



*L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les
données récentes de la recherche*

Rapport de recension

**Subventionné par le
Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture**

Janvier 2006

Équipe de recherche : Louise Sauvé, chercheure principale, Télé-université
Godelieve Debeurme, co-chercheure, Université de Sherbrooke
Alan Wright, co-chercheur, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
Johanne Fournier, auxiliaire de recherche, SAVIE
Émilie Fontaine, auxiliaire de recherche, Université de Sherbrooke
Louis Poulette, informaticien
Annie Lachance, adjointe administrative et correction linguistique, SAVIE

© 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.

Tables des matières

INTRODUCTION.....	1
1. LA PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 L'ampleur et le contexte du problème	3
1.2 Le moment d'abandon des études.....	9
1.3 Le profil des étudiants fréquentant l'université	9
1.4 Une définition de l'abandon des études.....	11
1.5 Les impacts de l'abandon sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires	13
1.5.1 <i>Les impacts sur l'étudiant</i>	13
1.5.2 <i>Les impacts sur l'établissement universitaire</i>	14
1.5.3 <i>Les impacts sur la société</i>	15
1.6 Les questions et les objectifs de recherche	16
1.6.1 <i>Les questions de recherche</i>	16
1.6.2 <i>Les objectifs de recherche</i>	17
2. LE CADRE THÉORIQUE.....	18
2.1 Les théories de l'abandon et de la persévérance : bref survol historique	18
2.2 Les principales théories de l'abandon et de la persévérance des études postsecondaires	21
2.2.1 <i>Le modèle de l'intégration de Tinto (1975)</i>	21
2.2.2 <i>Le modèle de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985)</i>	25
2.2.3..... <i>Le modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) adapté par Sandler (1998)</i>	27
2.2.4 <i>Le modèle de l'abandon aux études en formation à distance de Kember (1990)</i>	28
2.3. Les facteurs de l'abandon et de la persévérance aux études	31
2.3.1 <i>Les facteurs de risque de l'abandon</i>	31
2.3.2 <i>Les facteurs personnels</i>	34
2.3.3 <i>Les facteurs d'apprentissage</i>	36
2.3.4 <i>Les facteurs interpersonnels</i>	38
2.3.5 <i>Les facteurs familiaux</i>	39
2.3.6 <i>Les facteurs institutionnels</i>	40
2.3.7 <i>Les facteurs environnementaux</i>	40
2.4 Les facteurs de persévérance aux études	42
2.4.1 <i>Les facteurs personnels</i>	46
2.4.2 <i>Les facteurs d'apprentissage</i>	47
2.4.3 <i>Les facteurs interpersonnels</i>	50
2.4.4 <i>Les facteurs familiaux</i>	50
2.4.5 <i>Les facteurs institutionnels</i>	51
2.4.6 <i>Les facteurs environnementaux</i>	52

3. LES MESURES DE SOUTIEN	54
3.1 Une définition et les conditions d'application des mesures de soutien	55
3.2 Les formes de mesures de soutien	59
3.3 Les mesures de soutien à l'université et leurs limites.....	59
4. LES FACTEURS D'ABANDON ET DE PERSÉVÉRANCE QUI FERONT L'OBJET DE NOTRE RECHERCHE.....	62
4.1 Les caractéristiques d'apprentissage.....	62
4.2 Les autres facteurs d'abandon et de persévérance aux études	63
4.3 Les deux types d'environnements.....	64
4.4 S@MI-Persévérance	65
CONCLUSION	66

Liste des tableaux

<i>Tableau 1. Les taux d'abandon des étudiants dans les universités québécoises (1994-2000)</i>	4
<i>Tableau 2. Le taux de persévérance (%) après un an d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans</i>	5
<i>Tableau 3. Le taux de réussite après 6 ans d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans</i>	7
<i>Tableau 4. Taux de chômage des diplômés selon le type de diplôme (2003)</i>	16
<i>Tableau 5. Pistes de solutions et les actions envisagées pour favoriser la persévérance aux études postsecondaires selon Yorke et Longden (2004)</i>	44
<i>Tableau 6. Facteurs ayant pu influencer la décision de demeurer aux études supérieures</i>	46
<i>Tableau 7. Les facteurs d'abandon et de persévérance aux études</i>	53

Liste des figures

<i>Figure 1. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau (1995) et DeRemer (2002)</i>	22
<i>Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)</i>	24
<i>Figure 3. Schématisation du modèle de Bean et Metzner (1985) tel qu'illustré par Buyn, (2000)</i>	26
<i>Figure 4. Modèle intégré de Cabrera et al. (1992) adapté par Sandler (1998)</i>	28
<i>Figure 5. Schématisation du modèle de Kember (1990) tel qu'illustré par Sauvé et Viau (2003)</i>	29
<i>Figure 6 : Inventaire des causes d'échec à l'université (Romainville 2000)</i>	32
<i>Figure 7. Étapes décisionnelles du cheminement scolaire des 18–20 ans par Junor et Usher (2004).</i>	33

INTRODUCTION

L'abandon et la persévérance des étudiants aux études postsecondaires constituent des enjeux de taille pour les établissements universitaires. Ces derniers font face au défi de retenir les étudiants lors de leur première année d'études (King, 2005). En effet, 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 en vue de mieux comprendre les processus menant l'étudiant à la décision d'abandonner ou de persévérer à travers le cheminement le menant à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures (Metz, 2002; King, 2005). Toutefois, les recherches effectuées jusqu'à maintenant proviennent surtout des États-Unis, du Royaume-Uni et de l'Australie. Peu d'études ont été réalisées au Canada sur la problématique de l'abandon et de la persévérance à l'ordre postsecondaire (Grayson, 2003). Par conséquent, la littérature canadienne au sujet de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires demeure émergente. Les données portant sur les taux d'abandon dans les établissements universitaires canadiens sont peu disponibles, et ce, malgré le fait que l'intérêt pour le sujet soit de plus en plus grand (Tremblay, 2005). Les raisons qui poussent un étudiant à abandonner ses études sont multiples. Cartier et Langevin (2001) identifient trois types de problèmes influençant l'abandon :

- les carences des étudiants liées à la formation de base et la maîtrise déficiente des préalables;
- les difficultés des étudiants à gérer leur programme d'études;
- les problèmes liés au contenu du programme et des cours qui sont peu adaptés aux étudiants.

Les instances universitaires sont plus que jamais concernées par la problématique de l'abandon des études. La société actuelle, fondée sur le savoir, exige des travailleurs qu'ils soient de plus en plus qualifiés et compétents afin de répondre aux défis du marché du travail (Sauvé et Viau, 2003). C'est pourquoi une formation universitaire devient un atout important pour les étudiants (Grayson, 2003; Sauvé et Viau, 2003). Dans ce contexte, le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) a subventionné une étude portant sur les facteurs d'abandon et de persévérance chez des étudiants de trois universités québécoises afin de comprendre ce qui les amène à abandonner ou à persévérer dans leurs études supérieures. Cette étude a pour but d'examiner la relation existant entre certaines caractéristiques d'apprentissage des étudiants, les modes d'encadrement qui les supportent et la persévérance dans les premiers mois d'études universitaires.

Le présent rapport propose une recension des écrits liés à la problématique de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires. Dans la première partie, la problématique met en relief l'ampleur du phénomène de l'abandon, décrit les termes employés pour traiter de ce concept et aborde les différents impacts de l'abandon sur l'étudiant, l'institution et la société. Pour conclure cette partie, nous abordons les questions et les objectifs de la recherche. La seconde partie, le cadre théorique, aborde les théories existantes qui ont tenté d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la

persévérance au cours des quarante dernières années. Puis, elle décrit les facteurs d'abandon ainsi que les facteurs de persévérance aux études. Dans la troisième partie, les mesures de soutien à la persévérance sont à la fois identifiées et définies et nous traitons de leurs conditions d'application. L'exercice a pour but de nous guider vers l'élaboration et la conception d'outils d'aide à la persévérance et des mécanismes par lesquels ils seront rendus accessibles aux étudiants et au personnel des établissements d'études postsecondaires grâce à ce projet. Finalement, la quatrième partie présente les facteurs d'abandon et de persévérance aux études retenus dans cette recherche. Nous proposons une conception renouvelée de la problématique inspirée principalement par les travaux de Kember (1990) et de Tinto (1993) auxquels nous avons ajouté les caractéristiques d'apprentissage comme variables pouvant influencer l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires.

Pour les fins de ce rapport, nous avons recensé des articles publiés en majorité entre les années 2002 et 2005 sans toutefois faire abstraction des écrits incontournables publiés antérieurement sur le sujet. La recension a été effectuée à l'aide des bases de données suivantes : ERIC/EBSCOhost, FRANCIS, REPÈRE, PSYCLIT, PROQUEST et Web of Science. Au total, 130 articles, rapports de recherches et thèses ont été répertoriés. Les mots-clés suivants ont guidé les recherches : persévérance/ perseverance, persistance/ persistence, réussite scolaire/ school success, postsecondaire/ higher education, abandon/ drop-out/ withdrawal, caractéristiques des étudiants/ student characteristics, caractéristiques d'apprentissage/ learning characteristics. De plus, les documents répertoriés font référence à des études provenant de différents pays du monde occidental. La rigueur de cette recension permet d'exposer les multiples facettes de la problématique de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires.

1. LA PROBLÉMATIQUE

La persévérance aux études postsecondaires fait l'objet de nombreux travaux de recherche depuis près de quatre décennies. L'intérêt pour cet objet de recherche a pris racine alors que l'importance des études de niveau supérieur a cru avec l'avènement d'une société du savoir fondée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Les nouveaux défis que propose le marché du travail exigent une main-d'œuvre qualifiée. Par conséquent, les établissements postsecondaires ont vu leur clientèle croître puisqu'un diplôme d'études supérieures est souvent garant d'un bon emploi. Toutefois, les taux d'abandon des étudiants fréquentant des établissements d'études postsecondaires demeurent élevés. Les institutions d'enseignement supérieur sont donc confrontées au phénomène de l'abandon. Dans ce qui suit, le point sera fait sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance en abordant l'ampleur du problème dans le monde occidental, en traitant des moments d'abandon, en décrivant le profil de l'étudiant fréquentant l'université, en définissant les termes associés à la problématique ainsi qu'en abordant les impacts de l'abandon sur la société, l'institution universitaire et l'étudiant. Cette partie se termine par la présentation des questions et objectifs de la recherche.

1.1 L'ampleur et le contexte du problème

Un examen des données sur l'abandon des études postsecondaires a permis de délimiter l'ampleur du phénomène. Nous avons d'abord jeté un regard international sur le phénomène afin de pouvoir constater les taux d'abandon des études universitaires dans les pays industrialisés. Nous avons pu recueillir quelques données à cet effet, surtout dans les pays européens tels que l'Angleterre et la France ainsi qu'en Australie. Ensuite, nous nous sommes attardés à la problématique de l'abandon dans le contexte des universités canadiennes. Finalement, nous avons dressé le portrait de la situation québécoise en regard des données disponibles à ce sujet.

Dans le monde occidental

En Europe, l'Angleterre compte un étudiant sur six qui ne termine pas sa première année d'études universitaires (Select Committee on Education and Employment, 2001 cité dans Bennett, 2003) tandis qu'en France, la Direction de l'évaluation et de la prospective (2005¹) en dénombre 22 %. En Australie, Horstmanshof et Zimitat (2004) ont constaté que 25 % des étudiants ayant participé à leur étude ont indiqué qu'ils ont vraiment pensé laisser leurs études durant leur premier semestre. Dans les universités américaines, 28,5 % des étudiants abandonnent avant d'avoir terminé leurs études de premier cycle (Tinto, 1993 cité par Braxton, Milem et Sullivan, 2000). Le taux d'abandon dans les universités américaines privées serait de 25,1 % (Tremblay, 2005). De plus, il semblerait que le taux national d'abandon n'a cessé d'augmenter aux États-Unis depuis le milieu des années 80 (Cuseo, 2005). Des études récentes démontrent que le taux d'abandon dans les universités nord-américaines varie entre 20 et 25 % lors de la première année d'études, alors que de 20 à 30 % quittent les études postsecondaires dans les années suivantes (Grayson, 2003).

Au Canada

Au Canada, une étude récente indique que 24 % des jeunes de 18-24 ans ayant entrepris des études postsecondaires avaient abandonné durant les 18 mois suivant le début de leur formation (Barr-Telford, Cartwright, Prasil, Shimmons, 2003). Le taux d'abandon chez les étudiants inscrits à temps partiel demeure toutefois plus important puisqu'il se situe à 59,5 % (MEQ, 1998 cité dans Sauvé et Viau, 2003). Quant aux étudiants inscrits dans des institutions de formation à distance, les données canadiennes indiquent que le taux d'abandon varie de 30 % à 70 % selon les établissements (Bourdages, 1996). Par conséquent, les universités nord-américaines sont de plus en plus confrontées au problème de l'abandon des étudiants au cours de leurs études postsecondaires.

¹ Direction de l'évaluation et de la prospective. 16 % des étudiants après une 1ère année à l'université changent de voie. *L'Observatoire Boivigny*. 9 juillet 2005.
http://www.boivigny.com/index.php?action=article&id_article=170764

Au Québec

Au Québec, entre 1975-1976 et 2002-2003, le taux de diplomation des Québécois a considérablement augmenté, passant de 14,9 % à 27,7 % pour l'obtention d'un grade de bachelier (MELS, 2005). Toutefois, les femmes sont une fois et demie plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Ainsi, en 2003, le taux d'obtention d'un baccalauréat dans la population québécoise était de 34,4 % chez les femmes et de 21,3 % chez les hommes (MELS, 2005). Le taux d'obtention d'un baccalauréat pour l'ensemble de la population québécoise est de 27,7 %, ce qui positionne le Québec derrière la moyenne des pays de l'OCDE qui se situe à 31,8 % en 2002 (MELS, 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 et entre 14,1 % et 39,5 % après cinq ans et plus (Tremblay, 2005).

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

Établissement universitaire	Taux d'abandon après 1 an	Taux d'abandon après 5 ans et plus
Université de Montréal	20,1 %	26,5 %
Université McGill	10,1 %	14,1 %
Université Laval	15,3 %	26,2 %
Université de Sherbrooke	26,6 %	27,7 %
Université Concordia	17,5 %	39,5 %
UQAM	23,3 %	37,9 %

Source : Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. Dans Chenard, P., Doray, P. (sous la direction de). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 85-110.

En 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) indiquait que 20,2 % des étudiants à temps plein abandonnent leurs études universitaires. Dans un contexte de compétition mondiale tant au point de vue économique que social et intellectuel, le Conseil du Trésor et le ministère de l'Éducation (MEQ), à l'aube de l'an 2000, ont convenu d'investir dans la formation universitaire afin de s'adapter aux défis de la société actuelle et de répondre aux nouvelles réalités sur le plan social et économique (Bernatchez et Gendreau, 2005). Pour ce faire, la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000), misant sur l'accessibilité des études supérieures, la performance en matière de qualité d'enseignement et la réponse au besoin d'ouverture sur le monde, proposait l'établissement de contrats de performance dont les objectifs étaient de mettre en place des moyens et stratégies pour favoriser la réussite des étudiants universitaires (MEQ, 2000). Ces contrats de performance imposés aux universités québécoises impliquaient également l'atteinte d'objectifs spécifiques en matière de persévérance aux études. 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).

Rapport de recension

L'élaboration d'une politique à l'égard de la réussite aux études supérieures confirme l'importance du problème et implique l'approfondissement de la connaissance du phénomène dans le contexte québécois. 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.

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 passé de 82,6 % en 1993-1994 à 85,8 % en 2002-2003, soit une augmentation de 3,2 %. (Bernatchez et Gendreau, 2005). En ce qui concerne la moyenne québécoise du taux de réussite, il est passé 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 2. Le taux de persévérance (%) après un an d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans

Universités	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	81,7	81,2	82,0	83,0	82,0	83,4

Rapport de recension

Universités	Années d'études					
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Québec à Chicoutimi (UQAC)						
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).

Le tableau 3 montre 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 73,5 %. Par conséquent, 26,5 % des étudiants de cette cohorte n'obtiendront pas de diplôme universitaire, ce qui demeure préoccupant. Autre fait intéressant, 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) alors qu'après cinq ans d'études, le taux de diplomation varie entre 64 % et 67 % (Cartier et Langevin, 2001).

Rapport de recension

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

Universités	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).

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 décidaient 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).

Malgré une sensibilisation des instances universitaires à l'égard du problème de l'abandon et de la persévérance aux études, les taux d'abandon demeurent considérablement élevés après la première année d'étude. Peut-être est-il encore trop tôt pour évaluer les effets des contrats de performance sur la diplomation des étudiants universitaires? Toutefois, les universités demeurent encore loin de l'objectif à atteindre qui est de 80 %. Par conséquent, il importe de s'attarder au taux de réussite et de comprendre les facteurs qui influencent l'abandon des études avant l'obtention du diplôme.

Les établissements d'enseignement à distance

Pour les établissements d'enseignement à distance, une étude canadienne récente (Powell, 2006²) 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 Télé-université (Université à distance de l'UQAM) et d'une université néerlandaise, soit l'Open Universiteit Nederland. Powell (2006) fait la distinction entre les étudiants inscrits à l'intérieur d'un programme de formation et ceux n'étant pas inscrits dans un programme de formation (hors programme). De plus, l'auteur fait également la distinction entre les abandons hâtifs (survenant dans le premier mois d'études) et les abandons en cours de formation. Certaines institutions, telles que la Télé-université et l'Open Universiteit Nederland, ne font pas la distinction entre ces deux types d'abandon. Chez les étudiants inscrits dans un programme de formation, le taux d'abandon varie entre 26,9 % et 43,2 % après le premier cours du programme. Pour les étudiants non inscrits à un programme, le taux d'abandon varie entre 22,4 % et 68,8 % après le premier cours. Nous pouvons donc prétendre que le fait d'être engagé dans un programme de formation favorise la persévérance des étudiants à distance. Les données recueillies dans cette étude démontrent que la Télé-université jouit d'un taux d'abandon plus faible que ses rivales après un premier cours. En effet, pour les étudiants inscrits dans un programme à la Télé-université, le taux d'abandon est de 26,9 % alors que dans les autres établissements de formation à distance, ce même taux varie entre 37,7 % et 43,2 %. Dans le même ordre d'idée, des données récentes indiquent que le taux d'abandon global des étudiants de la Télé-université est de 18,3 % pour l'année 2003-2004 (Bouchard, 2004). En bref, il est impossible de comparer le taux d'abandon entre les établissements

² The data provided were from a four university comparative study of student progress and dropout coordinated by Rick Powell as part of his research for doctoral dissertation at the University of South Africa.

d'enseignement à distance et les établissements traditionnels puisque les statistiques obtenues pour ces deux types d'institutions ne sont pas comparables.

En résumé

En résumé, l'abandon est un phénomène présent et répandu dans le monde occidental puisque plusieurs pays tels que l'Angleterre, la France, l'Australie, les États-Unis et le Canada se penchent sur l'étude de cette problématique. Également, nous pouvons noter que les taux d'abandon varient de façon considérable selon le régime d'étude (temps partiel ou temps complet) et le type de formation (sur campus ou à distance).

1.2 Le moment d'abandon des études

Des recherches démontrent que les étudiants quittent à tout moment dans leur formation, mais il semble que c'est pendant la première année que nous retrouvons le plus d'abandons, que ce soit à distance ou sur campus (Jones-Giles, 2004; Pageau et Médaille, 2005; King, 2005). À cet effet, des études américaines et britanniques ont démontré que la moitié des étudiants qui abandonnent le font lors de la première année d'études et les raisons des abandons diffèrent selon qu'ils soient survenus au cours de la première année ou plus tard dans la formation (Arulampalam, Naylor, Smith, 2005). Metz (2002) indique également que 50 % des départs institutionnels se font pendant la première session d'études pour les étudiants de premier cycle. Crespo et Houle (1995) ont démontré que parmi les étudiants qui ont abandonné, 49,1 % d'entre eux l'ont fait avant la fin de la deuxième session et 32,3% ont décidé de quitter l'université entre la première et la deuxième année. En ce qui concerne les études à distance, l'enquête de Sauvé (1994) (cité dans Sauvé et Viau, 2003) montre que 35,7 % des étudiants inscrits à un programme de deuxième cycle ont quitté pendant ou après la première session d'études. En moyenne, les étudiants inscrits dans des programmes conduisant à l'obtention d'un baccalauréat fréquentent leur établissement universitaire 2,7 sessions avant d'abandonner (MELS, 2005).

1.3 Le profil des étudiants fréquentant l'université

Selon King (2005), les caractéristiques des étudiants universitaires ont évolué depuis les vingt dernières années. Comme le souligne Tremblay (2005, p. 100), « leur vécu est multidimensionnel et le métier des étudiants s'insère de plus en plus dans un cheminement non traditionnel ». DeRemer (2002) indique que le nombre d'étudiants traditionnels est en déclin. Par conséquent, le nombre d'étudiants non traditionnels a augmenté de façon significative depuis les vingt-cinq dernières années (Sandler, 1998). D'une part, un étudiant traditionnel se définit, selon DeRemer (2002), par les deux aspects suivants : être âgé de 18 à 24 ans et fréquenter les études à temps plein. D'autre part, un étudiant non traditionnel possède l'une des caractéristiques suivantes ou une combinaison de ces caractéristiques : être un adulte âgé de 25 ans et plus, avoir des

responsabilités d'adulte (être marié, avoir une famille, avoir un emploi à temps plein) ou être inscrit dans un programme d'études à temps partiel.

La conciliation travail-études et travail-famille-études sont des phénomènes de plus en plus fréquents qui peuvent avoir un impact sur la décision d'abandonner ou de persévérer (Kasworm, 2003). En fait, la majorité des étudiants (66 %) du Québec travaillent et occupent un emploi à temps partiel pendant leurs études. Selon l'article de Toulgoat (2005), ces étudiants travaillent plus de 20 heures par semaine dans une proportion de 58 %. Les établissements universitaires doivent tenir compte de ces nouvelles réalités dans leurs offres de cours et de services aux étudiants. Pour cette raison, les établissements universitaires devraient se doter d'outils pour mieux connaître le profil de leurs étudiants. À cet effet, l'Université du Québec a mis sur pied, dans les années 90, l'enquête ICOPE (Indicateurs de CONditions de Poursuite des Études) dans le but de mieux comprendre le phénomène de l'abandon et de développer des outils pour le contrer. Dans ce contexte, le projet PROSPERE (PROfil de Succès PERsonnel des Études) a vu le jour en 2003 et a donné naissance à un questionnaire permettant d'obtenir une connaissance approfondie de l'étudiant que l'établissement universitaire accueille (Bujold, 2005). L'établissement du profil de l'étudiant permettrait d'identifier ses facteurs de réussite et de persévérance et de proposer des mesures de soutien et d'encadrement adaptées à ses besoins. Les premiers résultats obtenus par cette enquête menée dans les universités du réseau de l'Université du Québec indiquent que 54 % des étudiants sont inscrits à temps partiel, 70 % sont de femmes, 52 % sont des étudiants âgés de 25 ans et plus, 72 % sont des étudiants de première génération et 37 % sont des étudiants de classe socio-économique faible (Bonin, Bujold et Chenard, 2004). De plus, les résultats démontrent que les étudiants de première génération sont nombreux à avoir un statut socio-économique faible et que le taux d'abandon est plus élevé chez les étudiants de ce même statut socio-économique. Frenette (2003) remarque que la scolarisation des parents a un impact sur la fréquentation universitaire et que les étudiants de statut socio-économique supérieur ont plus de chances de fréquenter un établissement universitaire que ceux de statut inférieur.

D'autres études ont permis de décrire le profil des étudiants fréquentant des établissements d'enseignement postsecondaires. Ainsi, selon Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003), 62,2 % des jeunes âgés entre 17 et 24 ans avaient entrepris des études postsecondaires en 2003 au Canada. Toujours selon ces auteurs, les femmes se retrouvent en plus grand nombre dans les universités canadiennes. Au Québec, 70 % des étudiants fréquentant les établissements universitaires du réseau de l'Université du Québec sont des femmes (Bonin, Bujold et Chénard, 2004). L'enquête ICOPE (2000) révèle que 90 % des étudiants s'inscrivent dans un programme d'étude à temps plein et que 80 % des étudiants à temps plein et 85 % des étudiants à temps partiel réussissent tous leurs cours à leur première session universitaire. De plus, l'origine du statut socio-économique des étudiants inscrits dans un programme de premier cycle se présente de la façon suivante : 37,3 % sont de statut faible, 35 % sont de statut moyen et 27,7 % sont de statut élevé (Pageau et Bujold, 2000). La majorité des étudiants sont âgés de 21 ans et moins (76 %) et environ 75 % d'entre eux sont des étudiants de première génération fréquentant un établissement universitaire (*Ibid*, 2000). En ce qui concerne leurs

conditions de vie, la très grande majorité des étudiants (93,3 %) arrivant à l'université n'ont pas d'enfants, 35 % habitent chez leurs parents et un peu plus du tiers vivent dans la précarité (*Ibid*, 2000). Quant à leur préparation, environ 75 % des étudiants possèdent un diplôme d'études collégiales lors de leur entrée à l'université et environ 90 % jugent leur préparation aux études universitaires satisfaisante (*Ibid*, 2000). Ces données sont les premières concernant le profil des étudiants universitaires et elles sont fondées sur des cohortes de 1996-1997. Il sera intéressant de suivre l'évolution de l'enquête et d'approfondir la connaissance des caractéristiques de l'étudiant universitaire au Québec avec des données plus récentes.

Chez les étudiants fréquentant des établissements de formation à distance, le profil des universitaires diffère quelque peu. L'étude de Powell (2006) démontre qu'à la Télé-université, seulement 16,9 % des étudiants sont âgés de 25 ans et moins alors que 73,5 % sont âgés entre 25 et 44 ans. Les résultats démontrent également que le même phénomène se répète à l'Université d'Athabasca (Alberta), la British Columbia Open University et à l'Open Universiteit Nederland. Par conséquent, la clientèle des universités à distance semble plus âgée. De plus, 30,8 % des étudiants qui s'inscrivent dans un programme de formation à distance ont déjà étudié dans une université. Nous constatons toutefois que la représentation des femmes demeure sensiblement la même dans les établissements de formation à distance que celle des universités traditionnelles puisque 62,1 % des étudiants sont des femmes alors que 37,9 % sont des hommes. En somme, l'étudiant inscrit en formation à distance est plus âgé que l'étudiant inscrit dans une université traditionnelle et dans près du tiers des cas, il a une expérience de formation universitaire.

1.4 Une définition de l'abandon des études

L'abandon par les étudiants peut prendre une grande variété de formes donc il n'existe pas de départ typique du phénomène de l'abandon (Tinto, 2005). Grayson (2003) identifie les différentes façons pour un étudiant d'abandonner ses études :

- 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 différence 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 les 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).

Certains auteurs préfèrent parler de maintien des effectifs (*student retention*) ou de persistance des étudiants (*student persistence*). Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999, cité par Grayson, 2003) ont défini les termes *maintien des effectifs*, *diminution des effectifs* et *inactivité* pour décrire le phénomène de l'abandon et de la persévérance. Les définitions de ces auteurs se lisent comme suit :

- Maintien de l'effectif : diplomation ou inscription, à n'importe lequel des quatre derniers trimestres, d'un étudiant admis au programme de premier cycle;
- Diminution de l'effectif : non-inscription, au cours des quatre derniers trimestres, d'un étudiant ayant été admis au programme de premier cycle;
- Inactivité : non-inscription, au cours d'une période pouvant aller du trimestre le plus récent aux trois derniers trimestres, d'un étudiant ayant été admis au programme de premier cycle. (Source : Grayson, 2003).

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

Quant à DeRemer (2002), il propose les définitions opérationnelles suivantes :

- Abandon (*drop-out*): décision de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme.
- Persistance (*persistence*): décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme.
- Rétenion (*retention*) : situation de l'étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il est inscrit initialement.
- Arrêt des études (*stop-out*) : décision de l'étudiant d'arrêter de façon temporaire ses études postsecondaires.
- Départ du système (*system departure*) : décision de l'étudiant 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.

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.

Ces définitions, bien qu'explicites en soi, ne permettent pas de délimiter de façon précise le moment d'abandon ni les différentes nuances dans les façons d'abandonner telles que décrites par Grayson (2003). Également, elles ne font pas la distinction entre les abandons volontaires (i.e. l'étudiant qui prend la décision de quitter son programme

d'étude) et involontaires (i.e. l'étudiant qui est contraint à quitter son programme d'étude à la suite d'une décision institutionnelle).

En plus de la dissidence 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. Selon King (2005), la persistance débute lorsque l'étudiant est admis dans l'institution. Dans la grande majorité des études, il est difficile de déterminer comment les taux d'abandon sont comptabilisés, la plupart ne précisant pas les modalités permettant de les établir.

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

L'abandon des études signifie qu'un bon nombre d'étudiants quitteront l'université sans l'obtention d'un diplôme. Cet état de fait peut avoir des conséquences pour l'étudiant, mais également pour la société et même l'université. La prochaine section aborde les différents impacts de l'abandon des études universitaires sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires.

1.5.1 Les impacts sur l'étudiant

Sur le plan personnel, la transition vers une autre école est une période stressante pour les étudiants (Pellegrini, 1994 cité dans Skahill, 2003). Pour certains qui quitteront le nid familial pour la première fois, il s'agit d'une période à la fois exigeante et stressante puisque le nouvel étudiant doit jongler avec les préoccupations usuelles des adultes (planification financière, ménage, repas, lavage, gestion du temps). Il doit également s'adapter à une nouvelle école, de nouveaux cours, de nouvelles exigences (Skahill, 2003; Coffman et Gilligan, 2003). Certains étudiants se sentent submergés et manifestent une faible capacité d'adaptation (Coffman et Gilligan, 2003). Tous ces bouleversements mettent le nouvel étudiant universitaire dans une situation où il doit constamment s'adapter et remettre en question ses repères. Ainsi, « la réussite des études exige non seulement la capacité de répondre efficacement aux exigences universitaires, mais aussi de surmonter le déséquilibre provoqué par le passage d'un environnement connu (le milieu familial et l'enseignement secondaire ou collégial) à un environnement de vie inconnu (le campus et les études universitaires) » (Gossuin et Devoet, 1984 cité par Pirot et DeKetele, 2000, p.367).

De plus, la fréquentation des études postsecondaires est l'occasion pour l'étudiant de s'engager dans un cheminement le menant vers un emploi ou une profession. Autrefois, le diplôme secondaire suffisait pour qu'un individu aspire à un emploi garantissant le statut socio-économique moyen. De nos jours, une formation professionnelle ou postsecondaire est requise pour atteindre le même statut. Depuis les dernières décennies, les parents, les éducateurs, les politiciens, les leaders politiques, les membres de la

communauté et les chercheurs véhiculent aux étudiants le message que pour réussir dans notre société, ils ont besoin d'obtenir un diplôme postsecondaire (Venezia et Kirst, 2005).

Le choix du programme d'études sous-tend le choix d'une carrière ou du moins d'un projet professionnel à long terme. Le choix effectué est le résultat d'une panoplie de facteurs ayant motivé l'étudiant à s'engager dans une formation qui lui permettra d'actualiser son potentiel. À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation (2000, p.22) souligne que «...la persévérance aux études peut être associée à l'épanouissement et à l'actualisation de soi en lien avec les aspirations personnelles, professionnelles ou artistiques. L'abandon peut devenir synonyme d'échec dans la réalisation de son projet personnel...». Par conséquent, un abandon en cours d'études supérieures peut avoir un impact significatif sur le développement professionnel et personnel de l'étudiant. Toutefois, le jeune adulte aux études demeure dans une période d'exploration face à ses intérêts professionnels. Ses buts et ses intentions évoluent au fil de son expérience postsecondaire, ce qui peut expliquer les abandons, les changements de programme ainsi que les interruptions des études. Dans l'étude récente de Powell (2006) réalisée dans quatre établissements de formation à distance, les résultats ont démontré que certains étudiants explorent la formation universitaire et remettent en question leur choix d'étude (Powell, 2006). Or, dans ce contexte, l'abandon n'est pas considéré comme un événement négatif pour l'étudiant puisque cette expérience lui apprend à mieux cerner ses intérêts et ses objectifs. Cependant, il ne faut pas négliger les difficultés que peut rencontrer l'étudiant lors de son entrée à l'université c'est-à-dire les lacunes causées par sa formation préalable ainsi que les difficultés d'apprentissage et d'adaptation qui peuvent être la cause de son départ de l'université.

Dans le cas où l'étudiant abandonne définitivement le système scolaire, le fait de ne pas avoir de diplôme diminue 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). Également, un étudiant qui ne complète pas ses études postsecondaires limite le développement de ses compétences intellectuelles et demeure avec un potentiel non réalisé (Grayson, 2003). Finalement, le Conseil supérieur de l'éducation (2000, p.24) souligne que la formation postsecondaire « constitue encore aujourd'hui le plus sûr moyen d'attester l'acquisition et l'intégration des connaissances et des compétences ainsi que d'assurer l'adaptation des diplômés à des perspectives d'emploi généralement plus difficiles, plus exigeantes et plus généreuses sur le plan des conditions de travail.»

1.5.2 Les impacts sur l'établissement universitaire

Le fait que les étudiants cessent leurs études avant d'obtenir leur diplôme entraîne 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).

1.5.3 *Les impacts sur la société*

Depuis la fin des années 1960, l'accès aux études postsecondaires, particulièrement à l'université, s'est démocratisé avec l'avènement du réseau d'universités publiques des Universités du Québec. Les objectifs poursuivis étaient d'offrir à un plus grand nombre d'étudiants un accès à l'université et d'augmenter le taux de diplomation universitaire. À la même époque, aux États-Unis, ce mouvement de démocratisation s'est traduit par la création des « community colleges », dont la mission était de permettre aux étudiants de statut socio-économique faible d'accéder à des études de niveau universitaire. Toutefois, l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur ne peut se réaliser sans offrir une formation de qualité permettant ainsi aux étudiants d'obtenir un diplôme de haut niveau (CSE, 2000).

La société actuelle fondée sur le savoir, la prolifération des technologies de la communication et de l'information ainsi que l'émergence d'une économie mondiale entraîne des changements importants du marché du travail. Face à ces nouvelles réalités, une société doit se donner comme objectifs de rendre les études supérieures plus accessibles, de favoriser la diplomation et de faire la promotion de la formation continue afin de bien préparer les adultes de demain à faire face à ces défis (CSE, 2000; Sauvé et Viau, 2003). « À l'université, le taux d'accès aux programmes menant au baccalauréat était en 2003-2004 de 41,1 %, alors que le taux d'obtention du diplôme était de 27 % », ce qui sous-tend que des efforts supplémentaires doivent être fournis afin d'améliorer la diplomation postsecondaire de la population québécoise (Fournier, Lemieux et Bernard, 2005, p. 26).

Par conséquent, des taux d'abandon élevés des étudiants aux études postsecondaires jumelés à des taux de diplomation insuffisants ont un impact majeur sur la société. Selon Grayson (2003), « la réduction des effectifs se traduit par un potentiel perdu pour l'étudiant [...] et une perte de productivité pour la société ». Selon Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (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, comme l'indique le tableau 4, le taux de chômage chez les personnes ayant obtenu un diplôme universitaire de 1^{er} cycle (baccalauréat) est inférieur (4,9 %) à celui des personnes ayant obtenu un DEC technique (5,6 %) ainsi que de celles ayant obtenu un DEP (11,7 %) et une ASP (12,0 %).

Tableau 4. Taux de chômage des diplômés selon le type de diplôme (2003)

Type de diplôme obtenu	Taux de chômage (%)
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	11,7
Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)	12,0
Diplôme d'études collégiales (formation technique) (DEC)	5,6
Baccalauréat (1 ^{er} cycle)	4,9

Source : MELS, Indicateurs de l'éducation – édition 2005 (2005).

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.

1.6 Les questions et les objectifs de recherche

Tenant compte de l'ampleur de la problématique de l'abandon et de la complexité du phénomène, nous nous interrogeons sur les actions à poser dans le but de prévenir l'abandon et de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants lors de la première session d'études universitaires.

Notre question principale de recherche est « Quels sont les outils d'encadrement et de support adaptés à quelles caractéristiques qui ont un effet sur l'abandon ou la persévérance aux études d'un étudiant, étudiante durant la première session d'études universitaires ? » Examinons les questions spécifiques et les objectifs de recherche qui découlent de cette question.

1.6.1 Les questions de recherche

Notre étude tente de répondre aux questions spécifiques de recherche suivantes :

- Quelles caractéristiques devront être considérées pour mieux contrer le phénomène d'abandon à l'université?
- Quelles sont celles qui ont le plus de poids sur l'intention qu'un étudiant a d'abandonner ou de persévérer?
- Existe-t-il un profil type sur le plan de l'apprentissage qui caractérise l'étudiant qui abandonne et celui qui persévère?
- Existe-t-il des outils d'aide à la persévérance qui répondent à ces profils?
- Jusqu'à quel point un environnement en ligne riche de ces outils assure-t-il les conditions nécessaires à la persévérance et à la réussite des études?

Répondre à ces questions permettra au professeurs et aux tuteurs d'identifier les variables d'apprentissage liées à l'abandon et sur lesquelles ils ont un certain contrôle afin d'en tenir compte dans leur encadrement (campus et à distance). Par encadrement, nous entendons des activités qui visent à fournir une aide personnelle aux apprenants. Ce sont des interventions auprès d'un individu ou d'un groupe qui promeuvent le développement personnel et social favorisant la prise en charge par chacun de sa propre formation. (Deschênes et Lebel, 1994).

Peu d'études ont été menées sur l'impact de l'encadrement offert par le personnel enseignant (campus) et les tuteurs (distance) sur la persistance aux études (Sauvé et Viau, 2003). Citons à titre d'exemple les études de Crespo et Houle (1995), Deschênes (2001), Chomienne et Poellhuber (2004) qui identifient le manque d'encadrement de la part des professeurs ou des tuteurs comme la raison la plus souvent évoquée par les étudiants pour expliquer l'abandon.

1.6.2 Les objectifs de recherche

Tenant compte du peu d'études menées sur la relation pouvant exister entre modes d'encadrement et de support à l'apprentissage (campus et à distance) et la persévérance aux études universitaires d'une part et, d'autre part, sur la relation entre les caractéristiques d'apprentissage et la persévérance aux études universitaires des nouveaux étudiants, notre projet de recherche a pour objectifs :

- d'identifier les outils d'aides (campus et à distance) susceptibles de favoriser la persévérance des nouveaux étudiants et étudiantes;
- de regrouper dans un système d'aide multimédia interactif de diagnostic, de planification et de suivi (SAMI-DPS) d'un projet de formation universitaire les outils (textuels, audiovisuels ou inforoutiers) d'encadrement et de soutien aux études et de les mettre à la disposition des nouveaux étudiants et étudiantes qui entreprennent des études universitaires dans le but de maintenir leur persévérance aux études;
- d'identifier les profils des apprenants et apprenantes qui persévèrent ou qui abandonnent après la première session d'études dans deux contextes différents (campus et à distance);
- d'établir la relation entre les modes d'encadrement les plus appropriés à la persévérance selon le contexte (campus vs à distance) et selon certaines caractéristiques d'apprentissage des étudiants et étudiantes (style d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion et type de motivation) dans la première session d'études universitaires. Seront également pris en compte le sexe, la catégorie d'âge des sujets, leur formation préalable ainsi que l'effet des difficultés personnelles (incluant les difficultés d'apprentissage) et familiales sur les variables à l'étude.

Examinons maintenant l'état de la recherche en fonction de nos questions et objectifs de recherche.

2. LE CADRE THÉORIQUE

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 partie propose de présenter un bref survol historique des modèles théoriques portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance en résumant celles que nous retrouvons le plus fréquemment citées dans les études scientifiques. Cette démarche nous a permis d'établir un modèle technopédagogique des facteurs d'abandon et de persévérance aux études postsecondaires.

2.1 Les théories de l'abandon et de la persévérance : bref survol historique

De nombreuses théories proposent d'expliquer le phénomène de la persévérance et de l'abandon 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, soient :

- psychologique : qui réunit les théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (ex. : le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon;
- sociale : qui regroupe les théories relatives à l'impact des phénomènes de société (ex. : les classes sociales) sur l'abandon;
- économique : qui rassemble les théories examinant les abandons sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires;
- organisationnelle : dans laquelle les chercheurs expliquent le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant;
- interactionnelle : où s'inscrivent les théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire (Sauvé et Viau, 2003).

Les prochains points proposent de faire un bref survol des principales théories et de leur évolution afin de mieux comprendre les modèles les plus récents et les plus fréquemment utilisés dans les recherches portant sur l'abandon et la persévérance.

2.1.1 Les théories psychologiques

Les premiers modèles théoriques expliquant le phénomène de l'abandon des étudiants postsecondaires s'appuyait 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.

2.1.2 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 telle le statut social, la race et le sexe 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.

2.1.3 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).

2.1.4 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). S'appuyant sur les théories de Spady (1970), Astin (1970), Tinto (1975) et Bean (1980) proposent un modèle incluant cinq types de variables :

- les variables reliées au bagage personnel de l'étudiant;
- les interactions de l'étudiant dans l'institution;
- l'influence des variables environnementales;
- la présence des variables attitudinales;
- l'intention de l'étudiant. (Source : Metz, 2002; Desjardins et *al.*, 2003)

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. Ce chercheur indique 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. Ainsi, dans le modèle de Pascarella et Terenzini, les caractéristiques personnelles et institutionnelles s'influencent mutuellement et influencent les trois variables indépendantes suivantes : 1) le niveau de contact informel avec les membres de la faculté, 2) les autres expériences collégiales et 3) les résultats académiques.

Pascarella et Terenzini (1980) et Bean et Metzger (1985) ont également repris le modèle de persistance aux études en y ajoutant respectivement les variables directes et indirectes influençant l'engagement de l'étudiant ainsi que les variables académiques et psychologiques (Metz, 2002). 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).

2.1.5 Les théories interactionnelles

L'évolution des théories de l'abandon et de la persévérance a été marquée par l'ajout de nouvelles variables grâce à l'apport de nombreuses études. Les différentes perspectives utilisées pour expliquer ces phénomènes démontrent toute leur complexité. 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). Nous décrivons cette théorie dans la section qui suit.

2.2 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, telles 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 plus en détail.

2.2.1 Le modèle de l'intégration de Tinto (1975)

Le principal modèle utilisé pour traiter de la diminution des effectifs est celui de Tinto (1975, 1993). Le modèle de l'intégration des étudiants (*student integration model*) de Tinto 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.

Selon le modèle proposé par Tinto, les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de pré-admission, soient les caractéristiques reliées au 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).

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. Ainsi, il acceptera les règles et conventions du milieu académique et s'y conformera et s'impliquera 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, p. 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). À ce sujet, il précise que ce n'est pas tant la quantité d'interactions qui importe, mais bien la qualité de ces interactions (Sauvé et Viau, 2003).

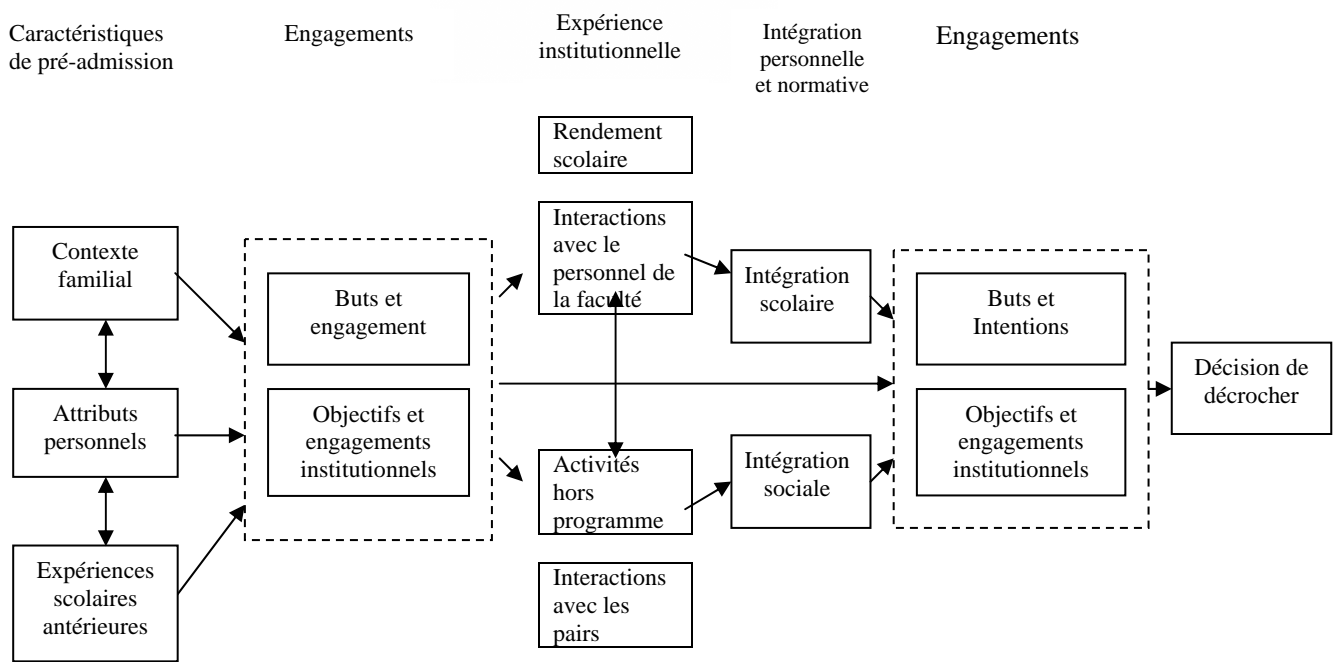


Figure 1. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau et al. (1995) et DeRemer (2002)

Le modèle de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques et de révisions par de nombreux autres chercheurs. Dans ce modèle, nous pouvons noter l'absence de la variable « engagement avec l'extérieur ». Houle (2004) affirme d'ailleurs que cette variable est méprisée dans le modèle de Tinto. Liu (2002), pour sa part, lui trouve de nombreuses lacunes tel 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, Casteneda, Nora et Hengstler (1992, 1996) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto :

- 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). La figure 2 démontre les modifications apportées.

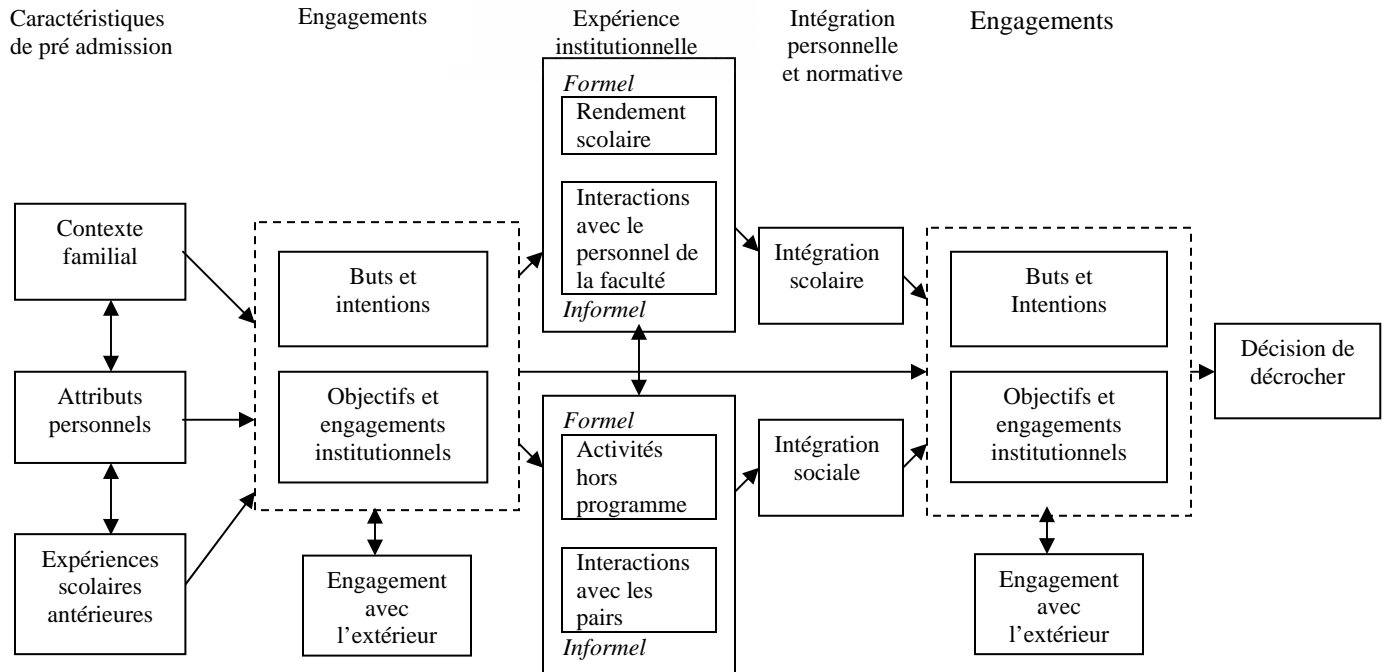


Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)

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). Finalement, Tinto a mis l'accent sur l'importance des engagements externes à l'institution en réponse aux nombreuses critiques quant à l'absence de cette variable dans son premier modèle. Ainsi, le nouveau modèle que propose Tinto 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.

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.

2.2.2 *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 dans la théorie de la réduction des effectifs étudiants (voir la figure 3). Ces facteurs peuvent être relatifs aux parents, aux amis et aux ressources financières de l'étudiant (Sauvé et Viau, 2003).

Le modèle conceptuel de la réduction des effectifs s'attarde plus spécifiquement aux étudiants non traditionnels (Bean et Metzner, 1985). 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 au 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.

Dans le modèle de Bean et Metzner, les relations entre les variables sont multiples. Pour eux, les facteurs externes à l'institution jouent un rôle majeur. Ainsi, (1) les caractéristiques de l'étudiant, (2) les variables académiques et (3) les variables environnementales influencent directement la décision d'abandonner ou de persévérer (voir figure 3). Les auteurs de ce modèle mettent l'accent sur les variables environnementales pour expliquer la réduction des effectifs. À cet effet, l'encouragement des parents envers l'étudiant et leur approbation de l'institution universitaire, l'encouragement et le support des amis, la satisfaction de l'étudiant au regard de ses ressources financières, la possibilité de changer de programme ou d'institution sont les principaux facteurs externes à considérer (Sauvé et Viau, 2003). Ceux-ci viendront influencer des facteurs internes tels que (5) le niveau de réussite académique de l'étudiant et (6) sa perception des retombées de ses études pour l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels. Ces facteurs internes viendront influencer à leur tour (7) l'intention qu'a l'étudiant de rester (désir de s'inscrire pour un autre trimestre) et (8) sa persévérance.

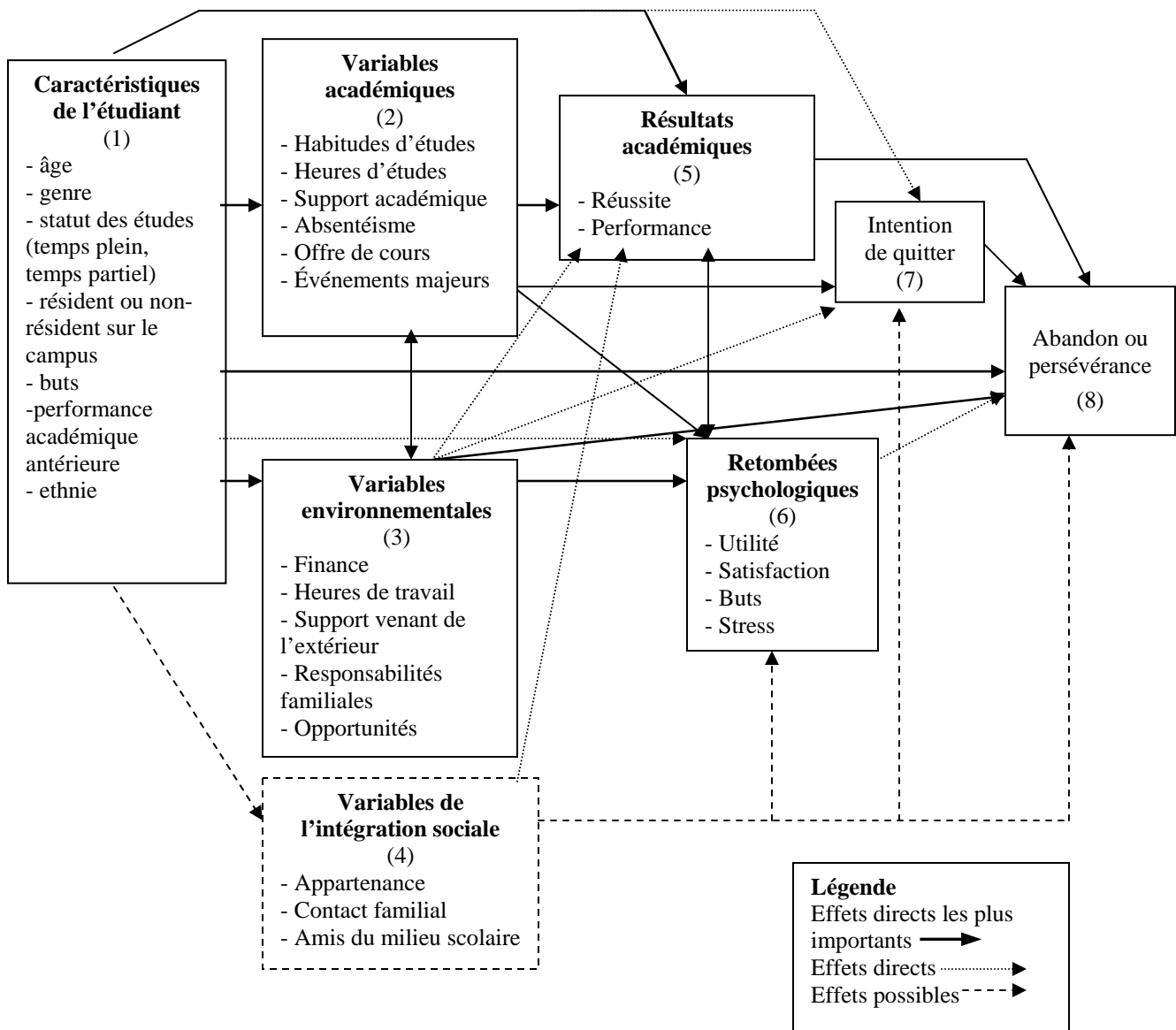


Figure 3. Schématisation du modèle de Bean et Metzner (1985) tel qu'illustré par Buyn (2000).

En résumé, la théorie de Bean et Metzner permet de mieux juger de l'impact de facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de l'institution (Sauvé et Viau, 2003) sans toutefois examiner l'impact des caractéristiques d'apprentissage de l'étudiant sur l'abandon ou la persévérance aux études. Toutefois, 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 non traditionnels. 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.

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

Les travaux de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) les ont amenés à proposer un modèle intégré afin de mieux expliquer l'abandon chez les étudiants non traditionnels (Sandler, 1998). Toutefois, le modèle de Cabrera *et al.* a été utilisé pour expliquer à la fois l'abandon chez les étudiants traditionnels et non traditionnels. Ce modèle intègre des composantes des modèles de Tinto (1975) et Bean (1980) qui s'avèrent, selon les auteurs, les plus importants à considérer pour comprendre l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. En combinant les composantes des modèles de Tinto et Bean, Cabrera *et al.* ont conclu que :

« l'effet total le plus important sur la poursuite des études provenait de la volonté de poursuivre, suivi de la moyenne pondérée cumulative, l'engagement envers l'établissement, l'encouragement de la famille et des amis, l'engagement à l'égard des objectifs, l'intégration scolaire, les attitudes à l'égard des finances (la satisfaction, par exemple) et l'intégration sociale. » (Grayson, 2003, p.18).

Sandler (1998) poursuit la réflexion de Cabrera et ses acolytes et ajoute une variable qui réfère à l'auto-efficacité en matière de prise de décisions de carrière (*career decision-making self-efficacy*). La variable « auto-efficacité » en matière de prise de décisions de carrière » 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 ses acolytes 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). De plus, Cabrera *et al.* ont également ajouté la variable financière dans leur modèle. Avec cet ajout, le modèle intégré rend compte de l'importance du support financier et des difficultés que peut vivre l'étudiant sur le plan monétaire. La figure 4 illustre ce modèle et les principales interactions possibles entre les variables.

Dans ce modèle adapté de Sandler (1998), l'accent est mis sur le rôle des facteurs externes à l'institution et leur impact majeur sur l'attitude et la décision de l'étudiant d'abandonner ou de persévérer.

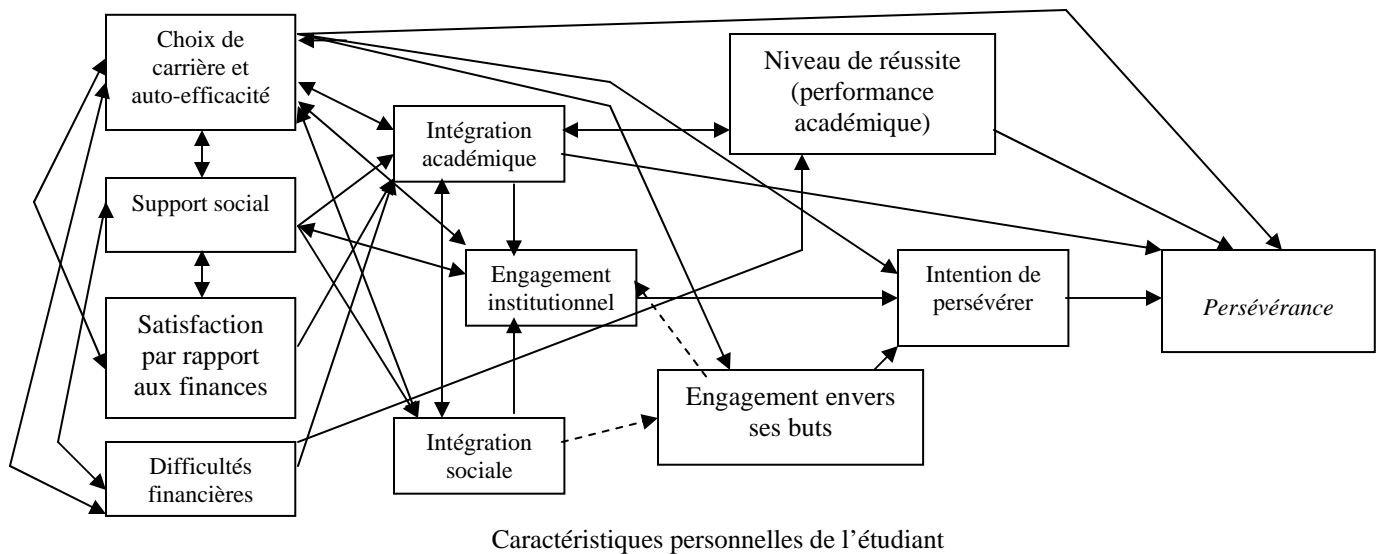


Figure 4. Modèle intégré de Cabrera et al. (1992) adapté par Sandler (1998)

En résumé, le modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992), adapté par la suite par Sandler (1998), permet d'inclure dans un seul modèle conceptuel les interactions entre les variables qui, jusqu'à maintenant, ont permis d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études supérieures.

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

Selon Kember (1990), l'abandon dans les institutions d'enseignement à distance est un phénomène complexe influencé par de multiples variables et celles-ci s'influencent entre elles. En formation à distance, l'hétérogénéité des étudiants semble davantage marquée que dans les établissements d'enseignement postsecondaire traditionnels. Le corps étudiant possède donc une plus grande diversité de 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. En effet, ces modèles ne prennent pas en considération l'ensemble des caractéristiques des étudiants à distance. À la suite d'une étude menée à la fin des années 80, Kember a conçu un modèle permettant de mieux comprendre le processus d'abandon et de rétention des étudiants en formation à distance tel que l'illustre la figure 5.

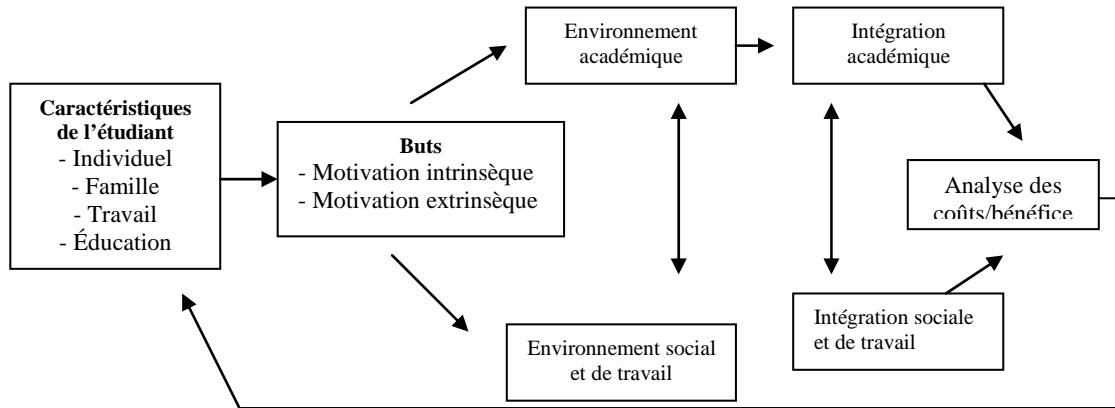


Figure 5. Schématisation du modèle de Kember (1990) tel qu'illustré par Sauvé et Viau (2003)

Selon Kember (1990), les caractéristiques que possède l'étudiant lors de son entrée dans un établissement d'enseignement à distance agiront sur ses buts et ses intentions par rapport à son projet de formation. Toutefois, elles n'auront pas un effet direct sur la décision d'abandonner ou de persévérer. Kember (1989) souligne cependant que de nombreuses études dans le contexte de la formation à distance ont permis de justifier l'importance de considérer les caractéristiques de l'étudiant comme un facteur incontournable dans le processus décisionnel d'abandonner ou de persévérer. Dans son modèle, les caractéristiques individuelles réfèrent aux particularités démographiques de l'étudiant tel que le sexe, l'âge, l'occupation et le lieu de résidence. Quant aux caractéristiques d'éducation, celles-ci renvoient aux qualifications académiques de l'individu, à ses résultats scolaires antérieurs et au niveau d'étude obtenu. Les caractéristiques reliées au travail se rapportent au fait d'être en emploi ou non durant les études, d'avoir un travail à temps plein ou à temps partiel, d'avoir des responsabilités et des engagements professionnels et de devoir concilier le temps de travail avec les études. Finalement, les caractéristiques familiales évoquent les aspects reliés au fait d'avoir des enfants à sa charge et de devoir assumer les responsabilités que cela implique.

Toujours selon cet auteur, la motivation de l'étudiant envers ses études peut être de deux ordres, soit extrinsèque ou intrinsèque. D'une part, la motivation extrinsèque se traduit par le fait de ne prendre aucun intérêt à ses études et ne souhaiter que ce qu'il peut en retirer (promotion, augmentation de salaire, prestige, etc.). D'autre part, la motivation intrinsèque se traduit par un intérêt à apprendre et à percevoir l'utilité de ses études pour l'étudiant lui-même ou pour améliorer son travail. Kember souligne que l'établissement d'enseignement peut difficilement avoir une influence sur la motivation extrinsèque de l'étudiant si ce n'est que de le récompenser pour les efforts investis dans ses études. L'institution aura toutefois davantage d'impact sur la motivation intrinsèque en offrant des cours qui représenteront un véritable intérêt pour l'étudiant par rapport à sa situation personnelle ou professionnelle. Comme le souligne Knowles (1984 cité par Kember, 1990), il importe de traiter l'étudiant à distance comme un adulte capable de déterminer

ses propres besoins en matière d'apprentissage. À ce propos, l'auteur souligne l'importance de la flexibilité et de la variété dans l'offre de cours des établissements d'enseignement à distance. Également, il importe de miser sur la qualité du matériel didactique puisque ce dernier agit en tant que facteur sur la motivation intrinsèque de l'étudiant. Selon Kember, ce type de motivation est celui qui favorise le plus la persévérance.

Dans le modèle que propose Kember, l'environnement académique se traduit par l'encadrement offert par le personnel enseignant et le support administratif de l'institution. Quant à l'intégration académique, elle se manifeste de deux façons, c'est-à-dire par l'intégration collective (*collective affiliation*) et l'intégration normative (*normative congruence*). D'une part, l'intégration collective se réalise lorsque l'étudiant se sent intégré à la communauté d'apprentissage. Ceci se traduit par les interactions de l'étudiant avec le personnel de soutien administratif et le personnel d'encadrement et de support. À cet effet, Kember mentionne que le rôle des tuteurs et les contacts humains avec les étudiants favorisent l'intégration collective de l'étudiant. D'autre part, l'intégration normative se produit lorsque l'étudiant connaît et adopte les règles et les conventions qui régissent l'apprentissage à distance dans l'institution dans laquelle il est inscrit. Il doit également être en mesure de répondre aux nouvelles exigences qui s'imposent à lui dans le contexte des études supérieures à distance. Ce type d'intégration réfère davantage à l'idée de compatibilité de l'étudiant avec son nouvel environnement académique. Sauvé et Viau (2003) citent l'exemple suivant : si la perception qu'il a de l'ampleur des tâches qui lui sont demandées ne correspond pas à ce qu'il s'imaginait lors de son inscription, il a des bonnes chances que cet étudiant envisage d'abandonner.

Enfin, Kember réfère l'environnement social et de travail aux facteurs externes des études tels que la famille, le réseau d'amis, l'emploi ainsi que les obligations qui y sont rattachées. Il propose que l'intégration sociale et de travail se produit lorsque l'étudiant est en mesure de gérer adéquatement et efficacement les exigences de sa formation à distance et ses engagements reliés à sa famille, son réseau social et son travail.

En résumé, le modèle de Kember met l'accent sur les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que sur le support académique et administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance. Les 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, p. 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.

2.3. Les facteurs de l'abandon et de la persévérance aux études

Afin de mieux comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance, il importe de s'attarder aux facteurs ayant une influence dans le processus décisionnel de l'étudiant. Notre recension des écrits nous a permis de dégager deux grandes catégories de facteurs, soit les facteurs de risque d'abandon et les facteurs de persévérance. Les paragraphes qui suivent permettent de définir ces deux types de facteurs.

2.3.1 Les facteurs de risque de l'abandon

Les facteurs à l'origine de l'abandon aux études sont multiples et complexes. L'abandon des études est un lourd prix à payer pour l'étudiant, l'établissement universitaire et la société : diminution des effectifs étudiants, perte du potentiel de l'étudiant, baisse de revenus et perte de productivité importante pour la société (Grayson, 2003). Or, malgré tout le travail de recherche effectué dans ce domaine, il demeure difficile de générer des profils d'étudiants à risque d'abandonner leurs études. Selon Coulon (2005), la connaissance des caractéristiques des étudiants est essentielle pour l'élaboration et la réalisation de mesures de soutien et de stratégies favorisant la persévérance aux études. Le problème actuel rencontré par les établissements n'est pas l'accessibilité aux études postsecondaires, mais la persévérance au-delà de la première année. Il n'y a pas très longtemps, l'étudiant typique américain était un célibataire de dix-huit ans, provenant de la classe moyenne, fraîchement sorti de l'école secondaire et inscrit à temps plein dans une institution postsecondaire. De plus, il habite sur le campus lors de la première année d'étude, il excelle dans les cours ce qui lui permet de compléter dans le temps prescrit sa scolarité postsecondaire (Crissman Ishler, 2005). Or, ce profil d'étudiant tend à disparaître depuis une dizaine d'années. Ainsi, la majorité des étudiants des années 2000 sont également des travailleurs et bon nombre d'entre eux sont des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiant (Matus-Grossman et Goden, 2002). Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu d'éducation et de développement personnel, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession. Selon Casey, Quinn, Slack et Thomas (2002), les étudiants qui fréquentent les établissements postsecondaires sont plus âgés, sont majoritairement des femmes, proviennent de diverses origines et sont inscrits dans une forte proportion à temps partiel.

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 de l'étudiant sont d'ordre personnel (Bessey, Watton et Chancey, 2000; Murray, 1993; Conway, 2001, cité dans Tremblay, 2005), mais il reste tout de même difficile d'en arriver à des conclusions fermes. Coffman et Gilligan (2003) soulignent les difficultés sociales comme facteurs influençant le plus la décision des étudiants d'abandonner leurs études plutôt que les difficultés académiques. Tinto (2005) réitère, malgré la variété de formes et causes de départ, qu'il est possible d'identifier certaines raisons, soient les difficultés académiques, les difficultés d'adaptation, l'incertitude, l'incongruité, l'engagement, l'isolement et l'aspect financier. À l'instar de Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003), nous faisons comme 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 caractéristiques pouvant avoir un impact. Quelques auteurs ont tenté de regrouper les causes qui favorisent l'abandon des études. L'Oklahoma State Regents for Higher Education (2002) propose de catégoriser les facteurs (ou barrières) de risque 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. La figure 6 regroupe les causes pouvant expliquer l'échec à l'université, tel que proposé par Romainville (2000).

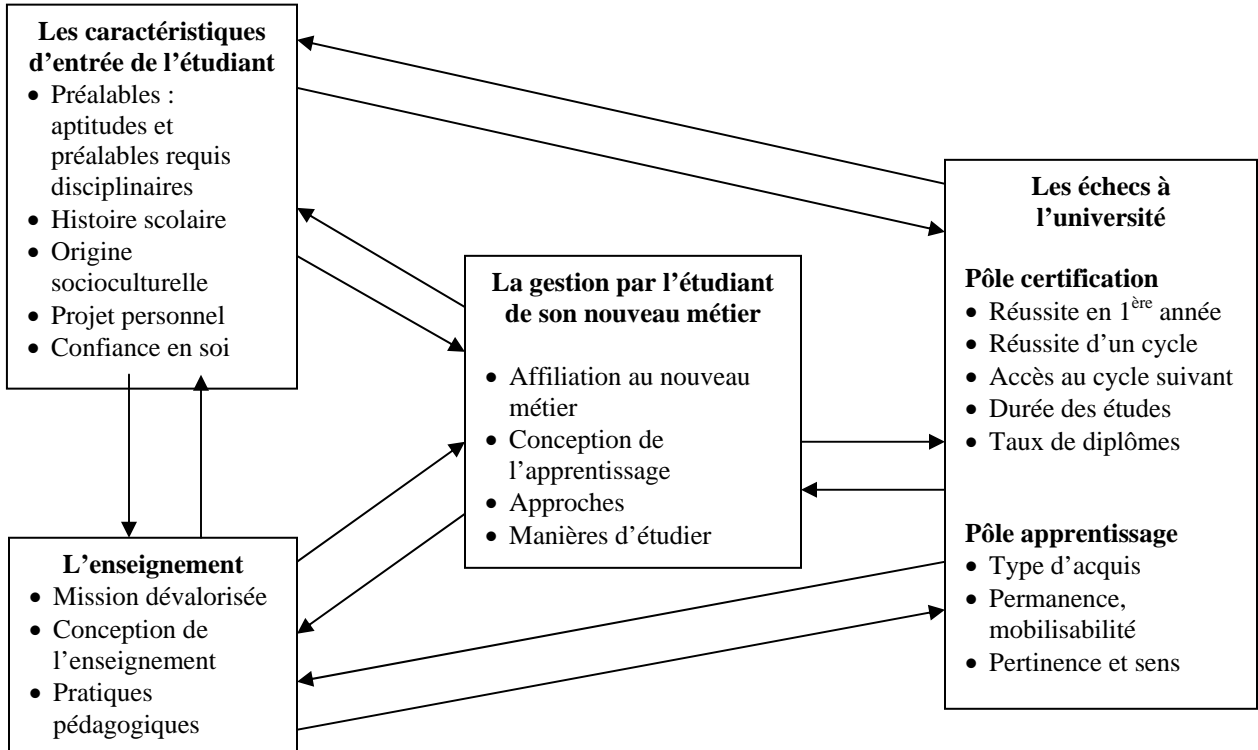


Figure 6 : Inventaire des causes d'échec à l'université (Romainville, 2000)

Crissman Ishler et Upcraft (2005) constatent que les facteurs de risque liés aux caractéristiques de l'étudiant actuel sont majoritairement associés à la famille, à la santé mentale et physique, à la préparation académique, à l'aspect financier et à la consommation de drogue et d'alcool.

Junor et Usher (2004) ont proposé un modèle expliquant les nombreuses influences que subit l'étudiant lors des diverses étapes de cheminement scolaire jusqu'à la fin de l'école secondaire (voir la figure 7). Cette figure nous permet de comprendre que la participation de l'étudiant à l'école secondaire ne résulte pas seulement de l'accessibilité des études supérieures, mais aussi d'un bagage d'expériences personnelles et scolaires. Nous constatons 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.

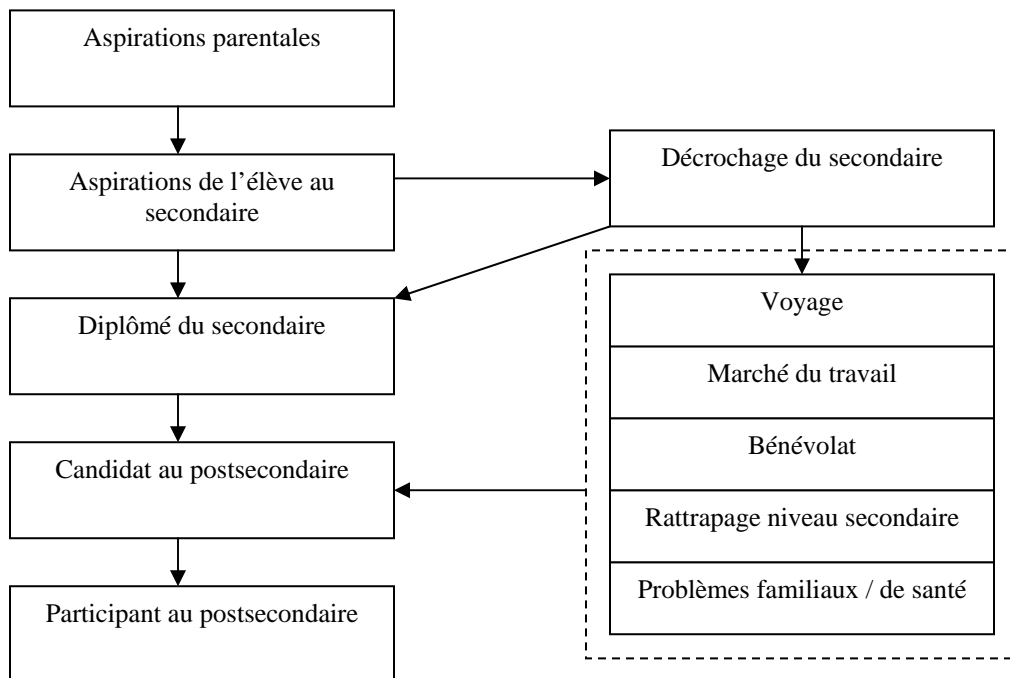


Figure 7. Étapes décisionnelles du cheminement scolaire des 18–20 ans par Junor et Usher (2004).

Chenard (2005) regroupe les principaux facteurs de risque 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 de risque 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.

Nous inspirant du modèle de Bissonnette et tenant compte des résultats de notre recension, nous décrivons les facteurs d'abandon en fonction des caractéristiques suivantes :

- Les facteurs personnels : le sexe, l'âge, l'état psychologique, les motifs d'entrée aux études;
- Les facteurs d'apprentissage : la motivation en contexte d'apprentissage, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de gestion;
- Les facteurs interpersonnels : les relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel, intégration académique;
- Les facteurs familiaux : les responsabilités parentales, le support de la famille et des amis, l'attitude des parents par rapport à la scolarisation;
- Les facteurs institutionnels: type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants, difficulté d'adaptation au milieu institutionnel;
- Les facteurs environnementaux : l'appartenance à une minorité ethnique, le niveau socio-économique, les ressources financières, le régime d'études, la situation géographique du pays.

2.3.2 Les facteurs personnels

Au Québec, peu d'études examinent le rôle joué par les caractéristiques personnelles dans un cadre universitaire. Notons les travaux de Fawcett (1990) et de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal (2001). Le profil de l'étudiant qui débute sa première année universitaire est en constante évolution, mais il peut être décrit à l'aide de diverses caractéristiques dont l'âge, le sexe, son état psychologique, l'orientation sexuelle, la nationalité et le fait d'appartenir à la première génération à fréquenter l'université (Crissman Ishler, 2005).

Le sexe de l'étudiant peut être un facteur de risque d'abandon dans certains cas, entre autre 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 (Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005). Roy (2003) ajoute que les hommes et les femmes présentent des différences importantes sur le plan de la socialisation, ce qui pourrait notamment avoir un impact lors des études puisque les hommes sont « ...conditionnés par des facteurs relatifs à la motivation

personnelle, à un certain désengagement... » (Roy, 2003, p. 9). La principale raison de cesser leurs études est l'absence d'intérêt et la volonté de se réorienter. Les garçons semblent 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, p.15³).

Les étudiants non traditionnels, qui sont notamment caractérisés par leur âge d'entrée à l'université, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés quant à l'utilisation des nouvelles technologies. En effet, ce n'est pas la majorité des étudiants qui ont accès à de telles ressources, un manque de connaissances peut alors les désavantager lors de l'entrée à l'université. Comme le souligne une étude britannique, les étudiants non traditionnels ne disposent pas des outils technologiques nécessaires pour s'engager dans cette expérience nouvelle et cela représente un obstacle pour eux (University of London Arts, 2004, p.17⁴). Le manque de ressources financières à la maison peut également expliquer que certains étudiants n'aient pas accès aux nouvelles technologies.

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 familier 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). Toutefois, les principales caractéristiques psychologiques qui influencent l'étudiant à ne pas persévérer sont les habiletés et les aptitudes académiques, l'état motivationnel, les traits de la personnalité et les théories de développement de l'étudiant (Braxton et Hirschy, 2004). L'état psychologique dans lequel se trouve l'étudiant peut se révéler être un facteur fort influent sur la persévérance : « ...le fait de ne pas bien se sentir dans sa peau ou le fait de se sentir déprimé sont des indicateurs étroitement associés à un manque d'intérêt pour les études et à un abandon scolaire éventuel. » (Roy, 2003, p. 6)

En s'inscrivant à un programme d'études postsecondaires, l'étudiant, motivé de façon intrinsèque ou extrinsèque, 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 représentent également des facteurs pouvant influencer la décision d'abandonner les études. Des recherches démontrent que les priorités ont une influence de plus en plus importante. 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

³ « boys tended not to want parents to intrude on their lives at school, some because they were not progressing well in their studies and others because of their desire for independence and autonomy from parents. » (Davies, 2003, p. 5).

⁴ « ...they do not have any of the necessary tools to engage with this strange new world and often feel very uneasy about it.» (University of London Arts, 2004, p. 17).

études sont étroitement reliées à leurs priorités et buts personnels seront satisfaits et donc plus enclins à persister (Horstmanshof et Zimitat, 2004). Une forte proportion d'étudiants américains aspirent à poursuivre leurs études à la suite de l'obtention d'un diplôme secondaire, mais le fait d'entreprendre des études postsecondaires leur fait prendre conscience qu'ils ne sont pas suffisamment préparés à faire face aux exigences des études supérieures (Venezia et Kirst, 2005). Cette situation s'expliquerait entre autre par un manque de ressources chez les enseignants, une connaissance vague des exigences de la formation chez l'étudiant, des informations insuffisantes pour les parents et un manque d'orienteurs dans les écoles.

L'entrée à l'université représente donc une période instable où plusieurs nouveautés sont à vivre et à gérer en même temps. Tout cela entraîne un stress non négligeable et une facilité d'adaptation pour les étudiants qui font face à ces nombreux défis en très peu de temps. En prenant en considération tous ces facteurs, il est évident que ce ne sont pas tous les étudiants qui arrivent à consolider leur but et projet d'avenir (Tinto, 2005, p.2⁵).

«...un des résultats des recherches sur les départs des étudiants est que les expériences individuelles qui se déroulent au collège après l'entrée sont davantage associées à la persistance et à l'abandon que les événements survenus avant le début des études » (Tinto, 2005, p.3⁶).

2.3.3 Les facteurs d'apprentissage

De faibles résultats académiques affecteraient de façon considérable la motivation des étudiants au point où ils peuvent quitter l'établissement, car ils ressentent une déception face à leur performance. Ils constatent que le programme choisi était trop difficile, ils changent leurs objectifs de carrière, ils s'orientent vers un autre programme ou encore, ils obtiennent un emploi ou décident de se lancer sur le marché du travail (British Columbia Ministry of Advanced Education, 2003). Les difficultés académiques jouent donc un impact considérable dans la décision de tout abandonner, les étudiants arrivent à un point où ils se sentent obligés de partir étant incapables de répondre aux exigences minimales de l'institution. Les causes responsables des hauts taux d'abandon volontaire seraient, entre autre, la détérioration des habiletés et des stratégies employées par les étudiants lorsqu'ils doivent étudier (Tinto, 2005).

Toujours selon Tinto (2005), de nombreuses raisons peuvent expliquer la cause d'un abandon universitaire en égard des difficultés académiques vécues par l'étudiant. Certains quitteraient puisqu'ils ne possèdent pas les connaissances de base pour répondre aux critères minimaux de l'établissement d'étude. Des carences liées aux habiletés

⁵ « ...not all persons enter college with clearly held goals or with goals which are either coterminous with degree completion or compatible with the educational goals of the institution into which first entry is made. » (Tinto, 2005, p. 2).

⁶ «one of the clearest outcomes of research on student departure is the finding that individual experiences within college after entry are more important to persistence and departure than what has gone on before entry.» (Tinto, 2005, p. 3)

académiques et aux stratégies d'études sont deux raisons qui expliqueraient les départs des étudiants.

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. Toujours selon Ruph et Hrimech (2001, p. 596), les recherches 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 dans Ruph et Hrimech, 2001).

Plusieurs recherches font état du lien qui existe entre les stratégies d'apprentissage et la réussite des étudiants universitaires (Bolet, Savoie-Zacj et Chevrier, 1996; Lonka et Lindblom-Ylänne, 1996; Romainville, 1993; Vermunt, 1993 dans Ruph et Hrimech, 2001). Parmi les stratégies d'apprentissage déficitaires chez les étudiants débutant l'université, la capacité de planifier et gérer des tâches en fait partie. 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, p. 505).

Tout comme les stratégies d'apprentissage, les stratégies de gestion sont également à considérer dans les facteurs menant ou non à la persistance aux études. L'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 leur étude. Une étude menée par Bitzer et Troskie-De Bruin (2004) a démontré que le temps consacré aux études n'était pas suffisant chez la majorité des étudiants, ils passeraient donc trop peu de temps à étudier et à faire le travail demandé par les professeurs. Comme le supporte le modèle de Tinto (1993), la perception qu'a l'étudiant de la charge de travail à effectuer est un déterminant important quant aux efforts qu'il mettra de l'avant. Par exemple, une surcharge de travail est une cause pouvant influencer de façon négative le processus d'adaptation académique durant la première année universitaire (Bitzer et Troskie-De Bruin, 2004).

Certaines difficultés éprouvées par les étudiants universitaires réfèrent aux stratégies d'étude ou, comme le soulignent Cartier et Langevin (2001, p. 355), aux difficultés à

gérer leur programme d'étude ou aux carences liées à la formation de base et à une maîtrise déficiente des préalables. En effet, 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 lecturales et scripturales (Lafontaine et Legros, 1995 ; Romainville, 1998 ; Debeurme, 2001). Selon Ruph et Himech (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, à utiliser les nouvelles technologies de l'information et à travailler en équipe sont nécessaires pour réduire l'abandon aux études.

Toutefois, il ne faut pas uniquement considérer les stratégies utilisées par les étudiants mais également examiner d'autres variables qui peuvent interférer sur ces caractéristiques d'apprentissage. En effet, certaines particularités d'une classe ou d'un type d'enseignement peuvent avoir des effets néfastes sur la motivation intrinsèque des étudiants. La présence d'évaluations telles que des récompenses, des tests, des dates limites pour la remise de travaux et le fait d'exercer un contrôle sur les styles interpersonnels d'apprentissage en sont quelques exemples (Deci et Ryan, 2002). De plus, comme le mentionne Bennett (2003, p.138⁷), un manque de motivation contribue à de faibles performances académiques, ce qui encourage l'étudiant à abandonner. Lorsque l'étudiant s'engage dans une tâche avec des comportements d'apprentissage caractérisés par un but intrinsèque, il est porté à apprendre davantage et à obtenir de meilleures performances que l'étudiant qui s'engage avec un but extrinsèque (Vansteenkiste, Simons, Sheldon et Deci, 2004).

2.3.4 *Les facteurs interpersonnels*

Tout comme les caractéristiques personnelles, les variables interpersonnelles interfèrent et peuvent influencer un individu à abandonner ses études. L'intégration de l'étudiant dans le nouvel établissement d'étude au plan académique et social joue un rôle important quant à la persévérance aux études. En effet, 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 (Chenard, 2005, p.72). L'étudiant doit s'ajuster à son nouvel environnement et doit 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. Ces ajustements amèneront l'étudiant à réévaluer de nouveau ses objectifs et ses engagements. Le fait que l'étudiant se retrouve sans un véritable réseau d'amis avec qui il a des ressemblances est un aspect pouvant jouer considérablement sur son intégration. Également, des coûts psychologiques sont à prévoir au niveau social. Des facteurs tels que la différence du groupe de pairs comparativement à l'école secondaire, 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

⁷ « Lack of motivation contributed in turn to poor academic performance, which then encouraged the student to withdraw. » (Bennett, 2003, p. 138)

réseau social ou de support et l'incompatibilité avec la culture de l'établissement sont à considérer dans les facteurs d'abandon à l'université (Rasmussen, 2003).

Hermanowicz-Joseph (2005) constate que dans le processus décisionnel de quitter l'établissement où il avait débuté ses études, l'étudiant a établi peu de communication 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, les étudiants ne consulteraient aucun membre de la faculté et très peu d'amis, ce qui laisse croire que le mécanisme d'abandon se produit dans une isolation sociale. Ostrow, Pau, Dark et Berhman (1986, cité dans Coffman et Gilligan, 2003) affirmaient que le support provenant des proches permettait aux étudiants de mieux se débrouiller dans l'environnement collégial (Coffman et Gilligan, 2003). Il appert 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 (Coffman et Gilligan, 2003).

Enfin, certaines recherches démontrent que le facteur le plus important prédisant l'abandon éventuel des études est l'absence ou l'insuffisance de contacts avec les autres (Pascarella et Terenzini, 1979 cité dans Coffman, 2003).

2.3.5 *Les facteurs familiaux*

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). En conséquence, plusieurs facteurs sont à prendre en considération lorsqu'un étudiant vit cette situation, notamment la disponibilité et la qualité du temps parental et la compréhension du milieu scolaire lorsque des soins d'urgence doivent être donnés à l'enfant. Les étudiants ayant des enfants à charge peuvent subir de la discrimination 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). Le support de la famille et des amis est ici un atout considérable de même que le support de l'employeur qui peut, par exemple, offrir des horaires de travail plus flexibles. (Matus-Grossman et Goden, 2002). Pour Bissonnette (2003, p. 14), plusieurs facteurs familiaux peuvent mettre un frein à 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.

- Peu de participation des parents aux activités scolaires : Certains craignent le jugement des professeurs. Pour eux, l'école n'est pas très accueillante.

2.3.6 *Les facteurs institutionnels*

De plus en plus, les établissements collégiaux et universitaires tentent de se démarquer les uns des autres afin de séduire et d'attirer le plus d'étudiants possible. Certains se démarquent par les programmes offerts ou encore par la renommée au niveau international. De ces facteurs, quelques-uns vont se révéler être néfastes quant à la persévérance des étudiants inscrits et débutant leur première année de scolarisation. Entre autre, la taille de l'établissement universitaire ou le nombre d'étudiants admis est un aspect souvent étudié lorsqu'il est question d'abandon des études. Par contre, même s'il s'agit d'une variable importante, il ne constitue pas un facteur pouvant prédire le décrochage chez les étudiants (Pascarella et Terenzini, 2005). Les recherches de Pascarella et Terenzini (1980, 2005) ont permis de constater que le type d'établissement dans lequel un étudiant américain poursuit ses études peut avoir un impact sur sa diplomation. Ceux qui débutent dans un « two-year community college » ont approximativement 15 % moins de chance que les étudiants d'un « four-year college » de se rendre jusqu'au bout de leurs études⁸.

Pour les étudiants qui se trouvent à leur première année d'études postsecondaires, plusieurs ajustements sont nécessaires afin de s'adapter aux demandes et exigences du nouvel établissement. Par exemple, au point de vue académique, l'éloignement de la maison et des proches pour de longues périodes, la cohabitation avec d'autres étudiants ainsi que la nouvelle gestion du temps et des finances sont autant de variables avec lesquelles l'étudiant doit manœuvrer (Coffman et Gilligan, 2003). Certains se sentiront submergés, manifesteront une faible capacité d'adaptation et ressentiront du stress (Coffman et Gilligan, 2003).

2.3.7 *Les facteurs environnementaux*

Certains modèles d'abandon proposent des facteurs environnementaux de risque, nous reprenons ceux proposés par Bissonnette.

Premièrement, 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). 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

⁸ « Bachelor's degree seekers who begin their college careers at two-year institutions are less likely than their counterparts starting at four-year schools to complete a bachelor's degree within five years. » (Pascarella et Terenzini, 2005 p. 375).

rappellent 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 (Tinto, 2005; 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, les étudiants d'origine hispanique étaient 6,9 % à obtenir un diplôme après le collège 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).

Deuxièmement, 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).

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 aux coûts auxquels ils seront confrontés lorsqu'ils s'inscrivent aux études postsecondaires. Ils surestiment le prix des études et sous-estiment le salaire futur dont ils pourraient bénéficier. Tinto (2005) réfute cette théorie en précisant que plusieurs études démontrent que les étudiants utilisent souvent les raisons financières pour décrire les bénéfices qu'ils retirent de leur expérience relativement 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.

Troisièmement, 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, 2003).

Enfin, deux auteurs traitent de la question d'un point de vue géographique. Des pays sont caractérisés par des particularités propres à leur géographie dont le Canada qui, par ses vastes étendues, est aux prises avec d'importantes distances à parcourir lorsqu'un étudiant souhaite fréquenter l'université. Ceux qui ont plusieurs kilomètres à parcourir possèdent moins de chance de fréquenter un établissement universitaire, particulièrement les étudiants provenant de familles à faible revenu (Frenette, 2003). En Australie, la faible mobilité des étudiants à travers le pays est l'une des principales causes expliquant l'abandon des études avant l'obtention du diplôme universitaire (McInnis et James, 2003).

2.4 Les facteurs de persévérance aux études

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000, p. 100), «...s'il apparaît clairement que l'origine sociale constitue un facteur prépondérant de réussite par rapport au sexe, qu'en est-il du poids respectif des facteurs tels que la motivation et l'engagement des étudiantes et des étudiants, la qualité de l'environnement pédagogique, la diminution des ressources financières et la perte de l'expertise professorale en raison des départs anticipés à la retraite ?». Le CSE 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.

Une étude sociologique réalisée auprès d'étudiants du Cégep de Ste-Foy par Roy en 2003 a permis de dégager trois dimensions sociales étant étroitement reliées aux prédicteurs de la réussite aux études; il s'agit du bien-être personnel, des valeurs des étudiants ainsi que de leur situation économique. Une constatation allant dans le même sens que King (2005) pour qui les préalables académiques et la capacité de payer sont deux facteurs prédominants liés à la persévérance aux études. Une des clés de la persistance lors de la première année d'étude reposerait notamment sur la préparation, les habiletés et la motivation de l'étudiant (Crissman Ishler et Upcraft, 2005). Effectivement, s'il possède la base académique et les habiletés nécessaires pour réussir, s'il est motivé à se rendre au cours et à mettre le temps nécessaire pour étudier, l'étudiant sera satisfait et aura davantage tendance à persévérer.

Cloutier et ses collaborateurs (2005), en faisant la recension des différents écrits sur la persévérance aux études postsecondaires ont quant à eux 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, p. 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'abandonner augmentent.

Enfin, Yorke et Longden (2004) ont établi des pistes de solutions sur lesquelles il est possible d'agir pour éviter le départ volontaire d'un étudiant et proposent des actions que les institutions, les étudiants et les instances gouvernementales pourraient mettre de l'avant en vue de réduire les abandons aux études postsecondaires. Le chapitre a été synthétisé et présenté au tableau 5.

Tableau 5. Pistes de solutions et les actions envisagées pour favoriser la persévérance aux études postsecondaires selon Yorke et Longden (2004)

Pistes de solutions	Actions à envisager par l'établissement	Actions à envisager par l'étudiant	Actions à envisager par le système d'éducation
Améliorer le processus décisionnel de l'étudiant par rapport au programme	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre disponibles les informations concernant les programmes - Rendre l'information intelligible à l'ensemble des étudiants - Recruter les étudiants qui ont un potentiel de réussite. - Conseiller les étudiants selon leurs propres intérêts, non pas pour ceux de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir son programme judicieusement - Éviter de faire un choix de façon précipitée - S'il y a de l'incertitude, faire autre chose de son temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre sur pied un programme de qualification après l'entrée
Améliorer l'expérience de l'étudiant dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Accueillir les étudiants - Reconnaître que l'éducation supérieure est un processus social - S'engager auprès des étudiants avant leur entrée dans l'établissement - Mettre sur pied un processus d'accueil agréable et efficace - Offrir un service rapide de support aux étudiants et porter attention aux étudiants manifestant des difficultés - Alimenter le sentiment d'appartenance des étudiants à l'institution - Inciter les étudiants à s'approprier l'environnement de l'institution - Supporter le développement d'une expertise dans l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Être conscient que la motivation est nécessaire - Être conscient des efforts à fournir pour réussir - Saisir les occasions de maximiser son potentiel 	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que l'enseignement dispensé par les institutions est évalué et reconnaître ou récompenser les formateurs

Rapport de recension

Pistes de solutions	Actions à envisager par l'établissement	Actions à envisager par l'étudiant	Actions à envisager par le système d'éducation
Améliorer le rendement académique de l'étudiant et sa réponse aux exigences des études postsecondaires	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager le support dans l'apprentissage des étudiants - S'assurer que la structure du programme et les méthodes d'apprentissage favorisent la réussite des étudiants - Identifier les connaissances préalables des étudiants - S'assurer que les étudiants connaissent les attentes de l'établissement - Prévenir les difficultés en utilisant des évaluations formatives dès le début du programme - Considérer les échecs comme des opportunités de développement 	<ul style="list-style-type: none"> - Se préparer à la possibilité d'obtenir de faibles notes au départ et demander de l'aide - Utiliser un échec comme un stimulant à l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un processus permettant d'assurer la qualité du programme et des services offerts aux étudiants - Utiliser une échelle appropriée pour déterminer la durée des études avant l'obtention du diplôme - Ne pas viser essentiellement la rétention et l'obtention du diplôme, mais considérer également le nombre d'unités de cours complétés par l'étudiant
Comprendre les événements qui affectent la vie de l'étudiant en dehors de l'établissement et considérer cet aspect dans leur cheminement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les pressions que subissent les étudiants actuels - Intervenir avec souplesse et empathie lorsque l'étudiant rencontre une difficulté ou subit une épreuve - Rencontrer les décrocheurs potentiels lors d'une entrevue 	<ul style="list-style-type: none"> - Se préparer à gérer ses finances - S'appropriier l'environnement académique - Éviter les comportements pouvant compromettre sa réussite (abus de drogue, d'alcool, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre moins complexe le système de financement des études - Favoriser l'accès aux études supérieures, offrir le support nécessaire aux étudiants à risque et évaluer l'efficacité de ce support

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 (Hosler et Anderson, 2005, cité dans Upcraft et *al.*, 2005).

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 6 fait la présentation des facteurs de rétention aux études supérieures selon les répondants.

Tableau 6. 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
Je suis toujours aux études supérieures	3,9
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).

Afin d'examiner les facteurs de persévérance et dans un souci de cohérence, nous présentons ces facteurs cités par les auteurs que nous avons regroupés de la même manière que les facteurs d'abandon :

- les facteurs personnels,
- les facteurs d'apprentissage,
- les facteurs interpersonnels,
- les facteurs familiaux,
- les facteurs institutionnels,
- les facteurs environnementaux.

2.4.1 Les facteurs personnels

Peu d'études répertoriées se sont attardées sur les caractéristiques personnelles en lien avec la persévérance aux études. Le MEQ (2004) considère le sexe de l'étudiant comme un facteur de persévérance aux études. 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.

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'étude ainsi qu'à son attitude par rapport à ses études. Ces prédispositions de départ doivent être examinées tout au long de la formation de l'étudiant puisqu'elles peuvent se modifier et avoir des impacts sur la persévérance. Coffman (2003) avance que le sentiment de satisfaction avec la vie est lié au support social et que certains éléments tels

que le niveau de support de la famille, le nombre d'amis et une forte relation amoureuse augmentent la possibilité que l'étudiant soit satisfait de sa vie.

Une étude menée dans différents milieux universitaires canadiens a démontré que la scolarité des parents exerce une influence plus importante que le revenu familial sur l'accès et la persévérance aux études et qu'elle est profondément liée à la valeur accordée aux études (Lambert, Zeman, Allen et Bussière, 2004). Ces résultats signifient que les parents qui ont déjà entrepris des études postsecondaires risquent davantage de voir leurs enfants poursuivre leur scolarité au-delà du secondaire (DeBroucker, 2005). Une recherche de Finnie *et al.* (2005) avance que les étudiants dont les parents ont fait des études universitaires ont deux fois plus de chance de fréquenter, à leur tour, des établissements postsecondaires tandis que les étudiants dont les parents sont moins scolarisés se tourneraient davantage vers les études professionnelles et collégiales.

L'aspiration parentale caractérisée par le revenu familial, le niveau de scolarité des parents et leur provenance géographique sont des facteurs qui peuvent influencer l'étudiant à persévérer aux études postsecondaires puisque la majorité des parents souhaite voir leurs enfants poursuivre à l'université (Junor et Usher, 2004).

Enfin, certains auteurs s'intéressent aux perceptions que l'étudiant a de lui-même puisque son état peut l'aider à persévérer. Entre autres, les qualités individuelles de l'étudiant, qui comprennent la confiance qu'il a en lui et en ses propres forces, sont déterminantes lorsque l'étudiant entreprend ses études universitaires (Romainville, 2000). Le fait que l'étudiant croit en ses capacités représente par conséquent un facteur de réussite important. Toutefois, cette confiance ne doit être outre mesure et ainsi se transformer en optimisme aveugle, un étudiant pessimiste peut obtenir autant de probabilités de réussir sa première année universitaire que celui qui a une grande confiance en lui. L'état au niveau psychologique, s'il est positif, incitera l'étudiant à s'impliquer et à s'intégrer dans son nouvel environnement. Ainsi, selon Braxton, Hirschy et McClendon (2004⁹), si l'étudiant s'investit dans des interactions sociales variées dans son collège, il a plus de chance d'être intégré sur le plan social.

2.4.2 Les facteurs d'apprentissage

Depuis quelques années déjà, certains auteurs (Gibson et Graff, 1992; Pageau et Bujold, 2000; Garton *et al.*, 2000; Bédard et Viau, 2001; Sauvé et Viau, 2002, 2003; Santosh *et al.*, 2004) examinent la persévérance aux études universitaires sous l'angle des caractéristiques de l'étudiant en situation d'apprentissage : connaissances antérieures, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion, motivation.

Parmi ces caractéristiques d'apprentissage, la motivation est l'une de celles ayant été les plus fréquemment étudiées dans différents contextes du milieu de l'éducation (Reeve,

⁹ « the greater the level of psychological energy a student invests in various social interactions at his or her college or university, the greater the student's degree of social integration. » (Braxton, Hirschy, McClendon, 2004, p.25)

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).

Quant aux autres caractéristiques d'apprentissage, Garton *et al.* (2000), DfES (2002) et Prendergast (2003) concluent que la prise en compte dans l'enseignement augmente les chances de succès et de persévérance des étudiants. L'importance de caractéristiques liées à l'apprentissage a d'ailleurs été relevée par Tinto (1999, p. 6) lorsqu'il affirma que « ...la condition la plus importante incitant un étudiant à demeurer aux études est l'apprentissage. Les étudiants qui apprennent sont les étudiants qui poursuivent leurs études»¹⁰.

Les meilleurs prédicteurs de la rétention des étudiants à l'université sont les buts à l'entrée, l'auto-efficacité académique et les compétences académiques connexes (Robbins, Lauver, Huy-Le, Davis, Langley et Carlstrom, 2004). Ces auteurs définissent les buts à l'entrée de la façon suivante : persistance et engagement dans l'action incluant des comportements conditionnés spécifiques et généraux, en particulier l'engagement de compléter l'université et l'appréciation des valeurs d'éducation de l'université. En ce qui concerne la notion d'auto-efficacité académique, les auteurs la définissent comme l'auto-évaluation de ses habiletés ou des chances de réussite dans un environnement académique. Quant aux compétences académiques connexes, elles se définissent comme les habiletés et les outils cognitifs, comportementaux et affectifs nécessaires afin de compléter une tâche, de réaliser ses buts et de contrôler les demandes académiques. (Robbins *et al.*, 2004 p.67)¹¹

Pour Coulon (2005) dans son ouvrage intitulé « Le Métier d'Étudiant », les étudiants utilisent différentes stratégies afin de mieux vivre dans le monde universitaire. Certaines concernent le réapprentissage d'une matière (cours de mise à niveau chez les étudiants ayant abandonné leurs études pendant longtemps) et des tactiques administratives qui visent à suivre le plus rapidement possible (à la première session) un cours qui ne plaît pas à l'étudiant. Par contre, plus le cursus scolaire avance, moins il y a de stratégies que l'étudiant peut utiliser.

¹⁰ "...clearly the most important condition that fosters student retention is learning. Students who learn are students who stay."(Tinto, 199, p.6)

¹¹ "Academic goals : one's persistence with and commitment to action, including general and specific goal-directed behavior, in particular, commitment to attaining the college degree; one's appreciation of the value of college education."

"Academic self-efficacy : self-evaluation of one's ability and/or chances for success in the academic environment."

"Academic-related skills : cognitive, behavioral, and affective tools and abilities necessary to successfully complete task, achieve goals, and manage academic demands." (Robbins *et al.*, 2004 p. 67)

En ce qui concerne les stratégies de gestion, Gollwitzer (1996 dans Bouffard *et al.*, 2001) a démontré qu'une bonne planification a de nombreux avantages : 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.

En prenant en considération les stratégies d'apprentissage des étudiants qui se trouvent au collège ou à l'université, l'enseignement tend vers un but qui est de favoriser 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, p. 27). Cinq caractéristiques sont à prendre en considération chez les étudiants collégiaux :

- 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, p. 24)

Plusieurs variables liées aux styles d'apprentissage sont prises en considération. 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 liées à la tâche d'apprentissage;
- connaissances des facteurs liés aux stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, il relève que l'apprentissage en profondeur proposé est une solution à privilégier si les universités souhaitent régler le problème de la réussite chez leurs étudiants, certaines méthodes peuvent susciter une plus grande implication dont :

- Utiliser les préalables des étudiants comme une des ressources de l'apprentissage.
- Favoriser l'indépendance et l'autonomie.
- Développer chez l'étudiant le « goût de savoir ».
- Développer l'apprentissage actif et coopératif.
- Promouvoir la responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages. (Romainville, 2000, p. 103)

Romainville (2000, p.73) ajoute qu'une seconde composante de l'autorégulation appelée ici la métacognition consiste « ...à la capacité de l'étudiant à réguler ses manières d'apprendre ». L'étudiant qui réussit serait donc celui qui est en mesure de planifier, exécuter et contrôler ses stratégies ainsi qu'à les ajuster et les évaluer si cela s'avère nécessaire. Au-delà du développement des habiletés de base (lecture, communication, calcul, méthodes d'étude et attitudes envers le travail universitaire), 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 Rupp et Himech, 2001). Cette capacité est appelée autorégulation.

Enfin, 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. Ainsi, les résultats obtenus à l'école secondaire sont de bons prédicateurs de la persévérance des étudiants aux études postsecondaires : plus les résultats sont élevés, plus les chances de persévérer augmentent (Desjardins, 2003).

Les résultats de ces études nous amènent à faire l'hypothèse qu'une pédagogie qui considère les différentes caractéristiques d'apprentissage des étudiants peut contribuer à augmenter la persévérance aux études universitaires.

2.4.3 *Les facteurs interpersonnels*

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

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 & Sarason, 1983 cité dans Grant-vallone *et al.*, 2004).

2.4.4 *Les facteurs familiaux*

Les étudiants à leur première année d'étude et démontrant un support élevé de leur famille ont de meilleurs résultats scolaires, rapportent un meilleur sentiment de satisfaction ainsi qu'un meilleur niveau d'adaptation sociale et académique (Napoli et Wortman, 1988, cité dans Grant-Vallone *et al.*, 2004). « Social support is critical for college student success. » (Grant-Vallone, Reid, Umali, Pohlert, 2004).

Ceux qui sont appelés « étudiants de la première génération » sont définis comme étant les premiers d'une famille à fréquenter un établissement universitaire. Cette situation, bien que récemment mise à l'étude, a des impacts au niveau du capital social de l'étudiant (Duggan, 2005). Les différents types de capital (financier, humain, culturel et social) peuvent influencer l'engagement et les résultats des étudiants avec, par exemple, la récente utilisation du courriel comme mode de communication.

2.4.5 Les facteurs institutionnels

L'abandon aux études postsecondaires est une problématique qui exerce considérablement de pression sur les instances gouvernementales et administratives des établissements universitaires. Les dix dernières années ont donné lieu à une augmentation de programmes d'intervention destinés à favoriser la rétention des étudiants. Les mesures de soutien prennent différentes formes dont des études de développement et des programmes réparateurs, le développement d'habiletés académiques, les séminaires de première année, les programmes d'orientation, le soutien pour les étudiants à risque et les programmes de recherches sur les étudiants de première année (Pascarella et Terenzini, 2005, p. 406). Pour DeBroucker (2005), si les universités souhaitent contrer l'abandon des études de leur clientèle, ils doivent s'attaquer à la préparation scolaire inadéquate, au manque de connaissances ou de mauvaises informations sur la disponibilité et les coûts des programmes d'études et l'anticipation disant que ces études sont hors de prix.

La théorie interactionnelle de Tinto se centre sur les contacts qui se développeront entre l'étudiant et l'établissement d'étude en tentant de déterminer de quelle façon les perceptions vont influencer la persistance. Ces perceptions vont, entre autre, être influencées par la culture de l'établissement, elles se définissent par la manière avec laquelle les membres d'une communauté interagissent entre eux et les moyens utilisés par l'établissement pour véhiculer ses valeurs (tradition, règlements et pratiques) (Braxton et Hirschy, 2004).

Certaines actions spécifiques ont été mises de l'avant par les universités afin de favoriser la rétention des étudiants dans leurs établissements. Yorke et Longden (2004) rapportent le cas de six universités australiennes ayant participé au projet « Action in Access » en collaboration avec différents milieux scolaires, et ce, allant de l'école primaire au collège. Les objectifs poursuivis étaient de démystifier les études supérieures pour les étudiants n'ayant aucune connaissance du milieu universitaire et de leur montrer ce qui s'offre à eux, débiter un processus d'engagement avec l'institution et finalement, préparer les futurs aspirants à faire face aux nouveaux défis que représentent les études. Si un programme de rétention souhaite être efficace et véritablement répondre aux besoins des étudiants, il se doit de répondre à certains critères dont l'engagement envers le bien-être des étudiants, l'engagement envers l'éducation de tous les étudiants ainsi qu'un accent sur la communauté sociale et intellectuelle (Tinto, 2005). Également, les actions doivent être entreprises le plus rapidement possible puisque la moitié des départs s'effectue durant la première année d'études. Les services aux étudiants peuvent jouer un rôle majeur dans leur relation avec les pratiques académiques, l'intégration sociale et la situation financière, ainsi qu'avec les mesures d'aide personnel¹².

¹² « Student services can have a central role to play in assisting students in relation to academic practices, social integration and funding issues, and providing personal support. » (Thomas *et al.*, 2002 p. 5).

Finalement, le processus de sélection d'une université semble avoir un impact positif sur la persévérance de ses étudiants, et ce, même en tenant compte de son bagage (caractéristiques, habiletés) (Pascarella et Terenzini, 2005, p. 594¹³). « La qualité des institutions, dont celles qui proposent une variété de mesures de sélection, a un effet direct sur la persistance de l'étudiant, ses aspirations académiques et l'obtention de son diplôme.

Les institutions qui adoptent le « lifecycle approach » sont plus efficaces sur le plan de la rétention des étudiants. Le « lifecycle approach » comprend les étapes suivantes : conseils de pré-admission et support, admission et intégration dans l'institution, premier trimestre ou session, passation des cours et insertion dans un emploi.

2.4.6 Les facteurs environnementaux

L'appartenance ethnique peut exercer une influence sur la persévérance aux études. Les étudiants qui débutent leur baccalauréat et qui font partie d'une minorité, liée à leur culture ou à leur origine, sont confrontés à un campus qui ne correspond pas toujours à ce qu'ils avaient imaginé. Leur intégration sociale semble davantage se faire auprès des étudiants étrangers avec qui ils ressentent davantage de ressemblances et d'affinités. C'est à ce groupe d'étudiants qu'il revient de faire le plus d'efforts pour persévérer lors de la première année d'étude.

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, Cabrera, Nora et Asker, 2000). « ...ainsi, les coûts peu élevés reliés à la fréquentation d'un collège ont une influence positive sur la persistance de l'étudiant »¹⁴. (Braxton, Hirschy et McClendon, 2004, p.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. DeBroucker (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 et par conséquent à une aide financière suffisante permet de faciliter ce choix de s'engager à l'université.

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

- S'assurer que des fonds d'aide fédéraux pour les étudiants sont employés de façon efficace.

¹³ « Institutional quality, as reflected in various measures of admissions selectivity, has a significant and positive direct effect on student persistence, educational aspirations, and degree completion... » (p.594)

¹⁴ « ...the lower the costs of college attendance incurred by students, the greater their likelihood of persisting in college » (Braxton, Hirschy et McClendon, 2004, p.34).

Rapport de recension

- Aider les étudiants à faible revenu qui ont accédé aux études postsecondaires et assurer leur succès une fois qu'ils sont inscrits.
- Tenir les collèges et les universités responsables de l'accomplissement et du cheminement de l'étudiant.
- Produire de l'information sur les tendances nationales en éducation, y compris sur la persistance.

En résumé, le travail de recension effectué à partir de la littérature disponible a permis de relever certains facteurs de risque d'abandon des études ainsi que les facteurs favorisant la persévérance aux études. En s'appuyant sur la catégorisation de Bissonnette (2003), il est possible de classer les facteurs répertoriés selon le tableau 7.

Tableau 7. Les facteurs d'abandon et de persévérance aux études

Catégorie de facteurs	Facteurs d'abandon	Facteurs de persévérance
Personnelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoins spéciaux en terme d'éducation spécialisée ▪ Cumuls d'échecs ▪ Faible estime de soi ▪ Problèmes de transition et d'adaptation ▪ Détresse psychologique ▪ Travail rémunéré pendant les études de plus de 15 heures/semaine ▪ Retour aux études d'un adulte ayant plusieurs responsabilités dont la famille, enfant, situation monoparentale, etc.) ▪ Ennui aux études ▪ Incertitude par rapport au choix d'études ▪ Manque de préparation, de connaissances avant l'entrée aux études ▪ Manque de confiance ▪ Incompatibilité aux études 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment d'auto-efficacité ▪ Sentiment de satisfaction avec la vie ▪ Utilisation régulière des programmes de support aux étudiants ▪ Estime de soi élevée ▪ Être un étudiant traditionnel ▪ Sentiment de bien-être psychologique ▪ Motivation ▪ Travail rémunéré de moins de 15 heures/semaine ▪ Bagage de connaissances appropriées avant l'entrée aux études (compétences sociales et académiques) ▪ Avoir un projet professionnel, une vision de son avenir
Apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faible résultats académiques ▪ Programme trop difficile ▪ Difficultés sur le plan académique ▪ Déficience des préalables aux études postsecondaires ▪ Adoption d'une approche de surface dans les études ▪ Faible capacité de planification et de gestion des tâches ▪ Stratégies d'apprentissage et de gestion déficientes ▪ Faible temps consacré aux études ▪ Surcharge de travail ▪ Manque de compétences 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buts académiques ▪ Auto-efficacité ▪ Capacité d'autorégulation ▪ Adoption d'une approche en profondeur dans les études

Catégorie de facteurs	Facteurs d'abandon	Facteurs de persévérance
	lecturales et scripturales	
Interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficultés sociales ▪ Relations interpersonnelles insatisfaisantes ▪ Absence ou insuffisance de contact avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Support social (famille, amis) ▪ Nombre d'amis ▪ Relation amoureuse solide ▪ Encouragements des amis
Familiaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier de la famille à fréquenter les études postsecondaires ▪ Absence de soutien des parents ▪ Manque d'implication parentale ▪ Problèmes familiaux 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Support de la famille ▪ Approbation des parents ▪ Parents ayant fréquenté les études postsecondaires
Institutionnelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficultés d'adaptation ▪ Lourdeur et rigidité de l'appareil administratif ▪ Attentes irréalistes de l'institution ▪ Stratégies inappropriées de rétention aux études ▪ Charge de travail trop élevée (dans le cadre des cours) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intégration sociale ▪ Buts et niveau d'engagement de l'institution ▪ Présence de mesures de soutien
Environnementales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appartenance à une minorité ethnique ▪ Milieu socio-économique défavorisé ▪ Difficultés financières ▪ Étudiant à temps partiel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomie financière ▪ Aide financière ▪ Étudiant à temps plein ▪ Participation à des activités hors cursus ▪ Emploi à temps plein

Source : Coffman, 2003; Pascarella et Terenzini, 1979; Edmonson, Fisher et Christensen, 2003; Bissonnette, 2003, Kasworm, 2003, Jones-Giles, 2004, Vallone, Reid, Umali et Pohlert, 2004.

Une fois les facteurs de risque et d'abandon identifiés, examinons comment se positionne le modèle proposé pour l'étude en cours.

3. LES MESURES DE SOUTIEN

Au Québec, selon Bégin et Ringuette (2005), c'est à la fin des années 80 que l'encadrement 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. De plus, depuis le début des années 90, la baisse des inscriptions et les coupures budgétaires 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). De 1992 à 1997, les inscriptions au premier cycle ont chuté de 14,6 % et de 1995 à 2000, « des coupures budgétaires moyennes de 16 % ont amené les gestionnaires à établir des modalités d'enseignement plus exigeantes pour les enseignants et les étudiants, dont celle de l'enseignement en grands groupes » (Cartier et Langevin, 2001, p.355). De façon évidente, ce mode d'enseignement allait causer des difficultés pour certains étudiants et

par le fait même, avoir un impact sur leur réussite et leur persévérance. Aussi, le vieillissement de la population étudiante et les taux insatisfaisants de rétention et de diplomation ont incité les instances universitaires à agir (Bégin et Ringuette, 2005). Plusieurs acteurs se sont donc impliqués dans le processus d'encadrement et de soutien des étudiants, mais les taux d'abandon demeurent toutefois relativement élevés et comme nous avons pu le constater dans la section traitant de la problématique (voir tableau 2), nous ne voyons pas une amélioration significative des taux de diplomation dans les universités québécoises depuis les 15 dernières années.

La Politique québécoise à l'égard des universités, visant l'amélioration de l'accès à l'université, à la réussite et au diplôme, jumelés à l'avènement des contrats de performance dans les universités québécoises, avaient pour mandat de réduire l'impact des coupures budgétaires et des conséquences sur la réussite des étudiants. Ces contrats de performance, imposés aux universités par le MEQ, avaient pour objectif d'améliorer l'accès au diplôme et de favoriser la réussite des études universitaires. Les universités ont donc mis en place certaines mesures de soutien afin de répondre aux exigences du MEQ.

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 n'avons cependant pas la prétention de faire un inventaire exhaustif des mesures existantes. Des équipes de recherche de l'Université du Québec (CAPRES) et du Carrefour d'aide à la réussite travaillent actuellement dans cette visée. Nous vous 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 quelques-unes des mesures mises en place dans les universités québécoises.

3.1 Une définition et les conditions d'application des mesures de soutien

Comment se définit le soutien à l'apprentissage ? Quelles sont les conditions à la mise en place de mesures de soutien ? Notre recension des écrits a permis de répertorier quelques définitions pertinentes à notre étude et à identifier les conditions à considérer lors de la mise en place de dispositifs de soutien.

Comme mentionné précédemment, l'encadrement est devenu une priorité dans les établissements universitaires québécois depuis l'avènement des contrats de performance, au début des années 2000. Les universités ont donc mis en place des mesures de soutien pour favoriser la réussite de leurs étudiants. Mais comment l'encadrement des étudiants est-il défini par les chercheurs? Deschênes et Lebel (1994) (cité par Dionne, Mercier, Deschênes, Bilodeau; Bourdages, Gagne. Lebel et Rada-Donath, 1999, p. 70) nous proposent une définition du support à l'apprentissage :

« le support à l'apprentissage 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 ».

Comme le soulignent Dionne et ses acolytes (1999) dans leur article, la définition du support à l'apprentissage fait référence à deux buts, soit l'atteinte des objectifs de l'activité de formation et le développement de l'autonomie de l'étudiant. Par conséquent, toute activité d'encadrement devrait permettre d'atteindre ces buts. Toujours selon ces auteurs, le support à l'apprentissage peut se manifester de quatre façons :

- Support sur le plan cognitif : porte sur les connaissances disciplinaires, le support méthodologique, le développement des habiletés intellectuelles et l'acquisition des connaissances institutionnelles.
- Support sur le plan socio-affectif : porte sur le monde affectif de l'étudiant. L'encadrement sur ce plan doit permettre à l'étudiant de reconnaître ses valeurs, ses intérêts, ses émotions, ses sentiments et ses compétences par rapport à l'apprentissage qui lui est proposé. Le support socio-affectif se réalise également par le contact avec les pairs.
- Support sur le plan motivationnel : la motivation concerne l'intérêt de l'étudiant envers l'activité d'apprentissage. Les interventions sur le plan motivationnel ne sont pas clairement définies. Toutefois, le support de cet ordre devrait permettre à l'étudiant de reconnaître sa responsabilité par rapport à ses succès et ses échecs, d'identifier ses capacités et ses compétences et de comprendre l'utilité de la tâche à accomplir dans l'atteinte de ses objectifs.
- Support sur le plan métacognitif : la métacognition réfère à la conscience de son propre fonctionnement cognitif. Les interventions de ce type visent principalement la capacité de planification des objectifs, des tâches, des stratégies et du temps, l'aptitude à mettre en œuvre la planification ainsi que l'habileté à évaluer ses choix et à réévaluer son plan.

Le support à l'apprentissage n'est donc pas réservé exclusivement à la réussite académique; il existe plusieurs domaines d'interventions. En fait, les instances universitaires ont avantage à considérer tous les aspects mis à contribution dans le processus d'apprentissage afin de favoriser la réussite académique de leurs étudiants.

Selon Fontaine et Houle (2005) et 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'étude et de la faculté;
- Celui de l'établissement universitaire dans son ensemble et de ses services.

Pour les seconds, les dispositifs de soutien proposés aux étudiants à l'université se regroupent selon trois niveaux de prévention (primaire, secondaire et tertiaire). Ces auteurs s'inspirent du modèle d'intervention de Caplan (1964). Le niveau primaire signifie que l'intervention vise à faciliter l'apprentissage de l'ensemble des étudiants, le niveau secondaire se traduit par des interventions auprès d'une population à risque d'éprouver des difficultés tandis que le niveau tertiaire fait référence à des interventions réalisées auprès d'étudiants manifestant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation en vue d'améliorer leurs performances académiques.

De façon pratique, le modèle de Cartier et Langevin (2001) propose des interventions qui se réalisent selon deux types de niveaux : l'un se référant à l'étendue de la mesure et l'autre se référant au type d'étudiants visés par la mesure en question. Par exemple, une faculté peut offrir un soutien personnalisé à certains étudiants éprouvant des difficultés particulières liées au programme de formation. Dans ce cas, il s'agirait d'une mesure se situant au niveau du programme d'études et de la faculté et l'intervention serait de niveau tertiaire. Mais comment l'étendue d'une mesure de soutien et son niveau d'intervention sont-elles déterminés? Quelles sont les manifestations permettant d'établir la nécessité de mettre en place des mesures de soutien particulières? Quelles conditions doivent être respectées afin d'assurer leur pertinence et leur efficacité ?

À la lumière de ces définitions, les programmes d'intervention et les mesures de soutien mis en place dans les établissements postsecondaires doivent être élaborés en considérant le profil et les besoins des étudiants pour lesquels ils sont constitués. À cet égard, la firme américaine Noel et Levitz, qui se spécialise dans la problématique de la persévérance aux études et de la rétention des étudiants universitaires a jeté les bases sur lesquelles les administrateurs universitaires doivent se fonder pour élaborer les mesures d'encadrement. Ainsi, les universités devraient être en mesure de cerner les capacités de leurs étudiants à entreprendre des études universitaires (les connaissances préalables aux études universitaires) et leur prédisposition à l'abandon (les facteurs de risque propres à chaque étudiant). Également, le degré de satisfaction des étudiants à l'égard de l'enseignement dispensé à l'université ainsi qu'à l'égard des mesures déjà en place devrait alerter les instances quant au niveau d'intervention à envisager et à la nature des dispositifs à mettre en place. Finalement, l'institution devrait être consciente que les interventions précoces sont les plus efficaces pour contrer l'abandon et les difficultés académiques des étudiants. En effet, Noel et Levitz considèrent que la décision d'abandonner ou de persévérer se prend dans les six premières semaines (Pageau, 2005). Selon Pageau (2005, p.199), pour agir de façon précoce, l'institution doit:

- s'assurer que l'étudiant démarre comme il faut;
- connaître la prédisposition à l'abandon de l'étudiant;
- prévoir les difficultés académiques qu'il rencontrera;
- prévoir les situations de stress.

Pour les étudiants de première génération, des actions particulières devraient être entreprises. Ces actions sont les suivantes :

- Implanter des groupes d'orientation et un programme d'intervention pour répondre aux étudiants qui peuvent avoir reçu moins de support parental.
- Implanter des programmes qui vont impliquer les parents des étudiants de première génération. Par exemple, l'établissement devrait assurer une orientation de bienvenue pour les parents afin qu'ils se familiarisent avec les différents supports académiques offerts. Cette méthode reconnaît la famille comme étant une composante clé et voit les parents comme des partenaires du succès de leur enfant.
- Implanter un cours dès la première année présentant des outils efficaces pour combattre le manque de support académique des étudiants de la première génération. Ce cours devrait aussi leur permettre de découvrir les ressources offertes par l'établissement ainsi que les attentes auxquelles ils doivent répondre. D'autres

éléments pourraient aussi être à considérer : présentation des buts de l'établissement, planification de carrière, prise de décisions éthiques et développement des habiletés pour gérer le temps nécessaire au succès académique.

- Implanter d'autres programmes pour assurer un support additionnel aux étudiants de la première génération qui vont peut-être avoir des manques de support sur les plans académique, personnel, social ou parental. Ces programmes devraient inclure la formation de groupes reliés aux résidences, aux séminaires, au tutorat et des activités sociales qui incitent à lier les étudiants au personnel de la faculté et de l'institution. (Hicks, 2003)

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 et de faire part de ses nouveaux enjeux intrinsèques, et « *globalement de renégocier et remettre en équilibre ses différents « leviers de motivation »* » (Gauthier, 2004, p. 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, 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 télé-présentiel 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). Comment se manifestent les mesures de soutien dans les établissements d'études postsecondaires ? Nous vous proposons d'y répondre dans les prochains paragraphes.

3.2 Les formes de mesures de soutien

Cartier et Langevin (2001) affirment que plusieurs dispositifs d'encadrement et de soutien existent dans les établissements d'enseignement collégiaux et universitaires et que ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes. En fait, les mesures de soutien mises en place par les universités sont diversifiées. Elles 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. Les mesures de soutien ont différentes visées. Par exemple, selon Fontaine et Houle (2005), les activités d'accueil et les séminaires favorisent l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant en lui permettant de faire le lien entre le programme d'études dans lequel il est inscrit et son projet personnel de formation tandis que le parrainage et le tutorat permettent d'établir un lien plus personnalisé dès l'entrée dans le programme.

Selon le CSE (2000), les mesures de soutien les plus fréquentes dans les établissements d'études postsecondaires sont celles relatives à l'information et l'orientation scolaire ainsi qu'au plan du financement des études. Toutefois, une enquête préliminaire à la présente étude a permis de démontrer que les mesures de soutien offertes dans les organismes partenaires du projet couvrent les difficultés reliées à l'apprentissage, aux méthodes de travail ainsi que les problèmes reliés à l'adaptation au nouvel environnement académique (Sauvé, Wright, Debeurme, Fournier et Fontaine, 2005). De façon plus précise, les outils répertoriés dans cette enquête touchent au domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et des technologies de l'information et de la communication, aux connaissances préalables aux études universitaires ainsi qu'aux connaissances institutionnelles et finalement, au domaine des difficultés personnelles.

En somme, les mesures d'aide offertes aux étudiants universitaires prennent différentes formes et permettent de combler de multiples besoins reliés à la réussite des études et à la persévérance. Voyons maintenant quelques exemples de mesures de soutien existant dans les universités québécoises.

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

D'après Bernatchez et Gendreau (2005), des systèmes de tutorat, de parrainage et de soutien par les pairs, des classes de rattrapage et de renforcement, des ateliers de langue et de méthodes de travail ont été mis en place pour favoriser la réussite des étudiants et la

persévérance aux études. L'amélioration des méthodes pédagogiques, les stages en milieu de travail, une meilleure utilisation des TIC, l'aide financière à l'admission, des mesures d'accueil et d'intégration, l'identification hâtive des étudiants à risque et le développement de la vie étudiante sont également des mesures adoptées par les universités.

Que ce soit à distance ou sur campus, des mesures ont été prises par les universités pour mieux encadrer 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). Depuis le début des années 2000, les principales mesures institutionnelles réalisées sont les suivantes :

- instauration d'activités d'introduction et de synthèse au début et à la fin du baccalauréat (Université du Québec, 2001);
- orientation des mesures d'encadrement en fonction d'une série d'interventions axées sur : admission, préaccueil, 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;
- aux cycles supérieurs : tuteur, directeur de mémoire ou thèse, évaluation trimestrielle, modalités d'intégration au programme, insertion dans une équipe de recherche, période de résidence, organisation des lieux, soutien financier. (Bégin et Ringuette, 2005)

De façon concrète, les initiatives institutionnelles en terme de mesures de soutien ont donné lieu à l'instauration de Centres d'aide à la réussite (CAR) dans certains établissements du réseau des Universités du Québec (UQAM et UQAR). D'autres mesures ont été instaurées dans les autres établissements du réseau, en voici quelques exemples :

- cliniques universitaires de psychologie et de psychopédagogie (UQAC)
- programme d'aide et de référence aux étudiants et service d'orientation (UQO)
- soutien à la formation et atelier d'efficacité cognitive (cours crédité) (UQAT)
- centre de ressources multiservices (UQTR)

À l'Université de Sherbrooke, le service de psychologie et d'orientation offrira en 2006 des ateliers pour mieux réussir (Escayola, 2005). Ces ateliers seront offerts à tous les étudiants, toutefois un certain montant doit être déboursé pour y participer. Ce même établissement offre également des cliniques d'entraide étudiante, et ce, dans plusieurs disciplines (français, anglais, espagnol, informatique, etc.).

Plusieurs autres initiatives départementales sont également accessibles dans les établissements universitaires québécois, mais la recension de ces mesures n'est pas l'objectif de la présente étude. Le bref survol des mesures de soutien existant dans les universités québécoises nous permet de faire quelques constats. En effet, l'encadrement est devenu une priorité pour l'ensemble des institutions universitaires. Cela se manifeste par les dispositifs d'aide mis en place à divers niveaux (cours, programmes, facultés et université). Cependant, Bégin et Ringuette (2005) constatent certaines limites aux actions entreprises pour diminuer l'abandon et l'échec aux études supérieures. 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. Finalement, le dernier constat se rapporte au peu de recherche et de financement de la recherche qui porte sur la réussite et l'encadrement des étudiants aux études supérieures. Ainsi, les institutions assument elles-mêmes le développement de l'encadrement et des mesures de soutien à la réussite, ce qui entraînent des coûts considérables qui ne font pas toujours la faveur des administrateurs. Un des moyens de financer le développement de dispositifs de soutien se fait à l'aide de subventions de recherche versées à un chercheur ou un groupe de recherche. Il semblerait qu'à ce jour, encore bien peu d'équipes de recherche n'aient manifesté de l'intérêt pour cette problématique.

En résumé, les mesures de soutien à la persévérance sont encore à l'état embryonnaire. 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 réussite manque de coordination et de structure et par conséquent, il est possible de se questionner sur leur impact réel sur la réussite et la persévérance des étudiants universitaires.

Afin d'améliorer les apprentissages des étudiants et par le fait même, contribuer à leur réussite, les universités doivent miser sur l'accroissement du rendement scolaire (augmentation des notes et de la fréquence de réussite) et l'amélioration de la qualité des apprentissages (rétention à long terme des connaissances, intégration et capacité à les utiliser dans un contexte professionnel ou personnel. À cet effet, Ramsden (1994, cité dans Ruph et Hrimech, 2001) souligne que : « l'amélioration de la qualité de la formation universitaire et du rendement des universités passe par l'amélioration de l'apprentissage des étudiants » (p. 596). Toutefois, ce type de mesures exige un certain investissement de la part des universités et du corps professoral. Il importe donc de considérer le contexte québécois des universités qui sont aux prises avec des restrictions budgétaires et une pression de plus en plus forte concernant leur imputabilité et leur performance en matière de qualité d'enseignement et de réussite académique (Ruph et Hrimech, 2001).

Les expériences positives en classe à l'université sont critiques afin d'assurer l'intégration des étudiants ayant des difficultés sur leur campus. Les institutions devraient faciliter la collaboration entre les différents acteurs universitaires (personnel des facultés, administrateurs, étudiants) dans le but de promouvoir des activités et des supports visant à répondre aux besoins d'adaptation des étudiants avec des incapacités physiques,

psychologiques, d'apprentissage ou d'attention. (Graham-Smith et Lafayette, 2004). Elles devraient aussi miser sur des interventions précoces puisque celles-ci demeurent un excellent moyen de prévenir l'abandon des études (Pageau, 2005).

Pour pallier les limites actuelles des mesures de soutien, les administrateurs universitaires devront non seulement réaffirmer leurs priorités relativement aux mesures de soutien à la persévérance et à la réussite de leurs étudiants, mais faire en sorte d'affecter les fonds nécessaires à leur élaboration, leur mise en œuvre et leur évaluation. Pour ce faire, les actions à envisager sont les suivantes :

- Entreprendre une approche globale et intégrée de l'encadrement et de la réussite permettant de tenir compte de l'ensemble des aspects pouvant affecter le cheminement, le processus décisionnel et la réussite des étudiants.
- Améliorer l'analyse et l'évaluation des mesures mises en place et de leurs impacts réels sur la réussite et la persévérance; cela implique l'identification des facteurs visés par le développement des mesures.
- Déployer les efforts nécessaires pour favoriser la réussite et la persévérance en misant sur le développement d'un réseau de communication, d'échanges et de réflexion sur le sujet (Bégin et Ringuette, 2005).

Finale­ment, au niveau du programme et de la faculté, les responsables de programme devraient connaître les besoins des étudiants et les diriger vers des ressources pertinentes au besoin (Fontaine et Houle, 2005).

4. LES FACTEURS D'ABANDON ET DE PERSÉVÉRANCE QUI FERONT L'OBJET DE NOTRE RECHERCHE

S'appuyant sur l'hypothèse que toute pédagogie doit tenir compte des différentes caractéristiques d'apprentissage des étudiants pour contribuer à augmenter la persévérance aux études universitaires, les facteurs d'abandon et de persévérance aux études retenus s'inspirent du modèle de Kember (1990) que nous avons enrichi du modèle théorique de Tinto (1993, 1999), modèle amélioré par Bean (1985) et Cabrera (1992) et de la classification de Bissonnette (2003). L'importance de caractéristiques liées à l'apprentissage a d'ailleurs été relevée par Tinto (1999, p. 6) lorsqu'il affirma que « ...clearly the most important condition that fosters student retention is learning. Students who learn are students who stay ». Examinons les variables en présence.

4.1 Les caractéristiques d'apprentissage

Les caractéristiques d'apprentissage regroupent notamment les connaissances antérieures, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de gestion, la motivation en situation d'apprentissage (Gibson et Graff, 1992, Pageau et Bujold, 2000; Garton *et al.*, 2000; Bédard et Viau, 2001; Sauvé et Viau, 2002, 2003; Santosh *et al.*, 2004).

Les styles d'apprentissage réfèrent aux comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique qui servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un étudiant perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage. Garton, Dyer et King (2000) affirment que lorsque l'enseignement tient compte des styles d'apprentissage, le rendement des étudiants s'améliore. Dans notre étude, nous prenons en compte quatre variables : le traitement de l'information, les préférences des modes et des conditions d'apprentissage, l'attitude face aux études déjà poursuivis et la manière dont l'étudiant aborde ses études.

Les stratégies d'apprentissage se définissent comme 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. Dans notre étude, nous examinerons les stratégies utilisées par les étudiants dans quatre situations d'apprentissage les plus courantes : écouter une présentation, lire des documents, faire des exercices et résoudre des problèmes.

Les stratégies de gestion se réfèrent aux stratégies utilisées lorsqu'une personne gère et assume la responsabilité de ses apprentissages. Dans notre étude, nous examinerons quatre moments : au moment de l'admission de l'étudiant dans son programme d'étude, de la rentrée à la première session, au début d'un cours ou d'une activité de formation; d'une période de travail ou capsule d'apprentissage.

Enfin, la motivation en situation d'apprentissage touche aux perceptions qu'un étudiant a de lui-même (soi et sa compétence), de la valeur et de la contrôlabilité. Plus précisément, la perception de sa compétence tient au sentiment de capacité d'accomplir une activité qui peut soulever un degré d'incertitude chez l'apprenant; 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 que l'apprenant poursuit alors que la perception de la contrôlabilité réfère au degré d'autonomie et de contrôle que l'étudiant peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité. L'ensemble de ces éléments constitue le profil d'apprentissage de l'étudiant. Le profil d'apprentissage se définit comme un ensemble de caractéristiques propres à l'apprenant qui agit sur la qualité de ses apprentissages (Viau, Cartier et Debeurme, 2000).

4.2 Les autres facteurs d'abandon et de persévérance aux études

À ces caractéristiques d'apprentissage, nous examinerons également les facteurs personnels (variables socio-démographiques – sexe, âge, motifs d'entrée aux études¹⁵),

¹⁵ En accord avec les travaux de Tinto (1975,1993) et Kember (1990), notre étude prendra en compte les buts à l'entrée des études pour un étudiant. Ils peuvent être «extrinsèques», c'est-à-dire ne prendre aucun intérêt à ses études et ne souhaiter que ce qu'il peut en retirer (promotion, augmentation de salaire, prestige, etc.). Il peut également viser des buts intrinsèques, c'est-à-dire avoir de l'intérêt à apprendre et en voir l'utilité pour lui et pour s'assurer d'un travail valorisant, pour l'amélioration de son travail ou pour l'amélioration de sa qualité de vie personnelle.

les facteurs familiaux (statut matrimonial, responsabilités familiales, support de la famille et des amis, attitude des parents par rapport à la scolarisation), les facteurs académiques (formation préalable, cheminement scolaire, performances académiques, choix du programme d'études), les facteurs liés à la conciliation travail - études (emploi durant les études, secteur d'activité, responsabilités et exigences), les facteurs interpersonnels (relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel, le niveau d'intégration académique), les facteurs institutionnels (difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, intégration académique); les facteurs environnementaux (l'appartenance à une minorité ethnique, le niveau socioéconomique, les ressources financières, le régime d'études, la distance par rapport à l'institution).

4.3 Les deux types d'environnements

Ces facteurs seront mis en relation avec deux types d'environnement dans lesquels gravitent les étudiants lors de leur première session d'études :

L'environnement académique et son intégration par l'étudiant. En accord avec les travaux de Kember (1990) et Bean et Metzner (1985), l'environnement académique de notre étude réfère à l'encadrement offert par le personnel enseignant et le support administratif de l'institution. Nous entendons par encadrement des activités qui visent à fournir une aide personnelle aux apprenants. Ce sont des interventions auprès d'un individu ou d'un groupe qui promeuvent le développement personnel et social favorisant la prise en charge par chacun de sa propre formation. Ces interventions sont de différents ordres que nous pouvons classer en nous appuyant sur les travaux de Deschênes et Lebel (1994). Peu d'études ont été menées sur l'impact de l'encadrement offert par le personnel enseignant (campus) et les tuteurs (distance) sur la persistance aux études (Sauvé et Viau, 2003). Citons à titre d'exemple les études de Bertrand et al. (1994), Crespo et Houle (1995); Deschênes (2001), Chomienne et Poellhuber (2004) qui soulignent entre autres le manque d'encadrement de la part des professeurs comme raisons les plus souvent évoquées par les étudiants pour expliquer l'abandon.

L'environnement social et de travail. En accord avec les travaux de Kember (1990), l'environnement social et de travail se réfère aux facteurs externes à l'institution : l'encouragement des amis, des collègues de travail et de la famille et leur support, les conditions de travail propices à une bonne intégration études-travail (gestion de temps, aménagement de l'horaire, valorisation des études, etc.).

En bref, nos questions de recherche, qui s'appuient sur les modèles conceptuels de Tinto (1975, 1999) et Kember (1990), ajoutent des variables que nous jugeons importantes dans le processus d'apprentissage et d'orientation de l'étudiant, soit les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de gestion. Ces variables seront examinées à l'aide d'un système d'aide mult média interactif à la persévérance aux études postsecondaires qui sera mis en ligne : S@MI-Persévérance¹⁶.

¹⁶ Cet environnement est une adaptation de SAMI-DPS (<http://sami-dps.savie.ca>).

4.4 S@MI-Persévérance

Le système en ligne S@MI-Persévérance offrira aux étudiants nouvellement admis des outils qui les aideront à cerner leurs caractéristiques personnelles, académiques et de travail (études, travail, données sociodémographiques) sous la forme d'un *e*-portfolio. Il permettra également à l'aide de questionnaires d'identifier leurs caractéristiques d'apprentissage : styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion et motivation (Sauvé et Viau, 2002, 2003; Santosh, Reehana, Suresh et Ahmed Kan, 2004). S@MI-PERSEVERANCE proposera également aux étudiants des outils d'aide et de support adaptés à leur situation, notamment :

- des outils de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels qui génèrent un curriculum vitae et un *e*-portfolio;
- des outils méthodologiques qui proposent aux étudiants d'acquérir, de pratiquer ou d'améliorer leurs compétences communicationnelles, de lecture et d'écriture, en TIC ainsi que leurs stratégies d'apprentissage et leurs stratégies de gestion;
- des outils informationnels qui permettent de connaître et de comprendre les règles d'organisation de l'établissement fréquenté (ex. : se repérer facilement dans le dédale administratif, acquérir le vocabulaire universitaire);
- des outils de soutien aux difficultés personnelles, familiales et d'apprentissage;
- un tutorat virtuel qui offre des outils de communication Web en temps réel et différé favorisant les interventions entre les professeurs/tuteurs et les étudiants afin de soutenir l'apprentissage;
- des outils motivationnels qui favorisent l'autonomie, stimulent, aiguillonnent, soutiennent l'intérêt, l'engagement et la persistance aux études, notamment des activités d'autoévaluation et d'autoréflexion.

Deux types de résultats seront mesurés chez les étudiants lors de leur première session d'études :

- *L'intégration académique* se produit lorsque l'étudiant connaît et adopte les règles et les conventions qui régissent l'apprentissage dans l'institution dans laquelle il est inscrit et qu'il a résolu ses difficultés d'apprentissage, notamment les difficultés reliées aux stratégies d'études, à la gestion de leur programme d'études, aux carences en formation de base et dans la maîtrise déficiente des préalables, particulièrement sur le plan des compétences technologiques, communicationnelles, lectorales et scripturales (Lafontaine et Legros, 1995; Romainville, 1998; Debeurme, 2001; Cartier et Langevin, 2001; Chenard, 2005).
- *L'intégration sociale et familiale* se produit lorsque l'étudiant est capable d'accorder une place privilégiée à ses études dans le déroulement de sa vie personnelle et professionnelle et résout les difficultés causées entre autres par la conciliation études-travail-famille qu'il rencontre lors de ses études (Tinto, 1975, 1993; Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, 1992; Kember, 1990; Sandler, 1998). Pour l'aider sur cet aspect, des variables telles que l'encouragement et le support des amis, des collègues de travail et de la famille, ainsi que les conditions de travail propices à une

bonne intégration études-travail (gestion de temps, aménagement de l'horaire, valorisation des études, etc.) seront également prises en compte par le système.

CONCLUSION

La persévérance aux études universitaires est un phénomène complexe et son explication fait appel à de nombreux facteurs qui entrent en interaction. Comme nous l'avons constaté à travers nos lectures, plusieurs facteurs internes et externes aux institutions d'enseignement supérieur influencent la persévérance et la réussite éducative des étudiants (Cloutier, 2005). Également, l'abandon constitue un phénomène répandu dans les pays du monde occidental. Des chercheurs anglo-saxons, européens, australiens et américains se sont intéressés à ce phénomène et leurs études révèlent que les étudiants à l'ordre postsecondaire sont nombreux à quitter leur programme d'étude avant l'obtention de leur diplôme. Selon le pays, le taux d'abandon varie entre 17 % et 28,5 %. Les quelques études canadiennes et québécoises réalisées à ce jour sur le sujet indiquent que le taux d'abandon varie entre 10,1 % et 26,6 % après la première année d'étude alors qu'après cinq ans, ce taux oscille entre 14,1 % et 39,5 %. En 2005, le MELS estimait à un peu de plus de 20 % le nombre d'étudiants inscrits à temps plein quittant l'université avant la diplomation. Dans les établissements d'enseignement à distance, les taux d'abandon des étudiants sont également élevés comme le montre une étude récente : la proportion d'étudiants inscrits à un programme à distance qui abandonnent varie entre 26,9 % et 43,2 % après un premier cours (Powell, 2006). Les recherches démontrent que les abandons surviennent majoritairement pendant la première année d'étude (Jones-Giles, 2003, Pageau et Médaille, 2005, King, 2005) et que la moitié des étudiants qui quittent pendant cette période le font lors de la première session (Metz, 2002).

Au Canada, la recherche institutionnelle sur la problématique de l'abandon et de la persévérance demeure à l'état embryonnaire. Comme le souligne Tremblay (2005), les universités semblent réticentes à partager leurs données concernant le taux d'abandon dans leur établissement. Nous pouvons aussi nous questionner sur la collecte de ces données dans le milieu universitaire. Certaines institutions paraissent bien mal équipées pour tenir un registre de données à jour et rigoureux concernant le cheminement de leurs cohortes. Cependant, certaines initiatives ont été mises sur pied depuis la dernière décennie pour pallier à cette lacune. Par exemple, au Québec, l'enquête ICOPE (indicateurs de Conditions de Poursuite des Études) a permis de collecter des données intéressantes quant aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants de certains établissements du réseau de l'Université du Québec (Pageau et Bujold, 2000). Les résultats obtenus indiquent que, dans les universités traditionnelles, une majorité de femmes s'inscrivent dans un programme de premier cycle, que les étudiants sont pour la plupart âgés de 21 et moins, qu'environ les deux tiers ont quitté le nid familial pour réaliser leur projet d'étude et qu'une forte proportion se dit bien préparée à entreprendre des études universitaires.

Dans le contexte de l'enseignement à distance canadien, les étudiants universitaires sont généralement âgés entre 25 et 44 ans et dans près du tiers ont une expérience de formation à l'université (Powell, 2006).

Quant au contexte américain, les étudiants ont plutôt un profil non traditionnel puisque leur vécu est multidimensionnel (King, 2005). Ainsi, la majorité des étudiants universitaires (66 %) étudient et travaillent en moyenne plus de 20 heures par semaine (Toulgoat, 2005).

En fait, la conciliation travail-étude et parfois travail-étude-famille semblent être un phénomène de plus en plus courant. Le mode de vie des étudiants a des conséquences sur leur engagement dans les études et représente un défi pour les universités puisqu'elles doivent adapter leur offre de cours et leurs mesures d'encadrement aux besoins de leur clientèle.

Les répercussions de l'abandon des études postsecondaires sont nombreux tant pour l'étudiant que l'université et la société en général. L'étudiant qui abandonne de façon définitive le système scolaire voit ses chances de trouver un emploi qualifié diminuées. Pour d'autres, ce retrait des études sera compris comme un échec qui aura des conséquences sur le développement de leur potentiel. Pour l'université, les conséquences se situent surtout sur les plans pédagogique, administratif et financier. Les établissements universitaires constatent une diminution de leur budget lorsqu'un étudiant abandonne (DeRemer, 2002) et surtout ils ressentent qu'ils ont failli à leur tâche de formation. Pour la société, l'abandon des études postsecondaires réduit le nombre de travailleurs qualifiés pour répondre aux exigences de l'économie en constante évolution. Ce phénomène se traduit par une perte de productivité pour la société (Grayson, 2003). Or, les nombreuses conséquences méritent que nous nous attardions à la problématique de l'abandon et de la persévérance aux études.

Depuis les quatre dernières décennies, des chercheurs se sont intéressés à cette problématique. Les études ont permis de conceptualiser des modèles théoriques tentant d'expliquer la complexité du phénomène. Dans le cadre de cette recension, nous nous sommes attardés aux théories de Tinto (1975, 1993), Bean et Metzner (1985), Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) et Kember (1990). Le modèle de Tinto met l'accent sur l'intégration sociale et académique de l'étudiant comme élément favorisant la persévérance aux études tandis que Bean et Metzner misent davantage sur l'importance des facteurs externes à l'institution pour expliquer l'abandon. Cabrera et ses acolytes mettent, quant à eux, l'accent sur les interactions entre les multiples facteurs qui expliquent la persévérance aux études. Finalement, le modèle de Kember a permis de prendre en considération les préoccupations des étudiants en formation à distance en ajoutant l'environnement social et de travail.

Par ailleurs, ces études nous ont également permis de regrouper les facteurs d'abandon et de persévérance en six catégories distinctes, soit les facteurs personnels (ex. : variables sociodémographiques), les facteurs d'apprentissage (ex. : stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion, approches des études), les facteurs interpersonnels (ex. : support

social), les facteurs familiaux (ex. : étudiant de première génération), les facteurs institutionnels (ex. : présence de mesures d'encadrement) et les facteurs environnementaux (ex. : ethnie).

De cette recension des écrits, nous avons retenu pour la présente recherche, différents facteurs d'abandon et de persévérance que nous analyserons avec des étudiants inscrits dans une première session d'études universitaires (campus et à distance). Les principaux facteurs sont les caractéristiques d'apprentissage (styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion, motivation), les facteurs personnels (variables sociodémographiques – sexe, âge, motifs d'entrée aux études), les facteurs familiaux (statut matrimonial, responsabilités familiales, support de la famille et des amis, attitude des parents par rapport à la scolarisation), les facteurs académiques (formation préalable, cheminement scolaire, performances académiques, choix du programme d'études), les facteurs liés à la conciliation travail - étude (emploi durant les études, secteur d'activité, responsabilités et exigences), les facteurs interpersonnels (relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel, le niveau d'intégration académique), les facteurs institutionnels (difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, intégration académique); les facteurs environnementaux (l'appartenance à une minorité ethnique, le niveau socioéconomique, les ressources financières, le régime d'études, la distance par rapport à l'institution).

En accord avec les conclusions de Pageau (2005) et de Gauthier (2004), les mesures de soutien à la persévérance aux études doivent être mises en place le plus tôt possible, même avant leur admission. Ainsi, l'environnement Web qui sera mis en place dans le projet S@MI-Persévérance permettra aux nouveaux étudiants universitaires de prendre en main leur cheminement dès les premiers moments de leurs études. De plus, nous offrirons différents types de support touchant aux domaines cognitif, socio-affectif, motivationnel, métacognitif. Les outils d'aide disponibles seront personnalisés de manière à être adaptés aux besoins et au profil d'apprentissage de chaque étudiant.

Toutefois, notre étude ne limitera pas ses efforts de recherche uniquement à la persévérance et à l'accès au diplôme, mais aussi à la réussite des études. La réussite des études implique une formation de qualité et un encadrement adéquat correspondant à la fois aux besoins des étudiants et aux objectifs du programme. Également, l'université doit viser le développement de l'autonomie de ses étudiants et pour y arriver, les modes d'encadrement offerts doivent tenir de cet aspect. Selon Tremblay (2005), bien peu d'études semblent associer l'amélioration des performances scolaires ou des taux de diplomation à des interventions directes visant un ensemble de composantes, soit l'apprentissage académique, le personnel et l'institution. Il faut encourager les enseignants à identifier de façon précoce les étudiants à risque. À cet effet, les objectifs du présent projet permettront d'améliorer les modes d'encadrement des étudiants en offrant aux professeurs des outils souples et adaptables, couvrant les principaux domaines reliés à la réussite académique, facilement accessibles, adaptés aux besoins et au profil d'apprentissage de l'étudiant et axés sur le développement de l'autonomie.

Références

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

Arulampalam W, Naylor RA, Smith JP. (2005). Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review*, 24 (3), 251-262.

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. <http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf>

Bean, J. et Metzger, 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.

Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Bégin, C., Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans Chenard et Doray. *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

Bernatchez et Gendreau (2005). L'opération « contrat de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. Dans Chenard, P., 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). Contrer 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., 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. 2004, 24 (2), 119-125

Bonin, S., Bujold, J., 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., 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.

Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Revue Distances*, 1 (1), 51-68.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 30 (3).

Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*. 71 (5), 569-590.

British Columbia Ministry of Advanced Education. (2003). *Short Stay Summary Report*. Spring 2003. Kelowna : B.C. MAE.

Bujold, J. (2005). *PROSPERE: un outil pour produire un profil de réussite des études*. CAPRES. Octobre 2005. http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_UQ_oct.05.shtml

Byun, K. (2000). *A study on the applicability of Bean and Metzner's nontraditional student attrition model for older students using four different measures of persistence* Theses. University of Oregon.

Cabrera, A.F., Nora, A., 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., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.

Cartier, S., 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. and 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., 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, M. et Poellhuber, B. (2004) Formation des tuteurs à l'encadrement télématique. *Le bulletin CLIC*, 53, mars.

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

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

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir, avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Coulon, A. (2005). *Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.

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

Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.

Crissman Ishler, J.L. (2005). Today's first-year students. Dans Upcraft M.L., Gardner J.N. and Barefoot, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass, 15-26.

Crissman Ishler, J.L. et Upcraft, M.L. (2005). The keys to first-year student persistence. Dans Upcraft M.L., Gardner J.N. and 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., 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 universitaires 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.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. Dans Aronson, J. (Ed.). *Improving academic achievement: Contributions of Social Psychology*. New York: Academic Press, 59-85.

Department for Education and Skills,. (2002). *Success for all : reforming further education and training. Discussion Document*. London: DfES.

Depover, C., De Lièvre, B. et Pingault, A. (1998). Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance, *Scientia paedago-gica experimentalis*, 35 (2), 315-336.

DeRemer, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model*. Theses. 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., Lebel, C. (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance*. Cours EDU6013. Télé-université. Québec.

Desjardins, S. L., Kim, D.O., 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 1ère année à l'université changent de voie. *L'Observatoire Boivigny*. 9 juillet 2005. http://www.boivigny.com/index.php?action=article&id_article=170764

Dionne M., Mercier J.; Deschênes A-J., Bilodeau H.; Bourdages L., Gagne P., Lebel C., Rada-Donath A.1999. Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distance* 3 (2), 69-99.

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

Duggan, M. B. (2005). E-Mail as Social Capital and Its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students; *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*; 6 (2), 169-190.

Edmonson, S., Fisher, A. & 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.

Escayola, I. (2005): *Ateliers pour mieux réussir offerts aux étudiants*. http://www.usherbrooke.ca/jetudie/nouvelles/aff_recentes.html?article=5778

Faculté des études supérieures. (2001). *Objectifs stratégiques aux cycles supérieurs : réduire l'attrition et augmenter la diplomation*. Document de réflexion. Université de Montréal.

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.

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

Fournier, L., Lemieux, G. et Bernard, M. (2005). *L'accessibilité : c'est de valeur ! Contrer les obstacles aux études postsecondaires*. Avis du Conseil permanent de la jeunesse. http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/pdf/acces_postsecondaires.pdf

Frenette, M. (2003). *Accès au collègue et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa, Statistique Canada. <http://www.statcan.ca/francais/research/11F0019MIF/11F0019MIF2003201.pdf>

Garton, L. B., Dyer, J. and King, B. (2000). The Use of Learning Styles and Admission Criteria in Predicting Academic Performance and Retention of College Freshmen. *Journal of Agricultural Education* 41 (2), 46-53.

Gauthier, P.-D. (2004). *La dimension cachée du E-LEARNING : De la motivation à l'abandon.?*, http://alex.espacecompetences.org/GEIDFile/La_dimension_cachée_du_e-learning.PDF?Archive=191003591928&File=La+dimension+cach%20e+du+e%20learning_PDF

Gibson, C.C. et Graff, A.O. (1992). Impact of Adults' Preferred Learning Styles and Perception of barriers on completion of external Baccalaureate Degree Programs. *Revue de l'enseignement à distance / Journal of Distance Education*, 7 (1), 39-51.

Graham-Smith, G. S. et Lafayette, S. (2004). Quality disability support for promoting belonging and academic success within the college community. *College Student Journal*, 38 (1).
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_1_38/ai_n6073201#continue

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., 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.

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

Hicks, T. (2003). Advising the First-Generation College Students: Effective Retention Tools for Colleges and Universities Advisement Teams. *The Mentor: Academic Advising Journal* 1, (1). <http://www.psu.edu/dus/mentor/021216th.htm>

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. (2005). *College Student Retention : Formula for Student Success*. American council on education Praeger. Series on Higher Education.

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

Jones-Giles, J. (2004). *Current and future institutional practices and policies established to address student retention at selected historically Black colleges and universities*. Theses. The George Washington University.

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.

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.

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.

Lambert M., Zeman, K., Allen, M. et Bussière, P. (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi*. Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Ottawa, Statistique Canada.

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.

Matus-Grossman, L., Goden, S. (2002). *Opening Doors: Student's Perspectives on Juggling Work, Family and College*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

McInnis, C, James, R. (2004). Access and Retention in Australian Higher Education. Dans Yorke, M., and Longden, B. (Eds.). (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 33-45.

Mertz, G. (2002). *Challenges and Changes to Tinto's Persistence Theory*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-Western of Educational research Association, Columbus (OH), October 2002.

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*. Gouvernement du Québec.

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

Oklahoma State Regents for Higher Education. (2002). *Oklahoma Higher Education Task Force on Student Retention*. Oklahoma City: OSRHE.

Pageau D. (2005). Le What Really Works américain. Dans Chenard, P., Doray, P. L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 193-206.

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

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.

Pascarella, E. and Terenzini, P.(2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2 vol. Hoboken, NJ: Wiley

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

Pirot, L., De Ketele, J-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367 – 394.

Powell, R. (2006). *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier.

Prendergast, G.(2003). *Keeping online student dropout numbers low*. GLOBALED.com, En ligne : <http://www.globaled.com/articles/GerardPrendergast2003.pdf>

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.

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.

Robbins, S.-B., Lauver, K., Huy-Le, Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis*. Psychological-bulletin, 130 (2), 261-288

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.

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

Ruph, F., Hrimech, M. (2001). *Les effets perçus d'un atelier d'efficienc cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires*. Revue des science de l'éducation, 27 (3), 595-620.

Salinas, A., & 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.

Santosh, P., Reehana R., Suresh G. et Ahmed Kan, A. G. (2004). Programme completion, and Learner Persistence and Drop-out in Distance Education : a Preliminary Study. Communications. *In Lifelong Learning in the Networked World*. 21st ICDE World. Conference in Open Learning & Distance Education, Hong Kong, 18-21 Feb.

Sauvé, L., Wright, A., Deburme, 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.

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

Sauvé, L. et Viau, R. (2002). *L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement – apprentissage. Nouveau centenaire - nouveaux modèles*. Acte du Colloque de l'ACDE/ICDE. En ligne : <http://www.cade-aced.ca/icde/papers/sauveviau.htm>, 11.

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

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.). (2000). *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.

Thomas, L., Cooper, M. and Quinn, J. (2003). *Improving completion Rates among Disadvantaged Students*. Stoke : Trentham Books.

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

Tinto, V. (2005). *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. (1999). Taking retention seriously : rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19 (2), 5-9.

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.

Toulgoat, M. (2005). *Le nouveau visage de l'étudiant universitaire : boulot, travaux, dodo*. CAPRES, janvier.
www.quebec.qc.ca/capres/fichiers/art_toulgaot_mode_janv.05.shtml

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

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 the Arts London (2004). *Innovate to retain the student experience (2)*. Report on pilot initiatives, january-june 2004.

Upcraft M.L., Gardner J.N. and 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.

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.

Vansteenkiste, M., Simons, J, Sheldon, K., Deci, E. (2004). *Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2004, Vol. 87 (2), 246–260

Venezia, A., Kirst, M.W. (2005). *Inequitable Opportunities: How Current Education Systems and Policies Undermine the Chances for Student Persistence and Success in College*. *Educational Policy*, 19 (2), 283-307.

Viau, R., Cartier, S. et Debeurme, G. (2000). *Vers un modèle d'aide à l'apprentissage multimédiatisé et interactif fondé sur l'autorégulation de l'apprenant*. ACFAS, Montréal, mai.

Yorke, M., and Longden, B. (2004). *Promoting Student success*. In Yorke, M., and Longden, B. (Eds.). *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 132-147.