



Société pour l'apprentissage à vie

SAVIE

présente



Centre
d'expertise
et de recherche
francophone



TROC
VIRTUEL



SAMIDPS



CARRIÈRE FOUR VIRTUEL
DE JEUX ÉDUCATIFS



Personn@lisa

ÉCHO

ENJEUX-S

Répert@

Disc-APO

Form@tion

SAMI-Persévérance

Rapport de recension

L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement – apprentissage

Rédigé par

Louise Sauvé Télé-université et
Rolland Viau Université de Sherbrooke

Mars 2003

<http://sami-persévérance.savie.ca>



**L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la
relation enseignement – apprentissage**

Rapport de recension

Rédigé par Louise Sauvé
Télé-université
et Rolland viau
Université de Sherbrooke

MARS 2003

Équipe de recherche : Louise Sauvé, chercheure principale, Télé-université
Rolland Viau, co-chercheur, Université de Sherbrooke
Nadine Lavoie, adj. adm. et correction linguistique, SAVIE

Rapport subventionné par le Fonds institutionnel de recherche de la Télé-université.

455 rue de l'Église

C.P. 4800, succ. Terminus

Québec (Québec)

G1K 9H5

Téléphone : (418) 657-2747, p. 5435 Télécopie : (418) 657-2094

Courriel : lsauve@teluq.quebec.ca

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

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

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	4
Mise en contexte	4
Le problème de l'abandon et son importance.....	4
1. LES THÉORIES	6
1.1 La théorie de Tinto	7
1.2 La théorie de Bean.....	8
1.3 Le modèle intégré de Carbrera et al. (1992).....	9
1.4 En résumé.....	10
2. LES PROBLÉMATIQUES LIÉES À L'ABANDON À L'UNIVERSITÉ.....	11
2.1 La problématique des étudiants réguliers.....	11
2.2 Les étudiants adultes à temps partiel	12
2.3 La problématique de l'enseignement à distance	14
2.4 La problématique des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage.....	16
2.5 La problématique aux facteurs relatifs à la classe	16
2.6 Résumé.....	17
3. La situation au Québec	17
Conclusion	18
Références.....	19

TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Tableau 1 : Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant à un diplôme universitaire (baccalauréat, maîtrise et doctorat) au Québec	5
Figure 1 : Les approches utilisées par l'étude de l'abandon et la persévérance (selon Tinto, 1992)	7
Figure 2 : Schématisation du modèle de Tinto (adapté de Carbrera et al. 1992).....	8
Figure 3 : Schématisation du modèle de Bean (adapté de Carbrera et al. 1992)	9
Figure 4 : Modèle adapté de Carbrera et al. (1992).....	10
Figure 5 : Modèle de Kember sur l'abandon dans l'enseignement à distance (tiré de Kember, 1990).....	15

INTRODUCTION

Au Québec, les universités sont de plus en plus confrontées au problème de la persistance, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs. Même s'il y a plus de diplômés universitaires en 1999 qu'à la fin des années 1980, le pourcentage des étudiants et étudiantes qui abandonnent demeure au-delà de 33 % à tous les cycles d'études (Ministère de l'Éducation, 2001). Ce pourcentage augmente à 59,5 % lorsqu'il s'agit des étudiants et étudiantes à temps partiel (MÉQ, 1998).

Mise en contexte

Autrefois réservées à l'élite de la société, les universités ont adhéré dans les années 1960 au mouvement de démocratisation de l'éducation en ouvrant leurs portes à un plus grand nombre d'étudiants. Aux États-Unis, ce besoin de rendre l'enseignement supérieur accessible à plus d'étudiants s'est traduit entre autre par la création des « community colleges », dont le principal mandat est d'aider les étudiants considérés faibles à franchir les premières années universitaires. Au Québec, c'est la création des cégeps et des constituantes de l'université du Québec en 1967 qui a été le fer de lance du mouvement vers une plus grande accessibilité aux études supérieures. Ce défi a été relevé avec succès par les universités québécoises, car la clientèle étudiante a connu une croissance importante à partir des années 1970.

L'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur n'est pas pour autant atteint. Comme le souligne le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000), cet objectif le sera si, en plus de rendre accessible les études supérieures à un plus grand nombre d'étudiants, on est capable de leur offrir une formation de qualité et de leur permettre d'obtenir un diplôme.

«L'obtention du diplôme, étant entendu que, même si les départs avant la fin des études peuvent témoigner de la satisfaction de quelques-uns par rapport à leurs objectifs personnels, professionnels ou artistiques, elle 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 diplômées et des diplômés à des perspectives d'emploi généralement plus difficiles, plus exigeantes et moins généreuses sur le plan des conditions de travail.» (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000 : p. 24)

Or, un obstacle majeur se présente aux universités qui désirent relever le défi de la diplomation : le nombre élevé d'étudiants qui abandonnent leurs programmes d'études avant d'obtenir leur diplôme.

Le problème de l'abandon et son importance

Les universités nord-américaines sont de plus en plus confrontées au problème de l'abandon¹ des étudiants au premier cycle et aux cycles supérieurs. Aux États-Unis, 28,5% des étudiants abandonnent avant d'avoir terminé leurs études de premier cycle (Tinto, 1993 : cité par Braxton, Milem et Sullivan, 2000). Dans le domaine du génie, on constatait dans les années 80 qu'environ 50% des étudiants ne persévéraient pas dans leurs études (Hayden et Halloway 1985: cité par Levin et Wyckoff, 1995).

¹ Dans le cadre de cette étude, le terme abandon est utilisé pour désigner les étudiants qui quittent, sur une base volontaire, le programme auquel ils sont inscrits sans avoir obtenu leur diplôme.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

Le Québec n'échappe pas à cette tendance. Le tableau ci-dessous montre que même s'il y a plus de diplômés universitaires en 1999 qu'à la fin des années 80, le pourcentage des étudiants qui abandonnent demeure au-delà de 33% à tous les cycles d'études (Ministère de l'Éducation, 2001). Ce pourcentage augmente à 59,5% lorsqu'il s'agit des étudiants à temps partiel (données de 1998, MEQ, 1998).

Tableau 1 : Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant à un diplôme universitaire (baccalauréat, maîtrise et doctorat) au Québec

	1987-88	1990-91	1992-93	1995-96	1997-98	1998-99
Baccalauréat	55,9%	61,5%	61,2%	65,9%	65,8%	66,4%
Maîtrise	56,1%	64,5%	65,1%	65,6%	66,3%	66,7%
Doctorat	48,7%	52,4%	53,9%	56,5%	54,2%	53,4%

Les études québécoises démontrent que les étudiants abandonnent à tout moment dans leur formation, mais c'est à la première année que l'on retrouve le plus d'abandon (Langevin, 1996). L'étude de Crespo et Houle (1995), menée auprès d'étudiants de l'Université de Montréal, montrent que parmi les étudiants qui ont abandonné (n = 481), 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.

Un si grand nombre d'abandons a des conséquences graves tant pour la société que pour l'université et l'étudiant lui-même. En effet, une société se doit d'avoir un haut taux de diplômation si elle désire être compétitive sur le plan d'une économie mondiale axée de plus en plus sur le savoir. Au Québec, les universités ont un rôle crucial à jouer à ce sujet, car c'est à elles qu'incombe la formation professionnelle de haut niveau. C'est pour cette raison que le ministère de l'Éducation du Québec investit plus de 13 000\$ par étudiant par année à la formation universitaire (MEQ, 2001).

Un étudiant qui abandonne avant d'obtenir son diplôme coûte également cher à l'université. Hormis les coûts financiers, le temps et les énergies consacrées à un étudiant par le corps professoral et les professionnels des universités ne servent à rien lorsqu'il décide de quitter un programme sans obtenir son diplôme.

Enfin, on ne doit pas sous-estimer l'impact de l'abandon chez l'étudiant lui-même. Comme le souligne le Conseil Supérieur de l'Éducation, «...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...» (2000 : p. 22).

Mais pourquoi un étudiant abandonne-t-il ses études avant d'avoir terminé? Quelles sont les raisons qui l'amènent à faire ce choix? Certes, des événements circonstanciels, tels que la maladie ou un déménagement, peuvent être à l'origine de certains abandons, mais d'autres causes doivent être examinées pour mieux comprendre le phénomène d'abandon à l'université.

Dans ce rapport, nous ferons état de l'étude des travaux anglo-saxons que nous avons recensés afin de faire le point sur les principales raisons qui amènent un étudiant universitaire à

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

abandonner ses études ou de persévérer afin d'obtenir son diplôme. Nous présenterons dans une première partie les théories les plus couramment citées. Une place importante sera faite à la théorie de Tinto, car elle est celle dont les articles recensés font le plus mention. Dans la deuxième partie, nous décrirons les problématiques qui reviennent le plus fréquemment dans la littérature scientifique sur l'abandon à l'université. Il sera constaté que le problème de l'abandon n'est pas simple et qu'il touche tout autant les étudiants réguliers que les adultes ou les étudiants dits minoritaires d'une part et d'autre part, que très peu de recherches ont porté sur l'importance des facteurs relatifs à l'enseignement sur l'abandon à l'université. C'est ce qui nous amènera dans la troisième partie à recommander d'étudier plus en profondeur l'impact de l'enseignement sur l'abandon et la persévérance dans les études universitaires.

1. LES THÉORIES

Plusieurs théories sont proposées pour expliquer le problème de l'abandon à l'université. Tinto (1992) regroupe ces théories en cinq catégories : (1) *sociale*, qui regroupe les théories relatives à l'impact des phénomènes de société (ex. : les classes sociales) sur l'abandon; (2) *psychologique*, dans laquelle on retrouve les théories qui examinent la relation entre les traits de personnalité des étudiants (ex. : le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon; (3) *économique*, où l'on retrouve les théories qui examinent les abandons sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires; (4) *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; (5) *interactionnelle*, où se regroupent les théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire. La figure 1 de la page suivante illustre les facteurs qui ont été étudiés par les différentes approches.

Les théories les plus souvent utilisées dans les études répertoriées dans notre recension sont celles relatives à l'approche interactionnelle et tout particulièrement la théorie de Tinto (1992) et celles relatives à l'approche organisationnelle, particulièrement la théorie de Bean (Bean et Metzner, 1985). Carbera et ses collègues (Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, 1992) ont proposé un modèle² qui intègre celui de Tinto et celui de Bean. Il est important de noter que ces modèles sont destinés à comprendre les raisons qui amènent un étudiant régulier à abandonner ces études. D'autres modèles ont été développés pour mieux circonscrire des problématiques particulières dont celles des adultes en formation continue ou celle de l'enseignement à distance. Ces modèles seront examinés dans les sections qui traitent spécifiquement de ces problématiques. Mais débutons par la théorie de Tinto.

² Dans les écrits, les auteurs ne font pas de distinction entre modèle et théorie. Il faut donc considérer dans ce texte que ces deux termes sont synonymes.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

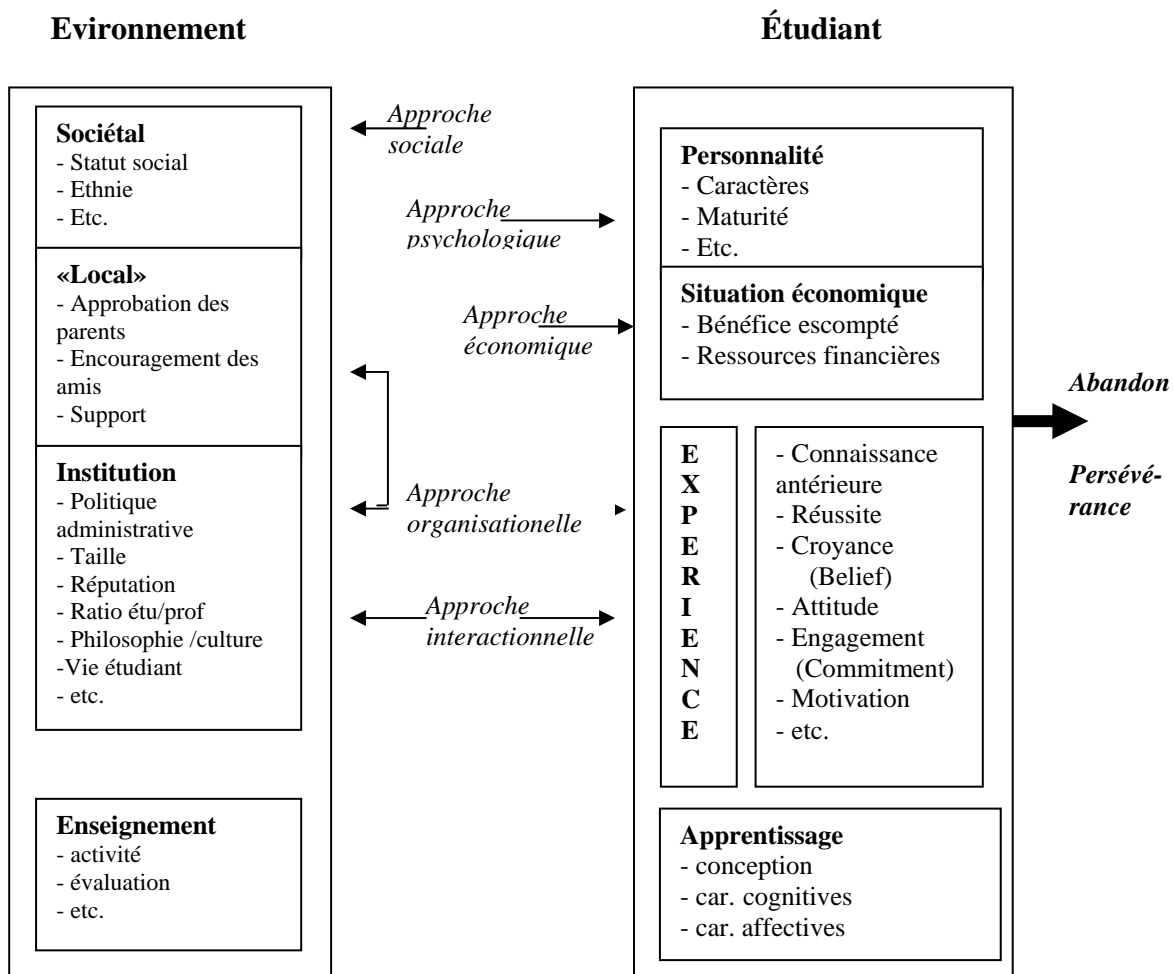


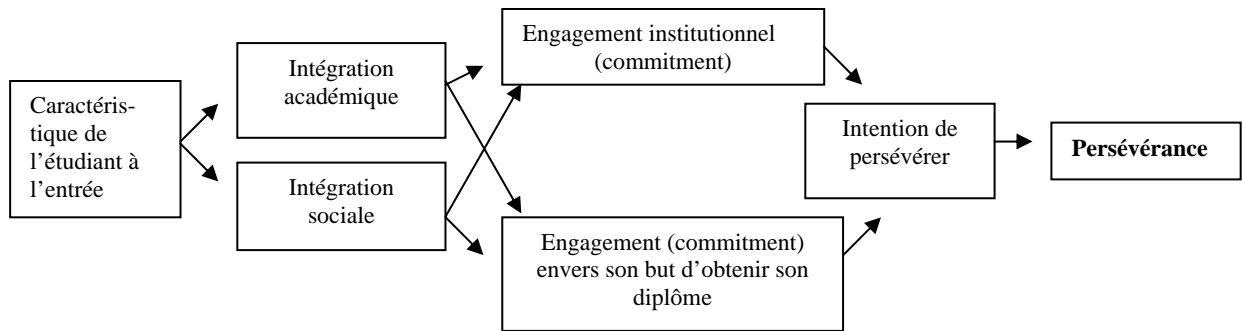
Figure I : Les approches utilisées par l'étude de l'abandon et la persévérance (selon Tinto, 1992)

1.1 La théorie de Tinto

Tinto (1992) 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. Le modèle de Tinto suppose que plus un étudiant considère qu'il est bien intégré à son institution au plan social et académique, plus il s'engagera³ et plus il persévérera. La figure 2, illustre comment Carbrera et al. (1992) illustre la relation entre les principales composantes du modèle de Tinto.

³ Le terme anglais utilisé par Tinto est «commitment».

Figure 2 : Schématisation du modèle de Tinto (adapté de Carbrera et al. 1992)⁴



Cabrera *et al.*, dans leur illustration du modèle de Tinto n'ont pas senti le besoin d'y intégrer les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée, mais l'examen des textes de Tinto nous fait bien voir que cet auteur en fait mention et c'est pour cette raison que nous avons senti le besoin de les rajouter dans la figure 2. On doit cependant remarquer que Tinto a porté toute son attention sur l'interaction qui s'installe entre l'étudiant et son institution pour expliquer le phénomène d'abandon. C'est à ce titre que Tinto considère que sa théorie est interactionniste.

Dans la théorie de cet auteur, l'engagement est de deux types : personnel (degré d'importance du diplôme universitaire et de compléter ses études) et institutionnel (confiance dans son choix de l'institution). L'intégration réfère au degré avec lequel l'étudiant partage les attitudes, les valeurs et la culture de ses collègues, des professeurs et de l'institution elle-même (Sandler, 2000). Plus spécifiquement, l'intégration sociale correspond au développement de relations personnelles avec les membres de la communauté universitaire (étudiant, professeur, etc.) et la participation à la vie universitaire. Pour sa part, l'intégration académique correspond à la satisfaction des expériences pédagogiques et la satisfaction des performances.

Pour Tinto (1992), l'interaction entre l'étudiant et ses collègues ainsi qu'avec les professeurs jouera un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution. À ce sujet, il précise que ce n'est pas tant la quantité d'interactions qui importe, mais bien la qualité de ces interactions.

En résumé, pour Tinto, le degré de persévérance qu'un étudiant démontre à accomplir ses études peut se mesurer par la façon dont il considère que l'institution dans laquelle il poursuit ses études et sa participation à la communauté universitaire lui offrent un climat favorable pour combler ses besoins et répondre à ses intérêts.

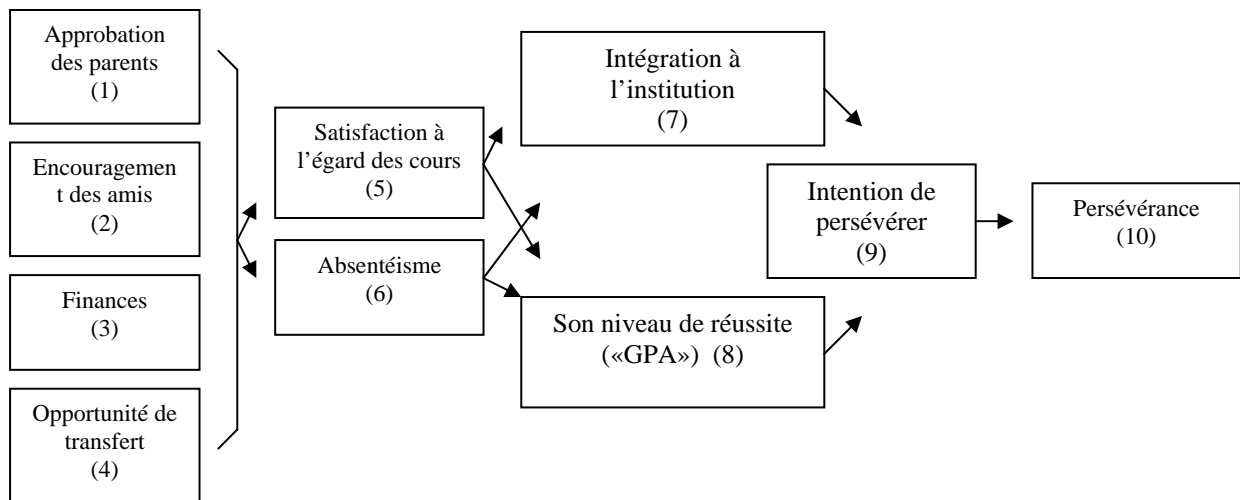
1.2 La théorie de Bean

Pour Bean (Bean et Metzner, 1985), l'intention qu'a un étudiant de quitter ou de rester est liée à des facteurs relatifs à l'institution et à des facteurs qui lui sont externes tels que les parents, les amis et les ressources financières de l'étudiant. Voici comme Carbrera et al. (1992) illustrent le modèle de Bean.

⁴ Les auteurs supposent un plus grand nombre de relations que celles qui sont illustrées dans cette figure. Nous avons reproduit que celles que nous considérons les plus importantes.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

Figure 3 : Schématisation du modèle de Bean (adapté de Carbrera et al. 1992)⁵



Les facteurs externes à l'institution jouent un rôle majeur dans la théorie de Bean. Pour cet auteur, (1) l'encouragement des parents envers l'étudiant et leur approbation de l'institution universitaire, (2) l'encouragement et le support des amis, (3) la satisfaction de l'étudiant au regard de ses ressources financières, (4) la possibilité de changer de programme ou d'institution sont les principaux facteurs externes à considérer. Ceux-ci viendront influencer des facteurs internes tels que (5) le degré de satisfaction que l'étudiant démontre à l'égard des cours, (6) son niveau d'absentéisme, (7) son intégration à l'institution (l'importance de graduer dans cette institution, sentiment d'appartenance, opportunité d'emploi lié à l'institution, perception de la qualité de l'institution de la part des amis), (8) ses notes scolaires. Ces facteurs internes viendront influencer à leur tour (9) l'intention qu'a l'étudiant de rester (desir de s'inscrire pour un autre trimestre) et (10) sa persévérance.

En résumé, la théorie de Bean 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. Nous verrons dans la problématique relative aux étudiants adultes, que Bean a repris son modèle et l'a modifié pour rendre compte de façon plus explicite de l'importance des facteurs externes dans l'intention de l'adulte d'abandonner ou de poursuivre ses études.

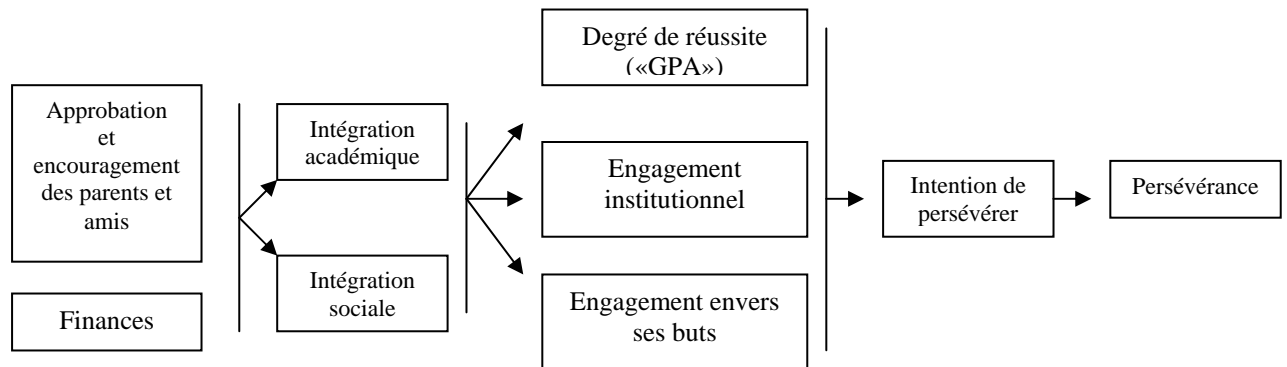
1.3 Le modèle intégré de Carbrera et al. (1992)

Les travaux de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) les ont amené à proposer un modèle adapté. Ce modèle adapté comporte des composantes des modèles de Tinto et Bean qui s'avèrent, selon les auteurs les plus importants à considérer pour comprendre l'abandon et la persévérance à l'université. La figure 4 illustre ce modèle adapté.

⁵ Les auteurs supposent un plus grand nombre de relations que celles qui sont illustrées dans cette figure. Nous avons reproduit celles que nous considérons les plus importantes.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

Figure 4 : Modèle adapté de Cabrera et al. (1992)



Comme on peut le constater, Cabrera et al. ont ajouté au modèle de Tinto trois facteurs issus du modèle de Bean : l'encouragement des amis et de la famille, les finances et les performances scolaires. En intégrant ces facteurs, particulièrement les facteurs relatifs à la famille et aux finances, Cabrera et al. affirment avoir un modèle qui rend compte d'un plus grand nombre de raisons qui amènent un étudiant à abandonner ou à persévérer dans ses études universitaires.

1.4 En résumé

Les modèles de Tinto, Bean et Cabrera et al. mettent en relief l'importance de la relation entre l'institution et l'étudiant. Le modèle de Tinto a l'avantage d'avancer le principe de «person-role fit», qui consiste à prédire la persévérance sous l'angle de *l'intégration*, c'est-à-dire de l'adéquation entre les rôles que l'étudiant souhaite jouer dans l'institution et ce que cette institution s'attend de l'étudiant. Plus cette adéquation sera élevée, plus l'étudiant persévérera, car l'institution universitaire à laquelle il est inscrit répondra à ses attentes et ses intérêts. Pour sa part, le modèle de Bean a l'avantage de mettre en relief que l'étudiant ne vit pas en «vase clos» et que des personnes influentes (parents et amis) et des contraintes financières peuvent venir perturber son engagement dans ses études et son implications dans la vie sur le campus.

Ces deux modèles ainsi que celui de Cabrera et al. (1992) ont cependant pour limite de ne pas considérer le contexte de la classe. Certes, comme le fait voir Tinto, l'institution et le mode de vie qu'elle propose à l'étudiant sont importants, mais on ne doit pas pour autant oublier que l'étudiant passe la majorité de son temps en classe en situation d'apprentissage et en interaction avec ses professeurs. Or, les modèles de Tinto, de Bean et de Cabrera et al. font peu état de ce contexte. En ne tenant pas compte du contexte d'enseignement et d'apprentissage, les auteurs de ces théories donnent l'impression que la dynamique qui s'installe dans une classe entre les étudiants et le professeur, les activités d'enseignement qui leur sont proposées et les pratiques évaluatives qui leur sont imposées ont une influence négligeable sur l'intention des étudiants d'abandonner ou de persévérer dans leurs études. En est-il vraiment ainsi?

Au Québec, les résultats d'une enquête menée par l'Université du Québec (Pageau et Bujold, 2000), démontrent que les trois caractéristiques qui ont le plus de poids pour expliquer le cheminement scolaire des étudiants à plein temps au baccalauréat sont : la réussite dans tous les cours au premier trimestre (39,2%), vouloir le diplôme du programme (27,9%), vouloir cheminer

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

sans interruption (10,4%). La réussite dans un cours est donc une raison importante qui peut amener un étudiant à avoir l'intention d'abandonner ses études. De plus, dans une étude menée par Crespo et Houle (1995), auprès d'étudiants de l'Université de Montréal, on constate que les trois raisons les plus souvent invoquées par les étudiants ayant interrompus leurs études (n = 279) pour expliquer leurs abandons sont : la perte d'intérêt pour la discipline (69,8%), une pédagogie inadéquate (51,1%) et le manque d'encadrement de la part des professeurs (38,4%). Ces résultats démontrent que des facteurs relatifs à l'enseignement et l'apprentissage influent sur l'intention des étudiants de poursuivre leurs études.

Dans une publication de Tinto (1999), l'auteur souligne l'apprentissage en classe comme facteur important de la persévérance à l'université. Selon lui, on peut dégager quatre conditions favorables à une meilleure persévérance dans les études, tout particulièrement lors de la première année d'inscription. Les trois premières conditions étant : a) l'étudiant doit avoir accès à de l'information claire et constante à propos de l'institution ; b) celle-ci doit lui offrir un support académique, social et personnel et elle doit c) lui donner toutes les occasions possibles pour s'engager et participer à la vie étudiante comme membre à part entière de la communauté universitaire. Quant à la quatrième condition, Tinto affirme : «...clearly the most important condition that fosters student retention is learning. Students who learn are students who stay» (Tinto, 1999 : p. 6). Cette dernière condition souligne bien l'importance de l'enseignement offert à l'étudiant et le rôle que les professeurs peuvent assumer pour favoriser une plus grande persévérance aux études universitaires.

2. LES PROBLÉMATIQUES LIÉES À L'ABANDON À L'UNIVERSITÉ

Comme on a pu le constater dans les théories de la section précédente, l'abandon des études à l'université est un problème complexe qui a été examiné sous différents angles. Cinq problématiques se dégagent des écrits qui nous avons recensés : le problème d'abandon lié (1) aux étudiants réguliers; (2) aux adultes; (3) à l'enseignement à distance; (4) aux étudiants en difficulté d'apprentissage et enfin (5) aux facteurs liés à la classe. Dans le but d'avoir une image encore plus précise et plus nuancée du problème, il importe d'examiner ces différentes problématiques.

2.1 La problématique des étudiants réguliers

Les principales statistiques présentées dans la problématique et les théories décrites dans la section précédente portaient sur les étudiants réguliers. Ces théories sont fondées sur des travaux qui, pour la plupart, ont été menés dans les années 80. Or, l'étudiant régulier a singulièrement changé depuis ce temps et il importe de tenir compte du nouveau contexte dans lequel se déroulent les études universitaires.

Jacoby (2000) nous donne un bon aperçu de ce contexte. Selon cette auteure, les considérations suivantes doivent être prises en compte lorsque l'on examine l'étudiant des années 2000.

- La majorité des étudiants ne vivent pas sur le campus et bon nombre d'entre eux ont des voitures qui les amènent à demeurer à une bonne distance de l'université. Ce nouveau mode de vie amène les étudiants à consacrer plus du temps au transport et désirer voir leurs cours regroupés en bloc afin de ne pas avoir à venir à l'université tous les jours. Ces étudiants passent donc moins de temps à l'université et limitent souvent au minimum leur participation aux activités étudiantes.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

- La majorité des étudiants des années 2000 ne sont plus seulement des étudiants, ils sont également des travailleurs et bon nombre d'entre eux des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiants. Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu où ils ont l'occasion de s'éduquer et de se développer en tant que personne, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession.
- La majorité des étudiants des années 2000 n'a plus le même sentiment d'appartenance envers leur institution qu'il y a vingt ans. Ne pouvant plus s'impliquer autant dans la vie étudiante et n'ayant plus autant de relations avec les professeurs, il peut difficilement développer un sentiment d'appartenance. Leur réseau d'amis est souvent à l'extérieur des cadres de l'université. Pour plusieurs, l'université se résume à un lieu où ils suivent des cours.

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

2.2 Les étudiants adultes à temps partiel

Dans la littérature recensée, les étudiants adultes sont généralement des étudiants à temps partiel, c'est-à-dire que leurs conditions de vie (emploi, engagement familial, etc.) les amènent à ne s'inscrire qu'à un nombre limité de cours par année⁶. Leur formation s'étale donc sur une plus grande période de temps; cette situation est plus propice à l'abandon des études.

Cette population étudiante prend de plus en plus d'importance dans les universités américaines. Déjà, en 1985, la National Institute of Education constataient que sur les 12 millions d'étudiants universitaires américains, 40% étaient inscrits à temps partiel et 20% d'entre eux étaient des adultes (Bean et Metzner, 1985). En 1990, les adultes comptaient pour 40% des étudiants au premier cycle.

Comme on peut s'en douter, les étudiants adultes inscrits à temps partiel ne forment pas une population aux caractéristiques homogènes. Par exemple, les raisons qui les amènent à poursuivre des études universitaires sont diversifiées. Pour certains, ce sera des considérations professionnelles (perfectionnement, promotion, augmentation du revenu, ré-orientation, etc.) qui les amèneront à étudier à l'université, alors que pour d'autres, ce sera pour des considérations personnelles (amélioration de la culture personnelle, socialisation, etc.).

Quelles que soient les raisons qui les amènent à l'université, les adultes à temps partiels abandonnent leurs études en plus grand nombre que les étudiants réguliers. Au Québec, comme nous l'avons vu précédemment, 59,5% des étudiants à temps partiel abandonnent avant d'avoir terminé leur programme (MEQ, 1998). Soulignons que certains auteurs considèrent que l'adulte

⁶ On doit noter que certains auteurs américains ont tendance à utiliser le terme étudiants «non-traditionnels» plutôt qu'adulte à temps partiel. Pour Bean et Metzner (1985), par exemple, les étudiants «non-traditionnels» sont ceux qui au premier cycle sont âgés de plus de 25 ans, sont à temps partiel et ne résident pas sur le campus.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

qui ne termine pas un programme d'études ne devrait pas être nécessairement considéré comme un étudiant qui a abandonné. Spanard (1990), par exemple, souligne que certains adultes, ayant atteints leurs objectifs en suivant quelques cours dans un programme, quittent tout en n'ayant pas le sentiment d'abandonner. De plus, cette auteure dans sa recension des écrits constate que d'autres adultes vont suspendre leurs études («stop-out students») pour y revenir plus tard. Ces exemples montrent à quel point la problématique de l'adulte à temps partiel diffère de la problématique de l'étudiant régulier et qu'elle nécessite une attention particulière.

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

S'inspirant des travaux du département de l'Éducation des États-unis, Rose (1998), stipule que les caractéristiques socio-économiques qui peuvent influencer sur la décision des adultes d'abandonner leurs études sont : (1) avoir fait des études pré-universitaires non-conformes à la norme, (2) avoir une autonomie financière au regard des parents, (3) avoir des enfants, (4) être un adulte monoparental, (5) étudier à temps partiel et (6) avoir un emploi à plein temps. Selon Berkner, Cuccaro-Alamin et McCormick (1996 : cité par Rose 1998), 57% des étudiants rencontrant trois ou plus de ces caractéristiques risquent d'abandonner.

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

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

En résumé, les études menées sur les adultes à temps partiel font clairement voir que cette population se distingue à plusieurs égards des étudiants réguliers. En général, les auteurs sont

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

portés à penser qu'une meilleure connaissance de leur situation familiale et économique, de leur mode de vie et des contraintes liées à leur emploi permettrait une meilleure compréhension des raisons qui les amènent à abandonner leurs études.

L'étude des caractéristiques socio-économiques et familiales des adultes prend tellement d'importance dans la littérature, que peu de place a été faite aux facteurs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Hormis l'étude de Bean et Metzner en 1985 sur l'importance de considérer les performances dans les cours et les variables psychologiques et académiques, le fait que certaines études mentionnent le taux élevé de stress chez certains adultes dans les cours (Spanard, 1990) ou la difficulté qu'ils ont à étudier certaines matières (Rose, 1998), aucun article recensé porte explicitement sur la relation entre les facteurs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage sur l'abandon des études chez les adultes à temps partiel.

2.3 La problématique de l'enseignement à distance

Le concept de l'enseignement à distance est relativement nouveau pour les universités. Pour répondre aux besoins des personnes pour qui il était impossible de suivre des cours sur un campus à des heures fixes, les universités leur ont proposé de suivre des cours chez eux, selon leur horaire et à leur rythme en recourant à du matériel didactique écrit, audio-visuel et informatique préparé spécifiquement à ses fins. De nos jours, la majorité des universités au Québec offrent des cours à distance. La Télé- université, créé explicitement pour répondre aux besoins de la clientèle qui désire suivre des cours à distance comptait en 2002, 17 000 étudiants.

Les étudiants qui suivent des cours à distance se distinguent entre eux sur plusieurs points comme leur motivation à s'inscrire à des cours à distance. Von-Prummer (1990), constate par exemple que les femmes qui suivent de tels cours ont pour motivation de parfaire leur connaissance générale et de s'ouvrir à de nouvelles connaissances. Quant aux hommes, leur motivation s'oriente plutôt vers une augmentation du niveau de qualification dans leur travail. Notons enfin qu'un grand nombre des étudiants qui s'inscrivent à des programmes ou des cours à distance sont des adultes qui poursuivent leurs études à temps partiel. Comme nous l'avons souligné au point précédent, les adultes forment une clientèle étudiante particulière que l'on peut difficilement comparer à la clientèle régulière.

Le taux de persévérance dans l'enseignement à distance est faible. Belawati (1998) souligne que 48,8% des étudiants au British Open University terminent leurs études. Aux Indes ce taux diminue à 22% et en Thaïlande, il est de 17%. Enfin au Québec, il est difficile d'établir le taux de persévérance, faute de données officielles disponibles.

Les raisons qui amènent les étudiants dans l'enseignement à distance à abandonner sont nombreuses. Les travaux de Kember (1990) l'ont amené à proposer un modèle de l'abandon aux études dans le cadre de l'enseignement à distance. La figure 5 présente les composantes de ce modèle et leurs interactions.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

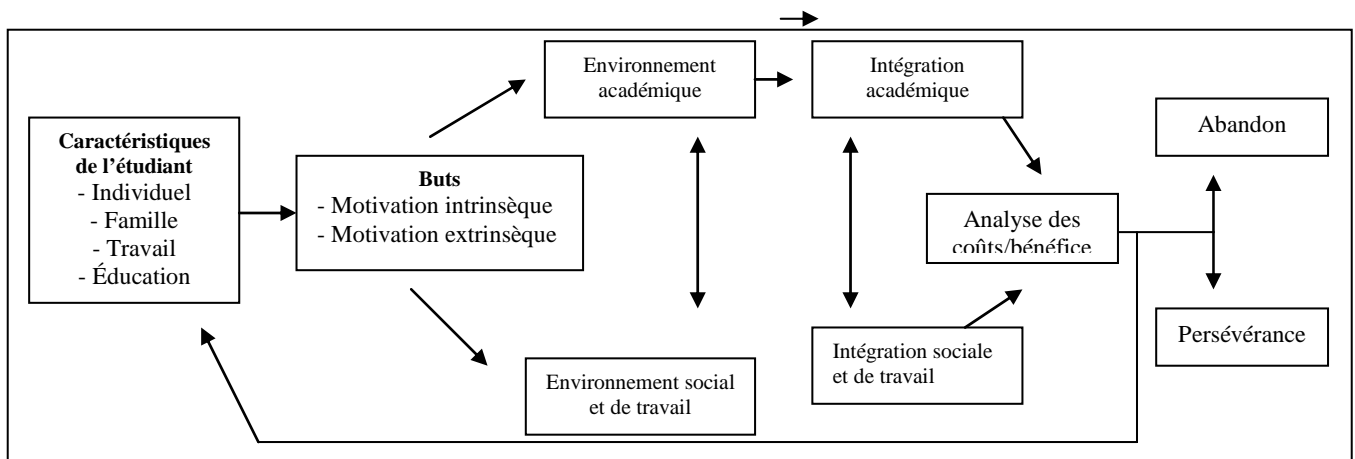


Figure 5 : Modèle de Kember sur l'abandon dans l'enseignement à distance (tiré de Kember, 1990)

Selon Kember (1990), les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée sont importantes dans la mesure où elles agiront sur les buts de l'étudiant. Toutefois, toujours selon cet auteur, elles n'auront pas un effet direct sur la décision d'abandonner ou de persévérer. Au regard des buts, un étudiant peut viser des buts «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 l'amélioration de son travail. À ce propos, l'auteur souligne l'importance du matériel didactique comme facteur pouvant susciter la motivation intrinsèque. Selon Kember, la motivation intrinsèque est le type de motivation qui est le plus susceptible de favoriser la persévérance.

L'environnement académique réfère à l'encadrement offert par le personnel enseignant et le support administratif de l'institution. Quant à l'intégration académique, elle 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. Par exemple, 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 choses que cet étudiant envisage abandonner.

Comme on peut le constater, dans le modèle de Kember, les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant jouent un rôle important dans son intention d'abandonner ou de persévérer. Dans son article, l'auteur met cependant l'accent sur le support académique et administratif qui doit être offert à l'étudiant pour lui aider à persévérer. La flexibilité dans le parcours des études, la qualité du matériel didactique au plan motivationnel, l'aide au 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, font partie des facteurs qui, selon Kember, devraient tout particulièrement être visés si l'on veut accroître la persévérance des étudiants dans l'enseignement à distance.

Les travaux de Kember ont l'avantage de préciser les facteurs relatifs à l'institution sur lesquels il est possible d'intervenir pour favoriser la persévérance des étudiants dans l'enseignement supérieur. Certes, des facteurs relatifs à la vie privée et professionnelle de l'étudiant influent sur son intention d'abandonner ou de persévérer, mais le modèle de Kember fait bien voir le degré de

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

responsabilité qui incombe à l'institution. De plus, il est intéressant de voir que Kember situe la motivation comme composante essentielle dans le processus d'abandon ou de persévérance. 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. Kember fait également ressortir l'importance de l'adéquation entre les perceptions et les conceptions des étudiants et ce qu'ils reçoivent comme enseignement. Sur ce point, le matériel didactique utilisé et la relation avec le tuteur sont des moyens privilégiés pour favoriser cette adéquation.

2.4 La problématique des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage

Greenbaum (1995) souligne que depuis les quinze dernières années, les étudiants en difficulté d'apprentissage au niveau universitaire deviennent de plus en plus présents dans les universités. Le U.S. Department of Education (1989 : cité par Greenbaum, 1995) estimait que 3% des étudiants dans les universités américaines avaient des difficultés d'apprentissage et cela pouvait même aller jusqu'à 11% dans certaines institutions.

Plusieurs de ces étudiants ne sont pas préparés pour ce que les universités demandent. Ils abandonnent ou terminent en plus de temps requis. Seulement 6,5% des étudiants étaient encore à l'université, un an après avoir gradué du *high school*. (Sitlington and Frank, 1993).

Quatre différences entre l'université et le *postsecondary* pouvant causer des difficultés à ces étudiants sont identifiées :

- une diminution drastique du contact étudiant-enseignant;
- une compétition académique plus forte;
- un réseau de contact personnel différent;
- une perte d'un environnement sécurisant.

2.5 La problématique aux facteurs relatifs à la classe

Comme on a pu le constater dans les sections précédentes, les chercheurs ont porté leur attention sur les facteurs externes à l'institution et sur l'intégration de l'étudiant dans son institution (Tinto, 1992) pour mieux comprendre la problématique de l'abandon à l'université. Récemment, certains auteurs ont commencé à étudier l'abandon et la persévérance aux études sous l'angle des caractéristiques de l'étudiant en situation d'apprentissage et des facteurs relatifs à l'enseignement. Cette nouvelle avenue d'étude de l'abandon et la persévérance dans les études universitaires émerge de l'intérêt de plus en plus présent que la communauté universitaire à la qualité des apprentissages qui sont réalisés à l'université et des enseignements qui y sont offerts.

Les caractéristiques de l'étudiant en situation d'apprentissage qui ont fait l'objet d'études sont : leurs connaissances antérieures (Gainen, 1995), leurs styles d'apprentissage (Garton, 2000) et leur motivation (Parsons et Meyer, 1990).

Selon Gainen (1995), une des raisons importantes qui provoquent l'échec dans un cours et par ricochet l'abandon d'un programme réside dans les lacunes des connaissances antérieures des étudiants, surtout dans les cours de sciences et de mathématiques. Cette auteure propose que des programmes d'été et des cours de remédiation soient mis en place dans les institutions pour contrer ce problème.

Garton *et al.* (2000) rapporte quelques auteurs qui se sont préoccupés de la relation entre les styles d'apprentissage des étudiants et leurs performances académiques. Ils concluent que lorsque

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

les styles d'apprentissage sont considérés dans le processus enseignement-apprentissage, la réussite des étudiants est augmentée. Briggs (2000), appuyant ce résultat, affirme que les enseignants devraient être conscients de ces styles.

Tinton (1997) considère que la structure d'activité qui favorise le plus la persévérance aux études est celle qui est axée sur la collaboration entre les étudiants. Selon cet auteur, les activités qui demandent aux étudiants de travailler en collaboration amènent ces derniers à se réseauter et, par ricochet, à mieux s'intégrer aux autres étudiants et à l'institution. Gainen (1995) abonde dans le même sens lorsqu'elle constate dans une étude menée dans une université américaine (Treisman, 1985 : cité par Gainen, 1995) que les étudiants d'origine asiatique, dont les notes sont parmi les meilleures, travaillent beaucoup en équipe et voient leurs camarades comme des ressources d'apprentissage. La collaboration entre les étudiants dans la classe plutôt que la compétition semble favoriser un meilleur apprentissage et, par conséquent, une plus grande persévérance aux études.

Le climat de la classe serait un autre facteur qui influe sur l'intention d'abandonner ou de persévérer dans les études. Selon Gainen (1995), les minorités ethniques (ex. les étudiants d'origine hispaniques) et les étudiants de sexe féminin, sont susceptibles de souffrir d'un climat inhospitalier où dominent quelques étudiants et dans lequel le sarcasme et l'agression verbale sont fréquents. Se percevant plus ou moins acceptés, les étudiants de culture minoritaire et les étudiantes peuvent être portés à changer de facultés ou tout simplement abandonner.

Enfin, Braxton, Bray et Berger (2000) ont adapté la théorie de Tinto au contexte de classe et ont examiné la relation entre la perception qu'avaient les étudiants de dimensions relatives à la compétence pédagogique de leur professeur (préparation et organisation du cours, présentation de la matière) et leur intégration sociale dans l'institution, leur engagement institutionnel et leur intention de s'inscrire au semestre suivant. Tout en n'étant pas élevées (ex. 0,161 entre les compétences du professeur et l'intention de se ré-inscrire), toutes les corrélations se sont avérées statistiquement significatives.

2.6 Résumé

Les études sur la relation entre les facteurs relatifs à l'enseignement et l'abandon et la persévérance sont pour la plupart récentes et il est encore trop tôt pour en tirer des conclusions. Leur pertinence ne fait toutefois pas de doute.

3. LA SITUATION AU QUÉBEC

Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000) propose de regrouper les facteurs de réussite aux études universitaires en trois catégories : *environnementale*, dans laquelle on retrouve des facteurs externes au système universitaire, tels que les décisions gouvernementales, les fluctuations du marché d'emploi, le niveau d'activité scientifique, etc.; *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.; *caractéristiques de l'étudiant* dont ses acquis scolaires, ses conceptions, ses styles d'apprentissage, ses préférences d'apprentissage, sa motivation, son degré d'engagement, etc.

Au regard de cette dernière catégorie, le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000), dans son rapport, fait le point sur les enquêtes statistiques québécoises qui ont été menées sur les étudiants et le contexte dans lequel ils vivent en vue de mieux connaître les facteurs qui sont à l'origine des

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

abandons. Il se dégage de ces recherches une série de facteurs, mais une impossibilité également d'évaluer l'importance de chacun sur la réussite et la persévérance. Comme le souligne le CSE :

«...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 ?» (2000 ; p. 100).

Depuis la sortie du rapport du CSE, une étude menée par la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec (Pageau et Bujold, 2000) a permis d'avoir une idée plus précise sur l'impact de certaines caractéristiques de l'étudiant sur leur cheminement scolaire (persévérance/abandon). En plus des caractéristiques académiques (ex. : régimes d'études, secteur disciplinaire, etc.) et sociodémographiques (ex. : sexe, âge, origine ethnique et sociale, etc.), les chercheurs ont examiné les conditions de vie des étudiants, leur préparation avant de commencer un programme universitaire, leurs intentions en venant à l'université, leur motivation, leurs liens avec le marché de l'emploi et leurs connaissances à propos du programme d'études. Les résultats obtenus lors de cette enquête démontrent que les trois caractéristiques qui ont le plus de poids pour expliquer le cheminement scolaire des étudiants à plein temps au baccalauréat sont : la réussite dans tous les cours au premier trimestre (39,2 %), vouloir le diplôme du programme (27,9 %) et vouloir cheminer sans interruption (10,4 %).

CONCLUSION

Les études recensées par le CSE et la dernière enquête de Pageau et Bujold (2000) contribuent à mieux circonscrire les causes de l'abandon à l'université et les conditions de réussite au Québec. Toutefois, elles contiennent certaines limites qui nous empêchent d'avoir un portrait complet du problème.

Une des premières limites réside dans le peu d'études qui ont été menées sur l'impact des pratiques d'enseignement sur l'abandon des étudiants. À l'exception de l'étude de Braxton *et al.* (2000) précédemment citée, nous ne connaissons pas d'études qui ont examiné la relation pédagogique entre les professeurs et les étudiants comme facteur d'abandon ou de persévérance. Pourtant, dans l'enquête de Pageau et Bujold, 2000, il ressort clairement que la réussite à ses cours au premier trimestre est la caractéristique qui a le plus de poids sur le cheminement de l'étudiant. Certes, dans certaines études, il est demandé aux étudiants d'exprimer leur degré de satisfaction générale à l'égard de l'enseignement et ceux-ci ont tendance à répondre par un haut taux de satisfaction, mais ces résultats sont cependant issus d'échantillons d'étudiants qui persévèrent. Qu'en est-il des étudiants qui abandonnent? Dans l'étude de Crespo et Houle (1995), menée auprès d'étudiants de l'Université de Montréal, on constate que les trois raisons les plus souvent invoquées par les étudiants ayant interrompus leurs études pour expliquer leurs abandons sont : la perte d'intérêt pour la discipline (69,8%), une pédagogie inadéquate (51,1%) et le manque d'encadrement de la part des professeurs (38,4%). Ces résultats démontrent l'importance d'étudier la relation entre l'enseignement offert par les professeurs en classe et les modes d'apprentissage des étudiants ainsi que leur motivation à réussir.

Dans la perspective de repousser ces limites et ainsi contribuer à obtenir un tableau plus précis des raisons qui amènent les étudiants universitaires à abandonner leurs études ou à les poursuivre jusqu'à l'obtention du diplôme, nous recommandons d'entreprendre une étude ayant pour but :

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

d'étudier la relation entre les types d'enseignement offerts aux étudiants universitaires et le profil d'apprentissage de ces derniers, et ce, du début de leur formation jusqu'au moment de leurs abandons ou, pour ceux qui persévèrent, jusqu'à la fin de leur formation.

RÉFÉRENCES

Bean, J. et Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.

Belawati, T. (1998). Increasing Student Persistence in Indonesian Post-Secondary Distance Education. *Distance Education*, 19 (1), 81-108.

Braxton, J. M., Bray, N. J.; Berger, J. B.(2000). Faculty teaching skills and their influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-27

Braxton, J. M., Milem, J. F., et Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71, 569-590.

Briggs, A.-R. J. (2000). Promoting Learning Style Analysis among Vocational Students. *Education & Training*, 42 (1) 16-23.

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

Conseil supérieur de l'Éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Ministère de l'Éducation. Québec.

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.

Gainen, J. (1995). Barriers to Success in Quantitative Gatekeeper Courses. *New Directions for Teaching and Learning*, no 61, 5-14.

Garton, B. L, Dyer, J. E, King, B. O. (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.

Greenbaum, B. (1995). Adults with Learning Disabilities: Educational and Social Experiences during College. *Exceptional Children*, 61 (5) 460-471.

Jacoby, B. (2000). Why involve commuter students in learner ? *New Directions for Higher education*, No 109, 1-12.

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.

Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal : Éditions Logiques.

Levin, J. et Wyckoff, J.-H. (1995). Predictors of Persistence and Success in an Engineering Program. *NACADA Journal*, 5 (1), 15-21.

Étude de la littérature sur l'abandon à l'université

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2001). *Indicateurs de l'éducation, édition 2001*. <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic01/indic01f.htm>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1998). *L'obtention d'un baccalauréat – Situation des cohortes des trimestres d'automne 1988 et d'automne 1989, six années après l'inscription à un programme d'études menant au baccalauréat*. <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic01/indic01f.htm>

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.

Parsons, P.-G. et Meyer, J. H.-F. (1990). The Academically "At Risk" Student: A Pilot Intervention Programme and Its Observed Effects on Learning Outcome. *Higher Education*, 20 (3), 323-34.

Rose, M.-C. (1998). Factors GED Students Attribute to Persistence in Postsecondary Institutions. *Learning Assistance Review*, 3 (1), 40-52.

Sandler, M. E. (2000). Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. *Research in Higher Education*, 41 (5), 537-580.

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

Sitlington, P. L. et Frank, A. R. (1993). Dropouts with Learning Disabilities: What Happens to Them as Young Adults? *Learning-Disabilities-Research-and-Practice*, 8 (4) 244-252.

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

Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 19 (2) 5-9.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.

Tinto, V. (1992). *Student attrition and retention*. Encyclopedia of Higher Education. New York: Pergamon Press. (p.1697-1709).

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