverte sur le monde, qui mise sur la créativité et l'innovation, exige des travailleurs de plus en plus qualifiés et compétents afin de répondre aux nouveaux défis du marché du travail (CSE, 2008a). Dans ce contexte, une formation universitaire devient un atout important pour les étudiants (Grayson, 2003; Sauvé et Viau, 2003; CSE, 2008b). Comme l'a souligné le CSE (2008b) dans son plan stratégique 2007-2011, ce défi demande, entre autre, l'accroissement de la réussite à l'enseignement postsecondaire. À ce niveau, cela implique l'intégration de ressources appropriées qui permettraient d'augmenter la capacité d'accueil et d'encadrement des étudiants. D'autre part, l'abandon des études avant la diplomation entraîne des coûts importants pour les universités et la société québécoise en général. Pour l'université, la réduction de ses effectifs étudiants a des conséquences au plan financier, pertes qui ont des répercussions sur les ressources d'appuis aux étudiants. De plus, pour le corps professoral et les professionnels des universités, cela implique souvent des énergies vainement déployées (Sauvé et Viau, 2003). Enfin, pour la société, l'abandon aux études signifie une perte de productivité et de compétitivité face aux autres pays (Grayson, 2003 : 1). Sachant que les individus se doivent d'être de plus en plus scolarisés et compétents pour répondre au marché du travail en transformation (Barr-Telford *et al.*, 2003), connaître les moyens qui favorisent la persévérance aux études nous apparaît fondamental.

Dans ce contexte, le FIR III de la Télé-université a subventionné une mise à jour de la recension des écrits sur les facteurs d'abandon et de persévérance des étudiants inscrits dans des programmes postsecondaires, diagnostiqués ou non comme ayant des troubles d'apprentissage. Ce rapport est structuré en quinze parties. La première partie, la problématique, met en relief l'ampleur du phénomène de l'abandon et fait état des impacts de

l'abandon sur l'étudiant, l'institution et la société. La seconde partie définit les concepts d'abandon et de persévérance aux études. La troisième partie aborde les théories existantes grâce auxquelles les chercheurs ont tenté d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance au cours des quarante dernières années. La quatrième partie présente la classification des principaux facteurs d'abandon et de persévérance au postsecondaire qui font l'objet d'études. De la cinquième à la onzième partie, les variables explicitant le phénomène de l'abandon des études postsecondaires sont détaillées : les variables sociodémographiques, les variables scolaires, les difficultés personnelles, les difficultés d'intégration dans ses études, les préalables déficients, la déficience dans ses stratégies d'étude et les problèmes motivationnels. Dans la douzième partie les difficultés spécifiques rencontrées par la clientèle des étudiants ayant des troubles d'apprentissage sont décrites. Dans la treizième partie, un tour d'horizon des mesures d'aide à la persévérance et leurs conditions d'application est réalisé. Dans la quatorzième partie, les mécanismes de sollicitation des étudiants pour qu'ils demandent de l'aide afin de pallier leurs difficultés susceptibles de leur faire abandonner leur étude sont répertoriées. En conclusion, la pertinence et l'aspect novateur d'une recherche longitudinale sont présentés.

1. LA PROBLÉMATIQUE

La persévérance aux études postsecondaires a fait l'objet de nombreux travaux de recherche depuis près de quatre décennies. L'intérêt pour cet objet de recherche s'est accentué en même temps que la croissance de l'importance des études postsecondaires, déterminée par l'avènement d'une société du savoir, fondée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Les exigences croissantes d'un marché du travail en transformation nécessitent une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. Par conséquent, à mesure que le diplôme d'études supérieures devenait garant d'un bon emploi, les établissements postsecondaires n'ont cessé de voir croître leur clientèle. Toutefois, les taux d'abandon des étudiants fréquentant des établissements d'études postsecondaires demeurent élevés. Dans ce qui suit, nous allons faire le point sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance en le situant dans son contexte. Dans un premier temps, à partir des chiffres dont nous disposons, nous évaluerons l'ampleur de ce problème au sein le monde occidental et au Québec. Ensuite, nous regarderons de plus près les impacts de l'abandon sur la société, l'institution universitaire et l'étudiant. Dans un troisième temps, les éléments novateurs de cette recherche longitudinale seront mis en évidence.

1.1 Le contexte de la recherche : ampleur du phénomène de l'abandon, ailleurs en Occident et au Québec

Un examen des données sur l'abandon des études postsecondaires nous a d'abord permis de mettre en évidence l'ampleur du phénomène dans quelques pays industrialisés puis, à partir des données disponibles à ce sujet, dans le contexte des universités canadiennes et québécoises. Ensuite, nous avons posé un regard sur la situation québécoise et sur les mesures gouvernementales mises sur pied en vue de favoriser la persévérance aux études au niveau universitaire. Enfin, pour terminer notre tour d'horizon, nous avons dressé un portrait de cette

problématique dans le contexte de la formation à distance, puis dans celui des études au collégial.

1.1.1 Quelques chiffres sur le taux d'abandon des études à travers le monde

Les études réalisées dans les pays occidentaux au cours des dernières années témoignent d'une volonté de dresser un état des lieux de l'abandon et de rechercher des solutions pour contrer ce phénomène. Les taux d'abandon pendant la première année d'études postsecondaires peuvent aller jusqu'à 30 % de l'effectif inscrit en mode campus et jusqu'à 43 % de celui inscrit en mode à distance. Dans la section qui suit, nous traçons une esquisse de la situation de l'abandon telle qu'elle se présente dans certains pays industrialisés (l'Angleterre, la France, l'Australie et les États-Unis) et nous terminons avec la présentation de quelques données représentatives pour le Canada et le Québec.

Dans le monde occidental

En Angleterre, un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires (*Select Committee on Education and Employment*, 2001 cité dans Bennett, 2003). En France, selon la Direction de l'évaluation et de la prospective (2005 : 4), le taux d'abandon des étudiants au cours de la première année est de 22 %. En Australie, Horstmanshof et Zimitat (2004) constatent que 25 % des étudiants ayant participé à leur étude ont indiqué qu'ils ont vraiment pensé abandonner leurs études durant leur premier semestre. Aux États-Unis, depuis le milieu des années 80, le taux national d'abandon n'a cessé d'augmenter (Cuseo, 2005). Le taux d'abandon dans les universités américaines privées atteindrait 25,1% (Tremblay, 2005), alors que pour l'ensemble des universités américaines, le pourcentage d'étudiants qui abandonnent avant d'avoir terminé leurs études de premier cycle serait de 28,5% (Tinto, 1993 cité par Braxton, Milem et Sullivan, 2000).

Au Canada

Selon Ma et Frempong (2008 : 1), le nombre d'inscriptions à des programmes à temps plein a augmenté de 23 % au Canada entre 2001 et 2005, passant ainsi de 650 000 à 800 000 inscriptions. Au niveau des collèges communautaires, le *Conference Board du Canada* s'attend à ce que le nombre d'inscriptions atteigne les 531 000 d'ici 2009. Globalement, le pourcentage de jeunes Canadiens qui prennent part à des études postsecondaires est passé de 62 % en 1999 à 70 % en 2001, puis à 76 % en 2003 (Shaienks et Gluszynski, 2007). Cependant, il semble que cette hausse considérable du nombre d'inscriptions s'accompagne également d'une hausse du taux de décrochage.

Au Canada, 20 à 25 % des étudiants abandonnent leurs études postsecondaires dans leur première année d'études (Grayson, 2003). De plus, 20 à 30 % de ceux qui poursuivent abandonneront au début de leur deuxième année (CCA, 2008). Chez les étudiants inscrits dans un programme de formation à distance, le taux d'abandon varie au premier trimestre de 26,9 % à 43,2 % (Powell, 2006). Le taux d'abandon chez les étudiants inscrits à temps partiel serait toutefois plus important puisqu'il se situe à 59,5 % (MEQ, 1998 cité dans Sauvé et Viau, 2003).

À partir de ces chiffres, nous constatons que les universités nord-américaines sont de plus en plus confrontées au problème de l'abandon des étudiants au cours de leurs études postsecondaires. C'est pourquoi il apparaît stratégique d'enquêter sur le problème dès maintenant.

Au Québec

Au Québec, 20,2 % des étudiants à temps plein et 30,4 % des étudiants à temps partiel abandonnent leurs études universitaires (MELS, 2008) et près de la moitié de ces abandons ont lieu durant la première année d'inscription au baccalauréat (CSE, 2008a). Au niveau collégial, 27 % des étudiants n'obtiennent pas leur DEC dans les programmes de formation préuniversitaire, et la majorité des abandons se produisent au cours des trois premières sessions (MELS, 2005).

1.1.2 Les mesures gouvernementales pour augmenter le taux de réussite au Québec

Voici un bref portrait de la situation observée entre 2000 et 2006 au niveau des effectifs postsecondaires du collégial et du premier cycle universitaire par l'association des universités et collèges du Canada (AUCC) dans leur rapport paru en 2007.

« Entre 2000 et 2006, les effectifs universitaires à temps plein se sont accrus de plus de 190 000 étudiants, soit une augmentation de 31 pour cent. En 2006, les universités et les collèges universitaires du Canada comptaient 815 000 étudiants inscrits à temps plein, soit environ 700 000 au premier cycle et 115 000 aux cycles supérieurs. À ce nombre s'ajoutent 265 000 étudiants à temps partiel, dont 220 000 au premier cycle et 45 000 aux cycles supérieurs. Les taux d'inscription chez les hommes et chez les femmes connaissent tous deux une forte croissance depuis six ans et atteignent des niveaux inégaux. Le nombre d'inscriptions dépasse 350 000 chez les hommes, et 460 000 chez les femmes » (AUCC, 2007, p. 5). L'AUCC (2007) fait également noté que, depuis 2000, la proportion de jeunes âgés entre 18 et 21 ans s'inscrivant au baccalauréat s'est accrue par rapport à leur nombre.

Au niveau économique, « le nombre d'emplois à temps plein occupés par des titulaires d'un diplôme d'études aux cycles supérieurs est passé de 55 0 000 en 1990 à plus de un million en 2006, soit près du double, alors que celui pour personnes qui n'ont aucune formation postsecondaire a diminué. L'AUCC estime qu'au cours de la prochaine décennie, les exigences d'une économie de plus en plus axée sur le savoir et le départ à la retraite d'un nombre record de babyboomers pourraient stimuler encore davantage la demande de travailleurs qui détiennent une formation universitaire » (AUCC, 2007, p. 5). En fait, selon les prévisions annoncées, l'association des universités et collèges du Canada prévoit que, « entre 2006 et 2016, selon le scénario d'une faible croissance, 70 000 étudiants (neuf pour cent) viendront grossir les rangs des effectifs à temps plein. Selon le scénario d'une forte croissance, ils seront 150 000 (18 pour cent). Même si les taux de fréquentation demeuraient stables pendant la prochaine décennie, quelque 16 000 étudiants viendraient s'ajouter aux effectifs. La démographie et les facteurs qui influent sur les taux de fréquentation n'auront pas les mêmes incidences dans toutes les universités, et les facteurs de changement des effectifs exerceront des pressions qui varieront d'une région à l'autre. Vers 2011, le nombre de personnes âgées de 18 à 21 ans commencera à diminuer à l'échelle du pays. Les taux de

fréquentation – qui ont connu une forte hausse dans toutes les régions du pays entre 2000 et 2006 – demeurent toutefois un facteur plus important de l’augmentation des effectifs que les changements démographiques au sein de cohortes déterminantes ». (AUCC, 2007, p.5).

En somme, comme le résume l’AUCC (2007), au cours des dernières années, « plus de un million de personnes ont choisi de fréquenter une université canadienne. Elles se sont inscrites en nombre record pour une foule de raisons : les universités leur proposent une occasion d’apprendre, d’explorer leurs champs d’intérêt, de se préparer à une carrière épanouissante ou d’en choisir une nouvelle. Pour diverses raisons sociales, culturelles et économiques, les gouvernements investissent pour stimuler l’inscription et favoriser la fréquentation universitaire. Leurs investissements entraînent d’importantes retombées dans la population et permettent entre autres une mobilité sociale accrue et un meilleur accès à l’enseignement supérieur pour les personnes provenant de tous les milieux socioéconomiques. Ils procurent en outre des avantages sur le plan de la santé et de la participation citoyenne et favorisent la croissance économique et le développement en permettant de répondre aux besoins du marché du travail au chapitre des compétences et de la formation de la population active. Favoriser la poursuite d’études universitaires et stimuler la fréquentation universitaire entraînent des avantages bien connus, et reconnus, ce qui contribue par conséquent à faire augmenter le nombre de demandes d’admission au Canada » (p.7).

Cependant, l’AUCC (2007) reconnaît également que les taux d’inscription observés ne constituent qu’un seul des indicateurs de la fréquentation réelle et, comme ils le rappellent, plusieurs facteurs influent sur les effectifs. (p7). D’où la problématique entourant la rétention des étudiants.

Au Canada, les facteurs identifiés comme pouvant avoir des effets durables sur les effectifs, et ce, malgré certains changements démographiques attendus sont, notamment, l’urbanisation, l’immigration et la demande provenant d’étudiants étrangers, l’influence des parents, le statut socioéconomique, les besoins du marché du travail, la demande pour des études avancées ainsi que la rentabilité de la formation universitaire et la capacité financière d’y accéder (AUCC, 2007, p. 8).

Afin de mieux répondre aux enjeux posés par le défi de rétention des étudiants aux études postsecondaires, le Conseil du Trésor et le ministère de l’Éducation ont mis au point en 2000 la *Politique québécoise à l’égard des universités*. Cette dernière se propose d’orienter les actions des universités sur l’accessibilité des études supérieures, la performance en matière de qualité d’enseignement et la réponse aux besoins d’ouverture sur le monde. Cette politique s’est concrétisée par l’établissement de contrats de performance, imposés aux universités québécoises, dont les objectifs étaient de mettre en place des moyens et stratégies en matière de persévérance aux études (MEQ, 2000). Ainsi, le taux de persévérance visé après un an de fréquentation universitaire ainsi que le taux de réussite après six ans ont été fixés à 80 % (Bernatchez et Gendreau, 2005).

L'instauration des contrats de performance dans les universités québécoises a eu pour effet d'obliger les administrateurs, gestionnaires et professeurs des établissements universitaires à se pencher sur le problème de l'abandon à l'université et à mettre en place des mesures afin de favoriser la réussite et la persévérance des étudiants aux études supérieures. Le tableau 1 illustre l'état des taux d'abandon et de persévérance des étudiants québécois à la suite de la mise en place de la Politique québécoise à l'égard des universités.

Tableau 1. Les taux d'abandon des étudiants dans les universités québécoises (1994-2000)

Établissement universitaire	Taux d'abandon après 1 an (1995)	Taux d'abandon après 5 ans et plus (1994-2000)	Taux de persévérance après 1 an (2002 -2003)	Taux de réussite après 6 ans (1998-2004)
Université de Montréal	20.1 %	26.5%	83.7%	76.2%
Université McGill	10.1 %	14.1%	92.9%	85.6%
Université Laval	15.3 %	26.2%	84.8%	75.7%
Université de Sherbrooke	26.6 %	27.7%	87.0%	78.2%
Université Concordia	17.5 %	39.5%	85.3%	64.0%
UQAM	23.3 %	37.9%	81.3%	64.2%

Source : Tremblay, L. (2005) et Bernatchez et Gendreau (2005)

Comme l'indique le tableau 1, les taux d'abandon dans les universités québécoises pour la période 1994-2000 oscillent entre 10.1 % et 26.6 % après un an de fréquentation (1995) et entre 14.1 % et 39.5 % après cinq ans et plus (Tremblay, 2005). Si le taux de persévérance après un an a atteint les objectifs fixés par le MELS, il n'en est pas de même pour le taux de réussite (taux de diplomation des étudiants) qui se situe entre 64 % et 85.6 % et varie particulièrement entre les six universités ciblées.

Dans le but d'évaluer les impacts des contrats de performance établis en 2000 dans les universités québécoises, Bernatchez et Gendreau (2005) ont procédé à la mesure du taux de persévérance après un an d'études universitaires ainsi qu'à la mesure du taux de réussite d'une cohorte après six années d'études. Les tableaux 2 et 3 font état de leurs découvertes. Le tableau 2 montre que la moyenne du taux de persévérance pour l'ensemble des universités québécoises après un an d'études au baccalauréat à temps plein est passée de 82.6 % en 1993-1994 à 85.8 % en 2002-2003, soit une augmentation de 3.2 %. (Bernatchez et Gendreau, 2005).

Tableau 2. Le taux de persévérance (%) après un an d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans

	Années d'études					
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Université Bishop	81,9	81,5	80,9	81,9	82,8	84,5
Université Concordia	80,5	81,3	82,5	83,7	84,8	85,3
Université Laval	84,0	84,4	84,7	83,7	83,98	84,8
Université McGill	89,4	90,1	89,8	89,5	89,5	92,9
Université de Montréal	83,4	81,3	79,9	82,0	83,2	83,7
Écoles des Hautes Études Commerciales	84,2	88,1	84,4	82,8	82,5	89,4
École Polytechnique de Montréal	81,5	80,9	75,8	75,0	75,7	80,0
Université de Sherbrooke	75,0	76,7	73,4	75,6	82,7	87,0
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	78,1	74,8	81,7	84,1	81,2	84,2
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	81,7	81,2	82,0	83,0	82,0	83,4
Université du Québec en Outaouais (UQO)	81,9	80,0	78,9	81,9	81,4	85,6
Université du Québec à Montréal (UQAM)	79,7	80,5	76,7	80,9	76,7	81,3
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	85,9	83,3	82,8	86,5	82,5	86,3
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	84,6	83,7	84,2	84,7	85,6	85,9
Institut national de recherche scientifique (INRS)	-	-	-	-	-	-
École nationale d'administration publique (ENAP)	-	-	-	-	-	-
École de technologie supérieure (ETS)	78,6	79,1	84,0	80,9	81,1	77,0
Télé-université (TÉLUQ)	-	-	-	-	-	-
Moyenne québécoise	82,6	82,8	81,8	83,0	83,3	85,8

Source : Bernatchez et Gendreau (2005).

En ce qui concerne la moyenne québécoise du taux de réussite québécois, le tableau 3 indique qu'elle est passée de 70.8 % en 1993-1994 à 73.5 % en 2002-2003, pour une augmentation de 2.7 %. Le taux de persévérance de certaines universités a augmenté de façon plus marquée. C'est le cas pour l'Université de Sherbrooke, dont le taux de persévérance est passé de 75 % en 1997-1998 à 87 % en 2002-2003 et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, dont le taux est passé de 78.1 % en 1997-1998 à 81.2 % en 2002-2003. Bien que le taux de

persévérance après un an ait atteint les objectifs du Ministère, nous ne pouvons en dire autant en ce qui concerne le taux de réussite.

Tableau 3. Le taux de réussite après 6 ans d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans

	Années d'études					
	1993-1999	1994-2000	1995-2001	1996-2002	1997-2003	1998-2004 (e)
Université Bishop	69,8	71,6	72,0	75,4	76,7	75,1
Université Concordia	60,6	60,8	61,6	63,5	65,1	64,0
Université Laval	73,0	74,2	74,6	75,8	75,3	75,7
Université McGill	86,6	86,0	84,8	83,5	85,9	85,6
Université de Montréal	69,2	73,8	76,1	74,1	76,1	76,2
Écoles des Hautes Études Commerciales	67,3	73,1	77,3	79,8	78,9	82,7
École Polytechnique de Montréal	72,2	68,3	66,4	70,2	70,6	70,1
Université de Sherbrooke	71,9	72,6	73,5	76,6	77,5	78,2
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	64,0	63,8	60,2	69,3	64,2	59,7
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	68,0	63,2	65,3	66,4	68,0	67,1
Université du Québec en Outaouais (UQO)	65,5	74,3	72,4	70,1	70,5	70,9
Université du Québec à Montréal (UQAM)	64,2	62,6	61,9	61,7	64,1	64,2
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	71,1	74,5	71,6	71,6	77,4	74,0
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	73,5	72,7	74,7	73,2	72,4	72,8
Institut national de recherche scientifique (INRS)	-	-	-	-	-	-
École nationale d'administration publique (ENAP)	-	-	-	-	-	-
École de technologie supérieure (ETS)	52,3	60,1	66,0	69,0	72,6	68,4
Télé-université (TÉLUQ)	-	-	-	-	-	-
Moyenne québécoise	70,8	71,4	71,9	72,5	73,8	73,5

(e) = estimation

Source : Bernatchez et Gendreau (2005).

Le tableau 3 montre également que les taux de réussite (c'est-à-dire de diplomation) après six ans varient d'une institution à l'autre. Pour la cohorte 2002-2003, le taux estimé de réussite pour l'ensemble des universités québécoises n'est que de 73,8 %. Par conséquent, 26,2 % des

étudiants de cette cohorte n'obtiendront pas de diplôme universitaire, ce qui demeure préoccupant. Enfin, Bernatchez et Gendreau (2005) soulignent dans leur étude que seulement 30 % des étudiants entreprenant des études universitaires de 1^{er} cycle complètent leur programme de formation dans le temps prescrit, soit trois ans (sauf en ce qui concerne les baccalauréats de 4 ans en formation des maîtres et en médecine).

Qu'advient-il des étudiants qui n'obtiennent pas de diplôme à l'intérieur de ces six années d'études? Certains étudiants décident d'interrompre leur projet universitaire. En 2004, le taux d'interruption des études pour les étudiants inscrits dans les programmes de baccalauréat était de 25 % (MEQ, 2004). D'autres décident de modifier leur projet universitaire en changeant leur trajectoire d'études. Ce phénomène de transfert de programme et de réorientation demeure toutefois difficile à décrire en raison de l'absence de données à cet effet.

Le faible taux de diplomation universitaire et la présence d'un taux considérable d'abandon des études à l'université font naître un vif intérêt à l'égard de la problématique de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires. Au Canada, la recherche institutionnelle commence à s'intéresser à cette problématique, mais elle se heurte à la réticence des établissements universitaires qui semblent peu enclins à fournir des renseignements concernant le taux d'abandon dans leur établissement respectif (Tremblay, 2005).

1.1.3 La situation de l'abandon des études dans les établissements d'enseignement à distance

Le taux de diplomation en formation à distance semble plutôt faible selon Russell (1999, cité dans Powell, 2006). À la *Thailand's Sukhothai Thammathirat Open University*, sur une période d'observation de cinq ans, le taux d'achèvement des études atteint 17 %, alors qu'à l'*Indira Gandhi National Open University*, il atteint 22 %. À la *British Open University*, nous observons un taux d'achèvement des études de 45 % sur huit ans et de 48 % sur dix ans. En France, le Centre National d'Éducation à Distance (CNED) diplôme moins de 20 % de ces étudiants dans certaines disciplines. Enfin, à l'Université de Genève, nous notons que le taux de réussite par discipline dans l'enseignement en mode campus est deux fois supérieur à ceux en mode à distance (61.3 % contre 29.3 %). Malheureusement, aucune donnée récente ne nous permet de confirmer que cette situation persiste en 2006 dans ces pays.

Au Canada, une étude de Powell (2006) nous informe au sujet des taux d'abandon de trois universités canadiennes à distance, soit l'Université d'Athabasca (Alberta), la *British Columbia Open University* et la *TÉLUQ*, l'université à distance de l'UQAM, et d'une université néerlandaise, soit l'*Open Universiteit Nederland*.

Dans cette étude, Powell (2006) distingue les étudiants qui cheminent à l'intérieur d'un programme de formation de ceux qui poursuivent des études hors programme et constate un écart important entre les taux d'abandon relevés chez ces deux catégories d'étudiants. Après un premier cours suivie en mode à distance, le taux d'abandon au sein de la première catégorie se situe entre 26.9 % et 43.2 %, alors qu'il varie entre 22.4 % et 68.8 % dans la deuxième. Il apparaît donc que le fait d'être engagé dans un programme de formation favorise la persévérance des étudiants à distance. L'auteur propose également de faire la distinction

entre deux types d'abandon, soit les abandons hâtifs, qui surviennent dans le premier mois d'études, et les abandons en cours de formation. Cependant, il est à noter que certaines institutions, telles que la TÉLUQ et l'Open Universiteit Nederland, ne font pas la distinction entre ces deux types d'abandon.

Enfin, les données recueillies dans cette étude nous révèlent que la TÉLUQ jouit d'un taux d'abandon plus faible que celui des autres établissements de formation à distance après un premier cours. En effet, pour les étudiants inscrits dans un programme à la TÉLUQ en 2003-2004, le taux d'abandon est de 18.3 % (Bouchard, 2004) alors que dans les autres établissements de formation à distance, ce même taux varie entre 37.7 % et 43.2 %.

1.1.4 La situation de l'abandon des études dans les collèges

Le tableau 4 présente des données compilées par le CSE à partir des indicateurs de l'éducation 2007. Il fait état de la progression du taux d'obtention d'un premier diplôme d'étude collégial au Québec, de 1980 à 2005, selon le type de diplôme et le sexe. Rappelons que le taux d'obtention d'un premier diplôme d'étude collégial est la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un tel diplôme. Ainsi, selon les indicateurs de l'éducation 2007 produits par le MELS, c'est pour le DEC en formation préuniversitaire que la hausse de diplomation la plus importante est notée. Entre 1975-76 et 2005-06, les taux sont passés de 13% à 25%, ce qui représente une hausse de 11,5 points comparativement à 7,1 points pour le DEC en formation technique au cours de la même période. Cependant, la progression réelle du taux est relativement plus importante du côté du DEC en formation technique, puisque celui-ci a doublé. Soulignons également que, depuis 1995-1996, le taux d'obtention d'un diplôme en formation technique est le seul à avoir poursuivi sa progression et augmentant de 1,1 point, alors qu'en formation préuniversitaire, il est resté stable.

En 2005-2006, le taux d'obtention d'un DEC était de 39,6 %. En incluant l'ensemble des diplômes de niveau collégial, dont l'AEC, ce taux atteignait 48,4 %. L'objectif fixé par le Ministère, que 60 % des Québécoises et des Québécois obtiennent un diplôme d'études collégiales (DEC), est donc loin d'être atteint.

Tableau 4. Proportion des étudiants ayant terminé leurs études avec un diplôme d'études collégiales (DEC) (taux de réussite)¹, selon l'année et le type de formation lors de la dernière inscription au collégial à l'enseignement ordinaire et le sexe, Québec, de 1980-1981 à 2004-2005 (%)

Préuniversitaire	1980-1981	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2003-2004	2004-2005 ^e
Hommes	64,9	66,2	58,7	61,7	64,4	64,1
Femmes	68,8	75,8	69,5	74,7	78,2	78,0
Total	66,8	71,4	64,7	69,3	72,4	72,1
Technique						
Hommes	53,9	54,7	46,1	50,1	55,8	54,8
Femmes	63,0	61,3	60,9	64,6	69,2	68,1
Total	59,0	58,6	53,9	57,7	63,2	62,3

1. La réussite à l'enseignement ordinaire est mesurée par la proportion de nouveaux titulaires d'un DEC parmi l'ensemble des élèves de l'enseignement ordinaire ayant quitté – avec ou sans diplôme – les programmes d'études conduisant au DEC. Les diplômes comptés sont les DEC de tous types, obtenus pendant l'année scolaire de la dernière inscription ou à la fin de celle-ci, ou l'année suivante lorsque l'élève n'est pas réinscrit ou réinscrite à un programme y conduisant. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires suivant l'année de la dernière inscription.

e : estimation.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2007, p. 79 et 81. Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

Au collégial, 27 % des étudiants n'obtiennent pas leur DEC dans les programmes de formation préuniversitaire au Québec et ils abandonnent en moyenne après 1,5 année (MELS, 2005).

En résumé

Malgré une sensibilisation des instances collégiales et universitaires à l'égard du problème de l'abandon et de la persévérance aux études supérieures, les taux d'abandon demeurent considérablement élevés après la première année d'études postsecondaires. Force nous ait de constater que les universités demeurent encore loin de l'objectif à atteindre qui est de 80 %. Quant au collège, l'écart demeure important entre les taux d'obtention relevés et les objectifs du Ministère.

Puisque de nombreux étudiants décrochent avant de terminer leur programme collégial ou universitaire, nous pouvons en déduire que les taux de participation aux études postsecondaires relativement élevés mentionnés dans les résultats de l'EJET et du sondage *Promotion de 2003* ne se traduiront pas, à terme, par une augmentation équivalente du *niveau d'instruction* de la population en général. Il s'agit d'une perte supplémentaire d'étudiants en cours de route qui représente à la fois un coût pour les individus concernés mais aussi pour l'ensemble de la société (Berger, Motte et Parkin, 2007a : 9). Par conséquent, il importe de s'attarder aux taux de réussite et de comprendre les facteurs qui influencent l'abandon des études avant l'obtention du diplôme.

1.2 Les impacts de l'abandon sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires et collégiaux

Les taux d'abandon des études nous indiquent qu'un bon nombre d'étudiants quittent leur établissement d'études postsecondaires sans avoir obtenu leur diplôme. Cet état de fait peut avoir des conséquences pour l'étudiant, mais comme nous le verrons, celle-ci peut également avoir des répercussions à d'autres niveaux. Dans cette section, nous présenterons les conséquences de l'abandon sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires

Sur le plan personnel, la transition vers une autre institution scolaire est une période qui peut se révéler à la fois exigeante et stressante pour l'étudiant. Le nouvel étudiant doit apprendre à jongler avec les préoccupations usuelles des adultes (planification financière, ménage, repas, lavage, gestion du temps). Celui-ci doit également s'adapter à une nouvelle institution, de nouveaux cours, de nouvelles exigences (Skahill, 2003; Coffman et Gilligan, 2003). Ce contexte de transition et les bouleversements qui l'accompagnent le place dans une situation où il doit constamment s'adapter et remettre en question ses repères.

Dans le cas où l'étudiant abandonne définitivement le système scolaire, cette décision risque d'avoir de nombreux impacts sur sa vie. D'abord, le fait de ne pas avoir de diplôme diminue de manière importante ses chances d'obtenir un emploi qualifié. Des indicateurs récents démontrent que le taux de chômage est moins élevé chez les finissants diplômés de l'université (MELS, 2005). Comme le rappelle le Conseil supérieur de l'éducation (2000 : 24) la formation postsecondaire « constitue encore aujourd'hui le plus sûr moyen d'attester l'acquisition et l'intégration des connaissances et des compétences », et facilite l'intégration des diplômés au marché du travail dans un contexte où les perspectives d'emploi sont généralement plus difficiles, plus exigeantes ou donne accès à des conditions de travail plus généreuses. C'est également la conclusion présentée dans le quatrième rapport de l'EJET (Enquête sur les jeunes en transition, 4ème cycle). De plus, comme l'a fait valoir Grayson (2003), un étudiant qui ne complète pas ses études postsecondaires limite le développement de ses compétences intellectuelles et demeure avec un potentiel non réalisé.

Enfin, sur le plan psychologique et social, l'abandon provoque chez la personne un sentiment d'échec et de rejet et une dépréciation personnelle; sentiments qui se prolongeront d'autant plus que le diplôme représentait un enjeu significatif pour la reconnaissance sociale et l'image personnelle de la personne (Lovitts, 2001).

Le fait que les étudiants cessent leurs études avant d'obtenir leur diplôme entraîne également des coûts financiers aux institutions universitaires (DeRemer, 2002). « Un établissement canadien a estimé que, compte tenu des coûts de recrutement, le départ d'un étudiant avant la diplomation coûtait 4 230 \$ à l'établissement » (Grayson, 2003). La réduction des effectifs entraîne inévitablement une baisse des revenus pour l'université puisque les départs affectent le budget de l'établissement. De plus, les énergies déployées par le corps professoral et les professionnels de l'université sont évincées lorsqu'un étudiant prend la décision de quitter sans diplôme (Sauvé et Viau, 2003).

Des taux d'abandon élevés des étudiants aux études postsecondaires jumelés à des taux de diplomation insuffisants ont également un impact majeur sur la société. Selon Barr-Telford *et al.* (2003), la société en retire des bénéfices lorsque la population active est constituée d'individus scolarisés et compétents puisqu'ils sont en mesure de répondre aux exigences du marché du travail. Ainsi, « les personnes ayant complété des études postsecondaires ont plus de possibilités d'emploi et peuvent gagner de meilleurs salaires » (Barr-Telford *et al.*, 2003). En effet, selon les données recueillies par Statistique Canada lors du recensement 2006, le taux de chômage relevé chez les personnes âgées de 25 à 56 ans n'ayant pas de diplôme d'étude secondaire est plus que le double (9,4 %) de celui observé chez celles qui détiennent un diplôme universitaire (4,2 %). Si nous nous référons au tableau 5, qui présente le taux de chômage des diplômés pour les années 2003 et 2007 selon le type de diplôme obtenu, il apparaît que le taux de chômage chez les personnes ayant obtenu un diplôme universitaire de 1^{er} cycle (baccalauréat) ou un DEC technique est nettement inférieur à celui des personnes ayant obtenu un DEP ou une ASP. Ce tableau nous permet de constater que l'écart entre les taux de chômage selon le type de diplôme observé en 2003 se maintient toujours pour l'année 2007.

Tableau 5. Taux de chômage des diplômés selon le type de diplôme

Type de diplôme obtenu	Taux de chômage 2003 (%)	Taux de chômage 2007 (%)
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	11.7	9.7
Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)	12.0	8.6
Diplôme d'études collégiales (formation technique) (DEC)	5.6	3.7
Baccalauréat (1 ^{er} cycle)	4.9	4.0
Source :	MELS, Indicateurs de l'éducation – édition 2005 (2005).	MELS, Indicateurs de l'éducation – édition 2008 (2008).

Bien sûr, le niveau de scolarité n'est pas le seul facteur de réussite sur le marché du travail. Certaines variances peuvent s'observer selon le domaine ou le programme d'étude choisi. Par exemple dans le domaine de l'enseignement, le taux de chômage est le plus bas (Statistiques Canada, Recensement 2006).

En résumé

La persévérance dans les études et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires favorisent l'activité économique d'une société et augmentent les perspectives d'emploi de la population, ce qui lui assure une place sur l'échiquier mondial.

2. UNE DÉFINITION DE L'ABANDON ET DE LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

Avant de présenter les facteurs d'abandon et de persévérance aux études postsecondaires, il s'avère essentiel de définir les concepts d'abandon et de persévérance.

2.1 L'abandon des études

L'abandon peut prendre une grande variété de formes. Par exemple, Grayson (2003) identifie plusieurs formes d'abandon: l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement; quitter sans en informer l'établissement; quitter en y étant contraint par l'établissement; ne pas se réinscrire pour l'année suivante; interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner; changer d'établissement.

Les données recueillies par les établissements concernant les taux d'abandon ne font pas systématiquement la distinction entre ces différents types de départs (Grayson, 2003). De plus, les établissements ne semblent pas procéder à l'aide d'une définition commune des différents types d'abandon. Toujours selon Grayson, le fait de ne pas distinguer ces différents types de départs empêche de relever les caractéristiques particulières des étudiants qui abandonnent selon l'une ou l'autre façon.

Pour d'autres auteurs, l'abandon est défini plus clairement. Au collégial et à l'université, l'abandon scolaire se définit comme « l'interruption des études pour une durée d'au moins un an, sans avoir obtenu un diplôme officiel, un certificat ou une attestation reconnue confirmant la fin des études » (CRÉPAS, 2001, p. 1). Dans cette optique, l'abandon se traduit par une « sortie du système scolaire avant l'obtention du diplôme, cette sortie étant continue et prolongée » (Aumond et Beaulieu, 1994, p. 34, cité par CRÉPAS, 2001).

Quant à Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999) et DeRemer (2002), ils parlent des formes d'abandon similaires, sans pour autant faire la distinction entre les abandons volontaires (prendre la décision de quitter son programme d'études) et involontaires (être contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle).

Powell (2006) ajoute la notion d'abandon hâtif qu'il définit comme étant un abandon survenant dans le premier mois d'études et pour lequel l'étudiant reçoit un remboursement partiel de ses frais de scolarité. Il intègre la notion d'annulation (i.e. l'annulation de l'inscription avant le début d'un cours) à cette définition.

Ainsi nous remarquons qu'en plus d'un manque de consensus quant aux définitions des différents types d'abandon, il semble que le moment à partir duquel l'étudiant est considéré comme abandonnant ou persévérant n'est pas clairement établi. Dans la grande majorité des études, il est également difficile de déterminer comment les taux d'abandon sont comptabilisés, la plupart ne précisant pas les modalités permettant de les établir.

Compte tenu de l'état de la littérature, nous définissons l'abandon comme l'action de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme. Deux types d'abandon sont identifiés (Grayson, 2003; King, 2005; Powell, 2006) : (1) les abandons volontaires (i.e. l'étudiant qui prend la décision de quitter son programme d'études en informant ou non l'institution) et (2) involontaires (i.e. l'étudiant qui est contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle). Lors des abandons volontaires, trois sortes de décisions sont également identifiées : celle de l'étudiant d'arrêter de façon temporaire ses études postsecondaires, celle de se réinscrire dans une autre

institution et enfin, celle d'abandonner l'idée de poursuivre ses études en quittant l'institution où il est inscrit et en ne se réinscrivant pas dans un autre établissement.

2.2 La persévérance aux études

En ce qui concerne le deuxième concept central de notre recherche, celui de *persévérance*, les auteurs consultés le désignent par plusieurs appellations : persévérance, persistance, rétention, maintien des effectifs. Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999) définissent la persévérance comme le maintien des effectifs, soit la diplomation et l'inscription, à n'importe lequel des quatre derniers trimestres, d'un étudiant admis au programme de premier cycle. DeRemer (2002) fait la distinction entre persévérance et rétention en précisant que la persévérance consiste en la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme, tandis que la rétention concernerait plutôt la situation d'un étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il est admis initialement. Pour Dion (2006), qui fait également une distinction entre ces deux termes, la persistance ou persévérance refléterait davantage le point de vue de l'étudiant par rapport à son cheminement scolaire ou à sa formation postsecondaire, alors que la rétention, c'est-à-dire la capacité à retenir l'étudiant, présenterait davantage le point de vue de l'institution.

Enfin, pour King (2005), la persistance de l'étudiant se mesure par la poursuite continue de ce dernier dans un programme, l'amenant à la complétude du programme et à l'obtention d'un diplôme dans son champ d'études initial.

3. LES THÉORIES DE L'ABANDON ET DE LA PERSÉVÉRANCE

Les premières théories sur les facteurs qui peuvent contribuer à l'abandon ou à la persévérance dans les études postsecondaires, remontant aux années 1960, sont synthétisées dans la première section de notre cadre théorique ainsi que les principales théories sur lesquelles les études récentes s'appuient pour formuler les hypothèses expliquant le problème d'abandon des études.

Selon Pageau et Médaille (2005), le phénomène de l'abandon et de la persévérance est complexe. Plusieurs théories ont été élaborées au cours des dernières décennies pour tenter d'expliquer les processus et les mécanismes qui entraînent la décision d'abandonner ou de persévérer chez les étudiants d'ordre postsecondaire. Cette section propose de présenter un bref survol historique des modèles théoriques portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance en résumant ceux que nous retrouvons le plus fréquemment cités dans les études scientifiques. Cette démarche nous a permis de cerner les facteurs d'abandon et de persévérance aux études postsecondaires de notre étude.

3.1 Un bref survol historique

De nombreuses théories proposent d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires. En fait, depuis les quatre dernières décennies, le phénomène de l'abandon et la problématique de la rétention des étudiants sont les sujets les plus étudiés parmi les recherches portant sur les études supérieures (Metz, 2002). Afin de bien comprendre les modèles théoriques qui traitent de l'abandon des étudiants aux études supérieures, il importe de s'attarder à leur émergence ainsi qu'à leur évolution.

Avant les années 1970, plusieurs études ont tenté de décrire le phénomène de l'abandon et la problématique de rétention dans les établissements postsecondaires sans le support de fondements théoriques (Grayson, 2003). Les premières données théoriques s'appuyant sur des fondements conceptuels ont émergé il y a plus de quarante ans. Tinto (1992) divise ces théories en cinq catégories (Tableau 6), soient : psychologique, sociale, économique, organisationnelle et interactionnelle.

Tableau 6. *Théories de l'abandon et de la persévérance aux études*

Théories	Caractéristiques	Auteurs clés
<i>Psychologique</i>	Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais en ne tenant pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.	Heilburn (1965) ; Rose et Elton (1966) ; Hanson et Taylor (1970) ; Rossman et Waterman (1972)
<i>Sociale</i>	Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles.	Karabel et Pincus (1980)
<i>Économique</i>	Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant.	Tinto (1992)
<i>Organisationnelle</i>	Théories expliquant le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant.	Spady (1970) ; Pascarella et Terenzini (1980) ; Bean et Metzger (1985) ; Cabrera, Castaneda, Nora et Hengler (1992)
<i>Interactionnelle</i>	Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.	Van Gennep (1960) ; Spady (1970) ; Tinto (1975, 1993).

Dans les pages qui suivent, nous proposons une courte présentation de chacun des types de modèle théorique afin de mieux identifier par la suite ceux qui sont les plus récents et les plus fréquemment utilisés dans les recherches portant sur l'abandon et la persévérance.

3.1.1 Les théories psychologiques

Les premiers modèles théoriques, expliquant le phénomène de l'abandon des étudiants postsecondaires, ont pris appui sur les théories psychologiques (Grayson, 2003). L'abandon des étudiants trouvait sa source dans leurs caractéristiques personnelles. Les étudiants abandonnant leurs études étaient perçus comme étant moins matures, moins sérieux et davantage portés à se rebeller contre l'autorité (Tinto, 1992). Ainsi, plusieurs chercheurs dont Heilburn (1965), Rose et Elton (1966), Hanson et Taylor (1970) et Rossman et Waterman (1972) (cités dans Tinto, 1992) ont expliqué l'abandon en misant sur le rôle de la personnalité et de la motivation de l'étudiant. Toutefois, ces théories ignoraient l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.

3.1.2 Les théories sociales

Les théories sociologiques considéraient en plus des caractéristiques individuelles, l'impact des caractéristiques sociales. Au début des années 70 et 80, des chercheurs tels que Karabel et Pincus (1980, cité par Tinto, 1992), suggéraient que l'abandon des étudiants ne soit pas traité comme un phénomène individuel isolé, mais plutôt comme faisant partie d'un processus social. Ainsi, les caractéristiques sociales de l'étudiant telles que le statut social, la race et le genre étaient considérées comme des indicateurs importants de l'abandon. Ces théories sociologiques ne prenaient toutefois pas en compte l'impact des caractéristiques institutionnelles dans le phénomène de l'abandon.

3.1.3 Les théories économiques

Au début des années 80, certains chercheurs ont élaboré des théories fondées sur l'économie pour expliquer l'abandon des étudiants. Selon Tinto (1992), ces théories suggèrent que la décision de l'étudiant de persister ressemble au processus décisionnel utilisé en économie. Ainsi, l'étudiant évaluerait les coûts et les bénéfices reliés au fait de poursuivre ou non ses études. Cependant, ces théories ont été critiquées puisqu'elles ne tenaient pas suffisamment compte des facteurs sociaux qui influencent également l'étudiant dans ses choix (Tinto, 1992).

3.1.4 Les théories organisationnelles

Parallèlement, dans les années 70 et 80, certains chercheurs ont introduit les théories organisationnelles dans le modèle expliquant l'abandon des études postsecondaires. Ces théories se concentrent principalement sur les forces environnementales et les effets de l'organisation de l'institution sur le comportement de l'étudiant (Tinto, 1992). D'ailleurs, en 1970, Spady propose le premier modèle conceptuel pour expliquer la diminution des effectifs qui considère les aspects organisationnels (DeRemer, 2002). Ce modèle indique que plusieurs variables personnelles (buts et objectifs, prédispositions personnelles) entrent en interaction dans le système collégial (variable organisationnelle) et affectent les variables indépendantes telles que la performance académique de l'étudiant, son développement intellectuel et le support social. Toutes ces variables entrent en interaction et influencent l'intégration sociale de l'étudiant et ultimement sa décision d'abandonner ou de persévérer (DeRemer, 2002). La théorie de Spady (1970) relève donc autant des théories organisationnelles

qu'interactionnelles.

Au début des années 80, Bean a proposé un modèle en ajoutant d'autres variables organisationnelles (taille de l'établissement, ressources disponibles, etc.). Il affirme que celles-ci jouent un rôle dans la socialisation de l'étudiant (Tinto, 1992).

En 1980, Pascarella et Terenzini proposent aussi leur modèle d'abandon des études en mettant l'accent sur les contacts informels de l'étudiant avec sa faculté ainsi que sur les interactions à l'extérieur de la salle de classe. Ces chercheurs indiquent que la fréquence et la qualité des interactions informelles avec les membres de la faculté et les interactions survenant hors classe ont leur importance dans le processus décisionnel de l'étudiant quant à la poursuite ou l'arrêt de ses études.

À leur tour, Cabrera, Castaneda, Nora et Hengler (1992) ont suggéré de prendre en considération d'autres variables, telles l'engagement parental, le soutien financier et le support des amis, en tant que facteurs pouvant influencer la persistance des étudiants. Les nombreux chercheurs qui se sont intéressés au phénomène de l'abandon et de la persévérance des étudiants ont tous permis l'évolution du modèle de Tinto par leurs remises en question et leurs ajouts. Il en résulte que ce phénomène demeure complexe et que la recherche d'un modèle théorique pour mieux le comprendre se poursuit toujours. Toutefois, les nombreux travaux effectués à ce jour au sujet de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires ont grandement contribué à une compréhension plus fine des multiples dimensions qui les composent. Le modèle de Tinto demeure celui sur lequel les chercheurs s'appuient pour réaliser les études sur l'abandon et la persistance (Grayson, 2003).

3.1.5 Les théories interactionnelles

Les théories interactionnelles prétendent que la décision d'abandonner est le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement et l'étudiant (Tinto, 1992). En 1960, la théorie de Van Gennep sur la persistance aux études se fonde sur la sociologie. Principalement inspiré par Durkheim, Van Gennep affirme que lorsqu'une personne change de place (d'environnement), certains rites de passage surviennent, ce qui provoque des événements sociaux signifiants (Metz, 2002). Ces événements sont des preuves tangibles de l'intégration sociale de l'individu et servent à son accomplissement. Par la suite, Spady (1970) élabore une théorie suggérant que les étudiants ont des caractéristiques et des buts spécifiques et que les comportements de l'étudiant peuvent avoir une grande influence sur ses performances académiques (Metz, 2002). En se fondant sur les travaux de ses prédécesseurs, Tinto (1975) a fondé la théorie interactionniste de l'intégration de l'étudiant (Metz, 2002). Cette théorie sera décrite dans la section qui suit.

3.2 Les principales théories de l'abandon et de la persévérance des études postsecondaires

Les théories les plus souvent utilisées dans les études portant sur l'abandon et la persistance des étudiants postsecondaires sont celles relatives à l'approche interactionnelle, plus

particulièrement la théorie de Tinto (1992) et celles relatives à l’approche organisationnelle, telle la théorie de Bean et Metzner (1985). Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) ont proposé un modèle qui combine la théorie de Tinto et de Bean et Metzner (1985). Dans le contexte des études à distance, Kember (1990) a également proposé un modèle pour expliquer les particularités du phénomène de l’abandon des étudiants à distance (Sauvé et Viau, 2003). Examinons-les en détail.

3.2.1 Le modèle de l’intégration de Tinto (1975)

Le principal modèle utilisé pour traiter de la diminution des effectifs est le modèle de l’intégration des étudiants (*student integration model*) de Tinto (1975, 1993). Ce dernier postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l’étudiant et que ceux-ci entrent en interaction et influencent la décision de l’étudiant par rapport à la poursuite ou à l’arrêt de ses études postsecondaires. Ainsi, il propose d’examiner les abandons des études universitaires sous l’angle de l’intégration de l’étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire (Sauvé et Viau, 2003). La figure 1 illustre les principales composantes du modèle de Tinto et les liens entre elles.

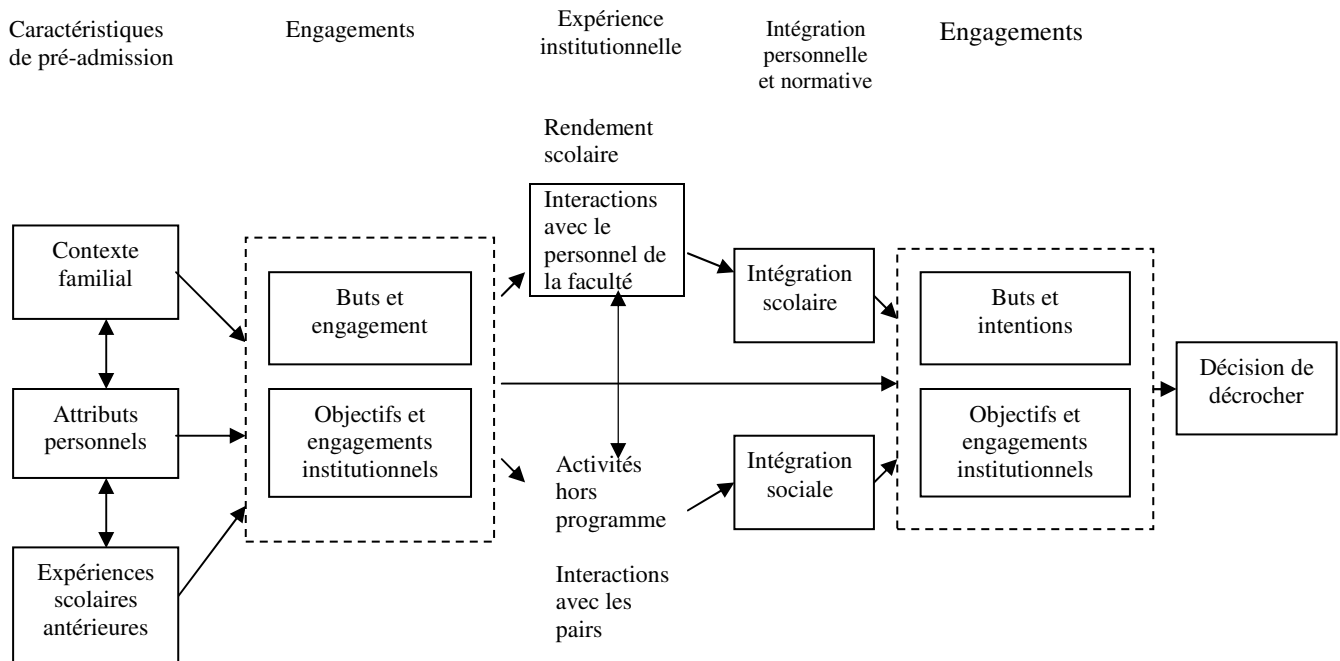


Figure 1. Schématisation du modèle de l’intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu’illustré par Dubeau et al. (1994) et DeRemer (2002)

Selon Tinto, les étudiants arrivent à l’université avec certaines caractéristiques de pré-admission, telles que le contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial,

etc.), les caractéristiques personnelles (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et les expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.). Les caractéristiques de pré-admission sont reliées aux buts initiaux de l'étudiant. Ainsi, l'étudiant a des objectifs particuliers en s'engageant dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003), les premiers référant à la satisfaction personnelle que retire l'étudiant lorsqu'il apprend; les seconds référant plutôt aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel.

De plus, l'institution dans laquelle il s'est inscrit avance des objectifs et des engagements qui lui sont propres. Lorsque l'étudiant arrive dans l'établissement postsecondaire, il est appelé à vivre une multitude d'expériences institutionnelles (interaction avec le personnel et performances académiques). À partir des caractéristiques de pré-admission et de ses expériences institutionnelles et sociales, l'étudiant intégrera (ou non) son milieu académique et son milieu social, c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non les règles et les conventions du milieu académique de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale du milieu académique. Ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution. « Cette réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études » (Dubeau, Renaud et Amyot, 1994 : 8). Ainsi, les interactions entre l'étudiant et ses collègues ainsi qu'avec les professeurs joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution (Tinto, 1992).

Le modèle de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques et de révisions par de nombreux autres chercheurs. L'absence de la variable « engagement avec l'extérieur » lui a été reprochée notamment par Houle (2004). Liu (2002), pour sa part, lui trouve de nombreuses lacunes telles que l'absence de définitions opérationnelles des variables et l'incohérence entre la schématisation du modèle et sa description théorique.

Des études ultérieures ont permis de peaufiner et de clarifier les composantes du modèle interactionnel de l'intégration des étudiants. Ainsi, selon Liu (2002), les études de Pascarella et Terenzi (1980) et Cabrera *et al.* (1992, 1993) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto; ainsi,

- *Intégration académique* : se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception de l'étudiant de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- *Intégration sociale* : se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.
- *Engagement dans l'institution* : se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire.
- *Buts et intentions (de l'étudiant)* : consiste en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière. (traduction libre de Liu, 2002).

En 1993, Tinto a redéfini son modèle original en y ajoutant les intentions de l'étudiant à son engagement personnel et l'engagement externe à l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002). Son nouveau modèle considère l'importance des facteurs externes à l'institution dans la décision d'abandonner ou de persévérer et apporte des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et au sein de son groupe social. La figure 2 démontre les modifications apportées au modèle original.

De plus, aux systèmes académique et social se sont ajoutés deux types d'interactions, soit les interactions formelles et informelles. D'une part, les expériences institutionnelles se déroulent en lien avec sa formation de manière formelle (performance scolaire, développement intellectuel) ou informelle (interactions avec le personnel de la faculté). D'autre part, l'étudiant vit d'autres interactions en lien avec son système social de manière formelle (activités à l'extérieur des cours) et informelle (interactions avec les pairs).

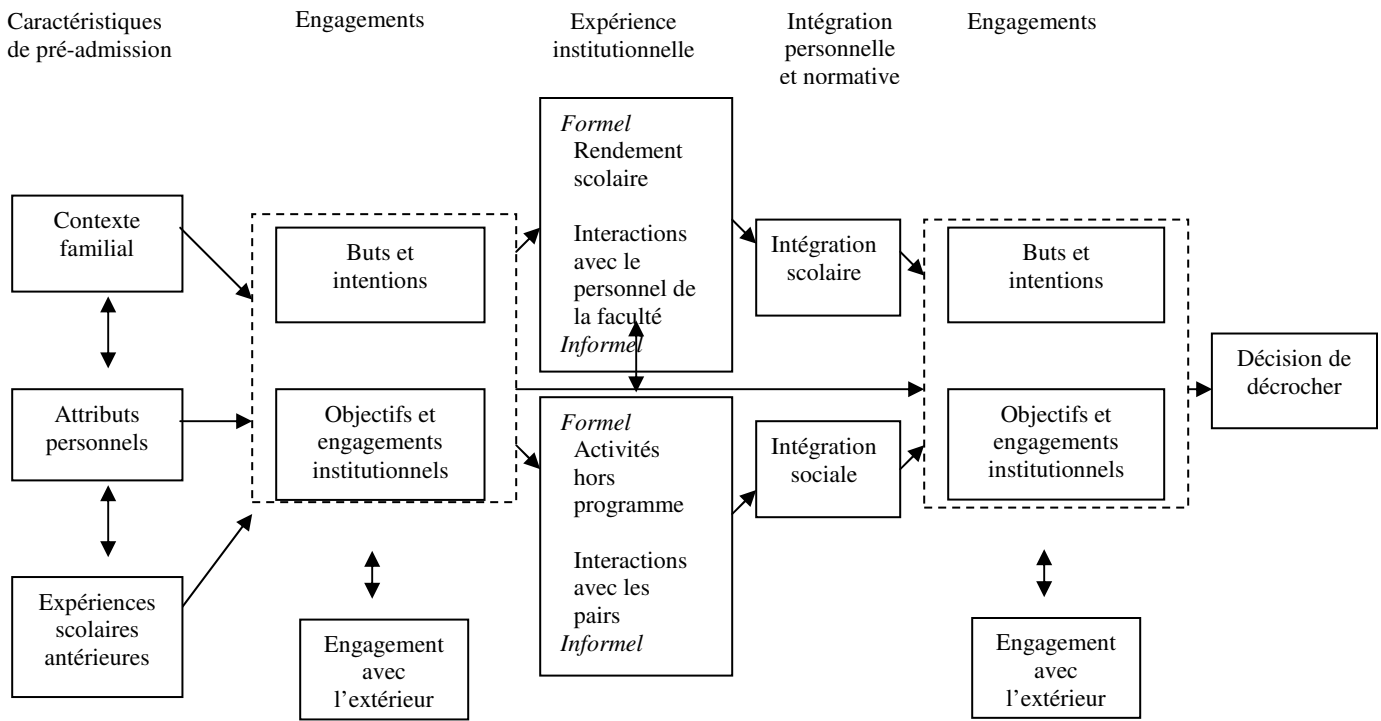


Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)

En résumé, pour Tinto, la persévérance d'un étudiant dans ses études se manifeste par sa perception de l'institution (prestiges, exigences, attentes) et la perception de son intégration sociale (interactions avec ses pairs et avec les membres de la communauté d'apprentissage) et académique (performance académique, développement intellectuel, réussite). Plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes et parallèlement, plus il se sent intégré sur le plan social et académique, plus les chances de persévérer seront grandes.

3.2.2 *Le modèle de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985)*

Le modèle de Bean et Metzner (1985), tout en reprenant certains aspects du modèle de Tinto (1975), met davantage l'accent sur l'influence des facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de celle-ci. Ces facteurs peuvent être relatifs aux parents, aux amis et aux ressources financières de l'étudiant (Sauvé et Viau, 2003). Les fondements de leur modèle conceptuel semblent peu adaptés à la réalité actuelle des caractéristiques des étudiants canadiens et québécois. En effet, si nous tenons compte de la définition de Bean et Metzner concernant les étudiants non traditionnels, nous constatons qu'un bon nombre d'étudiants québécois et canadiens pourraient être qualifiés de la sorte. En effet, la réalité canadienne des étudiants universitaires révèle que la résidence sur le campus n'est pas un phénomène aussi répandu que dans les établissements universitaires américains. À cet effet, il importe de redéfinir le concept d'étudiant non traditionnel de façon plus adaptée au profil des étudiants québécois et canadiens.

Les étudiants non traditionnels se caractérisent par l'un ou l'ensemble des facteurs suivants : ils sont âgés de 24 ans et plus, ne résident pas sur le campus ou ont le statut d'étudiant à temps partiel (Houle, 2004). Ce modèle conceptuel se fonde sur la conception que les étudiants non traditionnels ont moins d'interaction avec les pairs et les membres de la faculté. Par conséquent, l'intégration académique et sociale des étudiants se réalise plus difficilement. C'est pourquoi Bean et Metzner misent sur les facteurs externes à l'institution et sur le contexte académique pour expliquer l'abandon de ce type de clientèle puisque celle-ci aurait davantage d'interactions avec les pairs à l'extérieur du milieu académique ainsi qu'avec l'environnement externe. Si les établissements universitaires souhaitent contrer l'abandon hâtif de leurs étudiants, ils doivent tenir compte des nouvelles réalités sociales auxquelles ils sont confrontés. Certaines études démontrent que le nombre d'étudiants non traditionnels a augmenté de façon significative depuis les vingt-cinq dernières années (Sandler, 1998; DeRemer, 2002). Étant donné cette situation, la conciliation travail-études, de même que celle du travail-famille-études, est un aspect important pouvant influencer la décision d'abandonner ou de persévérer (Kasworm, 2003).

3.2.3 *Le modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) adapté par Sandler (1998)*

Les travaux de Cabrera et de ses collègues ont été utilisés pour expliquer l'abandon chez les étudiants traditionnels et non traditionnels (Sandler, 1998). Il permet d'inclure dans un seul modèle conceptuel les interactions entre les variables qui permettent d'expliquer les phénomènes de l'abandon et de la persévérance aux études supérieures. Ces auteurs ont ajouté à leur modèle *la variable financière*. Cet ajout rend compte de l'importance du support financier et des difficultés que peut vivre l'étudiant sur le plan monétaire.

Sandler (1998) poursuit la réflexion de Cabrera et de son équipe et ajoute une variable qui se réfère à « l'auto-efficacité en matière de prise de décisions de carrière » (*career decision-making self-efficacy*) qui se définit comme la confiance de l'étudiant en sa capacité de s'engager dans un projet de formation et de planifier des objectifs de carrière (Sandler, 1998).

L'insertion de cette variable dans le modèle intégré de Cabrera et de ses collègues permet de reconnaître qu'il peut être utile pour l'étudiant non traditionnel d'explorer et d'acquérir des compétences qui lui seront utiles sur le marché du travail et qui lui permettront de se démarquer (Sandler, 1998).

3.2.4 Le modèle de l'abandon aux études en formation à distance de Kember (1990)

Le modèle de Kember est plus approprié à l'analyse du phénomène de l'abandon dans les institutions d'enseignement à distance. Il met l'accent sur les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que le support académique et administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance.

Les étudiants en formation à distance se caractérisent par une hétérogénéité plus grande que ceux dans les établissements d'enseignement postsecondaire traditionnels, du point de vue de leurs caractéristiques personnelles, familiales, expérientielles et académiques. C'est pourquoi les modèles décrits précédemment ne sont pas tout à fait adaptés à la réalité des étudiants ayant choisi le mode à distance. Par conséquent, des facteurs tels que la flexibilité dans le parcours des études, la qualité du matériel didactique au plan motivationnel, l'aide sur le plan des stratégies d'apprentissage de l'étudiant et de sa conception relative à sa capacité de réussir et le développement du sentiment d'affiliation à l'institution devraient être pris en considération par les établissements d'enseignement à distance souhaitant accroître la persévérance de leurs étudiants. L'étude de Kember a permis de préciser les facteurs liés à l'institution sur lesquels il est possible d'agir pour faire en sorte que les étudiants persévèrent davantage en formation à distance. Ainsi, ce modèle permet de mettre en relief le niveau de responsabilité qui incombe à l'institution par rapport à l'abandon et à la persévérance.

Également, Kember accorde une place substantielle à *la motivation* comme composante indispensable dans la décision d'abandonner ou de persévérer. Comme le soulignent Sauvé et Viau (2003 : 16), « l'institution doit favoriser la motivation intrinsèque si elle veut voir ses étudiants persévérer. Cette motivation intrinsèque sera favorisée surtout par des éléments relatifs à l'enseignement dont les principaux sont la qualité du matériel didactique et des échanges avec le tuteur ». Toutefois, il ne faut pas négliger l'importance de l'adéquation entre les perceptions et les conceptions des étudiants et leur expérience d'enseignement à distance. À cet effet, les institutions peuvent agir en proposant du matériel didactique attrayant et efficace et en misant sur la relation de l'étudiant avec le tuteur comme moyens pour favoriser cette adéquation.

En résumé

Différents modèles d'abandon, tenant compte des contextes particuliers de formation, présentent des facteurs de persévérance ou des facteurs d'abandon variés. Des auteurs se sont penchés pour les regrouper afin d'en faciliter les études. Examinons-les brièvement.

4. LA CLASSIFICATION DES VARIABLES À L'ÉTUDE

Plusieurs études se sont attardées aux raisons évoquées par les étudiants quant à leur décision d'abandonner. Des études canadiennes rapportent que les facteurs influençant le plus la décision des étudiants d'abandonner leurs études sont d'ordre personnel (Bessey, Watton et Chancey, 2000; Murray, 1993; Conway, 2001, cité dans Tremblay, 2005; Fortin *et al.*, 2006). Mais il reste tout de même difficile d'en arriver à des conclusions fermes alors que d'autres chercheurs, notamment Coffman et Gilligan (2003), présentent les difficultés sociales comme facteurs prédominants, ce qu'endossent également Kulm et Cramer (2006). D'autres encore soutiennent qu'ils seraient plutôt d'ordre motivationnel (Isaak *et al.*, 2007) et académique (Philippe, 2006), conclusions auxquelles se rallient Ma et Frempong. (2008), pour qui les difficultés d'apprentissage et l'incapacité à performer dans leurs travaux sont l'une des principales raisons qui expliquent pourquoi les jeunes Canadiens décrochent de leur programme d'études postsecondaires. Si l'on en croit les résultats obtenus dans le cadre de leur enquête, les jeunes décrocheraient avant tout parce qu'ils croient qu'ils ne parviendront pas à maintenir une moyenne jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Comme nous pouvons le constater, la question des causes de l'abandon au postsecondaire n'est pas simple. Pour illustrer le problème, nous reprenons ici, à titre d'exemple, le modèle proposé par Junor et Usher (2004) expliquant les nombreuses influences que subit l'étudiant lors des diverses étapes de cheminement scolaire jusqu'à la fin de l'école secondaire (Figure 3). Cette figure nous permet de comprendre que la participation de l'étudiant à l'école secondaire ne résulte pas seulement de l'accessibilité aux études supérieures, mais aussi d'un bagage d'expériences personnelles et scolaires. Nous observons également que le fait de décrocher ou de ne pas poursuivre immédiatement après les études secondaires n'empêche pas l'étudiant de faire un retour aux études ultérieurement. Ce modèle nous permet de constater que de multiples choix se pose à l'étudiant à différentes étapes de son cheminement et que parmi l'éventail de facteurs qui risquent d'influencer les décisions de l'étudiant les possibilités peuvent sembler nombreuses, d'où la complexité de cette problématique.

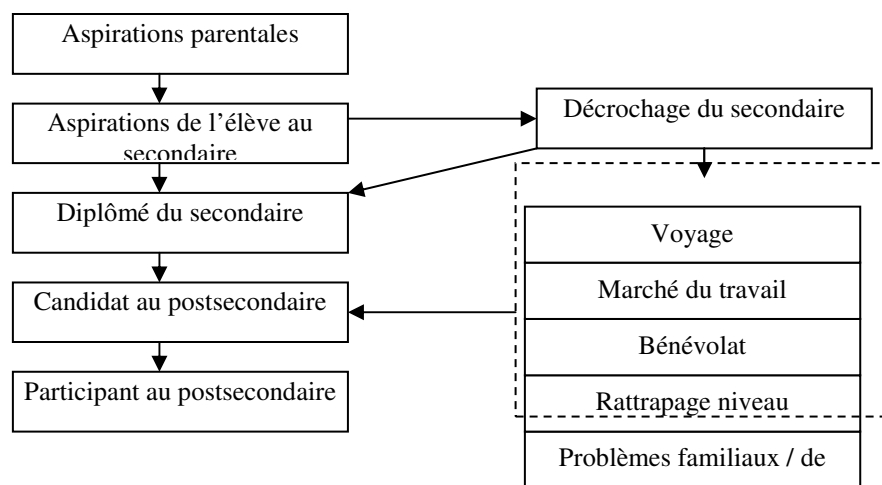
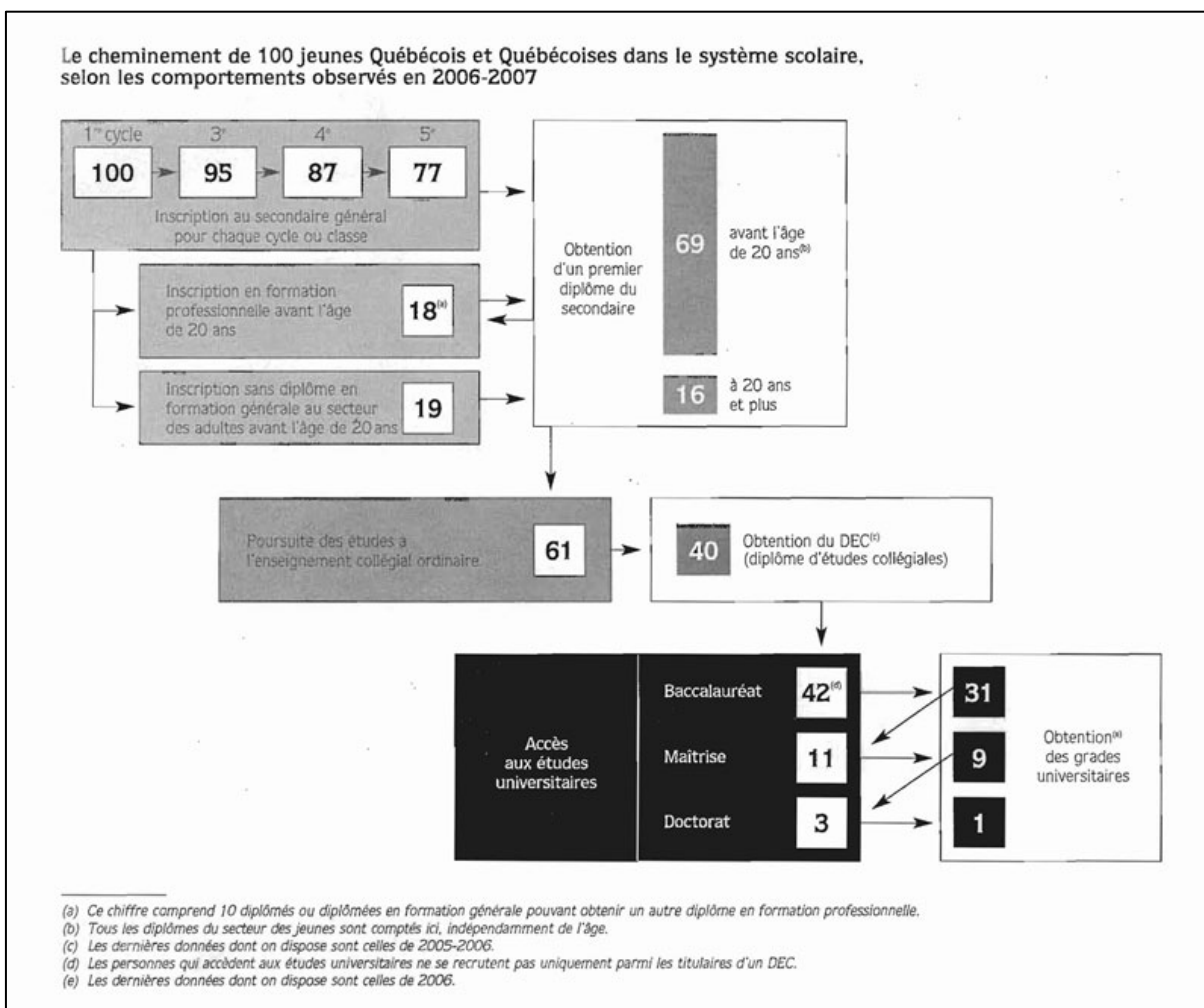


Figure 3. Étapes décisionnelles du cheminement scolaire des 18–20 ans par Junor et Usher (2004).



Source : Indicateurs de l'éducation. Édition 2008, p11

Figure 4. Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2006-2007

La figure 4, quant à elle, illustre le cheminement dans le système scolaire québécois d'une cohorte, telle qu'observée en 2006-2007. Elle présente le cheminement observé pour un groupe de 100 jeunes, ainsi que les proportions de cette cohorte qui accéderont aux différents paliers d'étude et de ceux qui diplômeront de chaque ordre d'enseignement.

À ce sujet, Tinto (2005b) soutient, malgré la variété des formes et des causes de départ, qu'il est possible d'identifier certaines raisons pouvant expliquer l'abandon, soit les difficultés académiques, les difficultés d'adaptation, l'incertitude, l'engagement, l'isolement et l'aspect financier. Par exemple, Ma et Frempong (2008 :36), en conclusion de leur étude, arrivent à définir quatre raisons qui, de façon générale, inciteraient principalement les étudiants canadiens de niveau postsecondaire à décrocher. Celles-ci sont, par ordre d'importance, les caractéristiques du programme, le réseau social, l'aptitude à étudier au niveau postsecondaire, et l'attitude vis-à-vis des études postsecondaires.

Quelques auteurs ont également tenté de regrouper les causes identifiées comme favorisant l'abandon des études afin de créer des catégories. L'Oklahoma State Regents for Higher Education (2002) propose de catégoriser les facteurs (ou barrières) d'abandon de la façon suivante : a) barrières financières, b) barrières académiques, c) barrières sociales, émotionnelles et personnelles, d) barrières sur le plan des services aux étudiants et e) barrière sur le plan de l'insertion professionnelle future. Selon eux, dans chaque catégorie se retrouvent des facteurs référant aux caractéristiques personnelles des étudiants et des facteurs référant aux caractéristiques de l'institution.

Chenard (2005) regroupe les principaux facteurs d'abandon en trois catégories :

- les caractéristiques familiales des étudiants : support familial, support financier, niveau d'éducation, enfant, état civil;
- les caractéristiques personnelles : compétences sociales, caractéristiques psychologiques;
- les caractéristiques académiques : connaissances antérieures, compétences scolaires, échecs, réussite.

Bissonnette (2003), quant à lui, propose un classement des facteurs d'abandon en cinq catégories :

- Les facteurs personnels : potentiel intellectuel, santé mentale ou physique;
- Les facteurs interpersonnels : isolement social, rejet des autres;
- Les facteurs familiaux : désunion, isolement, faible scolarité, problèmes sociaux des parents, attitudes des parents par rapport à la scolarisation;
- Les facteurs institutionnels : atmosphère de l'école, pratiques éducatives, gestion des comportements, valeurs véhiculées;
- Les facteurs environnementaux : niveau socio-économique, communauté.

Enfin, Berger, Motte et Parkin (2007b) dans leur étude *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada - Les obstacles aux études postsecondaires* pour le compte de la Fondation canadienne des bourses du millénaire regroupent les obstacles à la persévérance aux études en trois types : les obstacles pédagogiques, les obstacles financiers, et les obstacles motivationnels et informationnels (p.1).

Quant aux facteurs qui encouragent la persévérance en milieu universitaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000) propose de regrouper les facteurs de réussite aux études universitaires en trois catégories : *environnementale*, dans laquelle nous retrouvons des facteurs externes au système universitaire; *organisationnelle*, qui se compose des facteurs liés aux dispositifs pédagogiques mis en place dans les programmes de formation, aux horaires, au matériel pédagogique, aux mesures d'aide à la réussite, etc.; liées aux *caractéristiques d'apprentissage de l'étudiant* dont ses acquis scolaires, ses conceptions, ses styles d'apprentissage, ses préférences d'apprentissage, ses stratégies d'apprentissage et de gestion, sa motivation et son degré d'engagement, etc.

Cloutier *et al.* (2005), en faisant la recension des différents écrits sur la persévérance aux études postsecondaires ont, quant à eux, ont dégagé les indicateurs les plus fréquemment utilisés pour évaluer la réussite :

- taux de fréquentation au collège ou à l'université,
- note moyenne obtenue pour un ou des cours spécifiques,
- résultats scolaires,
- perception du sentiment de compétence,
- réinscription ou persévérance aux études dans le même programme,
- taux de diplomation et la durée du temps pour y parvenir (p.150).

Quant à Bonin, Bujold et Chenard (2004), ils identifient les facteurs de persévérance suivants :

- vouloir le diplôme du programme,
- réussir tous ses cours au premier trimestre,
- vouloir cheminer sans interruption,
- ne jamais avoir connu d'interruptions d'études,
- avoir étudié au cours des deux dernières années,
- considérer son choix d'établissement définitif,
- accéder à une profession (motif important pour s'inscrire),
- considérer sa situation financière satisfaisante,
- entreprendre ses études à temps complet,
- travailler 15 heures ou moins par semaine.

Braxton, Hirschy et McClendon (2004 : 38) proposent cinq recommandations qui doivent être considérées quant aux facteurs influençant la persévérance :

- La motivation de l'étudiant à l'obtention du diplôme exerce une influence positive sur sa persévérance ainsi que la motivation à faire des progrès constants tout au long de ses études a un impact positif.
- Si l'étudiant manifeste un important désir de contrôle sur sa vie quotidienne, ses chances d'abandonner seront plus élevées.
- Si l'étudiant croit en sa capacité de réussir en y mettant les efforts nécessaires, il aura moins tendance à abandonner.
- Si l'étudiant prend conscience des effets de ses décisions et de ses actions sur les autres, il aura plus tendance à abandonner.
- Plus l'étudiant ressent le besoin de s'affilier, plus ses chances d'abandon augmentent.

Même si la recherche ne cesse d'identifier des facteurs permettant de mieux prédire la persévérance aux études, il est évident que chaque établissement présente des variations par rapport à ce qui favorise la rétention de ses étudiants. Jusqu'à maintenant, la majorité des efforts sont entrepris pour accroître les interactions entre l'étudiant et sa faculté, avec le conseiller scolaire et les programmes de support académique (Hossler et Anderson, 2005, cité dans Upcraft *et al.*, 2005).

Au terme de ce tour d'horizon, il appert qu'il n'existe pas de véritable consensus dans les recherches qui puisse clairement identifier les facteurs facilitant la persévérance aux études et

peu de chercheurs se sont tournés vers les conceptions des étudiants pour les questionner sur ce sujet. Davies et Elias (2003) ont fait l'exercice auprès d'étudiants ayant décroché en leur demandant ce qui aurait pu les inciter à poursuivre leurs études. Le tableau 7 fait la présentation des facteurs de rétention aux études supérieures selon les répondants.

Tableau 7. Facteurs ayant pu influencer la décision de demeurer aux études supérieures

Facteurs	% de l'échantillon
Plus de support financier	18.7
Encouragement des tuteurs	12.2
Changement de cours	9.4
Plus de conseils à l'entrée	8.8
Rien	8.6
Plus de support	6.5
Meilleurs professeurs	4.0
Meilleur choix de cours	3.6
Meilleur conseil financier	2.2
Logement de qualité	1.9
Possibilité de loger sur le campus	1.2
Support parental	0.9
Charge de travail plus légère	0.6
Réussite des examens	0.6

Source : Davies et Elias, (2003).

Fichten, NGuyen, Barile et Lévesque (2006) ont refait l'exercice en s'intéressant aux différences et aux similarités des besoins entre les étudiants qui sont handicapés et ceux qui ne le sont pas. Ils désiraient comparer les obstacles et les facilitateurs à la réussite scolaire identifiés par des étudiants appartenant aux deux groupes. Le tableau 8 montre que les principaux facilitateurs à la réussite identifiés par les étudiants ne présentant pas de handicaps sont les professeurs qui sont ouverts à l'ajustement de leurs cours, les amis, les ressources de la bibliothèque, l'environnement du cégep, la disponibilité et l'accessibilité des technologies informatiques (ordinateurs et logiciels adaptatifs), la possibilité de choisir leur horaire ainsi que la présence d'une grande variété de choix de cours qui correspondent à leurs intérêts, la disponibilité du support et l'aide au cégep et le centre d'apprentissage (des techniques d'étude et d'écriture et des tuteurs y sont disponibles), leur gestion du temps ainsi que leur situation financière favorable (p. 22).

Tableau 8. Principaux facteurs facilitant la réussite¹ chez les étudiants sans handicap

Facteurs de réussite	Pourcentage
Bons professeurs	34 %
Amis	13 %
Bibliothèque	11 %
Environnement du cégep	9 %
Disponibilité des ordinateurs	8 %
Horaire adéquat	8 %
Cours : variété de choix	7 %
Centre d'apprentissage	6 %
Finances	5 %
Gestion du temps / organisation	5 %
Disponibilité du support / aide au cégep	4 %

Par ailleurs, en ce qui concerne les obstacles à la réussite scolaire, il est intéressant de constater que, selon les résultats de cette étude tant les étudiants qui présentent un ou plusieurs handicaps que ceux qui n'en présentent aucun « citent en premier lieu les professeurs qui enseignent mal et la charge de travail dans les cours (considérée comme étant trop lourde) » (p.22). Les étudiants ne présentant pas de handicaps identifient également dans le tableau 9 les horaires inadéquats (cours dont la durée est trop longue; les cours commençant trop tôt dans la journée), les problèmes financiers et la nécessité d'avoir un emploi durant l'année scolaire (limitant par ce fait leur temps d'étude) et le degré de difficulté des cours comme les principaux facteurs faisant obstacles leur réussite (p.22).

Tableau 9. Principaux obstacles à la réussite² chez les étudiants sans handicap

Obstacles à la réussite	Pourcentage
Mauvais professeurs	22 %
Cours : lourde charge de travail	19 %
Barrières reliées au langage *	10 %
Horaire inadéquat	9 %
Finances	8 %
Emploi	8 %
Cours : degré de difficulté	6 %

¹ Tiré de FICHTEN, C. S., NGUYEN, M. N., BARILE, M. et J. A. LÉVESQUE (2006). «Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19 no 4, p. 23

² Tiré de FICHTEN, C. S., NGUYEN, M. N., BARILE, M. et J. A. LÉVESQUE (2006). «Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés ». *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 22. *L'étude de Fichten *et al.* s'est déroulée auprès d'étudiants du collège Dawson, collège anglophone de Montréal.

En résumé

Les théories et les classifications des facteurs d'abandon et de persévérance aux études nous amènent à faire l'hypothèse que la décision de l'étudiant d'interrompre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs ou de difficultés d'apprentissage comme l'illustre le tableau 10. Nous avons regroupé ces facteurs en variables d'analyse et en difficultés d'apprentissage

Tableau 10. Catégorisation des variables et difficultés rencontrées par les étudiants pendant les études

Caractéristiques	Indicateurs
Sociodémographiques	Âge, sexe et origine ethnique
Scolaires	Régime d'études (temps plein, temps partiel) Mode d'enseignement (à distance, campus)
Catégories de difficultés	Difficultés
Difficultés personnelles	Orientation (choix de carrière) État psychologique ou le degré de stress Situation financière (aide financière, régime d'emploi et niveau socioéconomique) Conditions familiales (statut marital, les responsabilités parentales et soutien des proches)
Préalables déficients	Compétences à l'oral et à l'écrit (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture) Compétences en calculs Connaissances des TIC (outils bureautique et Internet)
Difficulté d'intégration dans ses études	Intégration académique : connaissances institutionnelles à l'université (aide institutionnelle, langage universitaire, connaissance du programme d'études) Intégration sociale
Déficiência dans ses stratégies d'études	Stratégies d'apprentissage Stratégies d'autorégulation
Problèmes motivationnels	Degré d'engagement dans les études, perceptions de ses compétences pour atteindre ses objectifs, etc.

Ainsi, certaines caractéristiques (Tremblay, 2005; Fortin *et al.*, 2006; Roy, 2006), ont été identifiées comme importantes dans la décision des étudiants d'abandonner, notamment les variables sociodémographiques et scolaires. Certaines variables liées aux difficultés personnelles ont également été relevées : (1) les conditions familiales de l'étudiant, telles que le statut marital ou les responsabilités parentales (Matus-Grossman et Goden, 2002; Bissonnette, 2003), (2) les facteurs environnementaux comme l'origine ethnique, le niveau socio-économique, les ressources financières et le régime d'emploi (Crissman Ishler et Upcraft, 2005; Pascarella et Terenzini, 2005; Roy, 2006). D'autres études mettent en lumière les difficultés d'apprentissage, notamment les préalables déficients, les difficultés d'intégration dans les études, les déficiences sur le plan des stratégies d'étude et les problèmes

motivacionnels (Philippe, 2006; Roy, 2006; Dion, 2006; Isaak *et al.*, 2007; Sauvé *et al.*, 2007; Ma et Frempong, 2008).

Tout comme Chenard (2005), nous émettons comme hypothèse que la décision de l'apprenant d'interrompre ses études ne peut être attribuée à une seule difficulté mais plutôt à un ensemble de difficultés. Cette hypothèse est également reprise par la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants [FCEE] (2007), réitérant l'importance des analyses et des programmes qui examinent les interdépendances entre la multiplicité des facteurs (obstacles ou difficultés) qui exercent une incidence sur la décision d'abandonner les études. Sauvé *et al.*, (2007) concluent que les principales difficultés éprouvées par des étudiants universitaires nouvellement inscrits au Québec dans un contexte de formation à distance et sur campus ont trait à certaines difficultés personnelles (stress aux études en lien avec les travaux notés et les examens ainsi que la gestion du temps travail-étude-famille), à des déficiences dans les stratégies d'études (stratégies d'autorégulation et stratégies d'apprentissage), à des faiblesses à l'oral et à l'écrit.

Au collégial, une enquête canadienne (RHDSC, 2007) montre que les étudiants débutant un programme d'études collégiales considèrent qu'ils maîtrisent plus ou moins bien les compétences associées typiquement à la réussite scolaire selon les taux suivants : compréhension de la langue d'enseignement (50%), compétences en rédaction (66 %), lecture (56 %), mathématiques (75%), habiletés en gestion du temps (76%), prise de notes et techniques d'études (84%). Enfin, Riopel et Maisonneuve (2006) ressortent dans leur étude le besoin d'outils de dépistage précoce d'élèves en difficulté au collégial et recommandent l'utilisation des outils diagnostiques qui combinent les principales difficultés qu'ils rencontrent : habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, préparation aux examens, anticipation de l'échec, aspirations scolaires, croyance à la facilité.

En nous appuyant sur l'hypothèse que la décision d'abandonner ses études est liée à un ensemble de facteurs, notre recension s'intéresse particulièrement aux facteurs identifiés dans les études antérieures comme ayant un poids sur la décision d'abandonner ou de persévérer dans les études postsecondaires, mais plus particulièrement sur les difficultés éprouvées pendant la première année d'études. Examinons dans les parties suivantes, les variables sociodémographiques, scolaires ainsi que les difficultés d'apprentissage éprouvées par les étudiants inscrits dans un programme d'études au collégial et à l'université.

5. LES VARIABLES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Les études montrent que certaines variables sociodémographiques de l'étudiant peuvent jouer un rôle important dans sa décision d'abandonner ou de persévérer dans les études. En effet, ce type de caractéristiques, telles que l'âge et le sexe, ont été identifiées comme importantes dans la décision des étudiants d'abandonner (University of London Arts, 2004; Finnie *et al.*, 2005; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). Pour les fins de notre recherche, nous retenons les variables âge, sexe et origine ethnique.

5.1 L'âge

Le nombre d'étudiants inscrits dans les universités canadiennes a dépassé le cap du million pour la première fois au cours de l'année scolaire 2004-2005, accroissement attribuable aux étudiants de 18 à 24 ans qui ont représenté 64 % des inscriptions totales. Entre 1998-1999 et 2004-2005, ces jeunes adultes ont été à l'origine des trois quarts de la hausse du nombre total d'inscriptions (Effectifs universitaires. Rapport de Statistique Canada publié dans Le Quotidien). Selon les données de l'AUCC (2007), « en 2006, plus de 100 000 étudiants inscrits à temps plein au premier cycle et près de 100 000 étudiants aux cycles supérieurs étaient âgés de 25 ans ou plus. Un peu plus de 70 pour cent des étudiants à temps plein à la maîtrise avaient 25 ans ou plus, contre 95 pour cent au doctorat » (p.15). Parmi ces derniers, 30 pour cent étaient âgés de 35 ans ou plus. Soulignons également l'apport des étudiants à temps partiel qui contribuent pour une large part à grossir les rangs des étudiants plus âgés alors qu'environ 190 000 étudiants sur 275 000 étaient âgés de 25 ans ou plus (p.15). Toujours selon l'AUCC (2007) cependant bien qu'en 2006 « un nombre record de 16 000 étudiants de 35 ans ou plus étaient inscrits à temps plein au baccalauréat ou au certificat, la proportion d'étudiants de ce groupe d'âge (un sur 40) demeurerait toutefois plus faible en 2006 que pour la génération précédente » (p. 12).

Toutefois, selon Berger, Motte et Parkin (2007a), il semble qu'au fur et à mesure que les jeunes adultes avancent en âge, « tant la participation aux études postsecondaires que l'abandon en cours de route ont tendance à augmenter » (p. 9). Mais l' AUCC (2007) soutient pour sa part que « même si nombre d'établissements enregistrent une croissance accélérée des cohortes traditionnelles de jeunes, les universités sont très conscientes de la présence et des besoins de leurs étudiants plus âgés » (p.15).

Certaines études mentionnent également que l'âge peut agir de manière indirecte et peut affecter particulièrement la décision d'abandonner les études surtout pour les étudiants adultes, également identifiés comme des étudiants non traditionnels. Ceux-ci, caractérisés par leur âge plus avancé d'entrée à l'université, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés quant à l'utilisation de nouvelles technologies. Comme le souligne une étude britannique, les étudiants non traditionnels ne disposent pas d'outils technologiques nécessaires pour s'engager dans cette expérience nouvelle et cela représente un obstacle pour eux (University of London Arts, 2004 : 17). Le manque de ressources financières à la maison peut également expliquer que certains étudiants n'aient pas accès aux nouvelles technologies.

L'Enquête sur les jeunes en transition (EJET) présente des conclusions en lien avec le sexe : « Plus de femmes que d'hommes avaient participé à des études postsecondaires tant au niveau universitaire que collégial. Une plus forte proportion d'entre elles avait terminé entre 24 et 26 ans et une plus faible proportion avait décroché » (Shaienks et Gluszynski, 2007 : 23).

5.2 Le sexe

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2006 : 76) observe dans l'ensemble des universités canadiennes un écart d'accès aux études universitaires de plus en plus important entre les hommes et les femmes. En 2004-2005, les femmes ont représenté 58 % de l'ensemble des inscriptions dans les universités canadiennes, comparativement à 56 % en 1994-1995 et 51 % en 1984-1985. Au premier cycle, les femmes ont représenté près de 59 % de l'ensemble des inscriptions, 53 % des inscriptions à la maîtrise et elles étaient devancées par les hommes seulement au niveau du doctorat. En 2003-2004, la population étudiante universitaire au Québec était composée de 56 % de femmes et de 44 % d'hommes. De façon plus concrète, selon Frenette et Zeman (2007), en 2003, 38,8 % des jeunes femmes de 19 ans étaient inscrites à l'université, comparativement à seulement 25,7 % des jeunes hommes de 19 ans. Pour ce qui est du collège par contre, les jeunes hommes et les jeunes filles étaient aussi susceptibles les uns que les autres de le fréquenter (Frenette et Zeman, 2007).

Cette tendance québécoise se reflète dans la plupart des pays occidentaux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation des femmes est supérieure de 0,8 % à celle des hommes. L'espérance de scolarisation des femmes est d'au moins un an de plus que les hommes en Belgique, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en France et en Finlande et de trois ans de plus au Royaume-Uni et en Suède. C'est l'inverse en Allemagne et aux Pays-Bas où l'espérance de scolarisation des hommes est supérieure de deux ans à celle des femmes (OCDE, 2006, tableau C2.2 : 299).

Comme le souligne avec justesse Frenette et Zeman (2007), « on en sait peu sur la disparité entre les sexes en ce qui concerne l'inscription à l'université », malgré l'importance que semble revêtir cette variable. Une étude de Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) constate que le sexe peut être un facteur d'abandon dans certains cas, notamment lorsqu'il s'agit d'un garçon chez qui des variables intermédiaires, telles qu'un risque d'échec plus grand, de mauvais résultats au secondaire et la démotivation par rapport à l'école, peuvent freiner sa persévérance. Sur le plan de la socialisation, les garçons semblent également être davantage isolés socialement que les filles, et ce, même dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs proches; « ...les garçons semblent être moins enclins à ce que les parents s'interposent dans leur vie scolaire en raison de leurs difficultés ou encore de leur désir d'autonomie et d'indépendance par rapport à leurs parents » (Davies et Elias, 2003 : 15).

Tremblay *et al.* (2006) attribuent le taux d'abandon et d'échec supérieurs chez les garçons au collégial aux trois facteurs suivant: le stress de transition, l'intégration aux études postsecondaires et la socialisation de genre. Selon eux, les mécanismes d'adaptation des garçons seraient peu ajustés à leur cheminement scolaire et à leur développement personnel. En effet, « plusieurs garçons rencontrent des difficultés dès la première session tant sur le plan scolaire que sur le plan socio affectif. Or, la première année, et plus particulièrement la première session, sont déterminantes pour la réussite de l'ensemble de leurs études collégiales » (Tremblay *et al.*, 2006 :10). Comme Tremblay *et al.* le mentionnent, « les sources de stress durant cette période de transition sont multiples : construction d'un nouveau réseau social, anxiété de performance, niveau d'exigences scolaires supérieur, situation financière, adaptation a un nouvel environnement et a la vie autonome, adaptation des

horaires entre l'école et le travail, etc. » (2006 :9). De plus, comme le rappellent également les auteurs, le passage au cegep se situe également dans une période cruciale de la vie des jeunes sur le plan identitaire, la transition vers l'âge adulte, qui les amènent à se définir sur plusieurs plans (vocationnel, social, politique, spirituel, amoureux, etc.). «Or, les garçons et les hommes semblent éprouver plus de difficultés que les filles et les femmes sur le plan des habiletés de gestion du stress et des émotions, éléments rudement mis à l'épreuve en période de transition. Plus encore, ils semblent défavorisés quant aux stratégies habituellement mises de l'avant en périodes de stress intense, notamment la verbalisation des émotions et le soutien des pairs » (Tremblay *et al.*, 2006 :9). Toujours selon les mêmes auteurs, les filles et les garçons n'auraient pas le même rapport à l'école, la même approche des études, le même niveau de motivation ». Enfin, l'équipe de recherche en arrive à dresser le constat général suivant :

*« Il apparaît que, de manière générale, les garçons ont de moins bons acquis scolaires, s'estiment moins compétents que les filles à l'école, s'affilient peu à l'école, demandent peu d'aide, persistent moins que les filles en situation aversive et donnent moins priorité à leurs études. Par ailleurs, les institutions d'enseignement offrent des services qui, généralement, rejoignent moins les garçons et emploient des pédagogies auxquelles les garçons s'adaptent moins bien. Enfin, la socialisation masculine influence le comportement des garçons à l'école ainsi que leur adaptation aux études collégiales. (Tremblay *et al.*, 2006 :14)*

L'étude de Frenette et Zeman (2007) nous fournit d'autres pistes de réflexion intéressantes sur la variable du sexe. En effet, les conclusions de leur étude nous mène à constater que plus des trois quarts (76,8 %) de l'écart relatif à l'inscription à l'université s'explique par des différences relatives à des caractéristiques observables entre les garçons et les filles. Les principaux facteurs identifiés sont les différences entre les notes globales obtenues à l'âge de 15 ans (31,8 %), les résultats aux tests normalisés de lecture obtenus à l'âge de 15 ans (14,6 %), les méthodes de travail (11,1 %), les attentes des parents (8,5 %) et les primes salariales associées à un diplôme universitaire relativement à celles associées à un diplôme d'études secondaires (5,3 %). Ils soulignent également que, à elles seules, les quatre mesures de rendement scolaire utilisées dans le cadre de leur analyse, c'est-à-dire, notes globales, résultats aux tests normalisés de lecture, méthodes de travail et redoublement d'une année, expliquent 58,9 % de l'écart entre les sexes relatif à l'inscription à l'université.

Les notes globales, les méthodes de travail et le redoublement d'une année sont également considérés par d'autres comme des indicateurs d'aptitudes non cognitives, *après avoir tenu compte de l'effet des aptitudes cognitives*. C'est pourquoi Frenette et Zeman (2007) émettent l'hypothèse que ces mesures pourraient refléter davantage, soit la capacité de tirer parti des aptitudes cognitives dans un contexte plus structuré, comme celui de l'école par exemple, ou encore le niveau de motivation ou de maturité.

Enfin, Ma et Frempong (2008) rapportent que, dans le modèle de survie³ réalisé à partir de leur analyse, le sexe avait plus de poids dans l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire

³ Le modèle de survie découle de l'approche de traitement des données utilisée par les auteurs pour étudier l'attrition des étudiants postsecondaires. Ils ont examiné un groupe de décrocheurs afin d'établir leur profil par

que l'âge et le lieu de domicile, qui devenaient non significatives. De plus, « les jeunes hommes étaient 1,39 fois plus susceptibles de décrocher de leur programme d'études postsecondaires que les jeunes femmes ». (p. 20).

5.3 L'origine ethnique

L'ethnie semble exercer une influence quant à la motivation aux études, mais il s'agit d'une variable extrêmement difficile à étudier en lien avec la persistance puisque d'autres facteurs entrent nécessairement en jeu (Crissman Ishler et Upcraft, 2005).

Dans leur analyse réalisée à partir des données recueillies par l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et qui vise à répertorier les décrocheurs des études postsecondaires au Canada et à en dresser le profil, Ma et Frepong (2008) constatent que le sexe, l'âge et le lieu de domicile montrent des effets certains, mais l'appartenance à une minorité et le statut d'immigrant n'ont pas d'effets significatifs sur l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire (p. 17). Shaienks et Gluszynski (2007 : 23) présentent les mêmes conclusions concernant cette variable. Ils n'ont observé aucune différence au niveau des risques de décrochage au niveau postsecondaire selon l'appartenance ou non de l'étudiant à une minorité ethnique. Ils relèvent, cependant, que « les jeunes des minorités visibles seraient plus susceptibles de participer à des études postsecondaires, tout particulièrement au niveau universitaire » (Shaienks et Gluszynski, 2007 : 23). Toutefois, il est intéressant de souligner cependant que les raisons qui poussent les étudiants appartenant à des minorités ethniques à poursuivre leurs études diffèrent de celles invoquées par d'autres étudiants (Edmonson, Fisher et Christensen, 2003). En effet, les jeunes appartenant à des minorités ethniques rapportent les facteurs d'influence suivants : l'influence des parents, l'incapacité à trouver un travail, le désir d'augmenter son niveau de connaissances générales, le désir d'améliorer les habiletés de lecture et d'études, le désir d'avoir une plus grande culture et finalement, le désir d'apprendre des choses intéressantes. Également, ils peuvent souhaiter obtenir un meilleur emploi et gagner plus d'argent en poursuivant au niveau postsecondaire leurs études (Edmonson, Fisher et Christensen, 2003).

Aux États-Unis, les étudiants d'origine africaine, hispanophone et amérindienne arrivent moins bien que la majorité à terminer leurs études (Salinas et Llanes, 2003) même s'ils représentent une clientèle de plus en plus importante pour les établissements postsecondaires américains (Hrabowski III, 2005). En 2000, 6,9 % des étudiants d'origine hispanique ont obtenu un diplôme collégial comparativement à 26,1 % pour les étudiants étasuniens (Salinas et Llanes, 2003). La situation est semblable en Australie où les étudiants provenant des communautés autochtones et rurales présentent un faible taux de diplomation lorsqu'on les compare aux autres étudiants qui fréquentent les mêmes établissements (McInnis et James, 2004).

l'analyse des effets spécifiques et relatifs d'une trentaine de variables sur l'attrition. Leur modèle de survie s'appuie sur les statistiques d'adéquation et le rapport de cote obtenu. Ce modèle de survie distingue les caractéristiques du décrocheur et les « conditions » d'abandon, divisées en raisons principales et secondaires.

En résumé

En somme, au Québec comme ailleurs, le sexe de l'étudiant peut être considéré comme un facteur de persévérance aux études, mais il avantage surtout les filles (Rapport du MEQ, 2004). Chez les étudiants qui ont les mêmes conditions d'accès aux études postsecondaires, les femmes représentent plus de la moitié des effectifs étudiants dans les collèges et elles tendent à persévérer davantage que les hommes. Dans l'étude de Sauvé *et al.* (2007), l'étudiant qui abandonne après la première session d'études universitaires est de sexe masculin, plus âgé, célibataire ou vivant en couple. Quant à l'étudiant qui persévère, il est en général de sexe féminin, jeune et célibataire. L'avantage des filles est aussi manifeste en ce qui concerne les chances de poursuivre des études universitaires, mais les résultats de l'étude de Frenette et Zeman (2007) nous amènent à constater que l'écart entre les sexes s'explique principalement par des paramètres observables, et sur lesquels il serait donc possible d'influer. Aussi, le sexe nous apparaît alors comme une variable qui permet de mettre en relief de nombreux indicateurs susceptibles d'avoir une influence sur certains facteurs de persévérance ou d'abandon. Enfin, l'origine ethnique reste encore une variable qui, selon les études, est susceptible d'avoir un impact sur l'abandon ou la persévérance aux études

6. LES VARIABLES SCOLAIRES

Deux variables scolaires ont été retenues dans cette étude : le régime d'études (temps plein et temps partiel) et le mode d'enseignement (campus et à distance).

6.1 Le régime d'études

Jacoby (2000) nous décrit l'étudiant à temps plein des années 2000 qu'il considère différent des étudiants réguliers qui ont fait l'objet des études à la base des théories sur l'abandon et la persévérance aux études.

- La majorité des étudiants ne vivent plus sur le campus et bon nombre d'entre eux ont des voitures qui les amènent à demeurer à une bonne distance de l'université. Ce nouveau mode de vie amène les étudiants à consacrer plus de temps aux déplacements et par conséquent, à désirer voir leurs cours regroupés en bloc afin de ne pas avoir à venir à l'université tous les jours. Ce nouveau type d'étudiant passe donc moins de temps à l'université et limite souvent au minimum leur participation aux activités étudiantes.
- La majorité des étudiants des années 2000 ne sont plus seulement des étudiants, ils sont également des travailleurs et une partie d'entre eux des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiants. Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu où ils ont l'occasion de s'éduquer et de se développer en tant que personne, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession.
- La majorité des étudiants des années 2000 n'ont plus le même sentiment d'appartenance envers leur institution qu'il y a vingt ans. Ne pouvant plus s'impliquer autant dans la vie étudiante et n'ayant plus autant de relations avec les professeurs, ils peuvent difficilement développer un sentiment d'appartenance. Leur réseau d'amis est souvent à l'extérieur du

cadre de l'université. Pour plusieurs, l'université se résume à un lieu où ils suivent des cours.

À la lumière de ces caractéristiques de l'étudiant universitaire, le concept d'intégration à l'institution si important dans le modèle de Tinto doit être reconsidéré. Il en va ainsi des facteurs externes privilégiés dans le modèle de Bean (1980). Par exemple, l'approbation des parents en tant que facteur prédictif d'abandon et de persévérance a-t-il autant de poids que dans les années 80? Devons-nous le remplacer par des facteurs tels que le nombre d'heures que l'étudiant consacre à un emploi rémunéré? Ces questions doivent être posées si l'on désire mieux comprendre les raisons qui amènent un étudiant régulier dans les années 2000 à décider d'abandonner ou de persévérer dans ses études.

Quant aux étudiants à temps partiel, les écrits font ressortir qu'ils sont en majorité des adultes, c'est-à-dire que leurs conditions de vie (emploi, engagement familial, etc.) les amènent à ne s'inscrire qu'à un nombre limité de cours par année. Leur formation s'étale donc sur une plus grande période de temps, cette situation étant plus propice à l'abandon des études selon plusieurs auteurs. Cette population étudiante prend de plus en plus d'importance dans les universités américaines. Déjà, en 1985, la *National Institute of Education* constatait que sur les 12 millions d'étudiants universitaires américains, 40 % étaient inscrits à temps partiel et 20 % d'entre eux étaient des adultes (Bean et Metzner, 1985). En 1990, les adultes comptaient pour 40 % des étudiants au premier cycle. Au Québec, la proportion des étudiants universitaires à temps partiel, bien que plus élevée que dans le reste du Canada, enregistre une baisse de 19.5 % pendant les dernières années. De plus, il est constaté qu'en 2004-2005, les femmes s'inscrivent davantage dans un régime d'études à temps partiel (61.2 %) qu'à temps plein (56.1 %) dans les universités québécoises (ACPPU, 2006 et Statistique Canada, 2005).

Les étudiants adultes inscrits à temps partiel ne forment pas une population aux caractéristiques homogènes. Les raisons qui les poussent à poursuivre des études universitaires sont diversifiées. Pour certains, ce seront des considérations professionnelles (perfectionnement, promotion, augmentation du revenu, réorientation, etc.) qui les amèneront à étudier à l'université, alors que pour d'autres, ce seront des considérations personnelles (amélioration de la culture personnelle, socialisation, etc.).

Selon Spanard (1990), les principales raisons invoquées par l'adulte pour justifier l'abandon ou la suspension de ses études sont le manque de temps et le stress. Le temps qu'il doit consacrer à son travail et à sa vie familiale peut le conduire à négliger d'abord ses études et à décider par la suite d'abandonner. Ce résultat semble se confirmer dans l'étude qualitative de Thompson (1992) menée auprès d'étudiants adultes en soins infirmiers. Les étudiantes interviewées soulignent que les deux conditions les plus importantes à rencontrer si l'on veut obtenir son diplôme consistent d'une part à trouver le bon moment pour retourner aux études et d'autre part réussir à maintenir l'équilibre dans le temps qui doit être partagé entre la famille, le travail et les études.

S'inspirant des travaux du département de l'Éducation des États-Unis, Rose (1998) stipule que les caractéristiques socioéconomiques qui peuvent influencer sur la décision des adultes d'abandonner leurs études sont : (1) avoir fait des études préuniversitaires non conformes à la

norme; (2) avoir une autonomie financière au regard des parents; (3) avoir des enfants; (4) être un adulte monoparental; (5) étudier à temps partiel et (6) avoir un emploi à plein temps. Selon Berkner, Cuccaro-Alamin et McCormick (1996, cité par Rose, 1998), 57% des étudiants rencontrant trois ou plus de ces caractéristiques risquent d'abandonner.

Bean et Metzner (1985) ont approfondi davantage les facteurs qui sont à l'origine de l'abandon des études chez les adultes à temps partiel. Leur recension des écrits les a amenés à proposer un modèle explicatif dans lequel les facteurs d'abandon sont regroupés en catégories et sont jugés en fonction de leur importance sur la décision d'abandonner ou de persévérer dans les études. Voici les conclusions que les auteurs tirent de leur recension des écrits :

- La variable qui a le plus de poids dans la décision d'abandonner ou de poursuivre ses études concerne les résultats académiques. Ainsi, plus un étudiant adulte à temps partiel a des résultats faibles, plus il est susceptible d'abandonner. Dans le modèle de Bean et Metzner (1985), un lien important est établi entre les résultats académiques des étudiants à l'université et leurs résultats obtenus lors de leur formation au secondaire.
- Les variables psychologiques (ex. perception de l'utilité des cours, degré de satisfaction, buts visés, etc.) et les variables académiques (méthode de travail, accessibilité des programmes et des cours, degré d'absentéisme, etc.) sont les deux types de variables qui, après les résultats académiques, sont les plus importants à considérer pour expliquer l'abandon des études chez l'adulte.
- Les variables relatives aux caractéristiques de l'étudiant à l'entrée (âge, sexe, communauté ethnique, lieu de résidence, buts poursuivis, etc.) viennent en troisième lieu.
- Enfin, viennent les variables relatives à l'environnement (ressources financières, encouragement des proches, responsabilités familiales, etc.).

Sales *et al.* (1996), Pageau et Bujold (2000) et le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000) concluent que la fréquentation universitaire à temps partiel est associée à de plus faibles taux de diplomation et que ces étudiants exigent un soutien plus important à la persévérance et à la réussite aux études.

Dans l'étude de Sauvé *et al.* (2007), l'étudiant qui abandonne est inscrit à temps partiel ou comme étudiant libre et il suit des cours après avoir déjà exercé une profession sur le marché du travail. Ces étudiants sont également ceux qui ont vécu des interruptions dans leur parcours scolaire et qui continuent à travailler un nombre important d'heures par semaine pendant leurs études. Quant à l'étudiant qui persévère, il est inscrit à temps plein et poursuit des études en continuité. Il n'éprouve pas de difficultés financières, ce qui explique en partie son faible engagement sur le marché du travail.

En résumé, les recherches sur les étudiants, à temps partiel, montrent que cette population se distingue à plusieurs égards des étudiants réguliers à temps plein. En général, les auteurs sont portés à penser qu'une meilleure connaissance de leur situation familiale et économique, de leur mode de vie et des contraintes liées à leur emploi permettrait une meilleure compréhension des raisons qui les amènent à abandonner leurs études.

6.2 Le mode d'enseignement

De nos jours, la majorité des universités au Québec offrent des cours à distance pour répondre aux besoins des personnes pour qui il est impossible de suivre des cours sur un campus à des heures fixes. Ces cours peuvent être suivis chez eux, selon leur horaire et à leur rythme en recourant à du matériel didactique écrit, audiovisuel et informatique préparé spécifiquement à leurs fins. Les étudiants qui suivent des cours à distance se distinguent sur plusieurs points comme leur motivation à s'inscrire à des cours à distance (Von-Prummer, 1990; Kember 1990). Notons enfin qu'un grand nombre des étudiants qui s'inscrivent à des programmes ou à des cours à distance sont des adultes qui poursuivent également leurs études à temps partiel (Powell, 2006). Comme nous l'avons souligné au point précédent, les adultes forment une clientèle étudiante particulière qui se distingue de la clientèle régulière.

Les raisons qui amènent les étudiants dans l'enseignement à distance à abandonner sont nombreuses, comme le montrent les travaux de Kember (1990) qui en a proposé un modèle (voir le point 2.1.2). Selon cet auteur, les facteurs relatifs à la vie privée et professionnelle de l'étudiant ainsi que la motivation influent sur son intention d'abandonner ou de persévérer. Kember fait également ressortir l'importance de l'adéquation entre les perceptions et les conceptions des étudiants et ce qu'ils reçoivent comme enseignement. Sur ce point, le matériel didactique utilisé et la relation avec le tuteur sont des moyens privilégiés pour favoriser cette adéquation.

Poelhuber et Chomienne (2006) ont exploré les effets de l'encadrement (le tutorat individuel et les contacts entre pairs) et de l'apprentissage collaboratif sur la motivation et la persévérance des étudiants suivant des cours à distance au collégial. Leurs analyses démontrent qu'il est possible d'influencer la persévérance des étudiants par des interventions de tutorat individuel, où l'initiative du contact est prise par le tuteur. Les interventions prévues dans l'expérimentation (une lettre de bienvenue et une relance après cinq semaines auprès d'étudiants ciblés) ont amené les étudiants à percevoir leurs tuteurs comme disponibles et pouvant les soutenir, ainsi qu'à demander plus facilement leur aide par la suite. Par rapport au groupe témoin, il a été noté une amélioration des taux de réussite approchant de 20 % (précisément 18,4 %). « Les analyses qualitatives démontrent que les étudiants ayant abandonné n'ont à peu près pas eu recours à l'aide de leur tuteur. Par contre, certains étudiants ayant des antécédents scolaires faibles semblent avoir réussi grâce à de très nombreux contacts avec leurs tuteurs » (p.268).

Leur analyse a également montré que les antécédents scolaires, certaines variables sociodémographiques et certaines dispositions motivationnelles étaient liés de manière significative à la persévérance dans le contexte de l'apprentissage à distance au niveau collégial. Plus particulièrement, au niveau des antécédents scolaires, « une cote R inférieure à la moyenne et le fait d'avoir déjà échoué au cours suivi constituent des facteurs de risque importants par rapport à la persévérance. Cela a été particulièrement bien démontré dans le cas des cours de français, aussi bien par les analyses quantitatives que par les analyses qualitatives, et va dans le sens des résultats de l'étude de Terrill et Ducharme (1994) » (p.266). Ils ajoutent également que « des étudiants éprouvant des difficultés en français ont beaucoup de mal à accepter le fait que toutes les directives et tout le contenu du cours sont

fournis par écrit. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on anticipait à la suite de la recension des écrits, le fait d'avoir déjà suivi un cours au Cégep@distance n'est pas un facteur lié à la persévérance » (266).

Par ailleurs, concernant les variables sociodémographiques identifiées comme significatives dans le cadre de leur étude, Poelhuber et Chomienne (2006) souligne l'impact du sexe et de l'âge. En effet, « les femmes persévèrent davantage que les hommes pour tous les indicateurs de persévérance, malgré le fait que les hommes s'accordent une cote plus élevée pour tous les indicateurs d'auto-efficacité. L'âge a aussi une importance, mais n'est pas lié de manière linéaire à la persévérance. Les indicateurs de persévérance sont plus faibles pour les étudiants du groupe des 21-25 ans que pour ceux du groupe des 16-20 ans, puis remontent pour ceux du groupe des 26-40 ans, et encore davantage pour ceux de 41 ans et plus » (p.266).

« Les étudiants inscrits en commandite⁴ persévèrent moins que ceux qui ne sont pas inscrits en commandite, un résultat cohérent par rapport aux précédents. On peut penser que ces étudiants sont généralement plus âgés, mais aussi qu'ils risquent davantage d'avoir des échecs antérieurs au cours suivi » (p.266).

Chose étonnante pour les chercheurs, l'occupation principale ne semble pas liée directement à la persévérance. « Le nombre d'heures consacrées à un emploi joue un rôle important, mais qui n'est pas linéaire non plus. Les étudiants qui travaillent très peu et ceux qui travaillent plus de 30 heures par semaine sont ceux qui persévèrent davantage. Cela semble indiquer que même si le nombre d'heures consacrées à des engagements autres que les études à distance ont une certaine importance, la capacité de bien gérer son temps en a davantage. Les études de cas confirment ce fait, car tous les étudiants ayant abandonné éprouvaient des problèmes de gestion du temps. La capacité de se discipliner et de bien gérer son temps semble particulièrement importante au cours des sessions d'été, car, lorsque la session d'automne recommence, le temps disponible diminue. Ces charges additionnelles, combinées avec des difficultés plus grandes que celles anticipées et une diminution du sentiment d'auto-efficacité, peuvent entraîner l'abandon » (Poelhuber et Chomienne, 2006, p.266-267).

Concernant le soutien cognitif, « les analyses qualitatives indiquent que ce soutien est important pour la motivation et la persévérance de ces étudiants. Les étudiants qui ont la possibilité d'obtenir du soutien dans leur entourage semblent moins éprouver le besoin de recourir à l'aide de leurs pairs à distance » (Poelhuber et Chomienne, 2006, p.269). Ces personnes de leur entourage sont le plus souvent les parents, les amis et les collègues de travail. Poelhuber et Chomienne (2006) considèrent aussi qu'il « s'agit véritablement d'un type d'activité faisant partie du système d'encadrement, même si cette activité n'est pas préparée ou supervisée par l'établissement d'enseignement » (p.269). Ils soulignent enfin le fait qu'il « n'est pas facile de créer un sentiment d'appartenance au groupe à distance » (p.269).

⁴ Telle que définie par Poelhuber et Chomienne (2006), une commandite est une autorisation d'études hors établissement. L'étudiant inscrit en commandite étudie à temps plein dans un programme et obtient l'autorisation de son établissement d'enseignement de suivre certains cours, dans le cadre de son programme, dans un second établissement.

Dans leur étude, Sauvé *et al.* (2007) montrent qu'il existe des différences dans les difficultés entre les étudiants à distance et ceux qui réalisent leurs études sur campus. Ces derniers semblent éprouver plus de difficultés que leurs collègues en mode distance en ce qui concerne l'éloignement, soit sur le plan physique, la distance qui sépare l'étudiant de son institution ou de sa famille, soit sur le plan psychologique, la non-présence de la famille par rapport à l'université et l'éloignement de la famille. Quant aux étudiants à distance, engagés sur le marché du travail, certaines difficultés liées à l'épuisement professionnel, à la gestion inefficace de la conciliation travail-études et au retour aux études sont beaucoup plus présentes et les caractérisent par rapport aux étudiants qui étudient sur campus.

En résumé

Les études recensées viennent appuyer les conclusions de Bean et Metzner (1985), Sales (1996), Pageau et Bujold (2000), à savoir que les étudiants rencontrent lors de leur première session des difficultés qui varient selon le régime d'études ou le mode d'enseignement et que ces variables doivent être prises en compte lorsque nous mettons en place des mesures de soutien à la persévérance aux études postsecondaires.

7. LES DIFFICULTÉS PERSONNELLES

Les difficultés personnelles auxquelles se confrontent les étudiants, telles que reflétées dans les recherches déjà effectuées sur la persévérance en milieu scolaire, relèvent de plusieurs aspects : l'orientation, l'état psychologique ou le degré de stress ressenti pendant les études, les conditions familiales et la situation financière.

7.1 L'orientation

Comme souligné par Kember (1989 : 293), il faudrait qu'il existe une compatibilité entre les besoins et les intérêts des étudiants en matière de formation et carrière et le contenu ainsi que la structure des programmes d'études. Il faudrait qu'il existe également une congruence entre l'approche des études des jeunes et la structure éducative du cours. De ce point de vue, les étudiants, qui rencontrent beaucoup de questionnements non résolus sur le plan administratif et reliés à leurs cours, perdent rapidement leur intérêt pour l'organisation.

L'enjeu de maintenir la persévérance des étudiants doit être pris en compte à partir de la première session d'études. Les programmes d'orientation augmentent les capacités des étudiants tout en leur fournissant les outils académiques et sociaux pour commencer leur expérience universitaire. Néanmoins, il faut que les institutions comprennent que les étudiants ont besoin de support académique et personnel tout au long de leurs études. (King, 2005).

Selon Berger, Motte et Parkin (2007b), « les jeunes qui n'ont pas d'objectif de carrière, qui ne s'intéressent pas à l'école ou qui ne bénéficient pas d'un réseau de soutien pour faire des études postsecondaires sont moins susceptibles de terminer de telles études » (p.1). Ils identifient plus spécifiquement le manque d'intérêt (29 %) ou les attentes envers le programme non comblées (27 %), l'incertitude ou l'absence d'objectifs de carrière (14%)

comme les principaux obstacles à la persévérance ou principaux facteurs d'abandon. Selon les résultats de leurs travaux, il apparaît que, ensemble, les raisons liées au manque d'intérêt ou à l'insatisfaction envers le programme, ou l'absence d'objectifs de carrière, ont été mentionnées comme motif d'abandon des études par 52 % des décrocheurs. Le cinquième (22%) des répondants ont signalé les questions financières, et 14 %, le rendement scolaire. » (p.8).

Ainsi, l'absence d'objectifs de carrière constitue un obstacle important, voir majeur, à la persévérance aux études, d'autant que celui-ci pourrait être associé ou relié à d'autres (par exemple le faible intérêt pour les études en général ou le peu de motivation à poursuivre ses études), mais celui-ci « représente également un facteur interagissant avec d'autres barrières, par exemple ce que Statistique Canada a décrit comme un problème d'adaptation au programme ou le faible rendement scolaire » (Berger, Motte et Parkin, 2007b : 9).

Berger, Motte et Parkin (2007b) rappellent que ce n'est pas la première fois que la Fondation des Bourses du millénaire se penche sur cette question. « La récente enquête *Class of 2003* confirme que les élèves sentent souvent qu'ils manquent de préparation ou d'information au sujet des possibilités d'études postsecondaires et de carrière qui leur sont offertes. Moins de la moitié des diplômés interrogés estimaient que l'école secondaire leur avait fourni les enseignements nécessaires pour faire les bons choix de carrière » (p.9)

Le degré de connaissance à propos du programme d'études est mesuré à partir de la connaissance du cheminement dans le programme, de l'objet des cours, de même que les débouchés auxquels peut conduire un certain programme d'études. À cet égard, on peut supposer qu'un étudiant bien informé sur le programme court moins le risque d'être déçu ou frustré et qu'il a de fait plus de chances de poursuivre ses études jusqu'au diplôme. Le degré de connaissances qu'un étudiant a de son programme d'études (cheminement, contenu, débouchés) peut également témoigner de l'intérêt qu'il porte à son programme d'études, mais aussi de l'engagement qu'il a envers son projet d'études. Une recherche réalisée à Québec (Pageau et Bujold, 2000 : 77) désigne entre les caractéristiques des étudiants qui réussissent et persévèrent certains éléments qui dénotent une orientation précise et constante dans les études :

- Vouloir le diplôme du programme dans lequel on est inscrit;
- Prévoir poursuivre ses études selon un cheminement continu;
- Avoir l'intention de suivre ses cours le jour;
- Déclarer avoir un très grand intérêt pour son programme d'études;
- Ne pas manifester d'intérêt pour un autre programme d'études;
- Valoriser davantage les études que le travail et les loisirs.

7.2 L'état psychologique ou le degré de stress

L'entrée à l'université représente une période instable où plusieurs nouveautés sont à vivre et à gérer en même temps. Tout cela entraîne un stress non négligeable et des difficultés d'adaptation pour les étudiants qui font face à ces nombreux défis en très peu de temps.

L'état psychologique dans le lequel se trouve une personne peut l'influencer à quitter ses études postsecondaires. En effet, lorsqu'un étudiant n'est pas suffisamment prêt à assumer les coûts psychologiques engendrés par le fait de quitter sa famille, ses amis et le confort d'un milieu familial pour se retrouver dans une situation d'anxiété, il est amené à se questionner sur ses compétences et ses habiletés sociales à s'adapter à un nouvel environnement (Rasmussen, 2003).

Selon Roy (2005 : 6) « (...) le fait de ne pas bien se sentir dans sa peau ou le fait de se sentir déprimé (détresse psychologique) sont des indicateurs étroitement associés à un manque d'intérêt pour les études et à un abandon scolaire éventuel ». Braxton *et al.* (2004) concluent que l'état motivationnel de l'étudiant l'influence à ne pas persévérer dans ses études.

Romainville (2000) s'intéresse aux perceptions que l'étudiant a de lui-même puisque ces dernières sont susceptibles de l'aider à persévérer. Ayant examiné les qualités individuelles de l'étudiant, dont la confiance qu'il a en lui et en ses propres forces, il affirme que ces qualités individuelles sont déterminantes lorsque l'étudiant entreprend ses études universitaires et conclut que le fait que l'étudiant croit en ses capacités représente un facteur de réussite important. Toutefois, cette confiance ne doit pas se transformer en optimisme aveugle car trop de confiance peut nuire. De fait, un étudiant pessimiste peut obtenir autant de probabilités de réussir sa première année universitaire que celui qui a une grande confiance en lui. Enfin, Romainville (2000) conclut que plus le niveau psychologique de l'étudiant est positif, plus il s'impliquera et s'intégrera dans son nouvel environnement.

Il est à noter que la variable stress est également abordée dans les stratégies d'études, nous référons ici au point 10 du présent rapport.

7.3 Les conditions familiales

Les conditions familiales réfèrent à des difficultés liées au statut marital, aux responsabilités parentales, au support de la famille et des amis ainsi que l'attitude des parents par rapport à la scolarisation. Dans les modèles de Bean et Metzner (1985), Tinto (1992), Cabrera *et al.* (1992) sur les problèmes de l'abandon à l'université, certains facteurs externes à l'institution sont identifiés, notamment l'encouragement des amis et de la famille et leur support. Le support social se définit comme l'existence ou la disponibilité de personnes sur lesquelles on peut compter, des personnes prêtes à nous aider, pour qui l'on compte et qui nous apprécie (Saranson, Levine, Basham et Sarason, 1983 cité dans Grant-Vallone *et al.*, 2004).

Au cours des vingt dernières années, la famille a subi passablement des transformations et elle ne ressemble plus à ce qu'elle a déjà été. Également, il n'est pas rare de constater que les étudiants collégiaux et universitaires soient eux-mêmes devenus des parents. Ceux qui ont un enfant à charge semblent être davantage fragiles et un événement mineur peut les conduire au décrochage ou à l'arrêt des études pour un laps de temps indéterminé (Matus-Grossman et Goden, 2002).

Certaines conditions familiales peuvent apporter aux étudiants d'importantes obligations personnelles supplémentaires. Celles-ci peuvent influencer sur leur décision d'abandonner leur programme d'études postsecondaires. Par exemple, le mariage pendant les études postsecondaires augmenterait les risques de décrochage, et les étudiants mariés seraient ainsi 2,22 fois plus susceptibles d'abandonner leur programme d'études postsecondaires que les étudiants célibataires. Les étudiants ayant des enfants à charge sont, quant à eux, 2,03 fois plus susceptibles de décrocher de leur programme d'études postsecondaires que ceux qui n'en avaient pas. Dans leur analyse, Ma et Frempong (2008) souligne l'effet combiné produit par ces deux facteurs. « Les étudiants mariés qui avaient des enfants à charge étaient 12,50 fois plus susceptibles de décrocher de leur programme d'études postsecondaires que les étudiants célibataires sans enfants à charge » (p.27).

Les étudiants ayant des enfants à charge peuvent en plus subir de la discrimination, notamment si nous considérons les problèmes pouvant être reliés à une difficulté de logement, de transport et même des problèmes de santé mentale et physique ((Matus-Grossman et Goden, 2002).

Pour Bissonnette (2003 : 14), plusieurs facteurs familiaux peuvent entraver la poursuite des études :

- Parents en mode de survie : les deux parents travaillent à l'extérieur et ont peu de temps à consacrer à leurs enfants.
- Familles dysfonctionnelles : les parents sont eux-mêmes des décrocheurs. Ils offrent peu d'encadrement à leurs enfants.
- Absence de soutien des parents : les parents ont une attitude négative ou négligente à l'égard de la scolarisation. Ils offrent peu d'encadrement et de stimulation à leurs enfants durant le primaire.

Shaienks et Gluszynski (2007), considèrent pour leur part que la structure familiale, le niveau de scolarité des parents et les valeurs parentales à l'égard des études postsecondaires sont tous des facteurs pouvant influencer la participation aux études postsecondaires. « La proportion de jeunes qui ont fait des études postsecondaires s'accroissait à mesure qu'augmentait le niveau de scolarité des parents. Également le taux de décrochage était plus bas chez ceux dont les parents accordaient de l'importance à la poursuite d'études postsecondaires » (p23).

Berger, Motte et Parkin (2007a) soulignent que les parents qui ont fait des études postsecondaires, surtout universitaire, tendent à accorder beaucoup plus d'importance que les autres à la poursuite des études et à l'obtention d'un diplôme. « Quatre-vingts pour cent des enfants de diplômés universitaires ont fait ou poursuivent des études collégiales ou universitaires à l'âge de 24 ans, comparativement à une proportion de 53 % des enfants de personnes possédant seulement un diplôme d'études secondaires » (Berger, Motte et Parkin, 2007a :10). Le tableau 11 nous permet de constater une partie des résultats de cette étude plus en détail.

Tableau 11. Estimation du statut d'étudiant ou de non-étudiant de niveau postsecondaire deux à trois ans après l'âge habituel de la fin des études secondaires (ou, en gros, une fois l'âge de 20 ans atteint)

	Population générale	Ceux dont les parents n'ont pas de diplôme d'études postsecondaires	Ceux dont les parents ont un diplôme d'études postsecondaires	Ceux dont les parents ont un diplôme universitaire	Jeunes Autochtones	Jeunes non-Autochtones
Inscrit à un programme d'EPS ou EPS terminées	60%	48%	68%	82%	28%	60%
N'a pas terminé ses études secondaires ou n'a pas entrepris d'EPS ou a délaissé ses EPS	39%	52%	32%	18%	72%	40%
Principale source des données	EJET (jeunes âgés de 18 à 20 ans en 1999. Sondés en 2001, ils avaient alors de 20 à 22 ans.)	Sondage <i>Promotion de 2003</i> (étudiants que étaient en 12e année en 2003 [fin des études postsecondaires]; ils ont été sondés 2 ans plus tard en Alberta, Nouveau-Brunswick et Saskatchewan; 3 ans plus tard au Manitoba).			Sondage <i>Promotion de 2003</i> (étudiants qui étaient en 12 ^e année en 2003 [fin des études postsecondaires]; ils ont été sondés 2 ans plus tard en Alberta et Saskatchewan; 3 ans plus tard au Manitoba – les répondants incluait 483 Autochtones).	
Remarques	—	Ces chiffres ont été redressés afin de prendre en compte la proportion d'étudiants des différentes catégories qui avaient probablement délaissé leurs études secondaires avant la 12e année. Les auteurs ont utilisé un rapport personnalisé des taux de diplomation des écoles secondaires (puisés dans les résultats du 1er cycle de l'EJET) en guise de données de base pour faire ces redressements.			Ces chiffres ont été redressés afin de prendre en compte la proportion d'étudiants autochtones des différentes catégories qui avaient probablement délaissé leurs études secondaires avant la 12e année. Les auteurs ont utilisé les résultats du recensement de 2001 pour déterminer la proportion de jeunes Autochtones de 20 à 24 ans qui n'avaient pas fini leur secondaire (tels que cités dans Mendelson 2006) en guise de données pour faire ces redressements.	
Remarque : En raison de l'arrondissement, le total des chiffres peut ne pas correspondre à 100 %.						
Source : Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2007a). <i>Le prix du savoir : L'importance de l'accès aux études postsecondaire- chapitre 1. Troisième édition</i> , Montréal, Fondation canadienne des bourses du millénaire, septembre.						

Berger, Motte et Parkin (2007a) ont lié la variable du niveau de scolarité des parents avec celle du revenu familial. « Des études continuent de confirmer que la poursuite d'études postsecondaires favorise le plus souvent les jeunes issus de familles à l'aise, ceux dont les parents ont eux-mêmes fait des études postsecondaires et ceux qui ne sont pas d'origine autochone. Les jeunes provenant de familles dont le revenu annuel est de plus de 100 000 \$ sont bien plus susceptibles de s'inscrire à un programme d'études postsecondaires que ceux issus de familles gagnant moins de 25 000 \$. Cette iniquité est particulièrement remarquable du côté des études universitaires : 46 % des jeunes des familles les plus à l'aise entrent à l'université, tandis que seulement 20 % de ceux provenant des familles les moins bien nanties y accèdent. Au niveau collégial, il y a peu de différence dans les taux de participation entre les divers groupes définis selon le revenu des parents » (p. 10).

7.4 La situation financière

Différentes variables regroupent la situation financière : l'aide financière, le régime d'emploi et le niveau socioéconomique. Examinons-les.

Plusieurs études récentes confirment l'existence d'un lien fort entre le revenu familial et l'accès à la formation universitaire. L'AUCC (2007) cite à cet effet une étude de 2003 qui montre que, « dans les familles dont le revenu parental est inférieur à 25 000 \$, les prédispositions des jeunes à fréquenter l'université sont plus de deux fois inférieures à celles des jeunes dont le revenu familial dépasse les 100 000 \$ » (p.29).

Le fait qu'il existe évidemment un lien étroit entre le niveau de scolarité des parents et le revenu familial n'est pas de nature à surprendre d'aucun. Cependant, « les études qui ont porté sur les deux facteurs ont montré que le niveau de scolarité des parents influe plus que le revenu familial sur la décision des jeunes de poursuivre leurs études ou non. Ceux dont les parents détiennent un diplôme mais ont un faible revenu sont plus enclins à poursuivre que ceux qui proviennent d'une famille à revenu élevé mais dont aucun parent n'a obtenu de diplôme » (AUCC, 2007 : 53). Baillargeon *et al.* (2007) abondent dans le même sens que l'AUCC (2007) lorsqu'ils affirment que « malgré le lien étroit qui existe entre le revenu familial et la scolarisation des parents, le niveau de scolarité de ces derniers demeure un facteur important dans la perception des étudiants à l'égard des études postsecondaires. Les étudiants issus d'une famille dont les parents ont un haut niveau de scolarité seront plus susceptibles d'accéder aux études postsecondaires, contrairement à d'autres étudiants pour lesquels l'accès à de telles études tiendrait davantage de la marginalité ».

En fait, il apparaît que « les obstacles financiers constituent pour de nombreux auteurs⁵ un facteur déterminant dans la décision de ne pas entreprendre des études postsecondaires, bien que la problématique de l'accessibilité aux études dépasse cette seule question » (Baillargeon *et al.* 2007, p1). Toutefois, Baillargeon *et al.* (2007) notent que « le niveau de scolarité des parents et la proximité de l'établissement d'enseignement sont également déterminants dans les choix que font les étudiants à l'égard de leur projet d'études » (p.1).

L'obtention d'une aide financière est un facteur encore fortement étudié puisqu'il semble avoir un impact sur la décision de fréquenter un établissement postsecondaire, mais très peu sur la décision de persister après avoir débuté ses études (Pascarella et Terenzini, 2005). Si les étudiants considèrent que l'aide financière dont ils disposent n'est pas suffisante, ils peuvent être portés à prendre moins de cours ou prendre un travail en dehors du campus, deux comportements qui ont des impacts négatifs, car ils limitent l'intégration scolaire et sociale des étudiants (St-John, Cabrera, Nora et Asker, 2000). Les étudiants qui ont un travail, qui doivent s'absenter lors des cours, qui se sentent inquiets par rapport à l'argent qu'ils ont et qui se sentent surchargés par tout ce qu'ils ont à faire sont à risque d'échouer et d'abandonner leurs études (McInnis et James, 2004).

⁵ Berger, Motte et Parkin, 2007a ; 2007b ; Shaienks et Gluszynski, 2007; Baillargeon, Beauchemin et N'Zué, 2007 ; Drolet, 2005 ; Bowlby et McMullen, 2002 ; Knighton, 2002 ; Barr-Telford, Carthwright, Prasil et Shimmons, 2003 : tous cités par Baillargeon *et al.*, 2007.

D'un autre côté, au début de son cheminement postsecondaire, l'étudiant procédera à une évaluation du ratio des coûts et des bénéfices de sa décision; par la suite, il validera la congruence de son expérience et non de ses études (Turner, 2004). Les mesures des départs institutionnels indiquent que cette décision se prend pendant la première année pour la majorité des individus (Chenard, 2005). Par contre, l'étudiant qui réalise cet exercice de réflexion le fait sans être véritablement bien renseigné. Usher (2003), par l'entremise d'un sondage national canadien, a constaté que les étudiants ont de fausses perceptions par rapport au coût de leurs études. Cela révèle que les étudiants quittent non pas nécessairement en raison du coût des études, mais en raison de ce qu'ils en retirent en fonction du coût.

Sur le plan financier, le fait qu'un étudiant possède l'argent nécessaire lors de sa première année d'étude a des impacts positifs puisqu'il a la liberté de s'engager et de participer à des activités avec d'autres membres de la faculté, ce qui favorise certainement son intégration sociale (St-John *et al.*, 2000). « ...ainsi, les coûts peu élevés reliés à la fréquentation d'un collègue ont une influence positive sur la persistance de l'étudiant ». (Braxton *et al.*, 2004 : 34). Aux études postsecondaires, différents types d'aide financière sont offerts aux étudiants mais il est difficile de relever dans la multitude de recherches sur le sujet quelle aide incite le plus l'étudiant à persister (Pascarella et Terenzini, 2005). Il ressort toutefois que le travail sur le campus ne représente pas une conséquence négative sur la persévérance pour les étudiants impliqués. De Broucker (2005) souligne que certains étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études prennent une décision difficile puisqu'il s'agit de renoncer à des gains immédiats. Par conséquent, une aide financière suffisante permet de faciliter ce choix de s'engager à l'université.

De plus en plus d'étudiants ont un emploi afin de parvenir à assurer les différents coûts associés à la poursuite des études surtout lorsque l'aide financière n'est pas suffisamment adéquate. En soi, le fait qu'un étudiant possède un emploi à temps partiel pendant les études ne semble pas un facteur de risque d'abandon des études, c'est plutôt le nombre d'heures consacrés au travail (soit au-delà de quinze heures par semaine) que la situation devient précaire et risque de compromettre l'année scolaire en cours, et ce, surtout chez les étudiants de première année (Roy, 2005).

Enfin, selon King (2005 : 17), il est dans l'intérêt des gouvernements de soutenir la persistance :

- en s'assurant que des fonds d'aide fédéraux pour les étudiants sont employés de façon efficace;
- en aidant les étudiants à faible revenu qui ont accédé aux études postsecondaires et en assurant leur succès une fois qu'ils sont inscrits;
- en tenant les collèges et les universités responsables de l'accomplissement et du cheminement de l'étudiant;
- en produisant de l'information sur les tendances nationales en éducation, y compris sur la persistance.

En résumé

Les recherches ont examiné comment les difficultés personnelles éprouvées par les étudiants peuvent les influencer lors de leur décision d'abandonner leurs études. Malgré les tendances

qui s'en dégagent, toutes ces variables peuvent agir sur la décision de l'étudiant, il s'avère nécessaire de poursuivre les analyses afin d'en examiner leurs impacts.

8. LES DIFFICULTÉS D'INTÉGRATION DANS SES ÉTUDES

Les difficultés couvertes par cette catégorie touchent essentiellement les difficultés d'intégration sociale et académique. Le degré d'intégration d'un étudiant dans un établissement au plan académique et social se mesure par les différents ajustements qu'effectuent les étudiants pour répondre aux demandes et exigences du nouvel établissement et de son environnement social lors de leur première année d'études postsecondaires.

8.1 Sur le plan académique

Sur le plan académique, l'étudiant doit s'ajuster à son nouvel environnement, consacrer le temps nécessaire à la réalisation de son apprentissage et s'initier aux règles de fonctionnement de son programme, de son secteur d'études et de son établissement, ce qui exige des apprentissages et des compromis.

Selon Chenard (2005 : 72), les premiers moments dans un établissement universitaire ont un impact majeur sur les prédispositions des étudiants sur les plans de la motivation, des aspirations, des objectifs et des engagements. Ces ajustements amèneront l'étudiant à réévaluer de nouveau ses objectifs et ses engagements. Tenant compte de ces besoins, nous considérons important qu'un étudiant, pour optimiser ses chances de persévérer dans les études, sache où demander des informations, des conseils ou de l'aide dans son établissement universitaire, mais également qu'il comprenne bien les exigences des professeurs par rapport aux travaux et aux examens, la structure du plan de cours et l'organisation de son programme, ainsi que les possibles choix de cours à faire et même le langage utilisé par le personnel de l'université.

8.2. Sur le plan social à l'université

En ce qui concerne l'intégration sociale des étudiants à l'université, Rasmussen (2003) identifie les difficultés liées à la différence d'âge avec le groupe de pairs, à la différence du groupe de pairs comparativement à l'école secondaire, à l'absence d'un groupe équivalent ou d'un cercle social dans le nouvel environnement, la difficulté à se faire des amis ou à établir un réseau social ou de support et l'incompatibilité avec la culture de l'établissement. Coffman et Gilligan (2003) soulignent que les étudiants qui abandonnent le collège semblent insatisfaits dans leurs relations interpersonnelles, vivent de l'isolement social et souffrent d'absence d'opportunités de vivre des contacts sociaux. Selon les mêmes auteurs, le degré d'anxiété, de frustration ainsi que le sentiment d'être submergé sont des indicateurs qui permettent de mesurer le degré d'adaptation. Enfin, Chenard (2005) conclut que l'étudiant qui se retrouve sans un véritable réseau d'amis avec qui il a des ressemblances est une situation pouvant jouer considérablement sur son intégration.

Les relations interpersonnelles de l'étudiant lorsqu'il se trouve aux études sont importantes; ceux qui rapportent de bons contacts avec les autres démontrent par exemple un degré de motivation significativement plus élevé que le reste des répondants (Bennett, 2003). La qualité du groupe de pairs est également un élément clé quant à la rétention de l'étudiant (Johnes et McNabb, 2004; Casey *et al.*, 2002).

Hermanowicz-Joseph (2004) constate que l'étudiant engagé dans le processus décisionnel de quitter l'établissement où il a débuté ses études a souvent établi peu de communications avec les personnes faisant partie de son réseau social et encore moins auprès de ses parents qui, la plupart du temps, sont ceux qui acquittent les coûts reliés aux études. En fait, ces étudiants ne consulteraient aucun membre de la faculté et ont très peu d'amis, ce qui laisse croire que le mécanisme d'abandon se produit dans une isolation sociale. Ainsi, les étudiants qui abandonnent le collège semblent insatisfaits dans leurs relations interpersonnelles, vivent de l'isolement social et souffrent d'absence d'opportunités de vivre des contacts sociaux (Coffman et Gilligan, 2003).

En résumé

Reprenons, ici, les résultats de Ma et Frempong (2008), qui nous démontrent que « l'intégration sociale et l'intégration scolaire semblent constituer des facteurs de projection importants et précis de l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire » (p. 38). Leur étude confirme la théorie de Tinto sur l'importance de l'intégration sociale et scolaire comme facteur de persistance aux études. Plus encore, il en ressort également que l'intégration aux études explique mieux l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire que la situation antérieure aux études postsecondaires, comme la cote « R » par exemple (p. 35).

9. LES PRÉALABLES DÉFICIENTS

Certaines études montrent que les étudiants quittent parce qu'ils ne possèdent pas les connaissances de base pour répondre aux critères minimaux de l'établissement d'études (Tinto, 2005b), ni la formation préalable (Ruph et Hrimech, 2001; Gainen, 1995) ou les deux (Cartier et Langevin, 2001). La performance académique est l'une des variables les plus étudiées en ce qui concerne la persévérance aux études et, selon Pascarella et Terenzini (2005), elle serait un des facteurs les plus importants.

Les résultats obtenus à l'école secondaire sont tenus pour être de bons prédicateurs de la persévérance des étudiants aux études postsecondaires : plus les résultats sont élevés, plus leurs chances de persévérer augmentent. D'autre part, une étude américaine met en évidence le fait que ceux qui arrivent en première année sans avoir complété toute leur scolarité antérieure, malgré le fait de prendre par la suite des cours compensatoires, font partie de ceux qui ont plus de chances d'abandonner leurs études avant d'obtenir un diplôme (Desjardins *et al.*, 2003).

Ma et Frempong (2008) font remarquer, pour leur part, que « les décrocheurs des études postsecondaires au Canada ont tendance à avoir de la difficulté dans leurs travaux scolaires au

cours de leur première année d'études postsecondaires » (p.36). Ils précisent que la moyenne pondérée cumulative (MPC) des décrocheurs postsecondaires a tendance à se situer en deçà de 60 % au cours de la première année d'étude. Ils ajoutent que la MPC maintenue au cours de la première année d'études postsecondaires « peut être une autre variable de substitution qui englobe toute une série de capacités scolaires ». Pour eux, cette variable révélerait « le côté cognitif de l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire [de la même manière que] l'attitude vis-à-vis des études postsecondaires révélerait [...] son côté affectif." (p.37).

9.1 Les difficultés en compréhension de la langue et les déficiences à l'oral et à l'écrit

Les déficiences à l'oral et à l'écrit regroupent les difficultés liées à la maîtrise des compétences langagières en français (lecture et écriture) et aux compétences communicationnelles. Comme le définit Beaudry (2008), « les compétences communicationnelles et langagières réfère à l'ensemble des compétences de communication qui se trouvent impliquées dans les situations de formation, au sens large, en vue de *comprendre, penser, s'exprimer et interagir*, et qui anticipent également les activités propres au champ d'exercice professionnel auquel mènent respectivement les formations données à l'université » (p.3). Par exemple, « lorsqu'un étudiant détermine la structure du texte qui convient à une exigence d'un cours (analyse critique, résumé, réflexion, texte argumentatif), il doit faire appel à des compétences communicationnelles et langagières. Il lui faut à la fois décoder le sens de consignes et mobiliser ses connaissances sur le type de discours demandé. Il doit aussi être en mesure de formuler et de structurer ses idées dans le but de produire un message clair et efficace, selon les contraintes du média utilisé. De même, dans une situation qui exige d'articuler, d'organiser et d'appuyer ses positions, la mobilisation des habiletés langagières est indissociable de la capacité d'évaluer la situation de communication (Beaudry 2008).

Mais, comme le soulignait également Beaudry (2007), « les considérations sur la piètre maîtrise du français des étudiants qui commencent un premier cycle universitaire sont d'une inépuisable actualité. » (page web). Une recherche réalisée avec les étudiants au collégial et à l'université dans le but d'améliorer leur français par différentes mesures (ateliers, aide individuelle, cours) relève à ce propos que l'orthographe et la syntaxe sont les deux aspects de la langue où les étudiants rencontrent le plus de difficultés : environ 45 % des erreurs relèvent de l'orthographe, environ 35 % de la syntaxe et les 20 % restants de la cohérence et du lexique (Lefrançois, 2005). L'Institut de la statistique de Québec rapportait dans son étude de 2003 qu'un peu moins de la moitié des adultes Québécois atteignent ou dépassent le niveau 3, soit le niveau de compétence souhaité au niveau de la compréhension de textes suivis. En compréhension de textes schématiques, entre 40 % et 45 % des personnes de 16 ans et plus atteignent ou dépassent le niveau 3, un niveau charnière dans une société où l'information joue un rôle primordial. Le même rapport souligne que les scores moyens diminuent avec l'âge et augmentent avec le degré de scolarité. « Le développement de compétences de base est un moyen d'assurer le passage de la compréhension à l'expression des savoirs tant disciplinaires que professionnels, ce qui favorise la réussite des étudiants. Pouvoir communiquer de façon appropriée ses connaissances selon les différentes pratiques adoptées

dans le programme d'études constitue en soi un savoir et un savoir-faire transférables dans les situations professionnelles reliées au domaine disciplinaire » (Beaudry, 2008, p 1).

La compétence à écrire des jeunes Québécois est préoccupante pour les milieux de l'éducation, car cette compétence est un élément central de la réussite universitaire et, indirectement, de la persévérance aux études. Des recherches indiquent qu'un bon nombre d'étudiants n'utilisent pas de stratégies efficaces pour apprendre par la lecture. Par exemple, certains étudiants tentent de tout mémoriser, d'autres lisent rapidement les textes à la dernière minute, d'autres encore ne savent pas quoi retenir de leurs lectures. Ainsi en France, par exemple, seulement 39 % des étudiants provenant de programmes de sciences affirment n'avoir aucune difficulté avec la lecture contre 50 % en programme littéraire (Cartier, 2000 : 93). La grande place attribuée à la lecture comme situation d'apprentissage à l'université associée aux difficultés éprouvées par les étudiants confirme l'importance pour les professeurs de comprendre ce qu'implique l'apprentissage par la lecture.

Plusieurs études, tant au Québec qu'ailleurs, ont permis de constater que dans les premiers mois, les étudiants sont confrontés à leur manque de compétences lectorales et scripturales (Lafontaine et Legros, 1995 ; Romainville, 1998 ; Debeurme, 2001). Constat réitéré par l'étude de Sauvé *et al.* (2007) qui constatent des déficiences en lecture, en méthodes de travail et en français oral et écrit des étudiants inscrits à une première session d'études universitaires.

Les compétences communicationnelles et langagières arrivent au deuxième rang des compétences valorisées par les employeurs canadiens, après l'attitude et avant la formation (Stongert, 1999; Benjaoui, 2000). Pourtant, le développement de ces compétences est embryonnaire en milieu universitaire. Elles sont généralement développées dans un contexte de sanction à la suite de tests d'admission en français et les mesures de remédiation sont planifiées à l'intérieur de certains cours crédités liés au sujet et, parfois, dans le cadre de mesures d'aide en français ou d'aide aux étudiants de type monitorat. Une approche de développement continu devient nécessaire. Le développement de ces compétences nécessite néanmoins une progression en cours de formation et surtout des situations d'intégration des compétences acquises qui ne peuvent être déployées que dans la mesure où l'évaluation est planifiée en conséquence. (Tardif, 2002; Legendre, 2003). Comme l'explique Beaudry (2008), « le rôle de l'étudiant dans la communication lorsqu'il se trouve en position de **réception** est de **traiter l'information** qu'il reçoit **pour construire du sens**. Cette compétence lui permet d'être informé, de comprendre un phénomène ; de réfléchir sur une situation en la situant dans son contexte actuel ou historique ; de connaître les faits tout en les mémorisant. L'étudiant est en mesure de comparer, d'évaluer et de juger une situation, de prendre des décisions et d'intervenir. Se connaissant mieux, il intervient de façon plus appropriée. Les activités de formation reliées à la réception font référence aux connaissances déclaratives. Elles supposent l'apprentissage formel, le silence et l'attention au support.» (page Web). Nous faisons comme hypothèse que les étudiants en première année d'études utiliseront des outils d'aide pour améliorer ces compétences.

9.2 Les déficiences en calculs

Les déficiences en compréhension des calculs regroupent les troubles liés aux compétences d'explicitation, aux compétences d'évaluation et aux compétences d'intervention. Ces compétences sont définies par Caron (2004). Les compétences d'explicitation (les savoir dire) permettent de traduire ce qu'il y a à faire. Les compétences d'évaluation (les savoir se situer) permettent de décomposer un problème en sous-problèmes, à reconnaître les champs théoriques et les concepts à appliquer ainsi qu'à utiliser un raisonnement approprié à la situation. Les compétences d'intervention (les savoir intervenir) permettent de mettre en situation les connaissances disponibles et de transformer les situations rencontrées en connaissances réutilisables. Les difficultés suivantes empêchent les étudiants d'atteindre ces niveaux de compétences : l'anxiété (Blouin, 1986a ; Lafortune, 1990 ; Lafortune et Pons, 2004), les mauvaises méthodes de travail (Blouin 1986a ; 1986b ; Dorais, 2003 ; Montague, 2008), les mauvaises attitudes (Blouin, 1986a ; Lafortune et Pons, 2004), le manque de motivation qui a été défini par un désintérêt et un découragement (Blouin 1986a ; 1986b ; Duval, 2006; Lafortune, 1990; Racette, 2008) ainsi que les mauvaises perceptions (Blouin, 1986b ; Lafortune et Pons, 2004).

Sierpinska *et al.* (2007) relèvent qu'environ 50 % des répondants préféreraient éviter les cours de mathématique s'ils en avaient le choix. Selon Ofiesh et Hughes (2002), l'algèbre et les mathématiques demandent un plus grand investissement en temps de la part des étudiants comparativement aux autres disciplines. « Le passage de situations de problèmes réellement vécues à des situations évoquées verbalement et qu'il faut mentalement construire rend les problèmes abstraits » (Pesenti et Seron, 2000 : 50). De plus, les symboles utilisés dans le traitement des nombres sont souvent perçus d'une façon concrète alors qu'ils devraient garder leur statut abstrait, représentation d'une réalité concrète (Caron, 2004; Duval, 2006; Garderen, 2006; Reese, 2007). Une centration sur le symbolique occulte ce qui n'a pas été compris. Caron (2004) indique que les erreurs des étudiants paraissent liées avant toute chose à l'évaluation (54 %) puis à l'explicitation (30 %) et finalement à l'intervention (16 %).

Depuis deux décennies, les recherches confirment que la principale difficulté dans la résolution des problèmes arithmétiques porte sur la compréhension/interprétation des énoncés (Pesenti et Seron, 2000). Selon Sierpinska *et al.* (2007), l'apprentissage d'une procédure permet souvent de ne pas comprendre et tout de même réussir. Peu d'effort est consacré à l'apprentissage d'une logique formelle. Le choix des professeurs de se concentrer sur les procédures et les techniques utiles pour réussir les examens demande ainsi une collaboration minimale de la part des étudiants et permet d'éviter l'échec massif au cours. Ces professeurs manquent de temps. Les théorèmes et les formules sont présentés sans preuve et leur sens est transmis par les exemples. Les professeurs ne connaissent souvent pas les stratégies d'apprentissage pouvant être utiles à leurs étudiants alors que d'autres refusent de compromettre leur intégrité mathématique en les utilisant. Certains auteurs (Caron, 2004; Sierpinska *et al.*, 2007) croient qu'en travaillant presque exclusivement à un niveau d'association dans l'explicitation, les étudiants ne peuvent pas bien comprendre les concepts et bien les réutiliser par la suite. Ils rencontrent des difficultés dès que des problèmes plus complexes se présentent. L'apprentissage des mathématiques est cognitivement complexe et demande le développement de connaissances sur la coordination des représentations, sans

quoi, il y a possibilité d'interférences dans les concepts présentés (Duval, 2006; Pesenti et Seron, 2000). Plusieurs étudiants compartimentent les mathématiques. Ce n'est que dans les mathématiques que la coordination des différentes représentations est autant nécessaire (Duval, 2006). Ceux qui réussissent le mieux en mathématique investissent davantage, et de façon personnelle, dans l'explicitation des contenus (Caron, 2004).

9.3 La méconnaissances des technologies de l'information et des communications (TIC)

Les carences dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information sont également un facteur favorisant l'abandon des études (Ruph et Hrimech, 2001). Ma et Frempong (2008 : 22) ont relevé que «les étudiants qui était peu compétents en informatique étaient 1,30 fois plus susceptibles de décrocher que les étudiants à l'aise en informatique ». Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), les TIC, par la numérisation des contenus (texte, son, image et animation) et leur branchement en réseau (Internet), permettent la circulation de l'information, la communication et la collaboration en temps réel ou en temps différé par voie électronique. Parmi les avantages que procurent les TIC, nous notons qu'elles augmentent la motivation et incitent les apprenants à être plus actifs dans leur processus d'apprentissage. Huffman et Vernoy (2000), cités par Desgent et Forcier (2005) indiquent que, parmi les éléments qui favorisent une meilleure rétention, nous retrouvons l'information présentée sous forme verbale et visuelle (système de double codage), l'analyse approfondie des informations et l'organisation des informations (cartes conceptuelles des documents). Les TIC s'insèrent bien dans la construction des savoirs comme le souligne Tardif (1996) en permettant aux étudiants d'être actifs dans leur apprentissage. Elles permettent d'accumuler des connaissances, mais aussi de développer et d'encourager l'esprit de recherche favorisant la collaboration dans le travail d'équipe et développant la métacognition.

Des difficultés plus spécifiques, liées par exemple à l'utilisation d'Excel ou de PowerPoint, ont amené Sauvé *et al.* (2007) à se questionner sur les programmes d'études qui exigent des compétences technologiques de la part de leurs étudiants sans leur offrir les aides ou les compléments de formation préalable pour ceux qui n'ont jamais utilisé ces technologies ou logiciels.

En résumé

Il nous apparaît que les connaissances préalables sont un facteur déterminant et nous considérons que la préparation préalable est également essentielle comme facteur déterminant de persévérance aux études, parce que même les étudiants qui obtenaient de bons résultats avant leur admission à l'université peuvent se heurter à des difficultés face à la nature différente des exigences des travaux universitaires. Particulièrement, les étudiants avec des lacunes importantes en mathématiques et en écriture sont ceux qui ont le plus de risques de rencontrer des problèmes qui peuvent aboutir à l'abandon de leurs études (King, 2005).

De fait, dans le cadre de notre recension, nous considérons importante la capacité que l'étudiant a de bien identifier le degré de ses compétences afin de pouvoir lui offrir par la suite des outils en mesure de le soutenir pour s'améliorer dans son parcours universitaire. Dans cette catégorie, nous avons regroupé trois types de difficultés : connaissances préalables en

français (oral et écrit), connaissances préalables en mathématiques et connaissances des TIC (outils bureautique et Internet).

10. LES DÉFICIENCES SUR LE PLAN DES STRATÉGIES D'ÉTUDES

Les déficiences dans les stratégies d'études regroupent les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation, identifiées comme des caractéristiques d'apprentissage susceptibles d'influencer l'abandon des études. Les stratégies d'apprentissage recouvrent un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques), employés par un individu avec une intention particulière, et ajustés en fonction des différentes variables de la situation. Ces stratégies varient en fonction des connaissances à acquérir. Quant aux stratégies d'autorégulation, elles se réfèrent aux stratégies utilisées lorsqu'une personne gère et assume la responsabilité de ses apprentissages.

10.1 Les stratégies d'apprentissage

« Depuis que le paradigme cognitiviste s'est imposé comme une référence incontournable dans le champ de l'enseignement supérieur, la réflexion relative aux stratégies d'apprentissage domine le débat relatif à la réussite à l'université. Aux études supérieures, nombreux sont les étudiants qui éprouvent des difficultés à étudier efficacement » (Vanmuyldre *et al.*, 2006 : 7). En effet, plusieurs recherches font état du lien qui existe entre les stratégies d'apprentissage et la réussite des étudiants universitaires (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Lonka et Lindblom-Ylänne, 1996; Romainville, 1993; Vermunt, 1993 dans Rupp et Hrimch, 2001; Ferla *et al.*, 2008).

Vanmuyldre *et al.* (2006) constatent que les étudiants portent beaucoup d'intérêt aux stratégies d'apprentissage à adopter ou à découvrir lors de leur étude, mais qu'ils ne semblent pas avoir d'idées claires sur les stratégies qu'ils utilisent eux-mêmes. Ils précisent que la connaissance de ces stratégies peut amener l'étudiant à mieux comprendre son comportement devant l'étude, à s'adapter aux différentes situations d'enseignement et dans la gestion de son stress. Ils observent également que les stratégies d'apprentissage varient et diffèrent selon le sexe ou le contexte (la nature des cours suivis ou de la spécialisation dans les études). Ils concluent de leur étude qu'« il est impératif d'envisager une initiation aux pratiques universitaires et aux stratégies d'apprentissage, susceptible de renforcer chez les étudiants les pratiques métacognitives » (p16).

Ely (1992) rapporte que les approches de surface ont été plus souvent identifiées quand les cours étaient perçus comme demandant un degré élevé de performance lors des examens. Vermetten *et al.* (1997) arrivent à la même conclusion : la dépendance des stratégies par rapport aux contextes d'apprentissage se matérialise par une variance de celles-ci d'un cours à l'autre. Par contre, si les variations du processus d'apprentissage sont plus facilement visibles dans le contexte particulier d'un seul cours, dans un contexte plus général, les stratégies tendent à être plus constantes.

Dans le même sens, les étudiants avec des niveaux différents de compétence peuvent utiliser des stratégies différentes, notamment en fonction de leur degré de motivation. Les étudiants qui ont des styles d'apprentissage différents choisissent des stratégies différentes (Green et Oxford, 1995). Selon Romainville (2000), la manière d'apprendre de l'étudiant qui réussit repose sur trois types de connaissances :

- connaissances des facteurs liés à la personne qui apprend (empan de la mémoire de travail, règles de l'oubli, caractère évolutif de la mémoire, etc.);
- connaissances des facteurs liés à la tâche d'apprentissage;
- connaissances des facteurs liés aux stratégies d'apprentissage.

Romainville (2000) soutient, indépendamment des exigences du premier cycle qui se limitent parfois à la restitution de la matière, que plus un étudiant développe des méthodes de travail qui lui permettent d'élaborer et d'organiser d'une manière personnelle l'information à apprendre, plus ses probabilités de réussite sont importantes. Autrement dit, plus l'étudiant traite en profondeur et structure de façon personnelle ses matières, plus il augmente ses espérances de réussite. L'élément essentiel reste l'engagement intellectuel de l'étudiant à traiter le sens des contenus de cours et à en rechercher la signification par le biais de la construction de schémas personnels ou encore par la lecture de documents complémentaires.

L'un des objectifs de l'éducation serait que les étudiants soient en mesure de renforcer et développer leur approche profonde (Felder et Brent, 2005, p.58). Cependant, les résultats de recherches de Ruph et Hrimech (2001 : 596), démontrent qu'une majorité d'étudiants, incluant les étudiants performants, ont une approche de surface (liée à leur style d'apprentissage), qui se caractérise par « la réduction de la connaissance à sa valeur d'examen, par l'oubli ultérieur des notions apprises et par l'incapacité à appliquer les connaissances acquises au monde réel ». Une approche en profondeur par rapport à ses études donne de meilleurs résultats puisqu'elle se caractérise par une motivation intrinsèque, une recherche de compréhension, une mise en relation des faits, des idées et des données. Cette approche favorise une meilleure compréhension, une plus grande rétention et une meilleure capacité à mettre en pratique les connaissances acquises antérieurement (Venderm, 2001; Davies, Sivan et Kember, 1994; Entwistle et Entwistle, 1992; Lonka, Lindblom-Ylänne et Maury, 1994; Ransden, 1994; Vermunt et Van Rijswijk, 1988; tous cités dans Ruph et Hrimech, 2001).

En prenant en considération les stratégies d'apprentissage des étudiants qui se trouvent au collège ou à l'université, l'enseignement favorise le développement de l'autonomie qui « (...) passe par la constitution d'un éventail de stratégies d'apprentissage et par l'acquisition de connaissances sur les contextes dans lesquels les utiliser » (St-Pierre, 2004 : 27). Cinq caractéristiques sont à prendre en considération chez les étudiants :

- poursuite de buts personnels explicites et hiérarchisés selon certaines valeurs;
- choix d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces;
- choix judicieux et réfléchis en vue d'atteindre ses buts;
- identification de ses progrès et reculs;
- conscience de ses choix et conséquences (St-Pierre, 2004 : 24).

Selon Ruph et Hrimech (2001), le nombre d'étudiants entrant à l'université avec des lacunes

dans leur formation préalable, des déficits en matière de compétences d'apprentissage et une insuffisance des dispositions nécessaires à un engagement soutenu et autonome à l'étude, est en augmentation depuis les dernières années. Parmi les stratégies d'apprentissage déficitaires chez les étudiants débutant l'université, la capacité de planifier et gérer des tâches en fait partie (Ferla *et al.*, 2008; Bouffard *et al.*, 2001; Shaienks et Gluszynski, 2007). Ainsi, « la planification est un exercice mental qui prépare à l'action; elle comprend l'exploration des possibilités, la recherche des moyens, la spécification des étapes et la prévision des stratégies telles la résolution de problèmes (D'Zurilla et Chang, 1995 dans Bouffard *et al.*, 2001), l'affrontement du stress (Schafer, 1992, cité dans Bouffard *et al.*, 2001) et la simulation de l'action » (Taylor et Pham, 1996, cité dans Bouffard *et al.*, 2001 : 505).

Selon Tinto (2005b), de nombreuses raisons peuvent expliquer la cause d'un abandon universitaire, notamment les difficultés académiques rencontrées par les étudiants, souvent liées à des carences au niveau des stratégies d'apprentissage. Pour Ruph et Hrimech (2001), les compétences de base, comme celles liées à produire de l'information, à communiquer avec précision, à organiser son travail efficacement, à recueillir et à traiter rapidement de l'information verbale, numérique et graphique et à travailler en équipe sont nécessaires pour réduire l'abandon aux études. En entrant à l'université, beaucoup d'étudiants ont encore des difficultés à identifier quelles sont les informations essentielles, aussi bien dans leurs lectures que pour la rédaction de leurs travaux. Nous considérons important comme facteurs de persévérance qu'un étudiant soit capable de prendre de bonnes notes de cours, d'acquérir des bonnes stratégies pour bien se préparer aux examens et d'examiner s'il utilise des stratégies d'apprentissage axées sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation. Mais, l'idée d'élaborer des fiches documentaires et de chercher des liens significatifs entre les diverses parties de la matière et entre la matière étudiée et la réalité connue du sujet rencontre beaucoup de résistance. Ces stratégies demandent un investissement en temps et un approfondissement de la matière et donc des habitudes de travail incompatibles avec l'étude de dernière minute. Le développement des capacités à choisir ce qui est essentiel dans un texte, à faire des liens entre les différentes parties, à percevoir les ensembles et les sous-ensembles de la matière, à élaborer des fiches documentaires et des aide-mémoires efficaces demande à la fois une pratique soutenue et une rétroaction fréquente dans un contexte d'étude réel d'une matière (*idem* : 612).

Une comparaison entre les étudiants avec et sans difficultés d'apprentissage révèle que ceux qui ont des difficultés ont de faibles résultats aux examens et une plus faible perception de leurs capacités académiques et intellectuelles que les autres étudiants. Les résultats d'une étude longitudinale suggèrent que l'autodétermination, l'activité physique, une stabilité émotionnelle, des buts et l'utilisation des services de soutien sont de bons prédicateurs de succès (Raskind, Goldberg, Higgins et Herman, 1999).

Sauvé *et al.* (2007) ont examiné dans quelle mesure les étudiants inscrits à leur première année d'études connaissent et maîtrisent des stratégies d'études. Ils constatent que sans ses stratégies l'avancement dans leur parcours peut être difficile, notamment : les règles de présentation des travaux universitaires, les stratégies efficaces pour trouver l'information dont ils ont besoin, les manières de structurer une présentation orale et d'organiser l'information dans leurs travaux universitaires, etc.

Enfin, Sauvé *et al.* (2007) ont constaté que la difficulté qui semble la plus importante pour les étudiants à distance qui persévèrent mais aussi pour ceux qui abandonnent lors de la première session d'études touche la transition cégep-université ou le retour aux études. Ce retour nécessite un effort d'adaptation tant sur le plan des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation à de nouvelles exigences et consignes de travail qui semblent difficiles à comprendre lors d'un premier contact avec l'université. Ils précisent que les étudiants qui persévèrent et ayant abandonné, particulièrement les étudiants plus âgés, ont surtout développé leur capacité de mémorisation dans leur formation antérieure, ce qui ne semble pas suffisant pour rencontrer les exigences de compréhension requises par la formation universitaire.

10.2 Les stratégies d'autorégulation

Les stratégies d'autorégulation (gestion) se réfèrent aux stratégies utilisées lorsqu'une personne gère et assume la responsabilité de ses apprentissages. Trois types de stratégies d'autorégulation sont identifiés : métacognitifs, de gestion et d'automotivation. Les stratégies métacognitives réfèrent à la conscience qu'un étudiant a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'il utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement. C'est la prise de conscience de l'expérience cognitive et des connaissances acquises (Romero, 2006). Les stratégies de gestion ont trait à l'apprentissage. Un étudiant autorégulé recourt à des stratégies pour se créer un environnement favorable à son apprentissage. Les stratégies d'automotivation sont des stratégies d'autorégulation que l'étudiant utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité (Viau et Louis, 1997). Quand elles ne sont pas bien maîtrisées, ces stratégies peuvent corroborer à l'échec de l'étudiant. En effet, Gollwitzer (1996 dans Bouffard *et al.*, 2001) a démontré qu'une bonne planification a de nombreux avantages pour soutenir la persévérance aux études : elle facilite le démarrage et la régulation de l'action, elle améliore la performance, diminue le stress et, ainsi, rehausse le bien-être psychologique des étudiants. Romainville (2000), pour sa part, conclut que l'étudiant qui réussit serait donc celui qui est en mesure de planifier, d'exécuter et de contrôler ses stratégies ainsi que de les ajuster et de les évaluer si cela s'avère nécessaire.

Certaines difficultés éprouvées par les étudiants universitaires liées aux stratégies d'études sont à mentionner, comme le soulignent Cartier et Langevin (2001 : 355), telles que les difficultés à gérer leur programme d'études.

Chomienne (2006), qui s'est intéressée à la persévérance dans les cours en ligne dans trois établissements de niveau collégial francophone, relève également le fait que « les étudiants ont de la difficulté à gérer leur temps, même si au début du cours la plupart pensent qu'ils seront capables de se discipliner, notamment de se fixer un horaire d'étude et de le respecter » (p.1). Il s'agit même de l'une des principales similitudes observées entre les étudiants des trois établissements de formation.

Une étude effectuée dans deux universités (à distance et sur campus) par Fawcett (1990) révèle que la gestion du temps (études, travail, famille) est une des causes invoquées par les étudiants adultes à temps partiel quant à l'abandon de leurs études. Spanard (1990) et

Thompson (1992) rapportent des résultats similaires chez les étudiants adultes à temps partiel. Carr *et al.* (1996), qui se sont penchés sur différentes stratégies, notamment la gestion des travaux à remettre, les habitudes académiques, la facilitation des études par le compagnonnage et le temps consacré aux études, concluent que les étudiants qui abandonnent ont moins tendance à attribuer un temps suffisant aux études, à se jumeler à un partenaire d'études et à utiliser les moyens de communication à leur disposition. L'étude menée par Bitzer et Troskie-De Bruin (2004) a démontré, elle aussi, que le temps consacré aux études n'était pas suffisant chez la majorité des étudiants et que ceux-ci passaient trop peu de temps à étudier et à faire le travail demandé par les professeurs.

Des recherches démontrent également que les priorités établies par l'étudiant ont une influence importante sur la poursuite ou l'abandon de ses études. En s'inscrivant à un programme d'études postsecondaires, l'étudiant poursuit des buts et des objectifs qu'il souhaite atteindre par l'entremise du collège ou encore de l'université. Les priorités auxquelles il se rattachera représenteront également des facteurs pouvant influencer la décision d'abandonner ou de persévérer dans ses études. Ainsi, un étudiant qui travaille à temps plein, en plus de ses études, peut décider que le travail est davantage prioritaire pour lui, tandis que pour un autre, la priorité sera les études (Matus-Grossman et Goden, 2002). D'autres, s'ils jugent que leurs études sont étroitement reliées à leurs priorités et buts personnels, seront satisfaits et donc plus enclins à persister (Horstmanshof et Zimitat, 2004).

Au-delà du développement des habiletés de base, la compétence à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage et l'habileté d'ajuster ses actions en fonction des différentes situations sont deux aspects fondamentaux (Weinstien, 1988, cité dans Ruph et Hrimech, 2001). Cette capacité est appelée autorégulation. Les auteurs proposent différentes modalités qui peuvent contribuer à développer les stratégies d'autorégulation des étudiants. Poissant *et al.* (1994 : 42) proposent un modèle de résolution de problèmes qui peut être appris par les étudiants pour mieux gérer leurs difficultés académiques. Ce modèle est constitué de plusieurs étapes : formuler l'objectif, définir la situation, planifier, exécuter, évaluer et surveiller le processus. Son but est d'aider et d'encourager l'apprenant à comprendre ce qu'il fait et à devenir actif dans son processus d'apprentissage. En fait, il s'agit de stimuler les activités métacognitives de l'apprenant, c'est-à-dire de l'amener à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage et à devenir plus impliqué dans ce processus.

Les difficultés individuelles reliées à la facilité d'apprentissage dépendent probablement largement de certaines habiletés métacognitives que possèdent les individus et il semble que les personnes qui éprouvent des difficultés au plan académique soient généralement moins habiles à recourir à l'autorégulation. Devant une tâche dont ils ne comprennent pas toujours le sens, ces étudiants sont moins susceptibles de réussir. Les apprenants peu expérimentés diffèrent donc des personnes plus performantes quant à l'usage des stratégies cognitives spécifiques. Les étudiants bien préparés possèdent souvent un bagage d'informations plus important, mais ce qui les distingue souvent, c'est l'organisation et l'accessibilité de l'information qu'ils sont en mesure de véhiculer. Les étudiants doivent comprendre pourquoi une stratégie est efficace dans une situation donnée afin que cette stratégie soit utilisable et éventuellement transférable à d'autres domaines. L'enseignement qui met l'accent sur les fonctions métacognitives par l'autorégulation notamment permet à l'apprenant de devenir

plus habile dans le processus de contrôle de son processus d'apprentissage (Poissant *et al.*, 1994 : 41-42.).

Enfin, certaines études concluent que le développement métacognitif de l'apprenant est un enjeu majeur dans sa réussite académique et, par extension, dans sa réussite dans les environnements informatiques d'apprentissage à distance (EIAH) (Houssman, 1991). Il considère que l'autonomie, l'autoperception et la motivation, l'autorégulation des apprentissages, entre autres capacités métacognitives, sont spécialement nécessaires dans un environnement informatique d'apprentissage. Étant donné que seulement une partie des apprenants développent ces capacités de manière naturelle, il s'avère nécessaire de soutenir le développement de ces capacités pour assurer un apprentissage efficace à l'aide des EIAH (Romero, 2006). Dans un contexte d'apprentissage à distance médiatisé par ordinateur, Romero (2006) précise que l'apprenant doit déployer des compétences d'ordre cognitif, métacognitif et sociocognitif pour planifier et réguler ses apprentissages. Il considère enfin que la métacognition devient dans l'apprentissage dans les EIAD une condition *sine qua non* dans la réussite de l'apprenant (Houssman, 1991, cité dans Romero, 2006)

En résumé

La gestion efficace des études, en tant que facteur qui peut influencer la décision d'abandonner ou de persévérer aux études, a été mise en évidence par différents auteurs à plusieurs reprises. Ainsi, l'étudiant qui a bien défini ses buts éducationnels et qui arrive à organiser judicieusement son temps (dédié à l'étude et aux autres activités) a plus de chances de terminer ses études que celui qui ne le fait pas (Parker, 1995, cité par Bourdages et Delmotte, 2001). C'est également la conclusion à laquelle sont arrivées Ferla *et al.* (2008), dans leur récente étude, fondée sur le modèle conceptuel de Vermunt. Les résultats de cette étude ont montré que dans un contexte d'études universitaires, les conceptions personnelles sur l'apprentissage intériorisé par l'étudiant sont une dimension cognitive essentielle car celle-ci influence directement ou indirectement le niveau de l'auto-efficacité et de l'attribution de la réussite scolaire. Cette dimension peut également déterminer en partie leur stratégie d'étude, trois habiletés cognitives particulièrement ciblées par la littérature scientifique (p.271).

11. LES PROBLÈMES MOTIVATIONNELS

Lorsqu'il est question de comportement humain ou d'apprentissage, il va de soi que la motivation est abordée. Legendre (2005) dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit, parmi plusieurs propos, la motivation comme « *l'ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin* » (p. 915). Cet accomplissement de désir s'élabore dans une perspective temporelle dirigée vers l'avenir. Pour Nuttin (1985), la motivation est le moteur qui permet à l'individu d'élaborer de façon cognitive, ses besoins en termes d'objets-buts (à court et à moyen terme) et de projets (à long terme). Cette élaboration crée, chez l'homme, l'orientation future.

Ces différentes composantes constituent des éléments du modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994), inspiré de l'approche sociocognitive (Bandura, 1986). Selon lui, la motivation en contexte scolaire est « *un état dynamique qui a ses origines dans les*

perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7).

Ainsi donc, la motivation en situation d'apprentissage touche aux perceptions qu'un étudiant a de lui-même (soi et sa compétence), de la valeur d'une tâche proposée et de la contrôlabilité. Plus précisément, la perception de sa compétence tient au sentiment de capacité d'accomplir une activité qui peut soulever chez l'apprenant un degré d'incertitude quant à sa réussite.

Plusieurs études ont démontré qu'un étudiant ayant une bonne perception de sa compétence à accomplir une tâche a tendance à utiliser plus de stratégies cognitives et métacognitives, persévère davantage et, par ricochet, réussit mieux (Bouffard-Bouchard *et al.*, 1990, 1993; Viau, 1994; Viau et Louis, 1997). Comme Viau le soulève, plus un apprenant estime qu'il a les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il s'engage cognitivement et persévère, même si cette tâche peut s'avérer difficile. La perception de la valeur est le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit. Ainsi, les apprentissages, tant à l'université qu'au travail doivent correspondre aux intérêts de l'individu et à ses capacités pour que soit soutenue la motivation. L'importance de la tâche que l'étudiant juge en fonction de ce qu'il sait, de ce qu'il veut apprendre, voire des objectifs qu'il s'est fixés, constitue, comme souligné antérieurement, un élément essentiel à la motivation. Selon Bouffard (1993), ceux qui sont convaincus de l'utilité du travail scolaire pour l'avenir et qui ont en même temps une attitude positive envers l'avenir ont une plus grande motivation et obtiennent de meilleures notes scolaires. La volonté de bien faire et d'entreprendre une activité semble aller de pair avec la valeur qu'a cette activité pour l'avenir de l'individu.

Quant à la perception de la contrôlabilité, elle réfère au degré d'autonomie et de contrôle que l'étudiant peut exercer sur le déroulement d'une tâche demandée et les conséquences d'une activité. C'est aussi la perception de la responsabilité que l'étudiant entretient vis-à-vis de son succès et de ses échecs. Ainsi les étudiants qui croient exercer un certain contrôle sur le déroulement de leur apprentissage abordent la matière en profondeur en tentant de comprendre les différents éléments alors que les étudiants qui croient avoir peu de contrôle sur leur apprentissage se limitent à essayer de mémoriser les différents éléments du contenu. (Cartier, Debeurme et Viau, 1997 : 51). Bref,

« (...) si ces perceptions sont élevées, l'étudiant sera motivé, ce qui aura pour conséquence qu'il choisira de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique qui lui est proposée et persévérera. Si ces perceptions sont faibles, il sera démotivé, ne s'engagera pas dans cette activité et ne persévérera pas. *L'engagement cognitif* correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique (Salomon, 1983). La *persévérance* se traduit par le temps qu'il consacre à accomplir une activité pédagogique; la *réussite* est la conséquence finale de la motivation. Généralement, un étudiant qui s'engage et persévère réussit (Viau, 1997). »

Dans un contexte d'enseignement - apprentissage, un facteur jouant un rôle important dans la motivation, voire favorisant la dynamique motivationnelle, est sans aucun doute l'activité pédagogique comme telle. Or, pour qu'une activité soit motivante, Viau lui attribue dix caractéristiques :

- Elle doit être signifiante aux yeux de l'étudiant : c'est-à-dire qu'elle doit correspondre le plus possible à ses intérêts et être en lien avec ses attentes, voire avec son projet d'avenir, comme nous l'avons explicité plus haut. Plus l'activité est signifiante, plus elle sera jugée utile ou susceptible de soulever la motivation.
- Elle doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités : il n'est un secret pour personne que la répétition quotidienne de mêmes tâches risque fort de susciter l'ennui, voire la démotivation. Il est également important d'inscrire une tâche dans des tâches plus larges, voire des projets et suivre une certaine logique dans les notions à apprendre. La diversification des tâches peut avoir l'avantage ou donner l'occasion à l'étudiant de faire des choix dans les activités à réaliser.
- Elle doit représenter un défi pour l'étudiant : une activité constitue un défi pour l'étudiant dans la mesure où elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. Ainsi, un étudiant se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité. Cette condition influe sur la perception que l'étudiant a de sa compétence car, s'il réussit à relever le défi, il aura tendance à attribuer son succès non pas au peu de complexité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts. (Viau, 1999 : 100).
- Elle doit être authentique : et de ce fait mener à un produit qui ressemble à ce que l'étudiant aura à accomplir dans sa vie professionnelle future, ou du moins se rapprocher le plus possible d'un contexte similaire. Sinon, l'apprenant risque d'avoir le sentiment de réaliser une activité sans nécessairement présenter de buts d'apprentissage, mais qui se fait plutôt pour satisfaire le professeur ou en vue d'une évaluation. La réalisation d'un produit authentique améliore la perception que l'étudiant a de la valeur qu'il accorde à ce qu'il fait.
- Elle exige un engagement cognitif de l'étudiant : ce qui peut se réaliser lorsque l'apprenant s'attarde à l'utilisation et au choix de stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation adéquates en fonction de l'objet à apprendre ou de l'activité à réaliser. Cet engagement se manifeste par l'appel à des connaissances antérieures, à la réorganisation des connaissances ou à la formulation de questions par exemple.
- Elle responsabilise l'étudiant et lui permet de faire des choix : cette caractéristique rejoint la perception de la contrôlabilité d'une tâche. Des aspects tels que le thème de travail, le choix des partenaires de travail, l'échéancier et autres font partie de cette dimension. Une activité peut devenir démotivante si elle exige la même procédure ou le même produit de la part de tous les étudiants.
- Elle doit permettre d'interagir et de collaborer avec d'autres : une activité pédagogique se déroulant dans un contexte de classe devrait permettre aux apprenants de co-construire les connaissances ou amener les étudiants à travailler ensemble pour atteindre un but commun. Cet apprentissage coopératif peut également contribuer à une meilleure perception de soi chez certains étudiants qui, supportés par les pairs, peuvent apporter une contribution pertinente au projet commun.
- Elle doit comporter un caractère interdisciplinaire : pour amener l'étudiant à voir la nécessité de maîtriser la matière d'un cours, il est souhaitable que l'apprentissage de cette

matière à travers les activités pédagogiques tiennent compte de la matière des autres cours du programme. Cette intégration aide l'étudiant à se rendre compte que les connaissances acquises dans un cours ne sont pas seulement utiles pour réussir ce cours, mais qu'elles sont profitables à l'ensemble de sa formation. (Viau, 1999 : 102)

- Elle doit comporter des consignes claires : l'étudiant doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Ainsi, il ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains étudiants éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. (Viau, 1999, p.102)
- Elle doit se dérouler sur une période suffisamment longue : la durée prévue pour réaliser une activité effectuée en classe devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie professionnelle. Le fait d'accorder à l'étudiant le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité à faire ce qui est exigé de lui. Le pousser à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps. (Viau, 1999 : 102).

La motivation est l'une des variables ayant été les plus fréquemment étudiées dans différents contextes du milieu de l'éducation (Reeve, 2002), incluant celui de la formation à distance (Kember, 1990; Depover *et al.*, 1998; Gauthier, 2004). Certaines de ces études ont montré que la motivation est un facteur qui peut être lié à l'abandon, à la persistance aux études ou à l'intention de poursuivre des études collégiales ou universitaires (Allen, 1999; Vallières et Rivière, 2003). Chenard (2005) suggère que les prédispositions de départ de l'étudiant ont un impact sur sa persévérance aux études. Ces prédispositions réfèrent aux motivations, aux aspirations, aux objectifs et à l'engagement d'un étudiant au moment du choix de son programme d'études ainsi qu'à son attitude par rapport à ses études. Elles doivent être examinées tout au long de la formation de l'étudiant puisqu'elles peuvent se modifier et avoir des impacts sur la persévérance. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous constatons par exemple que les étudiants peu motivés sont portés à n'utiliser que des stratégies de mémorisation et parallèlement, les stratégies d'organisation et d'élaboration, qui exigent de la part de l'étudiant un certain engagement cognitif, ne semblent être utilisées que par ceux qui sont motivés (McCombs, 1988, cité par Viau et Louis, 1997 : 152). De faibles résultats académiques affecteraient également de façon considérable la motivation des étudiants au point où ils peuvent quitter l'établissement car ils ressentent une déception face à leur performance. Les difficultés académiques ont donc un impact considérable sur la décision de tout abandonner car les étudiants arrivent à un point où ils se sentent obligés de partir étant incapables de répondre aux exigences minimales de l'institution, ce qui accentue leur perception négative de leur capacité à apprendre.

En mode à distance, « le plus important est souvent de créer des liens. Le « télé-affectif » peut même être vu comme très important pour la motivation » (REFAD, 2006 : 17). « Différentes formes de support doivent être disponibles, tant pour contrer l'abandon que pour faciliter les cheminements individuels. Par exemple, dans certains milieux éducatifs, des groupes d'échanges et de discussions sont constitués pour pallier au manque de communication avec les professeurs. Cela crée des liens entre des étudiants qui partagent des réalités et des préoccupations semblables. Un forum facilite donc, dans un tel cas, la persévérance et la réussite des étudiants » (REFAD ; 2006 : 17). Une étude de Chomienne (2006) constate que

les étudiants à distance au collégial interagissent très peu avec le tuteur au sujet du contenu du cours. Cela concerne aussi les étudiants (environ quatre sur dix) qui ont l'habitude de discuter avec l'enseignant en situation de formation en classe. Il y a peu ou il n'y a pas d'interactions entre les étudiants, alors que près d'un étudiant sur deux a l'habitude d'en avoir en situation de formation en classe (p 1).

« Les étudiants apprécient que le cours contienne des exemples, des exercices, des mises en situation authentiques, des travaux pratiques préparatoires aux activités évaluées. Dans le même ordre d'idées, le fait de permettre aux étudiants de réaliser des travaux notés en rapport avec leurs champs d'intérêt personnels ou professionnels a un impact sur leur motivation et par conséquent sur leur persévérance » (Chomienne, 2006 : 1)

Sauvé *et al.* (2007) ont tiré plusieurs conclusions sur les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné quant aux facteurs de motivation et de démotivation aux études. « Ainsi, pour les étudiants qui ont abandonné, les études sont dirigées plutôt vers l'épanouissement personnel ou vers l'acquisition de nouvelles compétences liées à leur profession. Par conséquent, leur perception de la réussite est subordonnée à ces objectifs qui sont orientés vers l'épanouissement personnel. Les étudiants ayant abandonné ont moins de compétences que les étudiants qui ont persévéré, mais des méthodes de travail aussi bonnes que ces derniers. Pour ces étudiants, la réussite scolaire est plutôt reliée à des éléments extérieurs à leur volonté et à leurs capacités intellectuelles tels la qualité du matériel pédagogique et leur degré de motivation général qui est légèrement inférieur à celui des étudiants qui ont persévéré. Par ailleurs, les étudiants persévérants déclarent suivre des études dans la perspective d'avoir un emploi et d'être à l'aise financièrement, mais aussi, et comme c'est le cas des étudiants à distance, pour accomplir un rêve leur permettant un changement de vie personnelle ou un avancement professionnel. Ils considèrent avoir plus de connaissances antérieures au début des études que leurs collègues ayant abandonné et attribuent leur réussite dans une mesure importante à leurs capacités intellectuelles et à leurs connaissances. Ayant en vue les buts déclarés des étudiants persévérants et leur degré de motivation plus élevé, il n'est donc pas étonnant de voir qu'ils instrumentalisent leur investissement scolaire d'une manière plus efficace, ce qui est déterminant dans la persévérance scolaire. En ce qui concerne la motivation des étudiants comme facteur pouvant contribuer à la persévérance aux études, les résultats de notre étude sont en mesure de donner plusieurs pistes d'interprétation, qui viennent confirmer les résultats des recherches antérieures.» (p. 177-178)

« Ainsi, les étudiants persévérants semblent être « gagnants » à tous les chapitres : ils entrent à l'université avec un bagage de compétences et de connaissances plus riche que celui de leurs collègues ayant abandonné, font preuve de méthodes de travail et de stratégies d'apprentissage plus efficaces, sont plus motivés dans leur projet universitaire qui semble être instrumentalisé en vue d'un changement de vie ou d'un avancement professionnel. Avec tous ces avantages de leur côté, il n'est pas étonnant de constater que leur degré de motivation est supérieur à celui des étudiants ayant abandonné. Par contre, ces derniers semblent posséder moins de connaissances préalables à l'entrée à l'université et ayant en vue que leurs études sont dirigées vers l'épanouissement personnel ou l'acquisition de nouvelles compétences liées à la profession, ils ressentent moins de pression et ont un degré de motivation plus faible.

Au niveau de la valeur accordée à la tâche proposée en tant que dimension déterminante de la motivation, les étudiants persévérants semblent apprécier beaucoup plus la qualité des activités pédagogiques proposées, de même qu'ils semblent vouloir s'investir plus dans leurs études. Au niveau de la contrôlabilité exprimée par le degré d'autonomie qu'un étudiant peut exercer sur le déroulement d'une tâche demandée, les étudiants persévérants semblent également détenir de meilleures stratégies d'apprentissage que les étudiants ayant abandonné.

Par ailleurs, il est intéressant à remarquer que les facteurs de démotivation chez les étudiants qui ont abandonné leurs études lors de la première session sont moins nombreux et moins variés que les facteurs de motivation assurant la persévérance. Principalement, ils sont en lien direct avec les difficultés identifiées par les étudiants, mais aussi par les intervenants comme étant susceptibles de favoriser l'abandon. Ce sont donc les facteurs relevant de l'orientation scolaire, de la situation financière, d'une situation d'ordre personnel (problème de santé, manque de confiance en soi, éloignement et ennui, résultat insatisfaisant, etc.) et des stratégies d'études qui semblent les facteurs de démotivation les plus influents à la fois pour les étudiants et les intervenants rencontrés. Compte tenu de ces résultats, il s'avère prioritaire d'offrir aux étudiants lors de leur première session d'études des outils d'aide qui réduiraient le risque lié aux facteurs de démotivation et de les expérimenter afin d'en examiner l'impact sur le taux de persévérance aux études. » (Sauvé *et al.*, 2007 : 178)

En résumé

La motivation est un facteur sensible au niveau de la problématique de la persévérance aux études. Un étudiant motivé accepte plus volontiers de s'investir dans une tâche et de s'impliquer dans ses apprentissages. Mais aussi, en situation d'apprentissage, on a pu constater que la motivation est étroitement liée aux perceptions qu'un étudiant a de sa compétence à accomplir une tâche, de la valeur de cette tâche qui lui est proposée et de la contrôlabilité qu'il a sur celle-ci et donc sur ses possibilités de réussir.

12. LES CLIENTÈLES SPÉCIFIQUES

Les recherches sur l'abandon s'inscrivent auprès de différentes clientèles qui suivent une formation postsecondaire. Dans cette partie, nous nous attarderons aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

12.1 Les étudiants ayant des troubles d'apprentissage

Les États-Unis et le Canada anglais se sont intéressés depuis beaucoup plus longtemps aux troubles d'apprentissage que le milieu francophone (Corbeil, 2008). Avant la période du recensement de 2001, un peu plus de la moitié des Canadiens âgés de 30 à 44 ans (51 %) qui ont des troubles d'apprentissage ont un emploi comparativement à 89,1 % relativement à l'ensemble de la population canadienne du même âge. Fichten *et al.* (2006) estiment que la clientèle ayant des incapacités représente 10 % de la population étudiante des cégeps.

En 2001-2002, la Commission ontarienne des droits de la personne (2006) dénombre que 21 737 étudiants postsecondaires ont reçu des mesures d'accommodements pour leur handicap. De ce nombre, les troubles d'apprentissage sont le handicap le plus fréquemment signalé, suivis des troubles de la mobilité et des déficiences sensorielles. Quant à la proportion d'étudiants ayant des troubles de santé mentale, elle est relativement faible. Norlander *et al.* (1990) ainsi que Mull *et al.* (2001) constatent également que ce sont les étudiants ayant des troubles d'apprentissage (TA) qui forment la clientèle la plus importante parmi celles ayant des handicaps et s'inscrivant aux études postsecondaires.

Enfin, Ressources humaines et Développement social Canada [RHDSC] (2007) constate que 9 % des étudiants collégiaux ayant répondu à leur enquête déclarent avoir une incapacité. Pour 61 % d'entre eux, il s'agit d'un trouble d'apprentissage. Dans notre étude, les « troubles d'apprentissage » sont considérés de façon distincte de la déficience intellectuelle (ACTA-TAAC, 2007). Ils se manifestent par des retards dans le développement ou par des difficultés liées aux aspects du fonctionnement cognitif et affectif suivants : l'attention, la mémoire, le raisonnement, la coordination, la communication, la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul, les stratégies d'étude, la sociabilité et la maturité affective. Gregg (2007) et Ofiesh (2007) déplorent le peu de recherche empirique accomplie avec la population postsecondaire ayant des troubles d'apprentissage. Trop souvent ces étudiants sont « accusés d'être paresseux, de ne pas vouloir collaborer et de ne pas être intéressés à leurs études alors que la vraie déficience est l'absence de méthodes adéquates d'enseignement et de soutien qui peuvent contourner les handicaps. » (Conseil du Premier Ministre sur la condition des personnes handicapées, 2007 : 7).

12.2 Les difficultés éprouvées par les étudiants ayant des troubles d'apprentissage

Wagner *et al.* (2005) identifient globalement trois facteurs comme les principales barrières significatives à la persévérance aux études postsecondaires pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage : le manque de stratégies d'études, le manque de documentation pour accéder aux accommodements et aux services offerts et le manque d'options transitionnelles du secondaire aux programmes post-secondaires. Noeth et Wimberly (2002) et Greene (2007) réitèrent des conclusions similaires pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage qui poursuivent des études postsecondaires. L'ACTA-TAAC (2008) identifie les difficultés d'apprentissage que vivent les adultes ayant des troubles d'apprentissage : difficulté à lire, à écrire, à épeler; incapacité à suivre les instructions écrites et/ou de se souvenir de plusieurs instructions verbales; problèmes à écrire ses pensées; sentiments d'anxiété et faible estime de soi; difficulté à établir un budget et à gérer son argent, difficultés de gestion du temps; durée d'attention brève, agitation ou hyperactivité; difficulté à se souvenir et à suivre la séquence d'instructions; difficulté à comprendre un comportement social approprié; faible coordination et désorientation spatiale. L'AQETA (2008) identifie les difficultés suivantes chez les étudiants universitaires ayant des troubles d'apprentissage : difficulté de comprendre et d'associer des concepts abstraits, difficulté à structurer logiquement ses idées dans la résolution de problèmes; manque de volonté à réussir, difficulté pour organiser son travail; incapacité de généraliser les situations ou les cas semblables; comportement impulsif; tendance à blâmer les autres, rendement variable dans le temps. Plusieurs de ces difficultés

sont associées aux stratégies d'étude, d'autres aux compétences communicationnelles et langagières et certains aux calculs.

Concernant les difficultés liées à l'apprentissage et la maîtrise langue seconde, Ofiesh (2007) s'est intéressé aux difficultés éprouvées par les étudiants ayant des troubles d'apprentissage dans l'apprentissage d'une deuxième langue dans le but d'identifier des moyens et des outils pouvant favoriser leur réussite. Il relève notamment que la relation qui existe entre les troubles d'apprentissage TA et les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde est étroite. En effet, les TA sont souvent associés à certains troubles du langage. Nombreux sont les étudiants identifiés comme TA qui ont eu beaucoup de difficulté avec leur l'apprentissage de leur langue première. Or, il semble que l'apprentissage d'une deuxième langue est souvent encore plus ardu pour eux. Apprendre et parler une autre langue demande le développement de plusieurs aptitudes au niveau du langage, dont la conscience phonémique, une capacité qui est déficiente chez beaucoup d'étudiants avec TA. Cela est particulièrement problématique pour les étudiants ayant des déficits phonologiques (y compris au niveau du fonctionnement de la mémoire).

Le problème pour composer avec les difficultés démontrées par les étudiants atteint de TA est que l'apprentissage d'une langue étrangère interagit directement avec les caractéristiques de TA. De nombreux cours offerts dans les collèges peuvent poser problème aux étudiants TA, qui doivent alors s'efforcer de trouver des moyens de contourner leur handicap afin de maîtriser le contenu de ceux-ci. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, cependant, la langue est le contenu. Aussi, apprendre une langue étrangère pour un étudiant avec TA poses d'importants défis et, souvent, les seules accommodations recommandées pour ces étudiants sont du temps supplémentaire et un preneur de notes (Ganschow, Philips et Schneider, 2001; Sparks, Philips, Ganschow, et Javorsky, 1999, cités dans Ofiesh, 2007), mais jusqu'à présent aucune étude n'a validé l'efficacité de formes de soutien et de mesures d'accommodations dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères et des troubles d'apprentissage. Et, peu ou pas de ressources cognitives sont offertes aux étudiants afin de leurs permettre d'élaborer et de développer leurs propres stratégies compensatoires. Il semblerait plutôt qu'à la lumière de ces défis de nombreuses écoles auraient simplement choisi de permettre la substitution de cours pour les étudiants diagnostiqués TA et avec des limitations fonctionnelles associées à l'apprentissage des langues étrangères (Shaw, 1999 cité dans Ofiesh, 2007 : 239-240). Ofiesh note à ce propos que depuis que certains auteurs ont recommandé la substitution de cours plutôt que l'offre de moyen d'accommodation, cette pratique s'est rapidement répandue dans les institutions supérieures de l'éducation. (2007 : 242).

Fichten, NGuyen, Barile et Lévesque (2006) se sont intéressés à la question des troubles d'apprentissage et autres incapacités chez les étudiants au postsecondaire, ainsi qu'aux moyens de faciliter leur réussite scolaire. Par exemple, ils se sont interrogé notamment à savoir : Selon les étudiants handicapés, quels sont les facteurs qui rendent leurs études plus faciles ou plus difficiles ? Quelles sont les différences et les similarités entre les étudiants qui sont handicapés et ceux qui ne le sont pas ? Qu'est-ce que les cégeps peuvent faire pour améliorer la qualité de vie et le taux de diplomation de ces étudiants ? (p. 20).

Il ressort de ses recherches que, « environ la moitié des facilitateurs les plus fréquemment cités par les étudiants handicapés n'étaient pas reliés aux handicaps et ils ont également été mentionnés par les étudiants non handicapés. À titre d'exemples, mentionnons les professeurs qui sont ouverts à l'ajustement de leurs cours, l'environnement du cégep, la disponibilité et l'accessibilité des technologies informatiques (ordinateurs et logiciels adaptatifs), la disponibilité du support et aide au cégep et le centre d'apprentissage du Collège Dawson (des techniques d'étude et d'écriture et des tuteurs y sont disponibles) » (p.22).

De plus, « la plupart des obstacles sont les mêmes pour tous les étudiants. Les deux groupes citent en premier lieu les professeurs qui enseignent mal. S'ensuivent la charge de travail dans les cours (considérée comme étant trop lourde), le niveau de difficulté des cours et les horaires inadéquats (cours dont la durée est trop longue ; cours commençant trop tôt dans la journée) » (p.22).

Tableau 12. Liste des obstacles les plus importants⁶

<i>Étudiants avec handicaps</i>	
Mauvais professeurs	29 %
Cours : lourde charge de travail	19 %
Difficultés causées par l'handicap / incapacité	10 %
Cours : niveau de difficulté	9 %
Gestion du temps / organisation	9 %
Horaire inadéquat	7 %
Mauvaise santé	6 %
<i>Étudiants sans handicap</i>	
Mauvais professeurs	22 %
Cours : lourde charge de travail	19 %
Barrières reliées au langage *	10 %
Horaire inadéquat	9 %
Finances	8 %
Emploi	8 %
Cours : niveau de difficulté	6 %

* Enseignement dans une deuxième langue autre que langue maternelle.

⁶ Tiré de FICHTEN, C. S., NGUYEN, M. N., BARILE, M. et J. A. LÉVESQUE (2006b). «Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés ». *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 22. * *L'étude de Fichten et al.(2006b) se déroule dans un Cégep anglophone de Montréal, le collège Dawson.*
Note : les items en gras sont les facteurs communs aux deux groupes.

Tableau 13. Liste des facilitateurs les plus importants⁷

<i>Étudiants avec handicaps</i>	
Services d'adaptation :	
• en général	33%
• préregistrariat	20%
Bons professeurs	20 %
Services d'adaptation :	
• salle d'examen privée	18%
• temps supplémentaire	17%
• preneurs de notes	15%
Disponibilité des ordinateurs	13 %
Cours : charge réduite	10 %
Environnement du cégep	7 %
Disponibilité du support / aide au cégep	7 %
Centre d'apprentissage	7 %

<i>Étudiants sans handicap</i>	
Bons professeurs	34 %
Amis	13 %
Bibliothèque	11 %
Environnement du cégep	9 %
Disponibilité des ordinateurs	8 %
Horaire adéquat	8 %
Cours : variété de choix	7 %
Centre d'apprentissage	6 %
Finances	5 %
Gestion du temps / organisation	5 %
Disponibilité du support / aide au cégep	4 %

12.3 Quelques pistes pour réduire le taux d'abandon des études postsecondaires des étudiants ayant des troubles d'apprentissage

Green (cité par ACTA-TAAC, 2007) affirme qu'il faut un dépistage précoce de ces troubles, des interventions et un soutien pour réduire au minimum l'incidence sur les personnes et les coûts pour la société canadienne. Un dépistage dans les premières sessions d'études postsecondaires permettrait aux étudiants de contourner leurs obstacles dus aux troubles d'apprentissage et d'en diminuer les impacts sur leur parcours scolaire en favorisant la mise en valeur de leur potentiel réel (Lemire Auclair, 2006). Pour ce faire, il est impératif de bien connaître les principaux obstacles et facilitateurs qui favorisent la réussite scolaire des étudiants ayant des troubles d'apprentissage dans les institutions postsecondaires (Fichten *et al.*, 2006a).

⁷ Tiré de FICHTEN, C. S., NGUYEN, M. N., BARILE, M. et J. A. LÉVESQUE (2006b). «Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés ». *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 22. Note : les items en gras sont les facteurs communs aux deux groupes.

Fichten, NGuyen, Barile et Lévesque (2006) relève que, en ce qui concerne les obstacles et facilitateurs de la réussite scolaire il existe peu de différences entre les étudiants avec et sans handicap. Les plus flagrantes, sur le plan des facilitateurs (Tableau 13), concernent les services d'adaptation offerts aux personnes handicapées. « Il va de soi que les étudiants handicapés considèrent ces services comme essentiels à leur apprentissage, ce qui devrait inciter le gouvernement à maintenir ou augmenter le financement de ces services » (p.23). Il est d'ailleurs intéressant de souligner que, selon les résultats de leur étude, les obstacles à la réussite (Tableau 12) dont « les problèmes causés par le handicap ou le trouble se classent au troisième rang pour les étudiants handicapés » (p.23).

Il ressort néanmoins que « les divers services d'adaptation pour personnes handicapées fournissent les facilitateurs les plus importants. Parmi ceux-ci, les plus marquants sont les services d'adaptation en général et les services d'adaptation spécifiques : le préregistariat (les étudiants handicapés peuvent s'inscrire aux cours à l'avance); la disponibilité d'une salle d'examen privée pour éviter la distraction par le bruit; le temps supplémentaire accordé pour effectuer les examens et travaux; les preneurs de notes et enfin, les politiques permettant aux étudiants handicapés d'obtenir une charge de travail réduite (nombre réduit de cours par session) et de garder le statut d'étudiant à temps plein ». Par ailleurs, les étudiants qui ont un handicap considèrent la gestion de leur temps (la procrastination et le manque de motivation) comme un obstacle marquant, en plus des difficultés que leur handicap, trouble ou mauvaise santé leur posent » (Fichten, NGuyen, Barile et Lévesque, 2006 : 22).

Cependant, dans le cadre de leur recherche « *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir* » (2006), Fichten et son équipe constatent que « (...) 90 % des étudiants ayant des incapacités ne s'inscrivent pas aux services spécialisés, le personnel des cégeps ou le corps enseignant s'est peu adapté à leur réalité. Ce problème place aussi le Québec en tête de liste des provinces où la proportion des étudiants qui ont recours à des services spécialisés est la plus faible, malgré la croissance du nombre d'étudiants aux prises avec des handicaps. » (p. 4)

Sur le plan des interventions à prescrire pour cette clientèle, l'ACTA-TAAC (2008) suggère le recours à des stratégies d'adaptation et de compensation, ainsi qu'à des moyens techniques pour pallier les troubles d'apprentissage. Lemire Auclair (2006) a regroupé les moyens d'intervention auprès des étudiants ayant des troubles d'apprentissage en deux catégories : (1) la rééducation qui vise le développement d'une partie des habiletés déficientes et l'adoption de stratégies de compensation efficaces et (2) l'accommodation qui met à la disposition des apprenants des services éducatifs.

Les études portant sur les dispositifs offerts en milieu postsecondaire pour les étudiants avec incapacité s'attardent surtout à la nature de programmes et les types de services offerts (Ofiesh, 2007). Aussi, Sharpe *et al.* (2005) répertorient, par ordre d'importance, les services éducatifs suivants : l'ajout de temps supplémentaire, un environnement tranquille et silencieux, la communication avec un professeur, l'assistance d'un tuteur/d'assistant, l'enregistrement des textes de lecture, l'enregistrement des exposés du professeur, l'utilisation d'un preneur de notes, des places assises facilitant l'écoute et la lecture à haute voix d'une

épreuve, Quant aux technologies de soutien les plus souvent utilisées, par ordre d'importance, ce sont les numériseurs, les livres parlants, les preneurs de notes informatisés et portables, un logiciel d'aide à la lecture de texte, des magnétophones spécialisés, des logiciels de reconnaissance vocale, des souris avec des options de changement, des postes de travail adaptés et un logiciel de prédiction de mot (Ofiesh *et al.*, 2002; Sharpe *et al.*, 2005).

Selon les commentaires recueillis par Fichten, NGuyen, Barile et Lévesque (2006) dans son étude sur les mesures d'aide au collégial pour les étudiants handicapés, les étudiants reconnaissent le besoin et l'apport positif que leur apportent celles-ci. « Tous les étudiants notent les bienfaits de l'environnement du cégep et la disponibilité des ordinateurs, du support et du centre d'apprentissage du collège (...). À titre d'exemples, un étudiant déclare que « les activités parascolaires m'aident à me faire de nouveaux amis », un autre mentionne que la disponibilité des divers logiciels informatiques l'aide à effectuer ses travaux et une étudiante remercie les tuteurs qui l'ont aidée à corriger sa grammaire. Ces exemples illustrent bien le besoin d'obtenir des ressources adéquates pour ces services » (p.25).

Fichten, NGuyen, Barile et Lévesque (2006) proposent quelques recommandations visant l'amélioration des services d'aide offerts dans les établissements de niveau collégial :

- Assurer le financement des services d'adaptation pour personnes handicapées dans les cégeps.
- Améliorer l'accessibilité des ressources financières pour tous les étudiants.
- Assurer l'accessibilité aux ordinateurs, la formation sur leur utilisation et les services d'aide à l'apprentissage (tutorat).
- Reconnaître les troubles d'apprentissage comme un handicap véritable et assurer un financement adéquat pour les services adaptés à cet effet.
- Considérer l'inclusion des principes d'accessibilité universelle en pédagogie dans les programmes de formation des enseignants. (p.25).

Quant à Lemire Auclair (2006), elle s'interroge sur l'adéquation des moyens mis à la disposition des étudiants ayant des troubles d'apprentissage au collégial. Alors que, pour sa part, Caron (2006) constate que, de plus en plus d'élèves ayant un ou plusieurs troubles d'apprentissage diagnostiqués semblent avoir été épuisés par les nombreux intervenants rencontrés auparavant. Ils admettent souvent leurs difficultés, mais se défilent constamment lorsqu'il s'agit de remettre leur diagnostic déjà existant pour choisir les méthodes de soutien.

En résumé

Nous retiendrons donc que les facteurs constituant des obstacles ou des facilitateurs pour les étudiants eux-mêmes, avec ou sans handicap, sont très semblables. Il nous apparaît donc qu'en matière de réussite aux études, les besoins des étudiants se rejoignent, outre les besoins spécifiques, soit les services d'adaptation offerts aux personnes handicapées.

Les résultats des études présentées dans cette section nous ont également montrés que les services et technologies assistées s'avéraient des outils de soutien à la réussite efficaces puisqu'ils facilitent la compréhension des contenus d'apprentissage écrits et oraux des étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

13. LES MESURES D'AIDE ET DE SOUTIEN

Au Québec, selon Bégin et Ringuette (2005), c'est à la fin des années 80 que le support à l'apprentissage devient un facteur important dans la persévérance aux études dans les établissements des universités du Québec, mais c'est seulement au milieu des années 90 que cette prise de conscience a abouti à des stratégies d'intervention proprement dites. Les valeurs d'accès, de réussite et de persévérance sont, selon les mêmes auteurs, dorénavant capitales dans les établissements de l'Université du Québec. En même temps, depuis le début des années 90, la baisse des inscriptions et les coupures budgétaires, ainsi que le vieillissement de la population étudiante et les taux insatisfaisants de rétention et de diplomation ont incité les administrateurs à mettre en place des dispositifs de soutien aux étudiants afin de favoriser la persévérance et la réussite aux études (Cartier et Langevin, 2001; Bégin et Ringuette, 2005).

Sans avoir la prétention de faire un inventaire exhaustif des mesures existantes, la présente section a pour objectif de dresser un portrait global des mesures de soutien, de leurs caractéristiques ainsi que des différents dispositifs existants dans les établissements universitaires québécois. Nous proposons donc de définir ce qu'est l'encadrement et d'établir les principales conditions d'application, d'en examiner les différentes formes et de démontrer quelles sont les mesures mises en place dans les universités québécoises.

13.1 Définition et conditions d'application des mesures de soutien

Deschênes et Lebel (1994, cité par Dionne *et al.*, 1999 : 70) proposent la définition suivante de l'encadrement : « L'encadrement regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie ». Cette notion d'encadrement est également connue dans la littérature sous l'appellation de support à l'apprentissage ou de soutien à la persévérance aux études.

Dionne *et al.* (1999) proposent différents types de soutien sur les plans cognitif, socio affectif, motivationnel et métacognitif que les instances universitaires auraient avantage à considérer dans le processus d'apprentissage afin de favoriser la réussite académique et la persévérance dans les études de leurs apprenants. Pour Fontaine et Houle (2005) ainsi que Cartier et Langevin (2001), il existe plusieurs niveaux d'intervention du point de vue de l'institution. Pour les premiers, les dispositifs de soutien se regroupent selon les trois catégories suivantes :

- celui des cours et des professeurs;
- celui du programme d'études et de la faculté;
- celui de l'établissement universitaire dans son ensemble et de ses services.

Dans son analyse de la littérature sur les conditions de réussite et de persévérance aux études postsecondaires, Gauthier (2004) résume quatre axes d'interventions qui relèvent à la fois de l'encadrement et de l'enseignement :

- la mise en place d'un dispositif de soutien à l'entrée aux études qui permet à l'étudiant de

valider ses préalables conatifs, affectifs, cognitifs, de peser soigneusement ses enjeux perçus et de préparer ses stratégies d'apprentissage et de gestion. Cette première démarche personnalisée réduirait l'impact des premiers obstacles qu'il ou elle rencontre lors de sa première session d'études et par conséquent éviterait de casser sa motivation à poursuivre ses études;

- la signature d'un contrat pédagogique entre l'étudiant et l'enseignant/tuteur, renégociable au besoin qui permet à l'étudiant de structurer un espace-temps d'apprentissage, de s'autoévaluer, d'être évalué (de manière formative comme sommative), de discuter et d'ajuster ses stratégies d'apprentissage, de modifier sa perception des enjeux, de revoir sa perception de ses motifs extrinsèques, de faire part de ses nouveaux enjeux intrinsèques et « *globalement de renégocier et remettre en équilibre ses différents « leviers de motivation »* » (Gauthier, 2004 : 9);
- les interventions de l'enseignant/tuteur au moment de l'apprentissage qui permettront à l'apprenant de recevoir des évaluations régulières et objectives des réussites comme des échecs, des indications pour des stratégies de soutien compensant les échecs, la clarification systématique des apprentissages à réaliser, point par point, tant dans l'apprentissage disciplinaire que méthodologique et la confirmation de l'atteinte du niveau d'autonomie souhaitable;
- l'organisation des contenus et des apprentissages qui offre des situations pédagogiques variées, centrées sur l'apprentissage collaboratif et individuel, en utilisant les pédagogies variées (transmissive, de recherche, de découverte, d'expérimentation, expérientielle, ludique, etc.) aussi bien en synchrone qu'en asynchrone, en présentiel qu'en téléprésence ou à distance, et de manière à ce que l'apprenant perçoive et intègre toujours en quoi l'activité pédagogique permet des apprentissages qui contribuent à ses objectifs personnels.

Considérant tous ces aspects, il est clair que la mise en œuvre de mesures de soutien ne doit pas être laissée au hasard. Les instances universitaires doivent considérer les besoins de l'étudiant en terme de soutien et prévoir les modalités d'application de ces mesures afin d'en faciliter leur utilisation. Également, il est nécessaire de réévaluer les besoins des étudiants en fonction de leur cheminement à l'intérieur du programme d'études. En fait, « les besoins de soutien à la réussite des études ou d'encadrement de l'étudiant se font sentir tout au long de son cheminement dans le programme, de l'accueil jusqu'au marché du travail ou aux études avancées » (Fontaine et Houle, 2005 p. 244). Reste à se demander comment se manifestent les mesures de soutien dans les établissements d'études postsecondaires ? Nous proposons d'y répondre dans les prochains paragraphes.

13.2 Les mesures de soutien à l'université et leurs limites

Cartier et Langevin (2001) affirment que plusieurs dispositifs d'encadrement et de soutien existent dans les établissements d'enseignement universitaires et que ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes. Ils peuvent prendre la forme d'activités d'accueil, d'ateliers sur des stratégies à adopter, de conférences, de parrainages entre étudiants de différents degrés, de mentorats professionnels, de séminaires, de réseaux de soutien, de centres d'aide, de consultations individuelles, de cours d'appoint, de sessions allégées, de lignes téléphoniques,

d'approches pédagogiques de programmes et d'interventions indirectes de la part du personnel enseignant ou de soutien. De plus, Sauvé, Wright, Debeurme, Fournier et Fontaine (2005) notent que les dispositifs et les mesures de soutien offerts aux étudiants de premier cycle dans les universités couvrent les difficultés reliées à l'apprentissage, aux méthodes de travail ainsi que les problèmes reliés à l'adaptation au nouvel environnement académique.

Que ce soit à distance ou sur campus, des mesures ont été prises par les universités pour mieux supporter les nouveaux inscrits dans le cadre d'activités telles le tutorat ou des cours d'introduction à un programme (Bertrand *et al.*, 1994; Debeurme, 2001; Deschênes, 2001; Roy, 2004). Selon Bégin et Ringuette (2005), les principales mesures institutionnelles réalisées depuis le début des années 2000 sont mises en place au premier cycle :

- l'instauration d'activités d'introduction et de synthèse au début et à la fin du baccalauréat (Université du Québec, 2001);
- l'orientation des mesures d'encadrement en fonction d'une série d'interventions axées sur : admission, pr accueil, accueil au premier trimestre, immersion dans le programme, intégration des apprentissages, formation pratique, activités préparatoires aux études de cycle supérieur, intégration du marché de l'emploi;

Quant aux cycles supérieurs, ces mesures impliquent les tuteurs, directeurs de mémoire ou de thèse et touchent l'évaluation trimestrielle, les modalités d'intégration au programme, l'insertion dans une équipe de recherche, une période de résidence, l'organisation des lieux et le soutien financier.

Bégin et Ringuette (2005) constatent certaines limites aux actions entreprises pour diminuer l'abandon et l'échec aux études universitaires. Selon eux, « les actions sont nombreuses et variées, mais elles présentent peu de coordination entre elles » (p.231). Trop d'acteurs différents y sont impliqués. Le morcellement des activités et des mesures de soutien n'encourage pas une approche intégrée et globale, ce qui crée de la désorganisation. Toujours selon Bégin et Ringuette (2005), les actions sont menées sans grande réflexion de la part des acteurs puisqu'ils proposent des solutions à partir de leur perception de la situation et non en tenant compte d'une compréhension globale des difficultés rencontrées par les étudiants. De plus, les mesures de soutien s'élaborent souvent de façon isolée dans chacune des facultés et leurs expériences ne sont pas mises à contribution dans la réalisation d'un prochain plan d'action. Il n'existe pas de structure d'échange de ces informations. Les instances universitaires se fondent principalement sur les approches d'intervention orientées vers l'intégration de l'étudiant dans le système et son adaptation plutôt que sur l'étudiant lui-même.

13.3 Les mesures de soutien au collégial

Tremblay, Bonnelli, Larose et Voyer (2007), qui s'intéresse particulièrement à la problématique de la persévérance et de la réussite des garçons au collégial, considèrent qu'« il n'y a pas de solution simple pour résoudre les difficultés de plusieurs garçons lors de leurs études collégiales » (p.19). Dans le cadre de leur projet de recherche-action, ils ont inclus notamment la mise sur pied des groupes de soutien dans la classe dès la rentrée scolaire et un

système de tutorat maître-élève prévoyant de trois à cinq rencontres d'une trentaine de minutes chacune, ainsi que d'autres interventions visant directement le milieu scolaire, soit par le biais de groupes de soutien ou d'une formation adaptée pour les enseignants impliqués. La stratégie des chercheurs incluait aussi des activités de « marketing social » dans le cégep, c'est-à-dire la diffusion de messages positifs en appui à la réussite scolaire. Les chercheurs rapportent des résultats significatifs, tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Ainsi, il apparaît à la suite de leur expérimentation que « les deux cohortes qui ont été exposées aux interventions ont présenté de meilleurs taux de persévérance et de réussite (82 % et 88 %) comparativement aux étudiants qui n'ont pas expérimenté le programme de soutien (78 %). Le climat général s'est aussi amélioré, en particulier la relation entre les élèves et leurs enseignants. De plus, les élèves qui ont bénéficié des interventions lors de la première année d'expérimentation ont été moins nombreux à changer de programme et ceux qui ont bénéficié des interventions lors de la seconde année d'expérimentation ont été moins nombreux à décrocher » (Tremblay *et al.*, 2007 : 19).

Lemire Auclair (2006) souligne, elle aussi, la mise sur pied de nombreuses mesures dans le réseau collégial pour aider les étudiants présentant des difficultés d'apprentissage : soutien intensif et continu des enseignants, projets d'accueil des nouveaux étudiants, ateliers pour favoriser l'estime de soi, tutorat par les pairs, programmes favorisant la motivation, interventions facilitant le choix d'orientation des étudiants, etc. Toutes ces mesures visent à aider les élèves à retrouver un rythme d'apprentissage adéquat et suffisant pour la poursuite de leurs études collégiales. Elle s'interroge toutefois sur l'adéquation de ces moyens avec les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

Selon Poelhuber et Chomienne (2006), par rapport à l'enseignement à distance, « il semble illusoire de penser que le matériel pédagogique puisse être entièrement « autoportant ». Cependant, les étudiants qui réussissent recourent soit à l'aide de personnes de leur entourage, à celle de leurs pairs ou à celle de leur tuteur, et, le plus souvent, aux trois. Au contraire, les étudiants qui abandonnent semblent démunis. Non seulement ils ne recourent pas à l'aide de leur tuteur, mais ils ne recourent pas non plus à celle de leurs pairs ou de personnes dans leur entourage. Ce sont donc les étudiants qui auraient le plus besoin d'aide qui sont les moins susceptibles d'en demander, ce qui les met dans une situation où ils courent encore plus le risque d'échouer ou d'abandonner le cours. On doit repenser le type d'encadrement offert à ces étudiants, car les interventions de tutorat individuel effectuées dans le cadre de cette recherche n'étaient pas suffisantes pour obtenir un effet significatif sur la persévérance d'étudiants ayant des cotes R inférieures à la moyenne ou ayant déjà échoué au cours suivi. Pris de manière globale, ces résultats indiquent que les principales sources de soutien cognitif sont les personnes de l'entourage, les pairs et le tuteur. Une personne qui dispose de beaucoup de ressources dans son entourage aura peut-être moins tendance à recourir à l'aide de ses pairs à distance, qui sont moins accessibles. Une personne qui dispose de ressources dans son entourage et auprès de ses pairs à distance aura peut-être moins besoin de recourir à l'aide du tuteur ou elle y recourra après avoir fait une première tentative ailleurs. Les étudiants semblent recourir d'abord à ce qui leur semble le plus accessible : les forums de discussion ou l'aide des personnes de l'entourage. La plupart de ces étudiants arrivent même à remettre un premier devoir, dont le résultat s'avère toutefois souvent décevant et les amène à se désengager graduellement. La note obtenue au premier devoir semble importante dans la

décision de persévérer ou non. Et ce n'est pas tant la note absolue qui est importante que le rapport entre la note obtenue et la note anticipée ou espérée » (Poelhuber et Chomiene, 2006 : 269). Poelhuber et Chomiene (2006) concluent en faisant comme hypothèse qu'il est possible d'influencer la motivation des étudiants à distance et d'améliorer leur persévérance de manière assez importante par des interventions proactives de tutorat individuel.

En résumé

Bien que les politiques adoptées au début des années 2000 aient favorisé le développement de certains dispositifs, il semble que l'élaboration des mesures d'aide à la persévérance manque de coordination et de structure et que par conséquent, il est possible de se questionner sur leur impact réel sur la réussite et la persévérance des étudiants universitaires.

14. LES MÉCANISMES DE SOLLICITATION AUPRÈS DES ÉTUDIANTS POSTSECONDAIRES

Karabenick et Newman (2006) et Neyts *et al.* (2006) constatent que l'élément central à investiguer avant de mesurer les effets des dispositifs en eux-mêmes est le recours à ces dispositifs existants par les étudiants. La demande d'aide, selon Ryan et Pintrich (1997), s'inscrit dans un processus socio-interactionnel constitué d'une composante métacognitive (la reconnaissance par le sujet du besoin d'aide), d'une composante motivationnelle (la décision de chercher de l'aide) et, enfin, d'une composante socio-comportementale (la stratégie de faire appel à autrui).

Un sondage du RHDSC (2007) montre qu'un faible pourcentage d'étudiants, conscients de leur manque d'aptitudes fondamentales pour les études et l'apprentissage (capacité d'étudier, réussite de tests et capacité à faire des mathématiques), ont utilisé les services offerts par les collègues.

« Les résultats tant du sondage à l'admission au collège que de celui effectué à la fin du semestre indiquent qu'un nombre important d'étudiants étaient conscients d'avoir de faibles aptitudes fondamentales pour les études et l'apprentissage, surtout pour ce qui touche leur capacité d'étudier, de réussir des tests et de faire des mathématiques. En outre, un nombre équivalent d'étudiants ont dit qu'ils avaient sans doute besoin d'aide pour renforcer leurs aptitudes dans ces domaines et qu'ils utiliseraient les services de soutien du collège, s'ils leur étaient offerts. Cependant, à la fin du premier semestre, les données recueillies sur l'utilisation de ces services indiquent qu'un pourcentage beaucoup plus faible d'étudiants les avait utilisés que ceux qui avaient dit en avoir besoin. » (RHDC-Pancanadienne, 2007p.5)

Dion (2006), constatant que ce sont souvent les étudiants universitaires les plus performants qui participent le plus aux mesures de soutien, réitère l'importance d'examiner le processus par lequel les étudiants sont encouragés à participer à ces mesures. Le succès à implanter un dispositif exige des actions diversifiées : publicité tout au long de la session mettant en relief les problèmes des étudiants lors de leur première année d'étude, messages motivationnels, participation d'intervenants ou d'étudiants tuteurs pour accompagner les étudiants en difficultés, etc.

Parmi les mécanismes à mettre en place, RHDSC (2007) considère qu'il y en a qui sont plus proactifs, par exemple, l'analyse des besoins des étudiants et les campagnes de sensibilisation visant à promouvoir, en temps opportun, la prestation de services aux étudiants qui en ont besoin. Selon RHDSC (2007 : 65), un étudiant sur cinq ne sait pas « à qui s'adresser en cas de problème ou savoir comment il réussit dans ses cours ». Cette étude a permis de découvrir que d'importantes améliorations dans l'environnement du cégep faciliteraient leur réussite scolaire et qu'un soutien accru aux services spécialisés encouragerait bon nombre d'entre eux à profiter de cette aide. Dans son rapport de consultation, la Commission ontarienne des droits de la personne (2006) signalait que « même lorsque l'on s'entend pour considérer une adaptation comme étant appropriée, il est parfois difficile d'y accéder. Par exemple, il arrive que les étudiants aient peine à découvrir les services et le soutien qui sont à leur disposition. Même lorsque des adaptations sont offertes, elles ne le sont pas toujours au bon moment. Par exemple, un certain nombre d'intervenants ont fait part de leurs inquiétudes concernant l'accessibilité de manuels sur des supports de substitution. » (p.71)

Dans le cadre de leur étude, Tremblay *et al.* (2007) ont mis sur pied, à partir d'un modèle de promotion et de prévention issu du domaine de la santé, un projet d'interventions proactives ciblant les garçons qui fréquentent le programme *Technologie du génie électrique* et le programme *Techniques de l'informatique* au Cégep Limoilou, ainsi qu'une équipe d'enseignants et d'intervenants. Ces chercheurs rapportent que, « même si le modèle demande à être bonifié et validé, les mesures que nous avons privilégiées, centrées sur le concept d'intégration, ont véritablement porté fruit ». Les groupes de soutien ont permis, entre autres, de créer des liens sociaux rapidement, de favoriser un climat d'entraide et d'inscrire des valeurs fondamentales de réussite chez les élèves. Les garçons ont ainsi pu apprendre à déployer les efforts nécessaires pour réussir, à développer de bonnes méthodes de travail et à demander de l'aide au besoin. Le tutorat ressort aussi comme un apport important à ces résultats. Tremblay *et al.* (2007) concluent toutefois, sur la base de leurs résultats de recherche, que « toute mesure visant à favoriser la réussite ne peut se faire sans l'appui du personnel enseignant », le cœur de la relation des élèves avec leur collègue en quelque sorte (p.19-20). De même, pour arriver à joindre la clientèle étudiante ciblée, l'utilisation de tous les moyens de communication déjà en place au cégep s'avère essentielle au succès de la stratégie d'intervention, comme l'on fait Tremblay *et al.* (2007) afin de s'assurer de la circulation des messages personnalisés de renforcement positif (p.20).

En résumé

Ces résultats mettent en lumière que les méthodes actuelles de prestation des services de soutien n'incitent pas suffisamment à les utiliser et que, tout comme Tremblay *et al.* (2007) ainsi que Bonnelly *et al.* (2008) l'ont expérimenté, les modèles d'intervention à développer et à mettre en place dans le futur doivent cibler de façon stratégique ce critère pour produire des résultats concluants et être plus proactif. Trop souvent, ce sont les étudiants qui auraient le plus besoin d'aide qui sont les moins susceptibles d'en demander. Nous devons garder en tête qu'un étudiant sur cinq un étudiant sur cinq ne sait pas quelles sont les ressources disponibles au sein de son établissement ni à qui s'adresser.

CONCLUSION

L'abandon des études universitaires constitue une problématique réelle pour les établissements postsecondaires qui doivent mettre en place des dispositifs susceptibles de retenir les étudiants au moment jugé le plus critique par les résultats de la recherche. Afin de mieux cerner les difficultés éprouvées par les clientèles des établissements postsecondaires ainsi que les mécanismes de sollicitation d'aide et les mesures de soutien susceptibles de résoudre ces difficultés, une recension des écrits (2007-2008) a été réalisée afin de mettre à jour le cadre théorique de notre programme de recherche.

D'entrée de jeu, nous avons défini ce qu'est l'abandon et la persévérance aux études. Nous avons ensuite présenté une synthèse des principales théories qui ont été formulées pour expliquer l'abandon et la persévérance aux études. Puis, nous avons revisité les différentes classifications des facteurs d'abandon et de persévérance afin de mieux cerner les variables qui ont fait l'objet des études sur l'abandon et la persévérance aux études. Cet examen nous a permis de constater que la décision de l'étudiant d'interrompre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble d'obstacles, de facteurs et de difficultés d'apprentissage. Nous avons regroupé ses variables en sept catégories qui ont fait l'objet des parties suivantes, soient (1) les variables sociodémographiques, notamment l'âge, le sexe et l'origine ethnique, (2) les variables scolaires sur le plan du régime d'étude et du mode d'enseignement, (3) les difficultés personnelles des étudiants en lien avec les problèmes d'orientation scolaire et de choix de carrière, leur état psychologique et leur degré de stress ressenti pendant les études, leurs conditions familiales et leur situation financière, (4) les difficultés d'intégration sociale et scolaire éprouvées par les étudiants; (5) les préalables déficients sur le plan de la lecture, de l'écriture, du calcul et des TIC, (6) les déficiences dans les stratégies d'études, notamment les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation, (7) les problèmes motivationnels susceptibles d'influencer la décision de l'étudiant d'abandonner ses études. Nous avons également élargi notre recension à une clientèle de décrocheurs plus spécifique : les personnes ayant des troubles d'apprentissage. Nous avons examiné le type de difficultés qu'elle éprouve et les moyens mis à leur disposition pour les résoudre. Enfin, nous nous sommes attardés aux mesures de soutien et aux dispositifs d'aide à la persévérance aux études offerts aux étudiants postsecondaires ainsi qu'aux mécanismes de sollicitation qui incitent les étudiants à utiliser ces mesures et dispositifs. Nous avons constaté qu'un étudiant sur cinq ne sait pas quelles sont les ressources disponibles au sein de son établissement ni à qui s'adresser et que trop souvent, ce sont les étudiants qui auraient le plus besoin d'aide qui sont les moins susceptibles d'en demander.

Jusqu'à maintenant, la majorité des études au Québec se sont surtout attardées aux facteurs sociodémographiques, institutionnels et environnementaux pour expliquer l'abandon des études universitaires. Encore trop peu d'études se sont penchées sur les difficultés d'apprentissage que les étudiants rencontrent pendant leurs études et encore moins ont examiné un ensemble de difficultés susceptibles d'affecter l'abandon et la persévérance des études en lien avec les modes de soutien et d'aide à la persévérance.

C'est dans ce contexte que notre programme d'étude longitudinale, malgré le caractère ambitieux de cet examen, souhaite : (1) identifier les difficultés rencontrées par les étudiants postsecondaires pendant leurs études et ce, à distance et sur campus; (2) examiner comment

un dispositif d'aide multimédia interactif de persévérance aux études en ligne offrant un support personnalisé (synchrone et asynchrone) et adapté aux difficultés (personnelles, liées aux préalables, à l'intégration dans ses études, aux stratégies d'études et aux problèmes motivationnels) éprouvées par chaque étudiant peut contrer l'abandon des études et (3) identifier les mécanismes de soutien pour susciter chez les étudiants en difficulté une demande d'aide qu'elle soit en ligne ou sur le campus.

Dans le contexte où la persévérance aux études devient un enjeu majeur de la société contemporaine, la recherche de modalités efficaces pour l'encourager et la soutenir s'impose, d'autant plus qu'elle permet de dresser en même temps un état de la situation existante dans les universités québécoises et de fournir des solutions sur le plan institutionnel pour contrer le phénomène de l'abandon.

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été mis à jour à partir du rapport final de recherche publié en 2007. Nous remercions les chercheurs et les étudiantes qui se sont impliqués lors de la rédaction de ce rapport final : Louise Sauvé, Godelieve Debeurme, Virginie Martel, Alan Wright, Johanne Fournier, Émilie Fontaine et Martine Castonguay

RÉFÉRENCES

ALLEN, D. (1999). Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence. *Research in higher education*, 40 (4), 461-485.

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ (2006). *Almanach de l'enseignement postsecondaire au Canada de l'ACPPU*. Sans lieu : ACPPU, <http://www.caut.ca/en/publications/almanac/2006-3.pdf> .

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE - AQETA (2008). *Informations générales sur les troubles d'apprentissage*. Consulté en ligne le 25 juillet à <http://www.aqeta.qc.ca>.

BAILLARGEON, Guy, BEAUCHEMIN, Sophie, N'ZUÉ, Kouadio Antoine (2007) *Poursuite des études et obtention d'un diplôme chez les bénéficiaires du programme de prêt et bourse, volet 4 : la formation universitaire au baccalauréat*. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) et le secteur de l'Aide financière aux études (AFE). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice. Hall.

BARR-TELFORD, L., CARTWRIGHT, F., PRASIL, S. et SHIMMONS, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa: Statistique Canada. Document de recherche, 81-595-MIF2003007, 2003, 36 p.
<http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf>.

BEAN, J. et METZER, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55 (4), 485-540.

BEAN, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.

BEAUDRY, N., BOULIANNE, B., FISHER, C., GRANDTNER, A-M. et HAGHEBAERT, E. (2008). «Définir les attentes en termes de maîtrise et de qualité du français oral et écrit à l'université : des compétences communicationnelles et langagières ». *Correspondance*, 13 (4), avril.

BEAUDRY, N., CAMERLAIN, L. et BEGIN, C. (2007). «Le Rusaf s'affiche ». *Correspondance*, 13 (1), septembre.

BÉGIN, C. et RINGUETTE, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 223-240.

BENNETT, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27 (2), 123-141

BERGER, J., A. MOTTE et A. PARKIN (2007a). *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada – L'importance de l'accès aux études postsecondaire. Troisième édition*, Montréal, Fondation canadienne des bourses du millénaire, septembre 2007.

BERGER, J., A. MOTTE et A. PARKIN (2007b). *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada – Les obstacles aux études postsecondaire. Troisième édition*, Montréal, Fondation canadienne des bourses du millénaire, septembre 2007.

BERNATCHEZ, J. et GENDREAU, L. (2005). L'opération « contrat de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. Dans Chenard, P. et Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 41-57.

BERTRAND, L., DEMERS, L. et DION, J.-M. (1994). Contre l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 9 (2).

BESSEY, J., WATTON, S. et CHANCEY, P. (2000). *Paths Students Take*. Acte du colloque de CIRPA-ACPRI, octobre 2000.

BISSONNETTE, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

BITZER, E. et TROSKIE DE BRUIN, C. (2004). The effect of factors related to prior schooling on student persistence in higher education. *South-African-journal-of-education*, 24 (2), 119-125.

BLOUIN, Y. (1986a). Réadapter les handicapés des mathématiques. *Prospectives*, 22 octobre, 115-121.

BLOUIN, Y. (1986b). Stimuler la réussite en mathématique. *Bulletin AMQ*, 25 (2), 8-16.

BONIN, S., BUJOLD, J. et CHENARD, P. (2004). *De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite*, Acte du colloque ACPRI/CIPRA, octobre 2004.

BOUCHARD, L. (2004). *Rapport annuel 2003-2004*. Direction de la diffusion des enseignements : Télé-université.

BOUFFARD, L., BASTIEN, É., LAPIERRE, S. et DUBÉ, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 503-522.

BOUFFARD, L. (1993). Présentation: buts et perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 2-26.

BOUFFARD-BOUCHARD, T., PARENT, S. et LARIVÉE, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Education*, 5, 355-364.

BOUFFARD-BOUCHARD, T., PARENT, S. et LARIVÉE, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation Task among average and gifted students. *Journal of experimental Child Psychology*, 56, 115-134.

BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

BOURDAGES, L. et DELMOTTE, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance, *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 16.2.

BOWLBY, J. W. et K. MCMULLEN (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada, 81-591-XIF

BRAXTON, J. M., HIRSCHY, A. S. ET MCCLENDON, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30 (3).

BRAXTON, J. M., MILEM, J. F. et SULLIVAN, A. S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590.

CABRERA, A. F., NORA, A. et CASTANEDA, M. B. (1993). College Persistence : Structural Equations Modeling Test of a Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.

CABRERA, A. F., CASTANEDA, M. B., NORA, A. et HENGSTLER, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.

CARON, F. (2004). Niveaux d'explicitation en mathématiques chez des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 279-301.

CARON, G. (2006) Comprendre pour mieux aider. Correspondance, 11 (3), février. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Comprendre.html>.

CARR, K. C., FULLERTON, J. T., SEVERINO, R. et McHUGH, M. K. (1996). Barriers to competition of a nurse-midwifery distance education program. *Journal of Distance Education*, 11 (11), 111-1130.

CARTIER, S. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res Academica*, 18 (1 et 2), 91-104.

CARTIER, S., DEBEURME, G. et VIAU, R. (1997). La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence. Dans L. Sauvé et al. (dir.) *Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet : Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système*. Québec : SAVIE.

CARTIER, S. et LANGEVIN, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 353-381.

CASEY, L., QUINN, J., SLACK, K. et THOMAS, L. (2002). *Student Services Project: Effective Approaches to Retaining Students in Higher Education*. London: DfES.

CHENARD, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans Chenard, P. et Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 67-84.

CHOMIENNE, Martine (2006). « La persévérance dans les cours en ligne au collégial » dans *Bulletin Clic*. Numéro 61, avril. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1011>

CLOUTIER, R., BELLEMARE, I., CÔTÉ, I. et PARÉ, H. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement post-secondaire. Les cheminements socioprofessionnels et la réussite éducative. Dans Chenard, P. et Doray, P. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 145-183.

COFFMAN, D. et GILLIGAN, T. (2003). Social, Support, Stress and Self-Efficacy: Effects on Student's satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), 53-66.

COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE (2006). *Une chance de réussir. Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées*. Ontario : Toronto. <http://www.ohrc.on.ca/fr/resources/policy/EducationDisabilityConsultFrancais>.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE - CCA (2008). *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage*. Rapport sur l'enseignement au Canada. Juillet. Consulté en ligne. http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/E1E66229-93EA-4DB3-A019-0765E614E42B /0/SOLR_08_French_final.pdf.

CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA CONDITION DES PERSONNES HANDICAPÉES (2007). *Améliorer l'accès à l'enseignement postsecondaire pour les*

étudiants ayant des handicaps. Soumis à la Commission sur l'Éducation postsecondaire. Mars. Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION –CSE (2008a). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport, Mai. Consulté en ligne. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0462.pdf>.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION- CSE (2008b). Plan stratégique 2007-2011. Mars. Document administratif. Consulté en ligne. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/DocAdministratifs/50-0202.pdf>.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION - CSE (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir, avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

CORBEIL, J. (2008). Brillants, universitaires, dyslexiques. Troubles d'apprentissage chez les étudiants. *Montréal Campus*, édition Internet, 16, 23 avril, 1 page Web. Consulté le 25 avril. http://persil2.si.uqam.ca/nobel/campus/lecture_archives.php?articleid=613.

CRÉPAS. (2001). Définition de l'abandon scolaire. Consulté en ligne : <http://www.crepas.qc.ca/abandon/document/DéfinitionAbandonInternet.pdf>

CRISMAN ISHLER, J. L. et UPCRAFT, M. L. (2005). The keys to first-year student persistence. Dans Upcraft M.L., Gardner J.N. et Barefoot, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass, 27-46.

CUSEO, J. (2005). "Decided," "undecided," and "in transition": Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. Dans Feldman, R.S. *Improving the first year of college: Research and practice*, Robert Feldman Editor, 27-48.

DAVIES R. et ELIAS P. (2003). *Dropping out: a study of early leavers from higher education* [Research Report RR386]. London: Department for Education and Skills.

DEBEURME, G. (2001). La mise en place de mesures d'encadrement destinées à des étudiants de l'ordre universitaire avec des compétences langagières lacunaires en français écrit. *Actes de Colloque de l'association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du français langue maternelle*. Coll. «Savoirs en pratique», Louvain-la-Neuve, Belgique.

DE BROUCKER, P. (2005). *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

DEPOVER, C., DE LIEVRE, B. et PINGAULT, A. (1998). Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance. *Scientia paedagogica experimentalis*, 35 (2), 315-336.

DEREMER, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) Model*. Thesis : The University of Texas at Austin.

DESCHÊNES, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 16 (2). <http://cade.icaap.org/vol16.2/deschenes.html>.

DESCHÊNES, A.-J. et LEBEL, C. (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance*. Cours EDU6013. Télé-université : Québec.

DESGENT, C. et FORCIER, C. (2005), *Impact des TIC sur la réussite et la persévérance*. Rapport de recherche PAREA : Collège d'Outaouais.

DESJARDINS, S. L., KIM, D. O. et RZONCA, C. (2003). A Nested Analyses of Factors Affecting Bachelor's Degree Completion. *Journal of College Student Retention*, 4 (4), 407-435.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (2005). 16 % des étudiants après une 1^e année à l'université changent de voie. *L'Observatoire Boivigny*. 9 juillet 2005. http://www.boivigny.com/index.php?action=article&id_article=170764.

DION, C. (2006). *Évaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire*, UQTR : Thèse de doctorat, octobre.

DIONNE, M., MERCIER, J., DESCHÊNES, A.-J., BILODEAU, H., BOURDAGES, L., GAGNÉ P., LEBEL, C. et RADA-DONATH, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distance* 3 (2), 69-99.

DORAIS, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie collégiale*, 16 (4), mai, 9-15.

DUBEAU, D., RENAUD, M. et AMYOT, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull: Université du Québec à Hull.

DUVAL, R. (2006). A Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in a Learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61 (1-2), 103-131.

EDMONSON, S., FISHER, A. et CHRISTENSEN, J. (2003). *Project CONNECT: A university's effort to close the gaps*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association : Chicago, IL.

ENTWISTLE, N. et ENTWISTLE, A. (1992). Contrasting forms of understanding for degree

examinations. *Higher Education*, 22, 205-227.

FAWCETT, P. (1990). *L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-université*. Mémoire de maîtrise, Ste-Foy : Université Laval.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS [FCEE] (2007) *Une stratégie pour le changement : L'argent c'est important. Une solution de remplacement pour un système d'enseignement postsecondaire accessible et de qualité supérieure*, Octobre. http://cfsadmin.org/quickftp/Une_strategie_pour_le_changement_2007.pdf - format PDF.

FELDER, R. M. et BRENT, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.

FERLA, J., VALCKE, M. et SCHUYTEN, G. (2008). Relationships between Student Cognitions and Their Effects on Study Strategies. *Learning and Individual Differences*, 18 (2), 271-278.

FICHTEN, C. S. et R. AMSEL, M. BARILE, D. Fiset, A. HAVEL, S. JORGENSEN, G. HUARD, J.-C. JUHEL, M.-È. LANDRY, S. TÉTREAULT, (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*. Résultats de recherche. Programme des actions concertées – La persévérance et la réussite scolaire. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Réseau de Recherche Adaptech, Collège Dawson.

FICHTEN, C. S., NGUYEN, M. N., BARILE, M. et J. A. LÉVESQUE (2006). «Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés ». *PÉDAGOGIE COLLÉGIALE*, VOL. 19 NO 4, 20-26.

FINNIE, R., LASCELLES, E. et SWEETMAN, A. (2005). *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa : Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail/Statistique Canada.

FONTAINE, F. et HOULE, R. (2005). Vision systémique du soutien à la réussite. Impact sur la recherche institutionnelle. Dans Chenard, P. et Doray, P. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 241- 252.

FORTIN, L., MARCOTTE, D., POTVIN, P., ROYER, É. et JOLY, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.

FRENETTE, M. et ZEMAN, K. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents*. Document de recherche Direction des études analytiques, Statistique Canada - No 11F0019MIF au catalogue — No 303.

GAINEN, J. (1995). Barriers to Success in Quantitative Gatekeeper Courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 61, 5-14.

GARDEREN, D. V. (2006). Spatial visualization, visual imagery, and mathematical problem solving of students with varying abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (6), 496-506.

GAUTHIER, P.-D. (2004). *La dimension cachée du E-LEARNING : De la motivation à l'abandon.*? Consulté en ligne : http://alex.espacecompetences.org/GEIDEFile/La+dimension+cachée+du+e-learning.PDF?Archive=191003591928&File=L+dimension+cachée+du+e-learning_PDF.

GRANT-VALLONE, E., REID, K., UMALI, C. et POHLERT, E. (2004). An Analysis of the Effect of Self-Esteem, Social Support, and Participation in Student Support Services on Students' Adjustments and Commitment to College. *Journal of College Student Retention*, 5 (3), 255-274.

GRAYSON, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire : Montréal.

GREEN, J. M. et OXFORD, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.

GREENE, J. A. et AZEVEDO, R. (2007). A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. *Review of Educational Research*, 77; 334.

GREGG, L. (2007). Underserved and Unprepared: Postsecondary Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 219–228

HERMANOWICZ-JOSEPH, C. (2004). The college departure process among the academic elite. *Education and urban society*, 37 (1), 74-93.

HORSTMANSHOF, L. et ZIMITAT, C. (2004). *Time for Persistence*. Griffith Institute for Higher Education, Griffith University: Australia.

HOULE, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education*. Theses : New York University.

HRABOWSKI III, F. (2005). Fostering first-year success of underrepresented minorities. Dans Seidman, A. *College Student Retention : Formula for Student Success*. American council on education Praeger. Series on Higher Education.

ISAAK, M. I., GRAVES KRISTY, M. et BETHLYN, O. (2007). Academic, Motivational, and Emotional Problems Identified by College Students in Academic Jeopardy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8 (2), 171-183.

JACOBY, B. (2000). Why involve commuter students in learner ? *New Directions for Higher education*, 109, 1-12.

JOHNES, G. et MCNABB, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Feb (1), 23-47.

JUNOR, S. et USHER, A. (2004). *Le prix du savoir 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Collection de recherches du millénaire.

KARABENICK, S.A. et NEWMAN, R.S. (2006). *Help Seeking in academic settings : goals, groups and contexts*. Mahwah, New Jersey : Lawrence, Erlbaum Associates Publishers.

KASWORM, C. (2003). Setting the Stage: Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 102 (Summer), 3-10.

KEMBER, D. (1990). The Use of a Model to Derive Interventions Which might Reduce Drop out from Distance Education Courses. *Higher Education*, 20 (1), 11-24.

KEMBER, D. (1989). A longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *Journal of Higher Education*, 60 (3), 278-301.

KING, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. Wheeling Jesuit University.

KULM, T. L. et CRAMER, S. (2006). The Relationship of Student Employment to Student Role, Family Relationships, Social Interactions and Persistence. *College Student Journal*, 40 (4), 927-938.

LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995). Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 121-144.

LAFORTUNE, L. et PONS, F. (2004). Le rôle de l'anxiété dans la métacognition. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, D. et R. Hancock (Dir.), *Les émotions à l'école* (145-169). Sainte-Foy : PUQ.

LAFORTUNE, L. (1990). *Démystification de la mathématique : Matériel didactique*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, Service du développement de programmes.

LEFRANÇOIS, P. (2005). *Aider les étudiants du postsecondaire à réussir en français écrit*. Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin.

- LEGENDRE, R. (2003). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- LEMIRE AUCLAIR, E. (2006). Les troubles d'apprentissage : quelques mesures simples d'encadrement. *Correspondance*, 11, 3, FÉVRIER. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Encadrement.html>.
- LIU, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Paper presented at the Annual Forum for the Association for the Institutional Research. Toronto, June.
- LONKA, K. et LINDBLOM-YLANNE. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- LOVITTS, B.E. (2001). *Leaving the Ivory tower : the causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, Maryland : Rowman and Littlefield Publisher.
- MA, X. et FREMPONG, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Direction de la politique sur l'apprentissage. Ressources humaines et Développement social Canada. SP-837-05-08F.
- MATUS-GROSSMAN, L. et GODEN, S. (2002). *Opening Doors: Student's Perspectives on Juggling Work, Family and College*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- MCINNIS, C et JAMES, R. (2004). Access and Retention in Australian Higher Education. Dans Yorke, M., and Longden, B. (Eds.). *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 33-45.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS] (2008). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2008*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS] (2007). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2007*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS] (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MEQ]. (2004). *Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MEQ] (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MONTAGUE, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31 (1), 37-44.

MULL, C., SITLINGTON, P. L. et ALPER, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68, 97–118.

MURRAY, J. (1993). *Why Students Withdraw from University : A Case of Study*. Acte du colloque de CIRPA-ACPRI, mai 1993. Consulté en ligne : <http://www.cirpa-acpri.ca/prevConferences/proceed1993/murray.html>.

NEYTS, L., NILS, F., PARMENTIER, P., NOËL, B. et VERWAERDE, A. (2006). Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université Catholique de Louvain, aux Facultés Universitaires Catholiques de Mons et aux Facultés universitaires Saint-Louis, In Ph. Parmentier, éd., *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'Université*, Presses universitaires de Namur, Namur, Belgique, pp. 43-59.

NOETH, R., & WIMBERLY, G. (2002). *Creating seamless educational transitions for urban African American and Hispanic students. ACT PolicyReport*. Iowa City, IA: ACT, Inc.

NORLANDER, K. A., SHAW, S. F. et MCGUIRE, J. M. (1990). Competencies of postsecondary personnel serving students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 426–432.

NUTTIN, J. (1985). «Le fonctionnement de la motivation humaine ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14 (2), 91-103.

OFIESH, N. S. (2007). Math, Science, and Foreign Language: Evidence-Based Accommodation. Decision Making at the Postsecondary Level”. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 237–245.

OFIESH, N. S., RICE, C., LONG, E., MERCHANT, D. et GAJAR, A. (2002). “Service delivery to postsecondary students with disabilities: A nationwide survey of technology use”. *College Student Journal*, 36(1), 94–108.

OFIESH, N. S., et HUGHES, C. A. (2002). How much time? Extended test time for college students with learning disabilities: A review of the literature, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 16(1), 2–16.

OCDE (2006). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2006* : Éditions OCDE, 2006.

OKLAHOMA STATE REGENTS FOR HIGHER EDUCATION. (2002). *Oklahoma Higher Education Task Force on Student Retention*. Oklahoma City: OSRHE.

PAGEAU, D. et BUJOLD, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Volet I. Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle : Université du Québec, Québec.

PAGEAU, D. et MÉDAILLE, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans Chenard, P., Doray, P. (eds). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 111-126.

PASCARELLA, E. et TERENCEZINI, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2 vol. Hoboken, NJ: Wiley.

PASCARELLA, E. et TERENCEZINI, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.

PESENTI, M., et SERON, X. (2000). *Neuropsychologie des troubles du calcul et du traitement des nombres*. Marseille, France : Solal. 273 p.[En ligne]. <http://www.uqtr.ca/biblio/notice/resume/03-2209501R.html>

PHILIPPE, R. (2006). *La persévérance et la réussite aux trois cycles universitaires*. 74^e Colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Montréal, 18 mai.

POELHUBER, B. et M. CHOMIENNE (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Montréal : Cégep@distance.

POISSANT, N., POELHUBER, B. et FALARDEAU, M. (1994). Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation*, 19 (1), 30-44.

POWELL, R. (2006). *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier. Québec-Conseil du Premier Ministre sur la condition des personnes handicapées, 2007, p.7).

RACETTE, N. (2008). *Expérimentation d'un modèle de motivation dans un cours universitaire à distance*. Thèse. Québec : Université Laval.

RASMUSSEN, C. (2003). *To Go Or Not To Go: How the Perceived Costs and Benefits of Higher Education Influence College Decision-Making For Low-Income Students*. Center for the Study of Higher and Postsecondary Education: University of Michigan.

REESE, M. S. (2007). *What's so hard about algebra? A grounded theory study of adult algebra learners*. Thèse. United States, California : University of San Diego, 102 pages.

REEVE, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Dans E.L. Deci, and R.M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press : Rochester, New York.

RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT FRANCOPHONE À DISTANCE DU CANADA (REFAD) (2006). *Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la*

réussite des étudiant(e)s? Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2005-2006. 35 pages. http://www.refad.ca/nouveau/comptere rendu_2006/pdf/Comptere rendu_2005-2006.pdf

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL CANADA [RHDSC] (2007). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*. Rapport 1. En collaboration avec l'Association des collèges communautaires du Canada, août. En ligne à www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp_787_08_07f/page00.shtml.

RIOPEL, R. et MAISONNEUVE, H. (2006). Difficultés de lecture et difficultés scolaires. *In Enseigner au collégial, une profession à partager*, Actes du 26 e COLLOQUE AQPC, 98-101.

ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

ROMAINVILLE, M. (1998) Et si on arrêta de tirer sur le pianiste? *Forum pédagogies*, 4-9.

ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes, métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROMERO, M. (2006). *Prise en compte des enjeux métacognitifs dans les activités collaboratives de type projet en EIAD*. Rencontres Intelligence Collective 2006, Nîmes.

ROY, J. (2006) *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Éditions IQRC, PUL.

ROY, J. (2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. http://www.quebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml.

ROY, M. (2004). Réussir à l'université: l'histoire d'une collaboration fertile. *In Atelier de réflexion (20 février) du CAPRES et CEFRES « La réussite étudiante en enseignement supérieur : Agir dans et en dehors de la salle de cours : Des ponts à bâtir? »* Consultée le 13 juillet 2004.

RUPH, F. et HRIMECH, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficiences cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620.

RYAN, A.M. et PINTRICH, P.R. (1997) Should I ask for help ? The role of motivation and attitudes in adolescents'help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 329-341.

SALES, A., DROLET, R. et BONNEAU, I. (1996). *Le mode étudiant à la fin du XXe siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-*

vingt-dix. Québec : Ministère de l'Éducation, 372 p.

SALINAS, A. et LLANES, J. R. (2003). Student attrition, retention and persistence: The case of the University of Texas Pan American. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2 (1), 73-97.

SANDLER, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. These : New York University.

SAUVÉ, L., DEBEURME, G., MARTEL, V., WRIGHT, A., HANCA, G. et CASTONGUAY, M. (2007). *S@MI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires Rapport final*. Québec. Rapport déposé au FQRSC, juin, 298 pages.

SAUVÉ, L. et VIAU, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.

SAUVÉ, L., WRIGHT, A., DEBEURME, G., FOURNIER, J. et FONTAINE, É. (2005). *Rapport du questionnaire d'entrevue sur les outils d'aide à la réussite et à la persévérance aux études postsecondaires*. SAVIE : Québec.

SHAIENKS, D. et GLUSZYNSKI, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs*. Résultats de l'EJET, 4e cycle, Statistique Canada – no au catalogue 81 595 MIF2007059, Ottawa, novembre.

SHARPE, M. N., JOHNSON, D. R., IZZO, M. et MURRAY, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 3–11.

SIERPINSKA, A., BOBOS, G. et KNIPPING, C. (2007). Sources of students' frustration in pre-university level, prerequisite mathematics courses. *Instructional Science* 36, 289–320
Published online: 10 August.

SKAHILL, M. (2003). The Role of Social Support Network in College Persistence among Freshman Students. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), 39-52.

SPANARD, J.-M. A. (1990). Beyond intent : Reentering college to complete the degree. *Review of educational research*, 60 (3), 309-344.

SPADY, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.

STATISTIQUE CANADA (2006). Effectifs Universitaires 2004-2005. Le Quotidien, le mardi 7 novembre 2006, <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/061107/q061107a.htm>.

ST-JOHN, E. P., CABRERA, A., NORA, A. et ASKER, E. H. (2000). Economic influences

on persistence reconsidered. How can finance research inform the reconceptualization of persistence models? *Dans* J.M. Braxton (Ed.). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

ST-PIERRE, L. (2004). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 18 (2), 27-29.

TARDIF, J. (2002). La contribution des technologies en apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle. *Le Français dans le monde*, 11-22.

TARDIF, J. (1996). *Une condition incontournable aux promesses de TIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse*, <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/pedagogie.htm>.

THOMPSON, D. (1992). Beyond Motivation: A Model of Registered Nurses' Participation and Persistence in Baccalaureate Nursing Programs. *Adult Education Quarterly*, 42 (2) 94-105.

TINTO, V. (2005a). *Moving from theory to action*. Dans Seidman, A. *College Student Retention : Formula for Student Success*. American council on education Praeger. Series on Higher Education.

TINTO, V. (2005b). *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University. <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/promotingstudentsuccess.pdf>.

TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (Second Edition). Chicago: The University of Chicago Press.

TINTO, V. (1992). Student Attrition and Retention. In Burton, C. R., Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol.3. New York : Pergamon Press.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

TITUS, M. (2003). *An examination of the influence of institutional context on persistence at four-year colleges and universities: A multilevel approach*. University of Maryland : College Park.

TREMBLAY, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. In Chenard, P. et Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

TREMBLAY, G., BONNELLI, H., LAROSE, S., AUDET, S., VOYER, C., BERGERON, M., MASSUARD, M., SAMSON, M., LAVALLÉE, M., LACASSE, J.-P., RIVIÈRE, B. et LESSARD, D. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention*

favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaire des garçons aux études collégiales – Rapport de recherche. Québec : CRI-VIFF.

TREMBLAY, G., H. BONNELLI, S. LAROSE et C. VOYER (2007). La réussite des garçons au collégial : un modèle d'intervention efficace. Résultats de recherche : Programme des actions concertées *La persévérance et la réussite scolaires*.

TROUBLES D'APPRENTISSAGE - ASSOCIATION CANADIENNE (ACTA-TAAC). (2007). ACTA-TAAC publie une étude de pointe de trois ans sur les troubles d'apprentissage. *Espace Alpha*, Consulté le 19 mai, http://www.alpha.cdeacf.ca/les_actualites/lire.php?article=2117.

TROUBLES D'APPRENTISSAGE - ASSOCIATION CANADIENNE (ACTA-TAAC). *Bienvenue à Troubles d'apprentissage – Association canadienne!*. « Mieux connaître les troubles d'apprentissage : L'adulte qui a des troubles d'apprentissage ». Consulté le 24 avril 2008. Tiré de http://www.ldac-taac.ca/InDepth/adult_ld-f.asp

TURNER, S. (2004). Going to College and Finishing College: Explaining Different Educational Outcomes. Dans Hoxby, C. *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It*. National Bureau of Economic Research Conference Report.

UNIVERSITY OF LONDON ARTS (2004). *Innovate to retain the student experience (2)*. Report on pilot initiatives, January-June 2004.

UPCRAFT, M .L., GARDNER, J. N. et BAREFOOT, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass.

USHER, A. (2003). *Information, Perception and Decision-Making*, Document présenté lors de la conférence *Pathways to Access*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.

UNIVERSITE DU QUEBEC (2001). *La politique des études de premier cycle*, 6^e édition.

VALLIÈRES, E. F. et RIVIÈRE, B. (2003). *Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR)*. Communication présentée au 71^{ème} congrès de l'ACFAS, Rimouski 22 mai.

VANMUYLDRE, N., SALVIA, P., DE BROEU, F., ROOZE, M. et LOURYAN, S. (2006). «Stratégies d'apprentissage des étudiants de premier cycle des études médicales, de graduat en biologie médicale et d'élèves infirmiers : une étude conduite au pôle universitaire européen Bruxelles-Wallonie ». *Pédagogie Médicale*, 7, 7-19.

VERMETTEN, Y. J., LODEWIJKS, H. G. et VERMUNT, J. D. (1997), Consistency and Variability of Learning Styles in Different University Courses. *Higher Education*, 37 (1), 1-

21.

VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent: ERPI

VIAU, R. (1997). La motivation: d'hier à demain. *Apprentissage et socialisation*, 18 (1-2), 5-11.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : ERPI.

VIAU, R. et LOUIS, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de l'éducation dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22 (2), 144-157.

VON-PRUMMER, C. (1990). Study Motivation of Distance Students: A Report on Some Results from a Survey Done at the FernUniversitat in 1987/88. *Research in Distance Education*, 2 (2), 2-6.