

L'enjeu
de la réussite
dans
l'enseignement
supérieur

*Sous la direction de
Pierre Chenard
et Pierre Doray*



Presses de l'Université du Québec

L'enjeu
de la réussite
dans
l'enseignement
supérieur

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone: 33 1 43 54 49 02

Télécopieur: 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone: 022 960 95 25

Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

L'enjeu
de la réussite
dans
l'enseignement
supérieur

Sous la direction de
Pierre Chenard
et Pierre Doray

2005



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre:

L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur

Textes présentés lors de quatre séminaires de recherche organisés par la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec et le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et tenus à l'Université du Québec à Montréal entre le 2 novembre 2001 et le 12 avril 2002.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1363-7

1. Enseignement supérieur – Québec (Province) – Congrès. 2. Succès scolaire – Québec (Province) – Congrès. 3. Persévérance aux études – Québec (Province) – Congrès. 4. Abandon des études (Enseignement supérieur) – Québec (Province) – Congrès. 5. Soutien scolaire – Québec (Province) – Congrès. 6. Enseignement supérieur – Congrès. I. Chenard, Pierre, 1952– . II. Doray, Pierre. III. Université du Québec. Direction de la recherche institutionnelle. IV. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

LC148.4.C2E54 2005

378.1'68'09714

C2005-940548-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible avec l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INTERSCRIPT – Une division de DYNAGRAM

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2005 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

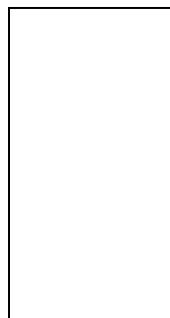
© 2005 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2005

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Table des matières



Introduction	
<i>Pierre Chenard et Pierre Doray</i>	1
PARTIE 1	
Balises théoriques et politiques publiques de la réussite	5
Chapitre 1 L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation	
<i>Guy Gibeau</i>	7
1. La psychologie et l'éducation	9
2. La sociologie et l'éducation	13
3. Contextes et convergences	18
Conclusion	21
Bibliographie	23
Chapitre 2 Les politiques publiques et la réussite à l'université	
<i>France Picard</i>	25
1. L'évolution de l'idée de réussite	26
2. L'idée de réussite dans les politiques publiques	29
3. La mise en perspective des politiques publiques à la lumière des travaux du Conseil	31

Conclusion	36
Bibliographie	38
Chapitre 3 L'opération « contrats de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante <i>Jean Bernatchez, en collaboration avec Louis Gendreau ..</i>	41
1. L'opération « contrats de performance » des universités québécoises.....	42
2. L'objectif de réussite étudiante.....	49
Conclusion	53
Bibliographie	55
Annexe.....	56
Commentaire de la partie 1 Territoires de la réussite.....	61
PARTIE 2 Un état des lieux des connaissances.....	65
Chapitre 4 L'accès au diplôme : le point de vue américain <i>Pierre Chenard</i>	67
1. Conceptualiser l'accès au diplôme : le nommer.....	68
2. Compter.....	69
3. Comprendre.....	70
4. Agir.....	73
Conclusion	82
Bibliographie	83
Chapitre 5 La réussite à l'université et l'accès au diplôme : état des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec <i>Lise Tremblay.....</i>	85
1. L'abandon – un phénomène complexe et multidimensionnel	86
2. Les études de relance des diplômés	88

3. Les stratégies d'intervention pour la réduction de l'abandon volontaire.....	90
4. Les stratégies d'intervention pour la réduction des échecs académiques	93
5. L'abandon des études universitaires – les données comparatives.....	95
6. Le statut d'étudiant	100
7. Modèles conceptuels alternatifs	102
Conclusion	103
Annexe: Liste détaillée des principales raisons d'abandon volontaire des études après un ou deux ans suivant l'admission à l'université	105
Bibliographie.....	108
Chapitre 6 La recherche institutionnelle au Québec	
<i>Danielle Pageau et Christine Médaille.....</i>	111
L'accès au diplôme et la réussite à l'université.....	113
1. L'accès au diplôme	114
2. L'accès à l'université	121
3. L'insertion professionnelle	123
Conclusion	125
Bibliographie.....	126
Chapitre 7 Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite	
<i>Bernard Rivière</i>	127
1. Méthode	129
2. Résultats.....	132
Niveau 1: répulsion	132
Niveau 2: résignation	133
Niveau 3: utilisation	134
Niveau 4: actualisation.....	135
Niveau 5: harmonisation	136
3. Représentations de la réussite et résultats scolaires	137
Conclusion	140
Bibliographie.....	142

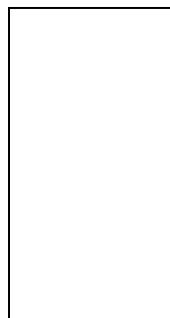
Chapitre 8	Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire : les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative	
	<i>Renée Cloutier, en collaboration avec Isabelle Bellemare, Isabelle Côté et Hélène Paré</i>	145
1.	Le contexte de l'étude	145
2.	Les objectifs et méthodologie	146
3.	Les caractéristiques générales des études.....	147
4.	La réussite éducative	150
5.	La typologie des facteurs explicatifs de la réussite éducative	151
	Conclusion	174
	Articles de la recension	177
	Autres références	180
	Annexe : Revues ayant fait l'objet de la recension	182
	Commentaire de la partie 2 :	
	Un état des lieux des connaissances	185
 PARTIE 3		
	Des stratégies et des actions	191
Chapitre 9	Des stratégies éprouvées : le <i>What Really Works</i> américain	
	<i>Danielle Pageau</i>	193
1.	Les prémisses de Noel & Levitz	194
2.	Les ingrédients du <i>What Really Works</i>	195
3.	Des mesures qui donnent des résultats.....	200
	Conclusion	204
	Bibliographie	206
Chapitre 10	L'échec d'un Plan intégré d'aide à la réussite dans un cégep québécois	
	<i>Louise Corriveau</i>	207
1.	L'origine du projet.....	207
2.	Le profil du Collège	208

3. Le projet	209
4. Les étapes du travail du comité.....	210
5. À la recherche d'un modèle de dépistage.....	215
6. Le Plan intégré d'aide à la réussite : le contenu	216
7. Une voie de garage.....	218
8. Autopsie d'un échec.....	219
Conclusion	220
Bibliographie.....	222
Chapitre 11 L'étendue de nos actions	
<i>Christian Bégin et Martin Ringuette</i>	223
1. Une décennie d'expériences: le cas de l'Université du Québec ..	224
2. Diagnostic et propositions.....	230
Conclusion	237
Bibliographie.....	239
Chapitre 12 Vision systémique du soutien à la réussite : impact sur la recherche institutionnelle	
<i>France Fontaine, en collaboration avec Rachel Houle</i>	241
1. Apport de la recherche institutionnelle.....	241
2. Distinguer la réussite des études de la persévérance et l'accès au diplôme	242
3. Vers une vision systémique des moyens favorisant la réussite des études	244
4. En guise de conclusion: des perspectives de développement....	249
Bibliographie.....	251
Chapitre 13 La contribution stratégique de la recherche institutionnelle	
<i>Gilles Piédalue</i>	253
1. Intensification des efforts pour mieux identifier les groupes à risques	254
2. Contribution à un meilleur suivi des expériences pilotes.....	255
3. Les objectifs d'accès aux grades sont loin d'avoir été atteints	256
Bibliographie.....	260

Commentaire de la partie 3	
Des stratégies et des actions : que retenir?.....	261
Conclusion générale	
<i>Pierre Chenard et Pierre Doray</i>	265
Notices biographiques.....	273

Introduction

Pierre Chenard et Pierre Doray



La réussite en enseignement supérieur demeure toujours un objet relativement peu couvert par la littérature de langue française. Il est vrai que, au Canada, ce champ de recherche est toujours récent et qu'une partie importante de la production dans le domaine a été réalisée jusqu'à ce jour par des chercheurs institutionnels qui diffusent très peu les résultats de leurs travaux. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles cet ouvrage donne autant de place à la recherche institutionnelle.

D'autre part, au Québec, il n'existe aucun regroupement formel des chercheurs qui oeuvrent dans le domaine de l'enseignement supérieur. Confronté à cet état de fait, l'initiative a été prise en 2002 d'organiser une série de quatre séminaires de recherche¹ qui avaient pour objectif de faire un état des connaissances acquises au Québec sur la problématique de l'accès au diplôme et de la réussite au collège et à l'université. L'intention était aussi de rendre compte de certaines activités et démarches exemplaires d'accompagnement et de suivi des étudiants mises en place pour favoriser l'intégration au milieu de l'enseignement supérieur, la réussite académique, l'accès au diplôme, l'intégration sur le marché du travail et la poursuite des études. Enfin, l'occasion était offerte de faire une évaluation critique des connaissances acquises et des savoir-faire qui sont garants de résultats porteurs pour les collèges et les universités du

1. Les séminaires ont été organisés conjointement par la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec (Pierre Chenard) et le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie [CIRST] (Pierre Doray).

Québec. Le présent ouvrage présente une série de textes produits par les principaux présentateurs aux séminaires de recherche sur la réussite en enseignement supérieur² tenus à l'Université du Québec à Montréal entre le 2 novembre 2001 et le 12 avril 2002.

Depuis près d'une trentaine d'années, des équipes de recherche institutionnelle ont consacré temps et ressources pour constituer des ensembles de données propres à décrire et comprendre le cheminement des étudiants. Il s'agit là d'un grand défi méthodologique pour la plupart des établissements, non seulement au Québec, mais dans toute l'Amérique du Nord. Les efforts ont d'abord été consacrés à la construction des bases de données, à l'organisation de corpus structurés d'informations, au développement de fichiers d'analyse conçus à partir de données recueillies à la source pour des fins essentiellement administratives et non pas pour les fins de la recherche. Le travail de traitement secondaire des données nécessaire pour transformer des données administratives en données propres à l'analyse a été colossal et en particulier, celui utile pour constituer des séries historiques de qualité.

Sans qu'on s'entende nécessairement sur les définitions d'une institution à l'autre, des concepts ont également été élaborés qui permettent aujourd'hui de mieux baliser la réalité des cheminements étudiants: abandon, interruption, départ institutionnel, attrition, persévérance, accès au diplôme. A commencé aussi à se développer une conception de la réussite reposant sur le parcours de l'étudiant à travers l'ensemble du système éducatif, c'est-à-dire du primaire à l'universitaire, plutôt que du seul point de vue institutionnel ou du niveau d'études. De plus en plus également, on considère l'insertion professionnelle comme un élément clé du parcours scolaire, et avec raison d'ailleurs puisqu'il en est l'aboutissement logique.

Des travaux plus récents d'analyse ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur le phénomène de l'abandon et les conditions de poursuite des études. Pensons à l'important rapport que le Conseil supérieur de l'éducation a fait paraître en 2000 sur les conditions de la réussite à

2. Les séminaires ont été réalisés initialement sous le titre de « *La réussite à l'université et l'accès au diplôme: rôles, responsabilités et stratégies d'action* », mais l'exercice de partage de connaissances et de discussion a, dans les faits, traité de l'enseignement supérieur dans son sens le plus large comme en font foi des contributions importantes abordant la réalité des cégeps. Plus d'une centaine de personnes ont participé aux séminaires. Enfin, cette activité de mobilisation des personnes intéressées par la réussite étudiante a été à l'origine de la création du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES).

l'université³. Pour sa part, l'Université du Québec rendait publics, à l'automne 2000, les premiers résultats du projet des Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études (ICOPE)⁴. L'étude, qui porte sur les programmes de premier cycle, met en évidence les caractéristiques de la réussite et propose des modèles explicatifs de l'accès au diplôme.

Au plan de l'action, beaucoup d'activités visant un meilleur encadrement des étudiants ont été mises en place par les institutions, les facultés ou les départements, de manière spontanée, dynamique, mais parfois sans véritable coordination et surtout sans véritable évaluation de leur efficacité. Certaines initiatives récentes du côté des universités montrent cependant qu'elles ont pris résolument le virage⁵. La signature des contrats de performance dans les universités et l'adoption des plans de réussite dans les collèges représentent un pas dans la bonne direction, sachant que les établissements doivent faire rapport sur l'impact des mesures adoptées.

Cette prise de conscience des enjeux de la réussite et de l'importance d'améliorer l'accès au diplôme n'est pas propre au Québec. Depuis longtemps, les universités et les collèges américains s'inquiètent du taux élevé de décrochage et s'interrogent sur les mesures aptes à redresser la situation. En Europe, un organisme tel le European Access Network est à l'origine de travaux reconnus en matière d'accessibilité aux études supérieures⁶.

-
3. Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, avril.
 4. Pageau, D. et J. Bujold (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras – Analyse des données des enquêtes ICOPE : les programmes de baccalauréat*, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
 5. Université Laval (2001). *Politique sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants*, novembre.
 6. Thomas, L. et J. Quinn (2003). *International Insights into Widening Participation : supporting the success of under-represented groups in tertiary education*, Institute for Access Studies, Staffordshire University.

PARTIE 1

**Balises théoriques
et politiques publiques
de la réussite**

L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation

Guy Gibeau



Depuis une centaine d'années environ, la psychologie et la sociologie ont été parmi les disciplines universitaires qui, lorsqu'elles ont été sollicitées, ont le plus contribué à orienter les politiques publiques et les pratiques en matière d'éducation¹. Mais l'histoire de ces disciplines, comme celle d'ailleurs de la plupart des sciences, est jonchée de ruptures paradigmatiques et idéologiques qui ne facilitent guère l'identification d'acquis majeurs. On ne s'attendra donc pas à ce qu'un accord soit réalisé quant aux assises scientifiques à donner aux pratiques éducatives dites efficaces. En outre, si accord il y avait, il serait conduit en une arène où communautés linguistiques et religieuses, syndicats d'enseignants, associations de parents, experts de tout acabit en regard des savoirs fondamentaux, établissements scolaires lancés dans la compétition de marché, partenaires privés, gestionnaires nationaux soucieux de rendement, etc., réclament tous des droits ou des comptes. Dans ces circonstances, on ne peut guère présumer qu'une fois identifiés quelques principes élémentaires de pédagogie ou de didactique, la formation dispensée dans nos écoles connaîtrait des améliorations significatives ou que les taux d'obtention du diplôme grimperaient de façon spectaculaire. Pourtant, s'il

1. On ne présumera pas ici d'une quelconque préséance: selon les pays et les époques, l'une ou l'autre peut être davantage interpellée sur les questions éducatives. En outre, une telle évaluation peut varier d'un recenseur à l'autre. Pour la situation française, par exemple, on comparera Meirieu et Le Bars, 2001, p. 209-212 et Ruano-Borbalan, 2001, p. 3-14.

faut se lancer à la poursuite de tels objectifs, le dialogue entre chercheurs d'horizons disciplinaires différents est primordial et doit d'ailleurs s'intensifier, car il représente un gage de la validité même des savoirs. C'est le propos que nous défendrons dans ces pages.

Mais avant d'illustrer la nécessité de ce dialogue interdisciplinaire dans le secteur de l'éducation, quelques commentaires méritent d'être formulés sur la recherche disciplinaire proprement dite. Le premier renvoie au contexte. À peu d'exceptions près, en effet, la valeur et le sens d'une contribution scientifique ne peuvent être pleinement appréciés que situés dans un contexte social de production, surtout lorsque cette contribution s'applique à un objet dont les transformations peuvent avoir un impact significatif sur la vie et le destin de collectivités entières. Point n'est besoin en cela de souscrire au programme dit fort de la sociologie des sciences, ni de nier tout espoir de progrès des connaissances dans un domaine particulier. Les objets d'étude construits dans le cadre d'une approche disciplinaire particulière sont aussi tributaires des enjeux et des lignes de force qui traversent l'environnement social ou le champ de spécialisation lui-même². La psychologie et la sociologie de l'éducation, voire de l'apprentissage, n'échappent pas à cette règle. En outre – et le phénomène n'est pas tout à fait étranger au précédent – il arrive que des résultats d'enquête soient promus trop rapidement au rang d'universaux. L'engouement est normal mais les repentirs fréquents. Le repliement sous toutes ses formes est en grande partie responsable de ce phénomène. Cela dit, puisqu'il n'est pas toujours possible de refaire l'histoire des idées avant de se lancer dans une enquête, mieux vaut se doter de mesures susceptibles de pallier cet inconvénient. La multiplication des points de vue, du moins le prétendons-nous, représente justement l'une de ces mesures.

Les pages qui suivent n'ont pas la prétention de mettre à jour un noyau dur multidisciplinaire en matière d'efficacité pédagogique, ni même de faire le tri dans les acquis disciplinaires. L'entreprise serait ou prématurée ou partisane. Tout au plus sera-t-il question ici de souligner le rôle du contexte de production des connaissances scientifiques et son importance dans l'appréciation juste des résultats d'enquête, puis de

2. Un exemple tout simple, comme le sort que la postérité a réservé aux travaux de Stanley Milgram sur la soumission à l'autorité, devrait suffire pour s'en convaincre. Malgré la validité de ses résultats et les prémisses que ceux-ci pouvaient constituer pour tout un programme de recherche, une telle démarche n'est plus possible aujourd'hui, tandis que ses résultats sont devenus l'objet d'un déni non informé, (Beauvois, 1994, p. 229-242). Nous y reviendrons plus loin.

proposer la formulation claire d'objets d'enquête à des fins d'échanges interdisciplinaires. Nous illustrerons ce propos en rappelant d'abord – sans prétendre à l'exhaustivité – quelques grandes lignes de l'histoire de la psychologie et de la sociologie appliquées à certains systèmes éducatifs.

1. LA PSYCHOLOGIE ET L'ÉDUCATION

Les débuts de la reconnaissance institutionnelle de la psychologie sont presque contemporains de son application dans le secteur de la pédagogie³. Bien sûr, d'abord maintes réticences sont apparues parmi les psychologues. Dans les années 1890, par exemple, alors même qu'il devait former à Harvard les candidats à l'instruction publique, William James doutait sérieusement de la possibilité même d'une science de l'éducation. De la découverte de lois de l'esprit, on ne peut déduire des programmes scolaires ou des méthodes pédagogiques et, selon lui, la psychologie est une science, l'enseignement un art. Que la profession d'enseignant, à la fin du XIX^e siècle, ait été largement le fait des femmes explique en partie cette condescendance universitaire pour les quelques départements d'éducation existants.

Néanmoins, que ce soit avec l'éclosion des facultés d'éducation ou à travers la reconnaissance progressive des sciences de l'éducation dans le paysage académique, les rapports entre la psychologie et le domaine de l'éducation ont été de plus en plus soutenus. George Stanley Hall semble, en ce sens, avoir mieux anticipé l'avenir que son directeur de thèse, William James lui-même, en voulant faire de l'étude du développement physique et intellectuel de l'enfant un fondement au renouveau des méthodes et des matières scolaires. Hall a même préparé en partie cet avenir en concevant le premier programme scolaire sur les études supérieures en Amérique à l'Université Clark (Goodchild, 1996). La psychologie allait ainsi être appelée à soutenir, parfois à orienter, les réformes publiques en éducation, tant en Amérique du Nord qu'en Europe. Cette influence a pris plusieurs directions au gré des approches ou des écoles qui ont occupé le devant de telle ou telle scène nationale.

Très tôt au XX^e siècle, les tests standardisés ont dominé les sciences naissantes de l'éducation, notamment suite aux travaux de psychologues comme Alfred Binet en France et Edward L. Thorndike aux États-Unis. Il faut comprendre, à cet égard, que la psychologie devait alors projeter une

3. Voir Condcliffe Lagemann, 2000, p. 23 à 40, pour les exemples américains suivants.

aura d'objectivité afin de s'imposer comme science. Que l'on ait trahi ou non les intentions de certains promoteurs de ces tests (Gould, 1996) ou que les positions aient été trop extrêmes, tant chez les tenants de l'hérédité que chez ceux de l'environnement, quant à l'apprentissage, il n'en reste pas moins que la psychologie de l'époque s'est surtout attardée aux dispositions individuelles plutôt qu'aux situations d'apprentissage. À ce titre, les travaux de John Dewey sur le contexte dans lequel s'effectuent les actes d'apprentissage n'ont jamais eu l'impact des mesures proposées par Thorndike (Condliffe Lagemann, 2000).

Thorndike pave la voie au béhaviorisme dont on sait qu'il a dominé le champ de la psychologie aux États-Unis d'environ 1920 à 1960, à tel point d'ailleurs que la psychologie américaine en arriva presque à se confondre avec ce mouvement. Rappelons que les partisans du béhaviorisme insistaient sur les comportements observables, au détriment des structures de l'esprit que l'on ne pouvait que présumer étant donné les techniques alors disponibles. Leur principale contribution à la connaissance des déterminants des conduites humaines, dont l'apprentissage, réside dans les phénomènes de conditionnement. L'accent est surtout mis sur les stimuli externes à l'individu et sur les réponses que celui-ci y apporte. Enfin, dans le débat sur le caractère inné ou acquis des connaissances et des comportements humains, les béhavioristes font de l'idée de *tabula rasa* une prémisse plutôt importante.

En ce qui a trait à la contribution du béhaviorisme au domaine scolaire, outre qu'il représente en soi une conception particulière de l'apprentissage, son apport reconnu est souvent limité aux machines à enseigner de Skinner ou à la promotion des renforcements positifs. Mais du côté de la recherche, le béhaviorisme a conduit à l'examen de l'efficacité de diverses variantes pédagogiques à partir de tests standardisés portant sur la performance intellectuelle des élèves, principalement dans les domaines de la mémorisation, de la compréhension et de l'application (Gauthier *et al.*, 1997, p. 104-109).

Malgré tout, le discrédit a été jeté sur le béhaviorisme et continue de l'être aujourd'hui. De nombreux ouvrages à saveur cognitiviste en éducation réduisent, en effet, le béhaviorisme à une caricature grossière où toute activité mentale serait mise en doute. Le procédé est plutôt discutable et perpétue une méprise. Même s'il s'agit de réductionnisme dans tous les cas, il faut éviter de confondre la mise entre parenthèses des processus intellectuels et affectifs non observables, notamment dans un contexte où des théories basées sur des présomptions invérifiables gagnent la faveur populaire, et le simple déni de l'existence de processus mentaux internes. La recherche actuelle en psychologie ressemble bien

davantage à une synthèse du béhaviorisme et du cognitivisme, quels qu'aient été les antécédents idéologiques ou théoriques des écoles de chercheurs, qu'au remplacement pur et simple d'une approche par une autre. Enfin, l'idée que le béhaviorisme implique une vision mécanique des conduites humaines est peut-être vraie sur le plan méthodologique, mais pourrait tout aussi bien s'appliquer à une partie des études qui, en psychologie cognitive, envisagent le traitement de l'information par le cerveau comme un processus purement sériel.

À partir des années 1960, la psychologie cognitive détrône l'approche béhavioriste. On associe souvent l'acte de naissance des sciences dites cognitives⁴ aux États-Unis à un symposium tenu au MIT en septembre 1956 malgré tout le béhaviorisme ne s'était jamais vraiment implanté en Europe, alors que le gestaltisme y avait suscité beaucoup d'engouement et que les travaux de Jean Piaget (et de Lev Vygotsky, moins connu alors) avaient devancé le cognitivisme américain de plusieurs années. Quoiqu'il en soit, la psychologie cognitive en est venue aujourd'hui à se confondre à son tour avec la psychologie de l'éducation. Dans le cadre de ce paradigme, on cherche surtout à étudier les processus internes associés à l'apprentissage, en particulier les phénomènes de médiation qui interviennent lorsqu'un élève est exposé à une information et qu'il fait alors intervenir ses connaissances antérieures, ses perceptions, ses attitudes, etc. La psychologie cognitive étudie donc le traitement de l'information effectué par le cerveau, de la réception de cette information à son usage ultérieur, en passant par son stockage, sa mise en forme et sa transformation. Les problèmes de perception, la mémoire, le raisonnement, la prise de décision et le langage représentent ses principaux objets d'étude. Dans le domaine de l'éducation, ses recherches ont porté sur des phénomènes comme la motivation, la métacognition, de même que le sentiment d'autonomie, la perception de compétence ou le niveau d'anxiété vis-à-vis une matière scolaire. Cette approche a également permis de dégager divers objets d'analyse, dont les styles cognitifs, les stratégies d'apprentissage ou d'enseignement. Usant d'abord de tests standardisés, notamment des échelles d'attitudes, la psychologie cognitive s'est tout de même ouverte à d'autres procédés d'investigation d'ordre qualitatif tels l'observation, l'entretien, l'analyse de productions originales comme les cartes mentales, etc. (Gauthier *et al.*, 1997, p. 111). Dans l'ensemble de ce programme de recherche, la prémisse fondamentale demeure le rôle

4. Ce champ de recherche portant sur à peu près tout ce qui concerne la cognition, notamment l'apprentissage, recouvre, en plus de la psychologie dite cognitive, les travaux effectués dans le domaine de l'intelligence artificielle, des neurosciences, de la linguistique et parfois d'autres branches des sciences humaines.

accordé au sujet: celui-ci est envisagé comme un acteur important, sinon le plus important, de son apprentissage, un peu à l'inverse du béhaviorisme pour lequel le sujet semble plutôt réagir.

La psychologie cognitive appliquée à l'éducation a permis de mieux comprendre les processus mentaux associés à l'apprentissage et même d'identifier quelques-unes des stratégies cognitives les mieux adaptées au contexte scolaire occidental. Évidemment, la psychologie cognitive ne représente pas la seule influence contemporaine en matière d'approches pédagogiques. D'abord, la réception dont elle a fait l'objet est étroitement liée à d'autres courants sociaux amorcés un peu avant les années 1960, parmi lesquels on pourrait citer les transformations dans les rapports à l'enfance, de même que la reconnaissance d'une culture proprement adolescente, en bonne partie basée sur l'épanouissement personnel. Par ailleurs, diverses expérimentations, depuis l'inauguration de l'école expérimentale de Dewey à l'Université de Chicago en 1896 jusqu'aux écoles alternatives d'aujourd'hui, ont aussi contribué au développement de l'approche par projet, de l'approche par résolution de problèmes, etc. Force est tout de même d'admettre que la psychologie cognitive demeure la source de références par excellence des pédagogues contemporains.

Cependant, plusieurs des recherches effectuées à l'enseigne de ce courant ont eu tendance à négliger l'importance du contexte dans l'activité d'apprentissage (Gauthier *et al.*, 1997, p. 112). Or, l'activité mentale d'un élève est aussi tributaire des rapports entre son expérience personnelle, d'une part, et le contexte de réalisation et les modalités d'accomplissement de la tâche à laquelle il est soumis, d'autre part (Monteil, 1997). On sait aussi que l'activité d'apprentissage est un phénomène d'une complexité difficile à maîtriser à l'analyse, que le rendement explicatif des théories du traitement de l'information, par exemple, diminue grandement lorsque les étudiants sont inattentifs, peu motivés ou peu enclins à suivre les règles prescrites lors de l'activité scolaire (Winne, 1995). Par ailleurs, des modèles concurrents de traitement de l'information, selon que l'on s'attache aux processus séquentiels ou parallèles, font actuellement l'objet de débats à l'intérieur de ce champ d'études et la résolution apportée à cette question pourrait ou non être l'occasion de développer un nouveau paradigme (Matlin, 2001, p. 37).

Outre ces défis théoriques, quelques problèmes méthodologiques méritent d'être soulignés. En effet, même si la situation évolue peu à peu, la plupart des enquêtes associées à ce courant sont encore effectuées à l'aide d'échelles d'attitudes. Bien que des tests statistiques soient utilisés pour éprouver la consistance interne de ces mesures, il serait nécessaire

d'étendre ce processus de validation en ayant recours à d'autres méthodes. À titre d'exemple, mentionnons que le sentiment de compétence des filles à l'égard des sciences varie de manière significative selon qu'on aborde les sujets à l'aide d'échelles de Likert ou dans le contexte d'un entretien semi-directif (Baker et Leary, 1995).

Le fait que l'on se soit attardé un peu plus à la critique du courant cognitiviste n'a rien à voir avec un quelconque déni de ses résultats. Au contraire, l'importance de ceux-ci ne saurait être remise en question, au même titre d'ailleurs que tous ceux qui sont discutés dans ces pages. D'ailleurs, il y a fort à parier que les techniques d'imagerie par résonance magnétique, celles des potentiels évoqués et bien d'autres encore à développer, vont accroître considérablement les connaissances sur le cerveau humain et auront des impacts majeurs sur la façon dont on conçoit l'apprentissage et les moyens visant à le favoriser. Par contre, il convient de réagir à la tendance normative adoptée par les défenseurs contemporains de la psychologie cognitive en pédagogie. En effet, ceux-ci présument souvent que les finalités de la démarche scolaire sont bien définies et que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage à mettre en œuvre s'appliquent partout de la même façon. Or, ces phénomènes sont beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît et la confrontation de cette approche avec celle d'une discipline qui s'attarde aux normes sociales ne serait pas inutile.

2. LA SOCIOLOGIE ET L'ÉDUCATION

Même si sa reconnaissance institutionnelle est plus récente, la sociologie appliquée à l'éducation a connu une histoire qui rappelle à maints égards celle de la psychologie, notamment parce que les objets qu'elle a construits étaient eux aussi influencés par un contexte beaucoup plus large. Si on se reporte à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, la figure qui se démarque nettement dans la sociologie de l'éducation est celle d'Émile Durkheim. À partir de 1902, ce dernier occupe d'ailleurs une chaire de pédagogie qui ne sera rebaptisée « sociologie » qu'en 1913. Les interventions de Durkheim en matière d'éducation ont consacré les missions de laïcisation, d'unification nationale et de progrès social reconnues à l'école par la III^e République et dont les lois sur l'obligation et la gratuité scolaire initiées par Jules Ferry représentaient les mécanismes les plus évidents.

Durkheim, comme à peu près tous les sociologues qui le suivront, est tout à fait conscient que l'éducation diffère d'une couche sociale à l'autre et que certains élèves, de par leur socialisation familiale, sont mieux préparés que d'autres à l'expérience de l'école. Cependant, il insiste

sur un fond commun, un ensemble homogène d'idéaux associés à la raison, à la science et à la morale démocratique que l'État doit dégager et que l'école doit transmettre à tous les enfants de la nation (Durkheim, 1977, p. 60). C'est là la condition d'un progrès social et moral, d'une autonomie individuelle respectueuse de la société et de la division du travail social dont le sociologue a lui-même tenté de dégager les fondements. On remarquera au passage que ce souci n'est pas très différent de celui qui animait les psychologues ou les philosophes intervenant dans le secteur de l'éducation à la même époque. Pour Dewey, par exemple, l'éducation représentait l'instrument d'une réforme complète du corps social. On ne sait trop si de telles préoccupations sont encore partagées parmi les intervenants scolaires. Chose certaine pourtant, les sociologues « réformistes » ont été déçus dès le milieu du XX^e siècle.

La tradition fonctionnaliste, dont Durkheim était en quelque sorte la figure de proue et pour laquelle l'école représentait le lieu par excellence d'intégration sociale, sera délaissée au profit de thèses insistant sur la reproduction des inégalités sociales à travers même la scolarisation. À partir des années 1950⁵, les sociologues de l'éducation faisaient ainsi remarquer que, malgré les idéaux démocratiques maintes fois affirmés par les nations industrialisées, les relations à l'œuvre entre le milieu scolaire et la stratification sociale étaient toutes aussi étroites (Bottomore, 1962, p. 246-255). Au cours des deux décennies suivantes, des auteurs comme Bourdieu et Passeron (1964 et 1970), Baudelot et Establet (1971), Boudon (1973), en France, Willis (1981) en Amérique⁶ ont tenté de faire la lumière sur les mécanismes par lesquels les inégalités sociales étaient reproduites par et dans l'école. Depuis lors s'est implantée ce qu'on pourrait appeler une sociologie de la connivence, c'est-à-dire un paradigme de recherche préoccupé par différents degrés d'affinité entre les groupes de personnes et l'institution scolaire. On ne cherchera pas ici à nuancer chaque contribution théorique. Disons seulement qu'il s'agit de mettre à jour, non pas des déficiences particulières inhérentes à certains groupes sociaux, mais plutôt le manque d'adéquation entre la culture – codes sociolinguistiques, capital culturel, projets de vie, etc. – d'un groupe donné et celle, souvent implicite, d'un système scolaire national. En outre, le terme connivence

5. Il est rare aujourd'hui que l'on cite des travaux en sociologie de l'éducation pour la période de l'entre-deux guerres, comme par exemple les études de Thorstein Veblen sur le rôle social des professeurs et de Florian Znaniecki sur celui des intellectuels.

6. Voir aussi les travaux de Basil Bernstein, notamment dans les volumes de la série *Class, codes and control* parue dans les années 1970.

dont il est question ici est délibérément ambigu. Il peut conserver son sens ancien de complicité coupable tout comme son sens plus récent et beaucoup moins péjoratif d'entente spontanée.

Les constats effectués par ces chercheurs ont été nuancés au fil des années, mais sont demeurés assez fiables. Toutes choses étant égales par ailleurs, la mobilité sociale ascendante demeure un phénomène relativement rare et il est vrai que plus les enfants ont des parents scolarisés, plus ils réussissent bien à l'école. Mais entre tous ces phénomènes, il n'y a pas nécessairement de corrélations mécaniques : un enfant à l'héritage culturel faible peut très bien connaître de grands succès scolaires. C'est entre autres à partir de tels constats qu'au cours des années 1980, le paradigme critique a été progressivement délaissé au profit de sociologies préoccupées davantage par la façon dont les inégalités scolaires se construisent à travers l'expérience même de l'école. L'accent est davantage mis sur l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, de même que sur les conduites effectives des élèves et de leur famille (Durut-Bellat et Van Zanten, 1999 ; Cloutier, *infra*). En ce sens, certains objets d'enquête de la sociologie rappellent ceux de la psychologie cognitive, l'accent normatif en moins. On consultera, à ce titre, l'étude d'Anne Barrère (1997) sur le travail scolaire des lycéens, exempte d'injonctions pédagogiques et tout de même très explicite au regard des stratégies concrètes d'apprentissage adoptées par les élèves.

Aux États-Unis, les travaux de Vincent Tinto représentent une parfaite illustration de ce courant sociologique concerné par les facteurs organisationnels et personnels. Préoccupé par l'abandon scolaire dans les collèges américains, Tinto (1993) écarte tant les explications en termes de dispositions individuelles qui semblent présumer que tous les collégiens étudient et évoluent dans des conditions semblables, que les théories qui mettent en jeu de grandes forces sociales et qui ne considèrent pas les caractéristiques spécifiques de chacune des situations scolaires concrètes. L'explication de l'abandon scolaire, pour Tinto (comme pour Rivière, *infra*), doit plutôt être recherchée là où celui-ci se produit effectivement, soit au cours de l'expérience scolaire réalisée à l'intérieur même d'un établissement.

La théorie de l'abandon scolaire de Tinto est inspirée de deux modèles antérieurs, soit celui des rites de passage d'Arnold Van Gennep et celui des explications des taux de suicide par Durkheim. De ce dernier, il retient surtout le modèle du suicide égoïste et propose d'expliquer le départ des jeunes de certains établissements par un manque d'intégration sociale et académique, une explication qui responsabilise donc les établissements eux-mêmes. Par ailleurs, Tinto propose une analogie entre l'expérience collégiale et les rites de passage des sociétés traditionnelles, dont

l'archétype est une séquence en trois phases – séparation, marge et intégration – qui pourrait s'appliquer tout autant aux élèves occidentaux qu'aux novices indigènes. L'intuition est digne de mention, mais ses implications ne sont pas poursuivies jusqu'au bout. En effet, pour Tinto, l'intégration se réalise à l'intérieur de l'établissement et non lors du retour dans la communauté d'origine. Or, pour les anthropologues (Van Gennep, 1969 ; Turner, 1967), les rites de passage des sociétés traditionnelles n'intéressent pas seulement le groupe de candidats, mais surtout l'ensemble de la collectivité. Même si les rites de passage consistaient généralement en des épreuves destinées à une classe d'individus, il faut se garder de les confondre avec leurs vestiges modernes. Le novice n'était pas seulement destiné à s'intégrer à sa classe d'âge, mais à la vie collective. La réussite de l'initiation permettrait à la collectivité de durer. C'est pourquoi la réinsertion sociale des initiés était l'occasion d'une célébration collective, où la fondation physique et culturelle de la communauté était réaffirmée et reconduite. L'initiation scolaire, si l'analogie tient, renvoie davantage à une démarche individuelle. Bien sûr, on peut célébrer en famille ou entre amis l'obtention d'un diplôme. On peut être honoré par l'établissement. Mais rien ne marque symboliquement les diplômés du point de vue de la collectivité entière, sinon un changement de statut (ou d'attitude parfois) bien personnel. Il n'y a pas de cérémonie collective pour la diplomation d'un groupe de jeunes. Tout au plus se contente-t-on d'inciter les jeunes à poursuivre leurs études, sans vraiment d'ailleurs leur proposer une signification culturelle. De ce point de vue, le modèle de Tinto, attaché trop étroitement sans doute aux facteurs organisationnels, perd de vue le contexte social plus global. Une lacune similaire, quoique à une autre échelle, avait déjà été mentionnée à propos des recherches en psychologie.

Or, c'est bien l'absence de signification collective qui caractérise l'expérience scolaire aujourd'hui. Pour François Dubet⁷ qui, à l'instar de Tinto, s'attache à décrire et à comprendre l'expérience scolaire des jeunes, le sens des études n'est pas socialement fourni aux acteurs, mais est bien plutôt construit par eux. L'école n'est plus aujourd'hui (si tant est que persiste chez certains l'idée d'un âge d'or de l'école) une institution qui inculque des principes cristallisés socialement. L'école, surtout à un ordre supérieur d'enseignement, est davantage le lieu où les jeunes s'ajustent à de multiples exigences, parfois contradictoires, et où ils doivent eux-mêmes bricoler leur expérience à partir de logiques d'action bien distinctes (Dubet et Martuccelli, 1996). Cette responsabilité individuelle

7. Voir Dubet, F. (2001). « École : la question du sens », dans Ruano-Borbalan, p. 327-333.

dans l'acte d'apprentissage, ce retour de l'acteur comme il est coutume de le dire en sociologie, se déploie au cœur de transformations majeures subies par l'institution scolaire. La massification scolaire, notamment aux niveaux secondaire et supérieur, a fait en sorte de rendre l'école en bonne partie responsable de la sélection sociale, de même que de l'intégration de publics parfois peu adaptés à ses exigences ou alors aux prises avec des pressions identitaires et des modes d'insertion culturelle extrascolaires. Il est clair, d'autre part, que l'école d'aujourd'hui doit également démontrer sa rentabilité sur le plan économique et s'insérer dans une logique de concurrence en porte-à-faux avec la socialisation qu'elle doit assumer et l'épanouissement personnel de chacun qu'elle doit aussi favoriser. C'est dans un tel contexte que les élèves, notamment aux niveaux supérieurs, cherchent à donner un sens à leur expérience. Écartelés comme ils peuvent l'être entre l'intégration à une culture scolaire en mouvement, la recherche d'une authenticité personnelle et l'évaluation de l'utilité de leur formation quant à leur projet professionnel, bien des élèves sont pris au dépourvu, ne serait-ce que sur le sens à accorder à leurs études. Évidemment, ces difficultés sont généralement atténuées lorsqu'une certaine connivence existe entre le milieu d'origine de l'élève et la culture scolaire. Mais à l'échelle de la collectivité, les modes de reconnaissance de la scolarisation demeurent problématiques.

Dans un article au titre on ne peut plus explicite de « There Are No Dropouts Among the Arunta and Hutterites » (Trueba, Spindler et Spindler, 1989, p. 7-15), George et Louise Spindler insistent sur le caractère socialement construit du succès et de la réussite de la socialisation des nouvelles générations. Certaines initiations traditionnelles sont dures, voire cruelles, mais on fait en sorte que personne n'échoue. À l'inverse, le système scolaire des pays industrialisés est structuré pour assurer une sélection, donc pour faire réussir certains et échouer d'autres. Que d'aucuns cherchent à y soustraire des éléments culturels que l'on pourrait qualifier d'arbitraires – par exemple certaines connaissances dites classiques – pour mieux y développer des compétences reliées à des tâches bien spécifiques, ne changera que très peu de choses à ce constat. Bien que l'école assume clairement une fonction de sélection sociale, son rôle culturel est loin d'être univoque à l'échelle de la collectivité. De plus, la valeur sociale rattachée à la plupart des diplômes est soumise à diverses fluctuations dans le temps, et bien malin qui pourra en fixer une appréciation pour l'ensemble. En ce sens, les études de sociologie attachées aux facteurs organisationnels et aux expériences concrètes des acteurs, si elles représentent une avancée sérieuse dans le savoir en éducation, devraient néanmoins être arrimées aux études macrosociologiques sur le système scolaire et les parcours qu'il permet, favorise ou valorise.

3. CONTEXTES ET CONVERGENCES

Au terme de ce bref panorama des études de psychologie et de sociologie en éducation, rappelons que celles-ci ont toujours été tributaires de contextes sociohistoriques particuliers et qu'en ce sens, les applications qui s'en dégagent doivent toujours être évaluées à la lumière de ces contextes. La reconnaissance institutionnelle de la psychologie et celle de la sociologie datent respectivement de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, soit au moment où la mise en place d'un système public d'éducation apparaît nécessaire dans la plupart des nations occidentales, dont certaines achèvent à peine leur constitution. Évidemment, chacune d'elles construit un système scolaire qui lui est propre. Au Québec, les efforts laïcs et politiques pour structurer le système d'éducation et pour obliger les enfants à fréquenter l'école primaire ont d'abord échoué à la fin du XIX^e siècle. En France, en revanche, les lois qui instaureront l'obligation et la gratuité scolaire sont votées à partir de 1881. À la même période, les États-Unis offraient déjà depuis des décennies l'instruction publique gratuite, une pratique qu'on associait aux idéaux de patriotisme, mais aussi d'égalité et de démocratie. À la fin du XIX^e siècle, la très grande majorité des enfants, à l'exception des Noirs, fréquentaient l'école primaire. Il restait cependant à tenter d'uniformiser un système éducatif passablement éclaté. En outre, contrairement au maintien en France d'une culture plus classique et désintéressée, une vision plutôt utilitariste de la formation scolaire s'est imposée en Amérique (Ravitch, 2000).

Malgré ces différences nationales au regard des enjeux scolaires et des rythmes d'implantation d'un système d'éducation public, il n'en reste pas moins que la fin du XIX^e siècle voit, dans la plupart des pays industriels, l'émergence de nouvelles exigences éducatives. Quoi qu'il en soit des rythmes nationaux particuliers, les poussées démographiques, l'urbanisation, l'immigration massive dans certains cas, la pauvreté urbaine qui guette souvent, l'industrialisation et le développement du commerce entraînent presque partout la nécessité de structurer la vie collective, notamment par une socialisation scolaire efficace et relativement homogène. Le développement des états nations est souvent envisagé à l'enseigne de la rationalité et du progrès scientifique, tandis que l'alphabétisation commence à s'imposer dans plusieurs projets professionnels. Dans ces conditions, tant l'éducation des nouvelles générations que le recours aux experts pour identifier les meilleures approches éducatives sont à l'ordre du jour. C'est ici qu'entrent en jeu les sciences humaines. Si la croissance rapide des effectifs scolaires concerne surtout l'école

primaire à cette époque, la formation des maîtres exige tout de même le développement de programmes d'études supérieures auxquels contribueront la psychologie et, dans une certaine mesure, la sociologie.

Les deux sciences appliquées à l'éducation, même si elles ne construisent pas tout à fait les mêmes objets, sont conviées à poursuivre un objectif commun : former la jeunesse en l'adaptant à une société plus laïque, plus démocratique, plus rationnelle, et en faisant en sorte que cette même jeunesse contribue à son tour au développement de ces idéaux. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que le béhaviorisme, y compris ses précurseurs, et la sociologie durkheimienne aient constitué des références majeures dans leur pays respectif. Chacune des deux perspectives présente des affinités importantes avec les projets collectifs nationaux. Tant les États-Unis de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle que la France de la III^e République en appellent à des conceptions éducatives qui ne peuvent s'accommoder d'une quelconque forme de fatalisme. Le déterminisme génétique, par exemple, ne saurait s'appliquer aux jeunes de la nation que l'on cherche à façonner. Pour Durkheim (1977, p. 61-68), par exemple, l'être humain n'a de virtualités innées que très générales. Ses véritables déterminations lui viennent de la société. Pour les béhavioristes, l'être humain est à la naissance une table rase ou une cire molle que l'environnement contribuera à façonner. Durkheim a beau opposer de façon répétée sociologie et psychologie, ses visées éducatives sont très similaires à celles des béhavioristes américains. Ce qui distingue peut-être Durkheim de Watson c'est que, pour le premier, le renforcement négatif – la peine en d'autres termes – exerce son action sur le corps social en entier et non pas simplement sur l'individu.

Après la Deuxième Guerre mondiale, c'est la croissance assez spectaculaire des effectifs à l'école secondaire qui donnera une nouvelle impulsion aux enquêtes de psychologie et de sociologie de l'éducation. La contribution du système scolaire au développement économique est à l'ordre du jour. Par contre, la démocratisation de l'éducation demeure un idéal, à tout le moins une prétention. Mais les études de sociologie anglo-saxonnes, puis françaises, vont montrer que massification et démocratisation ne sont pas nécessairement synonymes. Comme on l'a vu plus tôt, un paradigme critique orientera la plupart des travaux des années 1960 et 1970, soit à une période où de telles considérations étaient courantes en Occident. Cela dit, les préoccupations des sociologues de l'éducation demeurent très similaires à celles des psychologues. Dans les deux cas, une question reste centrale : pourquoi certaines personnes réussissent-elles mieux que d'autres dans un système scolaire donné ?

Dans les dernières décennies, les objets et les niveaux d'analyse propres à chacune des deux disciplines ont de nouveau évolué de façon homologue. La psychologie cognitive s'est imposée dans le domaine de l'éducation et, en Amérique, est venue détrôner le béhaviorisme. Les processus « observables » d'adaptation à l'environnement sont maintenant conçus en fonction des mécanismes mentaux propres à l'individu, jugés déterminants pour tout ce qui concerne l'apprentissage. Par ailleurs, les approches macro-sociologiques en éducation ont été délaissées au profit surtout d'une sociologie de l'acteur, de son parcours scolaire et de son expérience de l'institution. Dans les deux cas, on a reproché aux études antérieures un trop grand attachement à l'idée d'un sujet humain passif, dont l'activité, mentale ou comportementale, n'était que réponse à des stimuli externes. Ces déterminations lointaines du sujet ont été écartées et les chercheurs se penchent aujourd'hui davantage sur ce qu'il est convenu d'appeler la « boîte noire », selon la métaphore usuelle dans les deux disciplines, qu'il s'agisse des mécanismes cognitifs ou des facteurs personnels, familiaux ou organisationnels liés à l'apprentissage scolaire. Mentionnons au passage que la décentralisation à laquelle on assiste depuis quelques années en éducation n'est pas tout à fait étrangère à cette emphase placée sur les facteurs organisationnels et individuels.

Ce retour du sujet, selon l'expression consacrée, ne veut pas dire que l'on ignore superbement les corrélations à l'œuvre entre certaines grandes catégories sociales et la réussite scolaire. Au contraire, on consacre actuellement beaucoup d'énergie et de ressources à tenter de comprendre les déterminants sexuels, ethnoculturels et familiaux en matière d'éducation. D'autre part, la question des savoirs fondamentaux alimente toujours les débats dans les établissements, même de niveau supérieur. Par exemple, l'opposition qu'on y constate entre une formation davantage utilitaire et un fond culturel commun, souvent perçu comme élitiste, rappelle d'anciens débats à propos de l'éducation publique. Que ces grands idéaux ne soient plus centraux dans la recherche en éducation ne veut donc pas dire qu'ils soient éteints tout à fait.

Cependant, force est d'admettre qu'il n'existe ni consensus quant à ces idéaux, ni définition claire de ce que l'école devrait accomplir pour les jeunes et pour la société. L'école d'aujourd'hui est un terrain où intervenants et élèves sont déchirés entre des idéologies ou même des logiques d'action parfois difficiles à concilier (Ravitch, 2000, p. 459; Dubet et Martuccelli, 1996). Évidemment, les objectifs de l'éducation varient d'une société à l'autre ou d'une époque à l'autre et le savoir scolaire privilégié est toujours fonction des transformations et des grands courants qui affectent la vie collective. Il n'y a donc pas lieu de se surprendre outre mesure des débats scolaires actuels. Rappelons néanmoins avec Durkheim

(1977, p. 46) que l'on ne peut agir sur le système scolaire que si on en comprend l'origine et le développement. À cet égard, les recherches des sciences appliquées à l'éducation sont utiles, y compris celles de disciplines dont il n'a pas été question dans ces pages. Mais les chercheurs doivent aussi, sous peine de ruptures éventuelles dans certains champs de la connaissance, garder à l'esprit les conditions générales de leur propre production scientifique et de sa réception.

CONCLUSION

Quand bien même on constaterait l'efficacité du conditionnement dans certains types d'apprentissage très codifiés, dans l'orthographe par exemple, il est peu probable que l'on réintroduise rapidement des approches pédagogiques d'inspiration behavioriste. De la même façon, la démonstration qu'un court sommeil dans l'après-midi favorise l'apprentissage soutenu ne fera vraisemblablement pas en sorte que l'on impose la sieste dans les collèges. Mais n'insistons pas plus qu'il n'est raisonnable sur la nécessité d'apprécier tous les niveaux de contexte dans le développement et l'application des savoirs. Il convient plutôt, en guise de conclusion, de proposer deux recommandations toutes simples destinées à soutenir les contributions des sciences humaines en matière d'éducation.

Premièrement, il faut se prémunir contre la tentation d'appliquer de façon trop précoce les résultats d'une enquête. Les savoirs tardent à faire l'objet d'un consensus et des processus de validation doivent être mis en place avant que des considérations normatives ne s'échappent du champ de la recherche. Ainsi, on ne peut se permettre de hiérarchiser les stratégies d'apprentissage sans chercher à connaître les caractéristiques socio-démographiques ou culturelles des élèves qui les adoptent. On se priverait alors de comprendre les conditions mêmes de possibilité de ces pratiques, ce qui n'est guère souhaitable sur le plan scientifique.

Deuxièmement, il faut envisager des mécanismes favorisant les échanges multidisciplinaires⁸. C'est là d'ailleurs une des meilleures façons d'éviter les excès normatifs. Les savoirs disciplinaires devraient faire l'objet de clarifications et de vulgarisations rigoureuses afin de favoriser les échanges entre les chercheurs de toutes les disciplines, les principaux intervenants dans le secteur de l'éducation et les décideurs publics.

8. Il faudrait aussi multiplier les approches de recherche en pédagogie (Gauthier *et al.*, 1997, p. 122-128).

On nous permettra, en terminant, une courte illustration de ce qui précède. Il est de coutume aujourd'hui d'associer les apprentissages scolaires les plus efficaces et les plus significatifs avec une motivation de type intrinsèque, dont les corollaires usuels sont la perception d'autonomie et l'attribution causale également de type intrinsèque. Or, si corrélation il y a entre les attributions intrinsèques et la réussite scolaire, c'est que l'explication des conduites par des facteurs internes est avant tout valorisée socialement, et non l'inverse. De nombreuses études de psychologie expérimentale (Beauvois, 1994 ; Dubois, 1994) ont montré comment cette responsabilité individuelle, cette intériorisation des déterminants de nos actes – extrêmement valorisée dans nos sociétés – non seulement constituait un leurre, mais fournissait également un terrain propice à des techniques subtiles de manipulation ou de soumission. Les expériences de Stanley Milgram sur la soumission à l'autorité avaient pourtant mis en lumière le poids énorme de la situation dans l'explication des comportements. Pour diverses raisons qui n'ont encore rien à voir avec la validité de ces résultats, on a préféré oublier ceux-ci et s'attacher davantage aux déterminants internes des comportements, sans considérer que responsabiliser de la sorte les individus est aussi la meilleure façon de les tromper, que cela soit intentionnel ou non.

Dans le domaine de l'éducation, nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que cette norme sociale d'internalité représente une forme insidieuse de dé-responsabilisation collective en regard des démarches d'apprentissage de nombreux élèves. Dans une recherche effectuée auprès de nombreux nouveaux collégiens, Claire Fortier (2003, p. 26) a constaté qu'un nombre non négligeable de ces élèves n'avaient jamais vraiment validé leurs choix scolaires et leurs projets professionnels auprès d'experts ou d'adultes de leur entourage. Dans un contexte social qui privilégie l'auto-détermination, un élève qui demande un conseil sur les avenues qui s'offrent à lui sur le plan scolaire et professionnel perçoit peut-être dans une telle démarche une sorte d'aveu d'impuissance. Nous sommes ici bien loin d'un rite de passage ! Sur de telles questions, on voit donc que sociologie et psychologie auraient intérêt à collaborer davantage.

Tant et aussi longtemps que les savoirs seront confinés en une discipline ou qu'un même phénomène ne sera pas traduisible sous diverses perspectives et examiné selon plus d'un niveau d'analyse, il y a de fortes chances que de tels effets pervers se multiplient.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKER, D. et R. LEARY (1995). « Letting Girls Speak Out About Science », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 32, n° 1, p. 3-27.
- BARRÈRE, A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.
- BAUDELLOT, C. et R. ESTABLET (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BEAUVOIS, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*, Paris, Dunod.
- BOTTOMORE, T.B. (1962). *Sociology. A guide to problems and literature*, London, Unwin University Books.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1970). *La reproduction*, Paris, Minuit.
- CONDLIFFE LAGEMANN, E. (2000). *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, Chicago et London, The University of Chicago Press.
- DUBÉ, L. (1996). *Psychologie de l'apprentissage* (3^e éd.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- DUBET, F. et M. MARTUCCELLI (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBOIS, N. (1994). *La norme d'intériorité et le libéralisme*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DURKHEIM, E. (1977). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF [1922].
- DURUT-BELLAT, M. et A. VAN ZANTEN (1999). *Sociologie de l'école* (2^e éd.), Paris, Armand Colin.
- FORTIER, C. (2003). *Les yeux grand fermés. Le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*, note de recherche, CIRST-UQAM.
- GAUTHIER, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- GOODCHILD, L.F. (1996). « G. Stanley Hall and the Study of Higher Education », *The Review of Higher Education*, vol. 20, n° 1, p. 69-99.
- GOULD, S.J. (1996). *The Mismeasure of Man* (2^e éd.), New York, W.W. Norton & Company [1981].
- MATLIN, M.A. (2001). *La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive*, (4^e éd.), Paris, DeBoeck Université [1998].
- MEIRIEU, P. et S. LE BARS (2001). *La machine-école*, Paris, Gallimard.
- MONTEIL, J.-M. (1997). « Contexte social et performances cognitives », dans Leyens, J.-P. et J.-L. Beauvois (dir.), *La psychologie sociale, T.III. L'ère de la cognition*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 261-271.

- RAVITCH, D. (2000). *Left Back. A Century of Failed School Reforms*, New York, Simon & Shuster.
- RUANO-BORBALAN, J.-C. (dir.) (2001). *Éduquer et former*, (2^e éd.), Auxerre, Éditions Sciences Humaines.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2^e éd.), Chicago & London, The University of Chicago Press.
- TRUEBA, H.T., G. SPINDLER et L. SPINDLER (dir.) (1989). *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts ?* New York – London, The Falmer Press.
- TURNER, V.W. (1967). *The Forest of Symbols*, Ithaca – New York, Cornell University Press.
- VAN GENNEP, A. (1969). *Les rites de passage*, Paris, Mouton [1909].
- WILLIS, P. (1981). *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*, New York, Columbia University Press.
- WINNE, P.H. (1995). «Information Processing Theories of Teaching», dans L.W. Anderson (dir.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon Press, p. 107-112.

Les politiques publiques et la réussite à l'université

France Picard



La réussite éducative est une préoccupation centrale dans les travaux du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Depuis près de quinze ans, différents avis ont été adressés au ministre de l'Éducation sur cette question afin de mettre en relief la situation particulière et les éléments de problématique qui se posent à chacun des ordres d'enseignement¹. Sur la base de ces avis, trois politiques sont analysées dans le présent article, à savoir celles du ministère de l'Éducation, la *Politique québécoise à l'égard des universités* et la *Politique québécoise de financement des universités* et celle du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie, la *Politique québécoise de la science et de l'innovation*.

Mais la démarche empruntée va au-delà de la simple comparaison des positions du Conseil et des décisions de l'État sur le développement des universités en matière de réussite. L'idée de réussite sera d'abord mise en perspective sur un continuum d'un peu plus de 50 ans d'histoire, faisant ainsi ressortir l'évolution du sens de la réussite. Les positions prises par l'État dans ses politiques et celles soutenues par le Conseil dans ses avis seront analysées de ce point de vue. Ensuite, les éléments des trois politiques récemment adoptées et les positions du Conseil touchant la réussite à l'université seront mis en évidence. En conclusion, seront

1. Les avis publiés sur ce thème sont cités en bibliographie. Le Conseil a complété sa réflexion sur les conditions financières de la réussite des études à l'enseignement supérieur par les travaux de son Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE).

soulevés des points de convergence ainsi que certaines différences dans la définition de la réussite et dans les enjeux sur le développement des universités québécoises.

1. L'ÉVOLUTION DE L'IDÉE DE RÉUSSITE

Dans un court laps de temps, les objectifs en matière de réussite se sont déplacés des intrants vers les extrants, c'est-à-dire d'un projet social tourné vers la démocratisation des universités par une accessibilité accrue des divers segments de la population selon le mérite, vers une augmentation de la persévérance aux études et de la diplomation chez les étudiants. On a vu se développer cette évolution de l'idée de réussite en divers lieux, comme l'illustrent les pages qui suivent.

1.1. L'ÉTAT, LES ORGANISMES NATIONAUX ET INTERNATIONAUX

En 1948, l'Organisation des Nations Unies proclame la *Déclaration universelle des droits de l'homme* stipulant le droit de toute personne à l'éducation et « l'accès aux études supérieures en pleine égalité à tous en fonction du mérite » (ONU, 1948, art. 26). Ainsi, dans les années 1950, l'importance de démocratiser l'enseignement universitaire s'affirme comme priorité dans plusieurs pays. Au Québec, ces années-là, la durée moyenne des études ne dépassait pas huit ans et près de la moitié des jeunes de moins de 14 ans mettaient fin à leurs études (CSE, 1988, p. 25-26). Mais tout au long de cette décennie, la situation change significativement. L'accroissement démographique et les aspirations scolaires grandissantes, notamment en ce qui touche l'enseignement supérieur, incitent l'État à assumer de nouvelles responsabilités sur le plan de l'éducation. Au tournant des années 1950, l'idée de réussite renvoie à l'accès à l'enseignement universitaire.

C'est dans cet esprit de démocratisation de l'éducation à tous les paliers du système scolaire que la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec – la commission Parent – entreprend ses travaux en 1961. La commission Parent recommandera la mise sur pied d'un véritable système public d'éducation visant à accroître la scolarisation de la population québécoise et à rendre accessible l'enseignement universitaire selon les intérêts et les aptitudes des étudiants. En outre, elle intégrera à cette proposition de démocratisation de l'enseignement supérieur l'accès à une formation qui soit pertinente et de qualité (CSE, 1988, p. 16). Au cours des années 1960 et 1970, l'État québécois s'engage dans un développement substantiel du réseau univer-

sitaire. Dans cet esprit, en 1968, la Loi créant l'Université du Québec permet l'implantation progressive d'universités dans plusieurs régions. En outre, durant cette période, l'État concrétise l'importance accordée à l'accès par des modalités de financement des universités fondées sur le nombre d'étudiants admis (CSE, 1992, p. 168). Ainsi, dans les années 1960 et 1970, l'accès à l'université et la qualité de la formation sont les maîtres mots en matière d'éducation.

Vers la fin des années 1980 et le début des années 1990, les objectifs d'accessibilité à l'université établis dans le rapport Parent (20 %) ont été atteints, voire largement dépassés (Dandurand, 1990, p. 42). Un tel progrès s'est manifesté notamment par l'accroissement de la représentation des femmes, des francophones et des adultes dans la population étudiante. Durant cette période, la diplomation retient davantage l'attention des décideurs publics. Ainsi, en 1992, une faible provision budgétaire (environ 1 % du financement public accordé aux universités) est intégrée à la formule de financement pour inciter les universités à soutenir la persévérance et à améliorer la diplomation. Cette tendance s'accroît en 2000 avec l'adoption de la *Politique québécoise à l'égard des universités* et la *Politique québécoise de financement des universités*. Celles-ci lient l'octroi d'une partie du financement additionnel accordé aux universités à l'atteinte d'objectifs institutionnels de diplomation. Cette clause s'inscrit dans les contrats de performance convenus entre chaque université et le ministre de l'Éducation. Mais cette plus grande considération pour la diplomation dans l'idée de réussite n'est pas dissociée de l'importance accordée à l'accès à l'université dans les priorités gouvernementales. En effet, en 1998, la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO réactualise la déclaration de l'ONU citée précédemment. Rassemblant 182 États, la déclaration de l'UNESCO réitère l'importance de poursuivre les efforts d'accessibilité à l'enseignement supérieur selon le mérite et sans discrimination liée à la race, au sexe, à la langue, à la religion, au handicap physique ou à l'origine socio-économique ou culturelle (UNESCO, 1998, p. i). Somme toute, depuis le début de la décennie 1990 et jusqu'à ce jour, la persévérance et la diplomation marquent l'idée de réussite à l'université mais l'accès demeure un élément clé dans les politiques publiques.

1.2. LES AVIS DU CONSEIL

À travers le développement de la pensée du Conseil, l'idée de réussite se transforme. Retraçons-en les idées principales.

En 1988, dans un rapport annuel intitulé *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, le Conseil attire l'attention sur le tandem accessibilité-qualité. Favoriser l'accès à l'université et offrir une formation de qualité, tel est le premier défi posé à l'État et aux universités dans ce rapport. En définissant la réussite en ces termes, une mise en garde est toutefois soulevée contre les tendances à sacrifier la qualité pour rendre la formation universitaire plus accessible, ou, inversement, à limiter l'accessibilité pour offrir une formation de qualité. Certaines lacunes y sont notées également sur le plan de la diplomation (CSE, 1988, p. 126-129). Aussi les universités sont-elles appelées à relever un second défi d'amélioration de la persévérance dans le contexte de la massification de l'enseignement supérieur.

En 1992, le Conseil propose alors le triptyque accès-cheminement-diplomation pour améliorer la réussite à l'université (CSE, 1992, p. 153-154). La prise en compte du cheminement repose essentiellement sur les conclusions de travaux suggérant que la persévérance et la diplomation passent par un soutien accordé aux étudiants au long de leur cheminement à l'université, notamment par des services d'orientation pour accompagner les changements de programme², par des activités d'accueil, d'intégration et d'aide à l'apprentissage, par un encadrement des étudiants et par des politiques institutionnelles mettant l'accent sur la valorisation de l'enseignement et de la pédagogie (Tinto, 1987, 1990; Chenard, 1988, 1989a, 1989b). Poursuivant dans la ligne de pensée développée précédemment, le Conseil reformule ainsi le défi posé aux universités et à l'État: en plus d'assurer l'accès à une formation de qualité, améliorer la persévérance devient le moyen privilégié pour hausser la diplomation.

Finalement, en 2000, dans un avis consacré spécifiquement à la réussite à l'ordre universitaire, le Conseil affirme que l'étudiant réussit à chaque fois qu'il ou elle franchit avec succès une étape, que ce soit l'entrée à l'université, la réussite de chacun des cours du programme, l'obtention du diplôme ou l'insertion socioprofessionnelle (CSE, 2000b, p. 32-34). Il y propose donc une notion quadripartite de la réussite accès-cheminement-diplomation-insertion. L'idée de réussite est ainsi centrée sur le point de vue de l'étudiant tout au long de sa trajectoire universitaire et socioprofessionnelle.

2. Un avis du Conseil a été publié en 2002 sur la question de l'orientation et de la réussite au collégial. La référence est citée en bibliographie.

Pourquoi considérer l'insertion socioprofessionnelle dans la définition de la réussite? Les étudiants amorcent leur processus d'insertion socioprofessionnelle alors qu'ils sont aux études, notamment par la construction de leur identité professionnelle au long de la formation ou par les pratiques de travail rémunéré durant leurs études (Hamel, 1994a, 1994b, 1996; Trottier, 1995, 1998). De plus, d'après les consultations menées par le Conseil auprès des étudiants, il en ressort que ceux-ci utilisent diverses stratégies durant leurs études, pour tenter de favoriser leur future insertion socioprofessionnelle (CSE, 2000b, p. 66-69). Finalement, la prise en compte de l'étape de l'insertion socioprofessionnelle permet de vérifier à quoi mène la réussite académique et pour qui.

Bref, depuis les cinquante dernières années, l'idée de réussite à l'université se transforme. Ces changements sont manifestes à la fois dans les positions issues de divers organismes à l'échelle nationale ou internationale et dans celles du Conseil. Cette idée de réussite se traduit par une plus grande considération attribuée à la diplomation et à l'insertion socioprofessionnelle. Néanmoins, la priorité en matière d'accès à l'université est maintenue.

2. L'IDÉE DE RÉUSSITE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES

Dans cette section, un résumé des points saillants de trois politiques ministérielles fait ressortir l'idée de réussite sous-jacente aux orientations et aux mesures retenues. À la section suivante, ces points saillants seront mis en parallèle avec les positions du Conseil. Des politiques analysées, retenons le maintien de la priorité d'accès à l'université, le rehaussement de la qualité de la formation, la prise en compte de la performance institutionnelle dans la réussite, la préoccupation pour l'augmentation de la diplomation et la considération de l'étape de l'insertion socioprofessionnelle des étudiants.

2.1. LE MAINTIEN DE LA PRIORITÉ D'ACCÈS AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* et dans la *Politique québécoise de financement des universités*, on retrouve des mesures liées à l'aide financière aux études et à l'accessibilité géographique notamment par le soutien financier accordé aux universités en région, ainsi que des mesures pour favoriser l'accès aux études supérieures. La *Politique québécoise de financement des universités* vient concrétiser les orientations de la

Politique québécoise à l'égard des universités en favorisant l'accès par un financement à 100% des clientèles additionnelles. De cette façon, l'État maintient l'accès à l'université au rang de ses priorités.

2.2. LE REHAUSSEMENT DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION

Dans les trois politiques analysées, l'État s'engage à offrir aux universités les ressources nécessaires pour réaliser leur mission à tous les cycles. On y prévoit des mesures pour soutenir le renouvellement du corps professoral et la modernisation des infrastructures. D'autres mesures concernent l'amélioration des environnements de recherche pour les étudiants dont l'augmentation des budgets des trois organismes subventionnaires québécois et le financement adéquat des frais indirects de la recherche. Finalement, on y précise les attentes de l'État quant à l'efficacité de la gestion des programmes. Par cet engagement à offrir aux universités les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur mission, l'État apporte aussi un soutien significatif au cheminement des étudiants.

2.3. LA PERFORMANCE INSTITUTIONNELLE

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités*, la réussite est associée à la performance des établissements : formation de qualité, gestion rationnelle des programmes et efficacité du système universitaire dans son ensemble. Cette politique introduit les contrats de performance. Ceux-ci définissent notamment des objectifs institutionnels en matière de diplomation. Néanmoins, des ambiguïtés demeurent quant aux conséquences financières associées au degré d'atteinte de ces objectifs.

2.4. L'AUGMENTATION DE LA DIPLOMATION

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* et dans la *Politique québécoise de financement des universités*, une partie de la subvention additionnelle allouée aux établissements devient conditionnelle à l'atteinte des objectifs institutionnels définis dans les contrats de performance. En outre, un soutien financier est accordé aux universités en fonction du nombre de diplômes décernés aux 2^e et 3^e cycles.

2.5. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLÔMÉS

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* et dans la *Politique québécoise de financement des universités*, l'insertion professionnelle fait partie des mesures pour favoriser la prise en compte par les universités des besoins de la société. Un incitatif financier est attribué aux universités à cette fin.

Bref, les attentes de l'État se font plus pressantes quant aux extrants. Le rehaussement de la diplomation et l'insertion socioprofessionnelle des diplômés ont été notés. Un élément nouveau : la performance institutionnelle devient maintenant un indicateur de réussite. L'accès à l'université et l'offre d'une formation de qualité demeurent quand même présents dans l'idée de réussite véhiculée dans les politiques publiques.

3. LA MISE EN PERSPECTIVE DES POLITIQUES PUBLIQUES À LA LUMIÈRE DES TRAVAUX DU CONSEIL

Dans les avis du Conseil, divers aspects de la réussite ont été traités et des recommandations ont été adressées au ministre de l'Éducation ainsi qu'au milieu universitaire. Les pages suivantes résument ces positions en lien avec les éléments relevés précédemment dans les trois politiques publiques.

3.1. DES ATTENTES DE L'ÉTAT À L'ÉGARD DES UNIVERSITÉS

Dans son avis *Le financement des universités*, le Conseil a déploré le fait que les modalités de financement soient devenues le principal canal de communication entre l'État et les universités. Il a alors recommandé au ministre de l'Éducation d'élaborer, avec l'ensemble des acteurs concernés, une politique en matière d'enseignement et de recherche universitaires et de procéder à des bilans périodiques de la mise en œuvre de cette politique à l'Assemblée nationale (CSE, 1996a, p. 66). Selon le Conseil, une telle politique pourrait clarifier les points suivants :

- les objectifs touchant la mission universitaire en matière de formation, d'avancement des connaissances et de rôle critique ;
- les attentes liées à l'accès, à la persévérance et à la diplomation des étudiants, à la recherche ainsi qu'aux services aux collectivités ;

- le développement du réseau universitaire québécois ;
- les liens entre les éléments précédents et l'allocation des ressources financières aux universités.

La décision d'adopter des politiques ministérielles afin d'encadrer le développement des universités, leur financement ainsi que le développement de la science et de l'innovation rejoint ainsi les positions du Conseil. Néanmoins, celles-ci présentent certaines différences avec l'idée de réussite véhiculée dans ces politiques publiques. Ces différences seront précisées dans les pages suivantes.

3.2. UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE DE LA RÉUSSITE À L'UNIVERSITÉ

Selon le Conseil, la réussite est un phénomène complexe qui doit s'analyser dans une perspective systémique afin de prendre en compte un ensemble de facteurs. Cette perspective est double. Elle se présente d'abord au sens de l'inclusion de l'ordre universitaire dans le système global d'éducation.

La réussite éducative se construit dès le plus jeune âge, par l'intervention préventive précoce et par le soin porté aux apprentissages des enfants dès le primaire, notamment en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Au niveau secondaire, cette préoccupation pour la réussite repose sur l'intégration des adolescents à une communauté d'appartenance et à un projet éducatif qui a du sens. Au collégial, il se réalise par la prise en compte du projet de vie des jeunes adultes et la qualité de la pratique pédagogique» (CSE, 2000b, p. 30).

Cette perspective dévoile ensuite l'importance d'inscrire les universités dans un système social, économique, culturel et international. Divers facteurs influent sur la réussite à l'université. Par exemple, les phénomènes sociaux et économiques tels que l'allongement de la jeunesse, le travail rémunéré durant les études et l'attrait qu'exerce prématurément le marché du travail dans certaines disciplines qui correspondent aux secteurs industriels de pointe, affectent le cheminement universitaire et la persévérance aux études de diverses manières.

Les universités ne sont donc pas les seules à tirer les ficelles pour améliorer la réussite. Cette conclusion vient également poser certaines limites aux interventions réalisées à l'échelle d'un établissement considéré isolément. Certes, la réussite repose sur la qualité de la formation et l'encadrement offerts à l'université, mais ce sont là des facteurs parmi d'autres dont il faut tenir compte.

3.3. UN SOIN À PORTER À CHACUNE DES ÉTAPES DE LA TRAJECTOIRE ÉTUDIANTE

Tout n'est pas joué au moment de l'intégration à l'université, même s'il s'agit d'une étape clé où l'abandon des études semble plus fréquent (CSE, 2000b, p. 72-79). Des seuils critiques ont été identifiés à chacune des étapes, allant de l'accès à l'université jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle. En voici quelques exemples.

Au moment de l'accès à l'université: des disparités régionales persistantes en matière de scolarisation, des politiques variables d'accessibilité selon les établissements – allant des plus ouvertes aux plus sélectives – une diminution marquée dans la fréquentation des études à temps partiel, un nombre insuffisant d'étudiants dans les secteurs où des besoins de personnel hautement qualifié sont criants et des inégalités sociales persistantes.

Pendant le cheminement à l'université: l'acculturation aux façons de faire propres à l'université, la faible préparation de certains étudiants au moment de l'admission, la conciliation des études et des responsabilités nouvelles propres à l'âge adulte (études, travail, famille), l'incohérence des exigences en matière de fréquentation à temps plein des études universitaires selon les organismes (comment définit-on des études à temps plein selon les exigences du programme, selon l'aide financière aux études et selon le financement public des universités?), l'élitisme de l'évaluation et la difficulté qu'éprouvent certains étudiants en fin de parcours, par exemple, lors des stages et lors de la rédaction du mémoire ou de la thèse.

La diplomation: la faiblesse marquée du taux de diplomation observée dans certains domaines d'études, dans le régime d'études à temps partiel et chez les femmes au doctorat.

L'insertion socioprofessionnelle: la performance moindre des femmes comparativement aux hommes quant à l'accès à un emploi à temps plein et lié aux études et l'abandon du programme en fonction de l'attrait trop fort exercé par le marché du travail.

Cette représentation «étapiste» amène certes à considérer diverses variables dans la réussite et, de ce fait, à souligner la complexité de ce phénomène. Mais c'est surtout une représentation centrée sur la réussite de l'étudiant qui est mise en avant. De plus, la prise en compte de diverses étapes empêche de restreindre la réussite à des indicateurs d'extrants.

Chaque étape de la trajectoire universitaire compte dans la progression vers la réussite. Le diplôme n'est donc qu'une étape de plus dans une démarche vers la réussite. Certes, en tant qu'indicateur, la diplomation

sert de point de repère pour évaluer les progrès effectués en matière de scolarisation à moyen et long termes. Néanmoins, elle tend à gommer des réalités fort complexes qui constituent des défis de taille, autant pour les étudiants eux-mêmes que pour les universités (CSE, 2000b, p. 25).

3.4. DES PRESSIONS POUR UNE SCOLARISATION ACCRUE DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE

Selon le Conseil, l'axe central de la mission universitaire se définit par la formation supérieure des Québécoises et des Québécois, en particulier par la scolarisation de la population, la qualification supérieure initiale, le perfectionnement de la main-d'œuvre, la formation de la relève scientifique et de la relève des professeurs ainsi que la formation des maîtres (CSE, 1995a, p. 30-36)³. Insistons sur le fait que, d'après le Conseil, la scolarisation supérieure de la population est au cœur de la mission des universités.

Au début de la décennie 1990, de nouvelles demandes de scolarisation sont adressées à l'université. Elles découlent de la démographie, du développement scientifique et technologique et de la transformation des rapports sociaux dont les aspirations des femmes à une formation universitaire (CSE, 1992, p. 9-29). Pour l'avenir, on prévoit des besoins importants de personnel hautement qualifié dans les domaines des sciences naturelles et appliquées, de la santé, des sciences sociales, de l'enseignement, de l'administration publique ainsi que des arts, de la culture, des sports et des loisirs (Emploi Québec, 2002, p. 5).

S'appuyant sur l'axe central de la mission universitaire et sur les demandes de formation supérieure, le Conseil a proposé des objectifs de scolarisation de la population québécoise. Ceux-ci sont précisés dans le tableau ci-après.

Un objectif de scolarisation, tel que défini par le Conseil, est un objectif quantitatif d'accès et de diplomation de la population québécoise. Accès et diplomation y sont indissociables. L'objectif de scolarisation fixe des cibles qui correspondent à un projet de société et qui fondent la raison d'être des universités. Sa mesure est l'occasion de faire le point sur les

3. Certes, il y a plus que cela dans la mission universitaire, à savoir tout le volet de la recherche et des services à la collectivité. En effet, au-delà de la formation à la recherche, l'université joue un rôle important dans la production, la transmission, la diffusion des connaissances et leur application dans un contexte d'innovation technologique et sociale.

Des objectifs de scolarisation de la population québécoise*

	Objectif pour 2010	Situation en 2000
L'accès aux études universitaires		
Baccalauréat	40,0%**	35,9%
Maîtrise	10,0%	9,7%
Doctorat	2,3%	2,0%
L'accès à un diplôme universitaire		
Baccalauréat	30,0%**	26,6%
Maîtrise	7,0%	7,1%
Doctorat	1,5%	1,1%

* Les objectifs de scolarisation sont tirés du Conseil supérieur de l'éducation, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, 2000b, p. 82-83. La situation observée en 2000 provient des données publiées par le ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation, édition 2002*, tableaux 2.10 et 5.7. Notons que, pour le baccalauréat, les objectifs suivis d'un double astérisque sont formulés en fonction du groupe des moins de 30 ans alors que les données de la situation observée en 2000 ne tiennent pas compte de l'âge. Les données liées à l'accès et à l'atteinte du diplôme varient dans le temps. Pour connaître l'évolution de la situation depuis 1976, consulter le dernier ouvrage cité, accessible sur le site Internet identifié en bibliographie.

pratiques universitaires et de rendre des comptes, en considérant la situation particulière de certains groupes ou de certaines régions. Elle est aussi une occasion de faire le point sur la répartition des ressources. Bref, c'est dans cet esprit et également afin de répondre aux demandes adressées aux universités que le Conseil a jugé utile de formuler des objectifs de scolarisation et d'inciter l'État ainsi que le milieu universitaire à s'engager sur cette voie.

3.5. DES FAÇONS DE LIER LE FINANCEMENT PUBLIC DES UNIVERSITÉS ET LA RÉUSSITE

Dans divers avis et mémoires publiés par le Conseil, la réflexion s'est développée sur le lien unissant le financement des universités et la réussite. Les pages suivantes en résument les principaux points.

D'abord, l'augmentation de la scolarisation de la population, en lien avec un projet social de démocratisation de l'enseignement supérieur, ne saurait se faire à « coût zéro » (CSE, 1992, p. 149; CSE, 2004, p. 22). Hausser l'accès et la diplomation nécessite de consentir des efforts spéciaux dans les universités où la proportion de clientèles à haut risque d'échec ou d'abandon est plus importante. C'est pourquoi le Conseil recommande

l'application de mesures compensatoires dans les milieux où les étudiants sont moins bien avantagés par leurs antécédents scolaires, familiaux ou socio-économiques (CSE, 1992, p. 153).

Ensuite, trois paramètres sont proposés sur la façon de lier le financement des universités et la réussite. Ce sont : l'accès, le cheminement et la diplomation. En lien avec la position précédente, le Conseil recommande que les efforts financiers consentis aux universités servent à améliorer le cheminement des étudiants, en leur accordant un meilleur soutien et un meilleur encadrement pédagogiques. De sérieuses réserves sont émises sur le « boni à la diplomation » qui pourrait avoir des effets contreproductifs tels qu'une plus grande sélection à l'entrée, une baisse de la qualité, des pressions indues sur les étudiants et une accentuation des disparités existantes entre les universités (CSE, 1992, p. 163-165).

Finalement, compte tenu de la complexité du phénomène de réussite, le Conseil a invité l'État à agir avec « rationalité » car les décisions gouvernementales ont des effets durables sur l'évolution du système universitaire (CSE, 1996a, p. 55). Selon ce principe, il importe de fonder ces décisions sur une base de recherches permettant de bien comprendre les éléments de la problématique et de prévoir les effets des solutions mises en place. Dans un mémoire adressé au ministre de l'Éducation dans le cadre de la consultation sur la politique de financement des universités, le Conseil affirmait :

Il reste beaucoup d'incertitudes entourant les conditions propices à la réussite ainsi que les facteurs qui conduisent à l'abandon des études. [...] Par exemple, avant même d'opter pour des mesures de financement rattachées à la diplomation, il faudrait se donner une compréhension profonde de ce phénomène (CSE, 2000b, p. 4-5).

CONCLUSION

Dans le présent article, les éléments des récentes politiques publiques adoptées par l'État touchant la réussite ont été analysés à la lumière des avis du Conseil publiés depuis près de quinze ans. Tous deux intègrent des éléments similaires dans l'idée de réussite et certaines recommandations du Conseil ont d'ailleurs été retenues par l'État. Néanmoins, à ce jour, des différences demeurent. En voici quelques-unes :

- Sur la priorité accordée à l'accessibilité à l'université, bien qu'elle soit affirmée dans les politiques publiques, le Conseil va nettement plus loin en pressant l'État de soutenir financièrement

les universités qui accueillent une clientèle à haut risque d'échec et d'abandon et qui doivent mettre en œuvre des mesures particulières pour favoriser la réussite.

- Sur la responsabilité institutionnelle en matière de réussite, responsabilité au cœur des contrats de performance conclus entre l'État et chacune des universités, le Conseil adopte une perspective résolument systémique situant la réussite à l'université sur le continuum du système d'éducation en son entier et en lien avec des facteurs externes tels que les exigences du marché du travail dans chacun des domaines d'études. Cette perspective conduit à prendre en considération un ensemble d'autres facteurs et, de ce fait, à relativiser la responsabilité institutionnelle bien que celle-ci compte dans l'amélioration de la réussite.
- Sur l'accent qui se déplace vers les extrants dans l'idée de réussite sous-jacente aux politiques publiques analysées, le Conseil situe l'étape de la diplomation comme faisant partie de la trajectoire étudiante et reconnaît son importance réelle mais relative dans la réussite. En effet, la diplomation couronne les efforts des universités et des étudiants. Aussi la stratégie proposée par le Conseil consiste-t-elle à investir financièrement dans le soutien au cheminement pour tenter d'améliorer la diplomation et non l'inverse, c'est-à-dire accorder un financement public conditionnel à la diplomation. C'est une question d'angle mais elle est majeure.
- Finalement, sur la pertinence de se doter d'objectifs de scolarisation de la population, le Conseil donne son appui. Néanmoins, il s'agit d'objectifs soutenant un projet social et économique dont on ne peut dissocier l'accès et la diplomation. Il ne s'agit donc pas d'objectifs institutionnels.

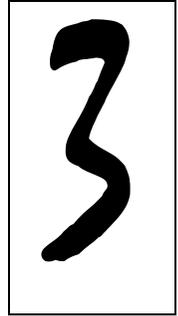
BIBLIOGRAPHIE

- CHENARD, P. (1989a). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet II: Les motifs de départ*, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle.
- CHENARD, P. (1989b). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet III: Pour une meilleure rétention*, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle.
- CHENARD, P. (1988). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet I: La problématique*, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle.
- COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES (2004). *L'accessibilité financière à la réussite du projet d'études*, Sainte-Foy, CCAFE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir: un choix de société*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000a). *Commentaires du Conseil supérieur de l'éducation sur le projet de politique sur le financement des universités*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000b). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Mémoire sur le projet de politique « L'Université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises »*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996a). *Le financement des universités*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996b). *Contre l'abandon scolaire au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995a). *Réactualiser la mission universitaire*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995b). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir du point de vue des étudiants*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite de qualité*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Sainte-Foy, CSE.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins. Le rapport Parent vingt-cinq ans après*, Québec, CSE.
- DANDURAND, P. (1990). « Démocratie et école au Québec: bilan et défis », dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après ?* Québec, IQRC.
- EMPLOI QUÉBEC (2002). *Le marché du travail au Québec. Perspectives professionnelles 2001-2005*, Québec, Gouvernement du Québec.
- HAMEL, J. (1996). « Le droit de cité des jeunes en sociologie », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, n° 1, p. 3-12.
- HAMEL, J. (1994a). « La génération gâtée et la génération perdue », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, n° 2, p. 165-176.
- HAMEL, J. (1994b). « Sociologie d'un conflit de jeunesse: la génération du "baby boom" et les "baby busters" », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, p. 279-300.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Indicateurs de l'éducation, édition 2002*, <<http://meq.gouv.qc.ca/stat/indic02/indic02f.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b). *Politique québécoise de financement des universités*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2001). *Politique québécoise de la science et de l'innovation. Savoir changer le monde*, Sillery, MRST.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1948). *La déclaration universelle des droits de l'homme de 1948*, <<http://justice.gouv.fr/textfond/dudh1948.htm>>.
- TINTO, V. (1990). *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance*, Communication présentée à l'UQAM.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TROTTIER, Claude *et al.* (1998). « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université », dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses universitaires de France.
- TROTTIER, Claude *et al.* (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants à l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- UNESCO (1998). *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle. Visions et action*, Paris UNESCO.

L'opération « contrats de performance » des universités québécoises

Dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante



Jean Bernatchez
en collaboration avec Louis Gendreau

Inspirés par différentes expériences des pays de l'OCDE, le Conseil du trésor et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ont convenu de lier le réinvestissement dans les universités à la conclusion préalable de contrats de performance. Ces contrats ont été conclus individuellement entre chaque université et le MEQ : ils couvrent la période comprise entre juin 2000 et mai 2003 et impliquent 750 millions de dollars octroyés aux différentes universités, conditionnellement à l'atteinte des objectifs inscrits aux contrats.

Les contrats de performance doivent faire mention, entre autres, des mesures que les universités s'engagent à déployer pour relever les défis en lien avec l'objectif de réussite étudiante. Le choix d'une plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur a été fait lors de la Révolution tranquille, mais a maintes fois été réaffirmé depuis. Récemment, la problématique de l'accès aux études a été enrichie de ces autres caractéristiques inhérentes : l'accès à la réussite et au diplôme. La *Politique québécoise à l'égard des universités* (2000a) rappelle d'ailleurs que l'accessibilité est un enjeu de premier plan.

Dans ce chapitre, nous souhaitons faire état de l'expérience québécoise de la conclusion des contrats de performance, en privilégiant la perspective de l'objectif de réussite étudiante, cela en conformité avec le

thème développé dans le cadre du présent ouvrage. Les contrats de performance couvrent par ailleurs de très nombreuses autres dimensions, au nombre desquelles figure en bonne place l'objectif d'efficience en gestion.

Dans une première partie, nous exposerons: la genèse de l'opération «contrats de performance»; la nature et les fonctions des contrats de performance; la mise en œuvre de l'opération «contrats de performance» des universités québécoises. Dans une seconde partie, nous précisons: la problématique de la réussite étudiante; les façons dont a été traduite cette problématique aux contrats de performance; les taux réels et estimés de persévérance et de réussite, en lien avec le suivi des contrats de performance. Nous concluons sur l'avenir de la formule des contrats de performance des universités au Québec, considérant la fin de la première opération triennale (depuis juin 2003) et l'arrivée au pouvoir en avril 2003 du gouvernement du Parti libéral du Québec.

1. L'OPÉRATION « CONTRATS DE PERFORMANCE » DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

1.1. LA GENÈSE DE L'OPÉRATION « CONTRATS DE PERFORMANCE »

L'État québécois, via son Conseil exécutif (2000), affiche ainsi ses couleurs dans le cadre de l'opération de modernisation de sa gestion publique :

[...] Les pays de l'OCDE cherchent à relever le défi d'adapter la gestion publique à l'évolution de la société et aux attentes des citoyens, aux nouvelles réalités économiques, à l'évolution technologique et au nécessaire redressement des finances publiques. Cette modernisation de la gestion publique se définit comme un processus continu visant à modifier progressivement les modes d'intervention de l'État, ses structures ainsi que son cadre de gestion.

Eu égard à cette volonté de moderniser la gestion publique québécoise, on a pu observer au cours des vingt dernières années quelques initiatives marquantes, notamment: l'adoption de la *Loi sur la fonction publique* de 1983 (responsabilisation des employés, services aux citoyens et développement des ressources humaines); l'adoption de la *Loi sur l'imputabilité des sous-ministres et dirigeants d'organisme public* (qui devront rendre compte de leur gestion devant l'Assemblée nationale); la mise en

place d'un modèle de gestion par résultats, en 1994; le dépôt à l'Assemblée nationale en 1999, par le président du Conseil du trésor, d'un *Énoncé de politique sur la gestion gouvernementale*.

Le fait qu'il s'agisse là d'un « processus continu » de modernisation de la gestion publique implique, en conséquence, que rien n'est jamais tout à fait achevé. Par contre, la *Loi sur l'administration publique* de 2000 est venue en quelque sorte consacrer et figer dans le temps des intentions qui se sont manifestées et développées graduellement au cours des vingt dernières années. Deux grands principes orientent cette loi.

- (1) Elle instaure un nouveau cadre de gestion axé sur l'atteinte des résultats, sur le respect du principe de transparence et sur la reddition accrue de comptes. « Pour y parvenir, un certain nombre de responsabilités sont nommément dévolues aux ministères et organismes au regard de l'amélioration des services aux citoyens. Ainsi, ces ministères et organismes sont tenus de rendre publiques leurs orientations stratégiques et de s'engager sur le niveau des services à rendre aux citoyens en fonction des ressources disponibles. Par ailleurs, le cadre réglementaire gouvernemental est allégé pour être orienté vers un contrôle *a posteriori* et pour être centré davantage sur les objectifs de résultats annoncés ».
- (2) Le deuxième volet a trait à la convention de performance et d'imputabilité (CPI), « qui permet de pousser plus loin la transformation du cadre de gestion: d'une gestion « axée sur » les résultats, on passe alors à une gestion « par résultats ». Dans un tel contexte, les résultats deviennent des paramètres mesurables et mesurés qui constituent de véritables moyens pour contrôler la gestion: ainsi, le contrôle des résultats remplace la plupart des contrôles centraux sur les processus et les facteurs de production ».

Le Conseil du trésor et le MEQ ont proposé localement le nom et la chose – contrats de performance – pour le cas de la stratégie de réinvestissement dans les universités instituée en 2000. Toutefois, ce modèle de la contractualisation dans la gestion publique existe dans de nombreux pays et la formule a été très bien documentée.

1.2. LA NATURE ET LES FONCTIONS DES CONTRATS DE PERFORMANCE

La réforme de la gestion publique se fait différemment d'un pays à un autre (Premfors, 1998) mais le mouvement très généralement observé tend cependant vers une gestion plus décentralisée des ressources dans la poursuite d'objectifs particuliers (Petrie, 1999).

Les contrats de performance partent du principe selon lequel cet instrument de gestion favorise les économies, l'efficacité et la réceptivité, objectifs exprimés en termes de performance devant se rattacher à un budget (ressources engagées), à des services (produits), à des incidences (résultats) et à la gestion (moyens) (Lidbury, 1999).

Petrie (1999), directeur du Groupe de l'économie et de la stratégie de l'OCDE, propose un cadre analytique applicable aux contrats de performance dans le secteur public, qui vise principalement à aider les praticiens à évaluer les motifs et les modalités de recours à différents types de contrats. Ce cadre allie la perspective économique à celles de la gestion des affaires et du droit.

La fonction économique d'un contrat est de faciliter les échanges volontaires. La forme la plus simple de l'échange volontaire est l'opération au comptant, lorsque l'échange est définitivement conclu sur-le-champ. Cela est rare puisque la plupart des échanges commandent une part d'incertitude, laquelle se trouve atténuée par une garantie échelonnée dans le temps. Dans ce contexte, le contrat a pour fonction de réguler l'échange, d'y introduire l'application de certaines normes, de présenter les droits et les devoirs afférents des participants à l'échange. Cette perspective utilitaire du contrat coexiste avec celle, juridique, qui pose la liberté contractuelle comme un des rôles du système judiciaire dans le cadre d'une fonction plus globale visant à protéger les libertés individuelles et collectives.

Dans le secteur public, les contrats de performance sont des contrats relationnels plutôt que des contrats exécutoires. Petrie (1999, p. 57) les distingue ainsi :

Le droit contractuel «classique» est un régime de règle de droit au sens strict. Il convient quand les parties n'entretiennent pas de relation permanente et n'ont que peu d'intérêt à s'entendre sur un ajustement mutuel aux conditions d'un contrat. [...] Si les parties au contrat éprouvent un intérêt mutuel à entretenir une relation permanente, le contrat tend vers un type «relationnel». Il s'agit d'un document moins précis, détaillant les éventualités et établissant surtout l'«esprit» dans lequel seront négociées les adaptations

rendues nécessaires par des événements imprévus. Réputation, confiance et coutume jouent un rôle important dans la « rédaction » du contrat.

Le contrat exécutoire entre entités du secteur public n'est pas une formule courante, pour des raisons économiques liées aux coûts transactionnels mais pour des raisons juridiques également, considérant le fait que les contractants sont très souvent des entités juridiques liées. Les contrats relationnels du secteur public ne constituent pas des contrats en bonne et due forme, mais on y utilise par ailleurs le langage propre aux contrats classiques pour structurer les échanges. Lidbury (1999) ajoute que dans le secteur public, les services ne sont pas nécessairement axés sur la production, de telle sorte que cela peut compliquer la définition des objectifs, surtout lorsqu'il est question d'établir une causalité entre l'action d'un groupe (dans ce cas-ci, une université) et tel ou tel résultat attendu (par exemple, l'augmentation d'un taux de diplomation).

Petrie (1999) propose une image des dispositifs contractuels possibles. À l'extrémité gauche d'un continuum, on retrouve les subventions totalement inconditionnelles et à l'extrémité droite, les contrats entièrement exécutoires. À mesure que l'on se déplace vers la droite du continuum, l'organisme bénéficiaire de la subvention est soumis à des conditions plus strictes. Le contrat de performance se situe quelque part à mi-chemin de ce continuum. Il est question en conséquence de subventions conditionnelles à l'atteinte d'une performance quelconque.

La précision de la performance attendue est toutefois variable au contrat de performance, considérant notamment le degré de confiance mutuel entre les deux parties. Les rapports entre les parties contractantes (gestion continue des relations, dialogue, négociation) revêtent plus d'importance que les subtilités du document écrit. L'objectif du contrat est de faciliter plutôt que de prescrire, de rendre compte à la fois de la situation réelle et des attentes mutuelles. Un flou entourant le statut juridique du contrat de performance persiste, mais la plupart des gestionnaires publics utilisant cette formule évitent délibérément de lui conférer un tel statut juridique véritable (Lidbury, 1999).

Un des éléments cruciaux liés aux contrats de performance est cependant la capacité de préciser et de mesurer la performance attendue (Petrie, 1999), problématique en lien avec la question des indicateurs de performance, « nerf de la guerre » en ce qui a trait au cas québécois des contrats de performance des universités.

1.3. LA MISE EN ŒUVRE DE L'OPÉRATION « CONTRATS DE PERFORMANCE »

Doray et Pelletier (1999) précisent qu'en aucun moment, avant 2000, une politique explicite des universités ne fut formalisée au Québec, bien que différentes orientations normatives aient été proposées. Les auteurs identifient cependant de nombreuses politiques de fait qui ont influencé le développement des universités québécoises entre 1960 et 1998.

Au plan de l'imputabilité entre autres, l'amendement de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, en 1995, avait pour but d'amener les universités à rendre des comptes très précis sur leur gestion et leurs résultats. Par cette loi, toutes les universités sont désormais tenues de joindre aux états financiers qu'elles transmettaient déjà au ministre de l'Éducation un rapport sur leur performance en ce qui a trait notamment aux taux de réussite par secteur disciplinaire, à la durée moyenne des études et aux mesures prises pour favoriser l'encadrement des étudiants. Les universités doivent également faire rapport de cette performance à la Commission parlementaire sur l'éducation.

L'année 1999 marque un changement important, non pas du point de vue des principales finalités de l'université promues par l'État (la qualification des personnes et la transition vers la nouvelle économie du savoir), mais plutôt en ce qui a trait à la formalisation de sa politique afférente, qui s'inscrira désormais dans une perspective opératoire et deviendra un plan d'action, avec des objectifs, des priorités, bref, un cadre de gestion « par » résultats.

Le *Projet d'énoncé de politique à l'égard des universités* (1999a) pose le premier jalon. Ce projet retient deux priorités : favoriser la formation de ressources humaines hautement qualifiées et d'une relève scientifique solide ; promouvoir l'accès et la réussite des études. Le projet de politique traite également de la problématique de la performance des universités, des points de vue de la qualité de la formation et de l'efficacité. En ce qui a trait à l'efficacité, le ministre de l'Éducation estime que les ressources collectives étant limitées, il faut en faire une utilisation optimale : « Il est bien clair [...] que j'entends utiliser les ressources additionnelles qui seront accordées à l'éducation lors des prochains budgets afin de réaliser des projets ciblés, dont les résultats seront évalués. [...] Avec les universités, nous conviendrons d'un ensemble d'indicateurs qui concerneraient aussi bien le processus de gestion que les résultats atteints. » (MEQ, 1999b).

Le deuxième jalon, c'est la publication de la *Politique québécoise à l'égard des universités* (2000). L'analyse des mémoires avait permis de dégager une vision commune et de réaffirmer les trois grandes orientations du projet d'énoncé de politique : l'accessibilité aux études universitaires, la performance des universités, la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde. « Pour que le Québec demeure compétitif sur le plan mondial, il faut miser sur la qualité de la formation et de la recherche ainsi que sur l'utilisation optimale des ressources humaines, matérielles et financières mises à la disposition des universités. « En d'autres mots, d'affirmer le ministre, nos universités doivent être performantes » (communiqué du MEQ, 15 février 2000c).

Le Sommet du Québec et de la Jeunesse de février 2000 avait pour objectif de favoriser le développement d'un Québec ouvert sur le monde, équitable et qui intégrerait mieux les jeunes. La déclaration finale situait l'éducation au cœur des priorités collectives, au titre de premier grand objectif, suivi de l'emploi et de la lutte à l'exclusion. Un but ambitieux était retenu : celui de « qualifier » l'ensemble des jeunes. Le gouvernement s'engageait alors à réinvestir en éducation d'importantes sommes d'argent.

Deux recommandations de la *Déclaration commune* peuvent être associées plus spécifiquement à la formule des contrats de performance : « que dans le refinancement des universités, une attention particulière soit portée au renouvellement du corps professoral ainsi qu'à la formation et la recherche fondamentale de manière à poursuivre et à maintenir les standards de qualité et ce, dans le respect de la politique des universités ; que le gouvernement et les universités mettent en place un mécanisme de suivi des ressources disponibles aux universités québécoises par rapport aux universités canadiennes » (*Déclaration commune*, Sommet du Québec et de la Jeunesse, 24 février 2000).

En mars 2000, à l'occasion du *Discours sur le budget 2000-2001* et dans la foulée du consensus du Sommet du Québec et de la Jeunesse, le ministre des Finances annonçait un investissement supplémentaire d'un milliard de dollars en éducation au cours de la période triennale 2000-2003, dont la plus grande partie serait consacrée aux universités.

La *Politique québécoise de financement des universités* (2000b) était finalement rendue publique en décembre 2000. Elle faisait suite aux engagements énoncés précédemment, et « servira à répartir de manière transparente et équitable l'ensemble des ressources financières que l'État met à la disposition des universités » (communiqué du MEQ, 1^{er} décembre 2000d).

Au début de février 2001, le ministre de l'Éducation évoquait par ailleurs la possibilité que le gouvernement du Québec ne puisse pas respecter ses engagements financiers convenus dans le cadre des contrats de performance, considérant le dépôt prochain du budget 2001-2002. Un moratoire informel sur la signature des contrats de performance a été décrété (quatre des 18 contrats seulement étaient alors signés), jusqu'au moment où le ministre put obtenir les assurances nécessaires du premier ministre et du ministre des Finances que ces engagements seraient bel et bien respectés, ce qu'a finalement confirmé le dépôt du budget, en mars 2001.

Différentes tribunes, notamment celle de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), avaient par ailleurs permis précédemment aux gestionnaires universitaires de « dialoguer » avec les représentants du MEQ. Dans cette perspective, le MEQ avait notamment accordé son soutien à la CREPUQ dans la mise sur pied d'une Commission des universités sur les programmes (CUP), dont le mandat était d'examiner la pertinence et la complémentarité des programmes d'études des universités québécoises. L'objectif des travaux de la CUP relevait à la fois de l'évaluation générale du système et de la reddition de comptes.

Par le canal de la CREPUQ, les gestionnaires universitaires avaient aussi fait part au MEQ de leurs besoins les plus urgents : embauche de nouveaux professeurs, meilleure intégration des technologies informationnelles, mise à jour des collections des bibliothèques, etc. Le MEQ avait pu à cette occasion faire la promotion du modèle du contrat de performance. Malgré une résistance à la formule du financement conditionnel, les universités, par la voix de leurs recteurs, se disaient « tout à fait disposées à s'entendre avec le ministère de l'Éducation, au-delà de la panoplie des mécanismes de reddition de compte et d'imputabilité qui existent déjà, sur la mise au point d'indicateurs de performance permettant de s'assurer que ces sommes auront été utilisées avec efficacité et efficacité » (communiqué de la CREPUQ, 15 février 2000).

Deux types de documents distincts ont été associés à cette opération « contrats de performance » des universités québécoises.

Le premier document est la proposition institutionnelle, souvent modifiée suite aux discussions avec les fonctionnaires du MEQ. Plus qu'un moyen de suivi, le contrat de performance se veut d'abord un instrument moderne de dialogue continu et de partenariat qui engage l'université et le ministère à l'égard du développement de l'enseignement supérieur prétend le MEQ en conclusion de chacun des contrats.

Les universités ne disposaient que de peu de balises méthodologiques pour rédiger leurs contrats de performance. Ce faisant, les propositions institutionnelles se sont parfois révélées bavardes (souvent une centaine de pages) et pas nécessairement adaptées à l'objectif qui était de convenir mutuellement de l'utilisation d'une somme d'argent réinvestie dans le système universitaire par le MEQ. Ce réinvestissement devait être en lien avec les principes énoncés dans la *Politique québécoise à l'égard des universités*.

Le second document est le contrat formalisé par les fonctionnaires du MEQ, un document d'environ dix pages inspiré de chacun des documents institutionnels, qui présente : 1) un préambule commun à tous les contrats ; 2) les engagements de l'université ; 3) les engagements du MEQ ; 4) la signature du ministre, du recteur et du président du Conseil d'administration de l'université. Ces contrats formalisés constituent le corpus des documents qui ont fait l'objet d'une analyse comparée des contrats de performance des universités québécoises, du point de vue de l'objectif de réussite étudiante.

2. L'OBJECTIF DE RÉUSSITE ÉTUDIANTE

2.1. LA PROBLÉMATIQUE DE LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE

Au Québec, le choix d'une plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur, ce choix de rendre l'éducation accessible au plus grand nombre plutôt qu'à une élite, a été fait lors de la Révolution tranquille et a été réaffirmé depuis. De nombreux mémoires présentés aux États généraux sur l'éducation de 1995 font aussi mention de la pertinence de ce choix, de l'actualité de cet enjeu. Il y est question aussi des progrès réalisés à ce chapitre depuis les années soixante (GRES, 1999).

Plus récemment, la problématique de l'accès aux études supérieures a été enrichie de ces caractéristiques : l'accès à la réussite et au diplôme. La *Politique québécoise à l'égard des universités* (2000) fait d'ailleurs de l'accès aux études universitaires un enjeu de premier plan. Trois aspects du problème doivent en priorité retenir l'attention : 1) d'abord l'accès à l'université pour tous ceux et celles qui ont les aptitudes nécessaires doit être assuré financièrement ; 2) ensuite, dans la mesure du possible, la proximité géographique de l'université et des personnes et groupes qui voudront bénéficier de ses services doit être préservée ; 3) enfin, l'accès à la réussite et au diplôme doit être amélioré dans son ensemble.

Le fait que l'on se préoccupe encore autant de la question de l'accessibilité est révélateur de l'écart qu'il reste à combler entre la situation actuelle et une situation souhaitée, dernière situation que Massicotte définit ainsi: « Nous aspirons à un développement démocratique et un fort taux de participation à l'emploi et une classe moyenne large et prospère. Cela est impossible si la compétence n'est pas largement répandue et ne porte pas autant sur les savoirs spécialisés que sur la capacité d'innover et d'entreprendre. » (Massicotte, 1999, p. 244)

De façon générale d'ailleurs, à tous les cycles d'enseignement, l'accent a été mis sur la réussite, comme en fait foi l'opération des plans de réussite au primaire, au secondaire et au collégial.

L'accès à l'université est tributaire de la situation vécue aux autres ordres d'enseignement (Bujold *et al.*, 1997). Dans une fiche synthétique que le ministère de l'Éducation du Québec publie depuis plusieurs années, on formalise le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés au cours de l'année de référence. Au moment où une forme de consensus social associe le seuil minimal de scolarisation à l'obtention du Diplôme d'études secondaires (DES), on constate tout de même que 28 % des jeunes de 20 ans ne posséderaient pas ce diplôme; 43 % de ceux-ci l'obtiendraient après l'âge de 20 ans, ce qui implique tout de même que 16 % des individus de cette génération de jeunes ne l'obtiendraient jamais. Du point de vue de l'accès aux études universitaires, 34 % de ces jeunes réussiraient le saut, mais 27 % seulement des personnes obtiendraient le grade.

L'évolution dans le temps et selon le sexe des taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire permet par ailleurs de constater que la situation générale ne fait pas que s'améliorer au fil des ans: en 1992-1993, le taux d'accès aux programmes d'études conduisant au baccalauréat était de 39,7 %, alors qu'il n'était plus que de 33,9 % en 1998-1999.

Les données préliminaires d'une vaste étude visant à mieux connaître la population étudiante de l'Université du Québec (Pageau et Bujold, 2000) permettent par ailleurs de dégager les éléments suivants:

- les jeunes étudiants provenant de milieux défavorisés sont moins portés à s'inscrire au baccalauréat, qui représente pourtant la voie qualifiante par excellence pour accéder aux meilleurs emplois sur le marché du travail ou poursuivre aux études de cycles supérieurs;

- les conditions de réussite qui conduisent à l'obtention du grade (de baccalauréat) sont celles caractéristiques des « étudiants traditionnels »: être âgé de 21 ans et moins au moment de l'admission au programme, cheminer à temps plein, sans interruption, occuper un emploi rémunéré moins de 15 heures par semaine et avoir l'intention de suivre ses cours le jour.

Malgré les progrès réels enregistrés depuis les années soixante quant à l'accès aux études universitaires, on constate donc la persistance de freins à l'accessibilité, liés notamment aux conditions socioéconomiques des personnes.

2.2. LA TRADUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE AUX CONTRATS DE PERFORMANCE

Les universités ont été invitées à mettre l'accent sur l'encadrement pédagogique de leurs étudiants, et ceux-ci, à se responsabiliser davantage à cet égard. Les contrats de performance doivent faire mention des mesures concrètes que les universités s'engagent à déployer au cours des trois années concernées pour atteindre des objectifs de persévérance et de réussite.

Au plan des objectifs, le MEQ, lors de ses négociations avec les universités, a fixé pour tous un objectif de diplomation au baccalauréat: un taux moyen de diplomation de 80 %, en envisageant également qu'aucun programme (ou domaine d'études) ne puisse se caractériser par un taux de diplomation inférieur à 70 %. Il s'agit là d'un objectif très ambitieux, qui doit être interprété comme un signal afin de passer « d'une pédagogie de la sélection à une pédagogie de la réussite ». Certaines universités retiennent également des objectifs liés aux taux d'encadrement, soit le ratio étudiants/professeur, l'objectif étant de baisser ce ratio, dans la perspective de l'enjeu de réussite étudiante.

C'est d'abord par l'amélioration de l'encadrement des étudiants que les universités ont choisi de contribuer à l'objectif de réussite étudiante. Plus du tiers du réinvestissement a d'ailleurs été consacré à cette fin. Les universités ont embauché plus de professeurs, amélioré leurs conditions de travail et celles des chargés de cours, notamment pour que ces derniers puissent s'impliquer davantage dans l'encadrement des étudiants. Les universités ont consacré plus de budget afin de soutenir le travail des auxiliaires d'enseignement.

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 méthode de travail ont également été mis en place. L'amélioration des méthodes pédagogiques est aussi au programme, par la promotion entre autres des stages en milieu de travail afin de développer la motivation et par une meilleure utilisation des technologies de la communication dans une perspective d'interactivité.

Plusieurs universités misent aussi sur l'aide financière à l'admission (bourses), sur les mesures d'accueil et d'intégration, sur l'identification hâtive des étudiants à risque. La promotion et le développement de la « vie étudiante » figurent également comme moyens de favoriser la persévérance et la réussite. Enfin, plusieurs universités mènent des études et des enquêtes internes poussées afin de mieux identifier les causes de réussite et d'abandon.

2.3. LES TAUX RÉELS ET ESTIMÉS DE PERSÉVÉRANCE ET DE RÉUSSITE

Dans le cadre de l'opération de suivi des contrats de performance, le MEQ a colligé des données sur les taux de persévérance aux études après un an et sur les taux de réussite des études après six ans, pour le cas du baccalauréat. Ces données sont reprises dans les tableaux en annexe.

Au chapitre de la persévérance d'une cohorte après un an, on remarque une augmentation notable au cours de la période couverte par les contrats de performance. Pour la cohorte 1999-2000 (précédant l'année de conclusion des contrats de performance), ce taux était de 81,8 % pour l'ensemble des universités, alors qu'il atteignait 85,8 % trois ans plus tard, en 2002-2003 (dernière année prévue aux contrats de performance). Par rapport à la situation constatée dix années auparavant (78,7 % en 1993-1994), il s'agit là d'un progrès très significatif. Il est justifié de postuler un lien entre cette augmentation et les pratiques et stratégies institutionnelles associées à l'objectif de rétention, que les universités ont instaurées graduellement au cours des dix dernières années.

En ce qui a trait aux taux de réussite des études de baccalauréat d'une cohorte après six ans, celle de 1997-2003 pouvait prétendre à un taux de 73,8 %, supérieur au taux de la cohorte de 1994-2000 qui s'établissait à 71,4 %. L'objectif ministériel retenait la cible du 80,0 % (avec un facteur compensatoire reconnu par ailleurs à certains établissements). Au terme de la conclusion de l'entente sur les contrats de performance, seule l'Université McGill pouvait prétendre avoir atteint l'objectif avec un taux de 85,9 %, pourtant légèrement inférieur à celui constaté chez elle

trois ans plus tôt (86,0 % pour le cas de la cohorte 1994-2000). Les universités avaient par ailleurs convenu avec le MEQ qu'elles entendaient atteindre cet objectif ambitieux quelque part entre 2006 et 2010.

CONCLUSION

À compter de juin 2003, au terme de l'opération « contrats de performance » des universités québécoises, l'heure est au bilan. Il ne sera pas facile par ailleurs, au plan méthodologique, d'établir des liens de stricte causalité entre les sommes réinvesties par le MEQ et les possibles augmentations des taux de persévérance et de réussite.

Cela nous ramène à l'essentiel de la logique des contrats de performance : l'établissement d'une nouvelle relation entre les universités et le ministère qui implique, notamment, des objectifs ambitieux, mesurables et similaires pour toutes les universités. Une telle démarche relève-t-elle finalement d'un processus rationnel de régulation, ou plutôt d'une logique politique qui commande de montrer aux contribuables que ce sont des paramètres clairs et objectifs qui servent à mesurer la performance des universités ?

Il sera intéressant par ailleurs de vérifier si la situation québécoise correspond à ce qui a été constaté aux États-Unis par les chercheurs de l'*Alliance for International Higher Education Policy Studies* (AIHEPS) : « *States where government (governors, legislatures, and or agencies in which they have confidence) follows a policy of identifying and reviewing priorities for improving higher education performance will, at least in the areas targeted, perform at higher levels than states that do not.* »¹

En septembre 2003, Le nouveau ministre de l'Éducation du gouvernement libéral se donne un temps de réflexion avant de décider de ce qu'il adviendra de la formule. Il précise par ailleurs : « les contrats de performance ont eu des effets intéressants sur le plan de la communication. [...] Mais l'approche chiffrée doit-elle être conservée ? Il faut se questionner. »

1. Une première phase de la recherche de l'AIHEPS sur la performance des systèmes d'enseignement supérieur (1999-2002) considérait des cas d'États américains et mexicains. La deuxième phase (2002-2005) considère d'autres cas américains et mexicains et trois cas canadiens : la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. Claude Trottier (Université Laval) et Jean Bernatchez (ENAP) travaillent à l'étude du cas québécois. Pour de plus amples informations sur ce programme de recherche de l'AIHEPS, voir le site web de l'Association : <<http://www.nyu.edu/iesp/aiheps/index.html>>.

(*Le Soleil*, 2 septembre 2003). Il ne s'agit pas là d'une remise en question de la formule du financement conditionnel : « une remise en question, ça veut dire qu'on ne les fera peut-être plus, alors que ça va continuer. » (*Le Devoir*, 3 septembre 2003)

Les contrats de performance, reconnaît le ministre, ont contribué à établir un dialogue entre le MEQ et les universités, et il tient à ce que se poursuive ce dialogue. Sauf qu'il n'est pas question pour lui de fixer des cibles très pointues sur la question de la réussite étudiante. Une cible doit être réaliste, croit-il, et elle doit susciter la motivation. Sa « méfiance des chiffres » l'inciterait d'ailleurs à transformer en plans de communication les plans de réussite des écoles primaires, secondaires et des cégeps. La formule des contrats de performance figure par ailleurs à l'ordre du jour de la Commission parlementaire sur le financement des universités de 2004.

Les contrats de performance des universités n'auraient-ils été qu'une mode passagère, associée à la personnalité et aux idées du ministre de l'Éducation qui a instauré cette pratique, un politicien issu du monde des affaires ? Si tel était le cas, trois années n'auraient certes pas suffi à réaliser un objectif aussi ambitieux que celui de la réussite étudiante à l'université. De plus, malgré une volonté en ce sens exprimée de part et d'autre, les contrats de performance conclus entre le MEQ et les universités sont peu explicites quant à l'objectif d'accessibilité eu égard aux origines socioéconomiques des personnes.

Les contrats de performance des universités s'inscrivent-ils dans la logique d'un mouvement structurel qui instaure le principe du financement conditionnel et différencié des universités québécoises ? Le ministre actuel semble enclin en effet à poursuivre le dialogue avec les universités dans la perspective du financement conditionnel d'une partie des budgets des universités. Il est peu probable cependant que le terme « contrats de performance » soit repris. D'ailleurs, bon nombre d'universités l'avaient boudé pour retenir plutôt ceux de « contrats de développement institutionnel » ou encore « d'ententes de réinvestissement ». Il est possible également que nous nous dirigeons vers la formule des plans de communication orientés vers des enjeux comme celui, entre autres, de la réussite étudiante.

Il semble donc qu'un premier bilan partiel et temporaire de l'opération « contrats de performance » des universités québécoises ne puisse conduire maintenant au constat du succès sans réserve de l'opération. Cette initiative n'a sans doute pas contribué de façon satisfaisante à instaurer une forme de régulation adaptée au cas de l'institution universitaire, une forme de gouvernance caractérisée par la convergence des objectifs et la fédération des intérêts, dans la perspective du bien commun.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNATCHEZ, J. (2003). « L'expérience québécoise de la conclusion des contrats de performance entre l'État et les universités », *Sciences de la société*, n° 58, Paris, CNRS, p. 153-169.
- BUJOLD, J., P. CHENARD, D. PAGEAU et M. RINGUETTE (1997). « Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec », dans P. Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec (collection Enseignement supérieur 8), p. 5-21.
- CONSEIL EXÉCUTIF DU QUÉBEC (2000). *La modernisation de l'administration publique du Québec*, <<http://www.cex.gouv.qc.ca/dra/contexte/contorien.html>>.
- DORAY, P. et P. PELLETIER (1999). « Les politiques publiques et l'université: quelques points de repère historiques (1960-1998) » dans P. Beaulieu et D. Bertrand (dir.), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec (collection Enseignement supérieur 10), p. 35-67.
- GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (GRES) (1999). « La mission des universités au Québec: retour sur les États généraux sur l'éducation », *Bulletin de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 1, janvier, p. 7-29.
- LEMIEUX, V. (2002). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- LIDBURY, C. (1999). *Leçons se dégageant des études de cas sur les contrats de performance*, Rapport de recherche, OCDE.
- MASSICOTTE, G. (1999). « L'État et l'université: réflexion prospective sur les bases d'un nouveau partenariat » dans P. Beaulieu et D. Bertrand (dir.), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec (collection Enseignement supérieur 10), p. 231-252.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Indicateurs de l'éducation 2003*, <<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if03Liminaire.pdf>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b). *Politique québécoise de financement des universités*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000c). *Une première au Québec. Une politique à l'égard des universités*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000d). *La politique québécoise de financement des universités. Augmentation de vingt-cinq pour cent du financement annuel des universités d'ici à 2002-2003*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999a). *Projet d'énoncé de politique à l'égard des universités*, Québec, MEQ.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999b). *Le ministre François Legaut rend public un projet de l'énoncé politique à l'égard des universités*, Québec, MEQ.
- MULLER, P. et Y. SUREL (1998). *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien.
- PAGEAU, D. et J. BUJOLD (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras*, Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- PETRIE, M. (1999). *Cadre analytique applicable aux contrats de performance dans le secteur public*, Rapport de recherche, OCDE.
- PREMFORS, R. (1998). « Reshaping the Democratic State: Swedish Experiences in a Comparative Perspective », *Public Administration*, vol. 76, printemps, p. 141-159.

SUIVI DES CONTRATS DE PERFORMANCE – RÉUSSITE DES ÉTUDES DE BACCALAURÉAT (suite)

universités	Réussite de la cohorte après six ans (%)												facteur compen- satoire en %
	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003e	2008	
université Bishop's	69,8	71,6	72,0	75,4	76,7	75,1	74,6	75,5	76,4	77,9	2008		
université Concordia	60,6	60,8	61,6	63,5	65,1	64,0	65,0	66,0	66,8	67,2	2010		
université Laval	73,0	74,2	74,6	75,8	75,3	75,7	76,0	75,1	75,3	76,1	2007		
université McGill	86,6	86,0	84,8	83,5	85,9	85,6	85,3	85,1	85,1	88,2	2007		
université de Montréal	69,2	73,8	76,1	74,1	76,1	76,2	74,9	76,9	78,1	78,5	2008	1,9%	
des Hautes Études Commerciales	67,3	73,1	77,3	79,8	78,9	82,7	79,2	77,7	77,4	83,9	2006	5,0%	
Polytechnique de Montréal	72,2	68,3	66,4	70,2	70,6	70,1	65,7	65,0	65,6	69,3	2007	10,0%	
université de Sherbrooke	71,9	72,6	73,5	76,6	77,5	78,2	74,8	77,1	77,1	77,1	2006		
université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	64,0	63,8	60,2	69,3	64,2	59,7	65,2	67,1	64,8	67,1	2007		
université du Québec à Chicoutimi	68,0	63,2	65,3	66,4	68,0	67,1	67,8	68,6	68,1	68,9	2009		
université du Québec en Outaouais	65,5	74,3	72,4	70,1	70,5	70,9	69,9	72,6	72,1	75,8	2009		
université du Québec à Montréal	64,2	62,6	61,9	61,7	64,1	64,2	61,2	64,5	61,1	64,8	2010		
université du Québec à Rimouski	71,1	74,5	71,6	71,6	77,4	74,0	73,6	76,8	73,3	76,6	2007		
université du Québec à Trois-Rivières	73,5	72,7	74,7	73,2	72,4	72,8	73,3	73,7	74,5	74,7	2008		
Institut national de la recherche scientifique	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
nationale d'administration publique	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
de technologie supérieure	52,3	60,1	66,0	69,0	72,6	68,4	72,7	70,0	70,2	66,6	2006	10,0%	
Université	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
Université	70,8	71,4	71,9	72,5	73,8	73,5	72,7	73,8	74,0	76,3			

Continuation.

re de nouveaux inscrits à temps plein

33 387 31 293 31 768 31 120 30 410 31 110 33 336 32 713 33 391 36 446

Source: MEQ, Direction générale de l'information, Direction des statistiques et des études quantitatives, Fichiers des systèmes RECU/DGÉU – Cohortes 1992 à 1999 – Cheminement inscriptions automne 2000 et diplômés 2000 – production du 9 novembre 2001; production du 7 novembre 2003 pour la mise à jour des taux des cohortes 1994 à 1997;

production du 31 juillet 2003 pour les nouveaux inscrits de 2000 réinscrits en 2001 et les nouveaux inscrits de 2001 réinscrits en 2002; production du 30 juin 2004 pour les taux de réussite et de réussite en 2003, Jacques La Haye et Daniel Laplante, 2004-07-06.

Validation et présentation en fonction des contrats de performance des universités: MEQ, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Gérard Carrier, 2004-07-06.

Notes méthodologiques sur les données ministérielles

1. Base du dénombrement

Le dénombrement des nouveaux inscrits est basé sur le matricule institutionnel présent dans le système RECU et ne tient pas compte des transferts entre établissements qui peuvent survenir après l'inscription au titre de la persévérance ou de la réussite des études. La nouvelle inscription est déterminée par l'occurrence du baccalauréat visé et de la discipline visée, occurrence non observée pendant neuf trimestres antérieurs. Le code permanent, en vigueur depuis l'automne 2000, permettra d'autres analyses, notamment celles liées à la mobilité entre établissements et au calcul du taux de réussite reflétant cette réalité.

2. Facteur compensatoire lié à la base du dénombrement

Le mode de dénombrement affecte tous les établissements, quatre étant davantage exposés à ses conséquences : l'Université de Montréal, l'École des HEC et l'École Polytechnique de Montréal par leurs liens d'affiliation, ainsi que l'École de technologie supérieure par son appartenance au réseau de l'Université du Québec. Lors de la signature des contrats de performance, deux établissements ont négocié un facteur compensatoire s'ajoutant à leur taux institutionnel de réussite des études de baccalauréat après six ans d'études, soit l'École des HEC (+ 5 %) et l'École Polytechnique de Montréal (+ 10 %). Le 13 septembre 2002, un facteur compensatoire variant entre 6,8 et 10 % fut reconnu à l'École de technologie supérieure. Un facteur de 1,9 % est aussi considéré pour l'Université de Montréal.

3. Mise à jour des taux

Trois particularités : À l'Université de Sherbrooke, à compter du trimestre d'automne 2002, les personnes réinscrites dans le cadre de programmes coopératifs sont déclarées lors du recensement des étudiants alors qu'elles étaient non dénombrées antérieurement ; cela explique la hausse du taux de persévérance (de 75,7 % en 2001 à 82,7 % en 2002) ; par ailleurs, au chapitre du taux de réussite après six ans, le MEQ a neutralisé ce facteur en reconduisant le taux de réussite estimé pour l'année 2006 et 2007 (77,1 %). À l'Université McGill et à l'Université du Québec à Rimouski, selon les engagements au contrat, les taux de réussite sont déterminés après cinq ans d'études au lieu de six.

4. Estimation de la réussite des études après six ans de 2004 à 2008

Le modèle d'estimation s'appuie sur l'établissement de ratios observés au moyen de la division du taux de réussite après 6 ans (R6) par le taux de persévérance après un an (P1) pour la même cohorte de nouveaux inscrits (NI 1993 à titre d'exemple) qui persévère dans des études de baccalauréat et obtient un tel grade indépendamment du domaine d'études. Dans ce cas concret, cela peut signifier : $70,8\% (R6) / 78,7\% (P1) = 0,90$. Autrement dit, 90 % des personnes qui ont persévéré un an ont obtenu un diplôme après six ans. La moyenne des ratios observés en fonction des cohortes de nouveaux inscrits de 1993 à 1997 est de 0,8885 et le ratio le plus récent est de 0,894 pour les nouveaux inscrits de 1997 diplômés en 2003.

La moyenne des ratios est multipliée par le taux de persévérance observé après un an, mais pour une cohorte de nouveaux inscrits beaucoup plus récente; par exemple, la cohorte des nouveaux inscrits de 2002 (85,8%). Si les nouveaux inscrits de 2002 qui persévèrent après un an d'études dans une proportion de 85,8% devaient par la suite se comporter comme la moyenne des nouveaux inscrits de 1993 à 1997 et obtenir un diplôme après six ans dans une proportion de 88,9%, alors on obtiendrait, pour eux, un taux de réussite estimé après six ans de 76,3% en 2008 ($0,858 \times 0,889 = 0,763$).

5. Année pour l'atteinte de la cible de 80 % de réussite des études de baccalauréat

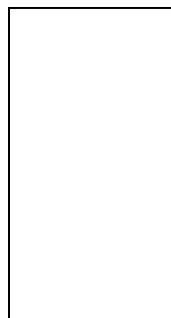
L'année cible provient des données des contrats de performance des universités mises à jour dans le cadre du chiffrier Excel du 30 novembre 2001 (MEQ/DGER/2001-11-29).

Chaque établissement a contracté un engagement de réussite de 80% conformément à l'objectif établi par le ministère, en se basant sur la méthode de calcul de l'établissement.

Commentaire de la partie 1

Territoires de la réussite

Pierre Chenard et Pierre Doray



Poser la question de l'identité et de la nature de la réussite en enseignement supérieur est périlleux parce que le territoire ou l'espace dans lequel on peut l'examiner et l'analyser est difficile à circonscrire. La question de la réussite se pose de façons multiples et selon différents angles dépendamment des acteurs qui l'examinent. Les trois textes de ce chapitre illustrent cela de façon éloquente. En même temps, à la lecture de ces articles, on devient convaincu de l'importance de partager les points de vue et de les confronter pour mieux maîtriser ces savoirs et les utiliser d'une façon plus cohérente, de telle sorte qu'il soit possible, eu égard à la réussite, de véritablement atteindre les résultats souhaités, résultats attendus qui sont sensiblement les mêmes pour tous. En effet, quels que soient les acteurs, si les voies empruntées, les perspectives et les points de vue pour favoriser la réussite des étudiants sont différents, l'objectif visé demeure généralement le même.

Guy Gibeau illustre cela clairement lorsqu'il soutient que le dialogue entre les chercheurs d'horizons disciplinaires différents est essentiel et qu'il doit s'intensifier car il est le gage de la validité des savoirs. Dans le texte de Picard et dans celui de Bernatchez et Gendreau, on constate que les enjeux de la réussite au Québec, même s'ils sont abordés dans des perspectives différentes, ceux-ci s'interpellent. Ainsi la position du Conseil supérieur de l'éducation situe l'idée de réussite sur un territoire le plus étendu possible (perspective du jusqu'où on devrait aller) et suggère à l'État québécois d'en faire davantage. Le ministère de l'Éducation, pour sa part, voit la réussite délimitée dans un espace défini

en grande partie par ses contraintes (perspective du jusqu'où on peut aller) qu'il invoque pour limiter et orienter (choix de priorités) son action tout en reconnaissant qu'il demeure possible d'en faire beaucoup plus.

Un autre des lieux de convergence des trois textes de cette section est de toute évidence l'illustration que la conceptualisation de la réussite a évolué au fil des recherches, des analyses et des réflexions. On saisit aussi à travers trois perspectives très différentes que chacune d'elle évolue vers une plus grande maîtrise de la réalité de l'objet d'analyse. Cela est rassurant.

L'examen que Guy Gibeau fait des théories montre qu'en psychologie, la réussite a d'abord été abordée au travers d'une analyse des dispositions individuelles plutôt que par rapport aux situations d'apprentissage qui ont été examinées plus tard sous l'angle de l'efficacité des dispositifs pédagogiques (approche behavioriste). La réussite a ensuite été examinée dans une perspective cognitiviste pour tenter de comprendre les processus internes de l'apprentissage. Le texte de Guy Gibeau rend compte aussi de la perspective sociologique qui conçoit d'abord la réussite selon une approche fonctionnaliste (Durkheim¹) puis s'intéresse au phénomène de la reproduction pour en arriver à une sociologie davantage préoccupée par la façon dont les inégalités scolaires se construisent au travers l'expérience scolaire.

L'analyse que France Picard fait des différents avis du Conseil supérieur de l'éducation décrit bien comment l'analyse de la problématique de la réussite en enseignement supérieur au Québec a permis de proposer des modèles de plus en plus élaborés, de façon à tenir compte le plus possible de l'espace véritable dans lequel s'exprime et se réalise la réussite des étudiants.

La première idée de la réussite renvoyait à la notion d'accessibilité à l'entrée dans le système de formation collégiale et universitaire. On a ensuite ajouté l'idée de l'accès à une formation qui soit pertinente et de qualité (tandem accessibilité/qualité). Une mise en garde est toutefois soulevée contre les tendances à sacrifier la qualité pour rendre la formation universitaire plus accessible ou, inversement, à limiter l'accessibilité pour offrir une formation de qualité. La perspective s'est ensuite élargie pour donner place au triptyque accès-cheminement-diplomation, suggérant que la persévérance et la diplomation passent par un soutien accordé aux étudiants au long de leur cheminement à l'université.

1. C'est l'approche sur laquelle repose en grande partie le modèle de Tinto (1987, 1993).

On propose enfin une notion quadripartite de la réussite accès-cheminement-diplomation-insertion. Dans ce cas, la notion de réussite de l'étudiant ou de l'étudiante est associée à chacune des étapes significatives de son parcours à l'université, de l'entrée en passant par la réussite des cours jusqu'à l'accès à un diplôme et l'insertion professionnelle.

Pour terminer, l'analyse de l'opération des contrats de performance des universités faite par Jean Bernatchez et Louis Gendreau nous explique que l'examen de la réussite à l'université s'est d'abord présenté dans une logique de gestion des institutions « par » résultats par opposition à une gestion « sur » les résultats. Il est question en conséquence de subventions conditionnelles à l'atteinte d'une performance quelconque. Le ministre de l'Éducation a dès lors demandé aux universités de lui fournir un rapport sur la performance en ce qui a trait notamment aux taux de réussite par secteur disciplinaire, à la durée moyenne des études et aux mesures prises pour favoriser l'encadrement des étudiants.

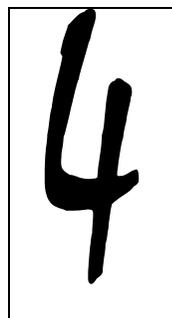
En 2000, la *Politique québécoise à l'égard des universités* affirme trois grandes orientations : l'accessibilité aux études universitaires, la performance des universités, la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde. Enfin, la problématique de l'accès aux études supérieures a été enrichie d'autres caractéristiques : l'accès à la réussite et au diplôme. Trois aspects du problème doivent en priorité retenir l'attention : 1) l'accès à l'université pour tous ceux et celles qui ont les aptitudes nécessaires doit être assuré financièrement ; 2) la proximité géographique de l'université doit être préservée ; 3) l'accès à la réussite et au diplôme doit être amélioré dans son ensemble.

PARTIE 2
**Un état des lieux
des connaissances**

L'accès au diplôme

Le point de vue américain

Pierre Chenard



La recherche américaine sur l'accès au diplôme, la poursuite et la réussite des études est foisonnante ; en faire une analyse exhaustive représenterait une tâche colossale. Il est pertinent et réaliste cependant, de faire état d'écrits phares qui ont influencé et guidé la recherche institutionnelle menée au Québec depuis le début des années 1980, voilà quel sera l'objectif de cet article.

Des auteurs plus que d'autres ont marqué et inspiré toute la recherche institutionnelle menée aux États-Unis depuis les années 1960. Ces auteurs sont Astin (1972, 1975, 1977, 1993a, 1993b), Gardner et Jewler (1997), Noel *et al.* (1985), Pascarella et Terenzini (1991), Tinto (1975, 1987, 1990, 1993, 1997, 1998). C'est principalement au travers des travaux de ces auteurs et de quelques autres que nous traiterons de l'accès au diplôme selon la perspective américaine. Nous visiterons les textes de ces chercheurs¹ pour traiter de l'accès au diplôme selon quatre angles différents : sa conceptualisation (comment le nommer), sa quantification (comment le compter), son explication (comment le comprendre), sa progression et sa valorisation (comment agir pour le favoriser).

1. Ces chercheurs ont tous rendu compte régulièrement des résultats de leurs recherches lors des congrès de AAHE (American Association for Higher Education), AERA (American Educational Research Association), ASHE (Association for the Study of Higher Education) et de AIR (Association for Institutional Research) qui sont des rendez-vous privilégiés des chercheurs institutionnels.

1. CONCEPTUALISER L'ACCÈS AU DIPLÔME : LE NOMMER

Toute recherche commence par une réflexion sur la définition de l'objet d'étude. La recherche institutionnelle menée aux États-Unis sur l'accès au diplôme n'a pas échappé à cette réalité. Ainsi, l'histoire commence par une analyse de la problématique qui permettra de comprendre à la fois la subtilité et la complexité des concepts de rétention et d'abandon (*retention, drop out*).

1.1. LE DÉBUT DE L'HISTOIRE

L'histoire de la recherche sur la réussite des étudiants commence tôt aux États-Unis si on en fait la lecture comparativement à la nôtre. En effet, l'intérêt pour les questions entourant « la poursuite des études », « l'abandon » et « la rétention » sont posées explicitement par les chercheurs institutionnels dès le début des années 1970 (Astin, 1972, 1975 ; Bucklin et Bucklin, 1970 ; Cope et Hannah, 1974 ; Decker, 1973 ; Demitroff, 1974 ; Panos et Astin, 1968 ; Rootman, 1972 ; Tinto, 1975).

Quoique la préoccupation à l'égard de l'accès au diplôme ait été précoce, ce n'est qu'au milieu des années 1980 que, grâce aux travaux de Vincent Tinto, on a énoncé d'une façon davantage consensuelle quelques constats concernant la nature d'un concept qui s'est avéré beaucoup plus complexe qu'un premier examen avait pu le laisser entrevoir. Somme toute, ces quelques années de recherche et d'analyse ont été utiles pour aider à mieux comprendre une partie de la réalité qui se cache derrière un comportement en apparence banal.

L'apport de Tinto a permis de mieux distinguer les concepts les uns vis-à-vis des autres. Ainsi, il a démontré l'importance de bien comprendre la distinction entre « abandon » et « interruption ». L'abandon est un comportement dont le caractère est plus définitif que peut l'être l'interruption. Ces deux concepts sont aussi utiles pour mieux situer le comportement de départ de l'étudiant dans le temps et dans l'espace. Dans le temps, le comportement peut être temporaire ou définitif. Dans l'espace, le départ peut concerner le programme (changement de programme), l'établissement (interruption, changement d'établissement) ou le système (abandon). Enfin, dans « l'espace d'une vie » bien des choses peuvent se passer, en ce sens que plusieurs parcours peuvent prendre naissance, se compléter, se transformer ou même avorter. Le plus grand apport de Tinto eu égard les concepts de rétention et d'interruption aura été d'avoir situé la poursuite des études comme parcours dans et au travers du temps.

Ainsi, l'abandon ou le « départ » ne se réduit pas uniquement à savoir si un individu qui était là n'y est plus. Plusieurs distinctions sont utiles et nécessaires pour qualifier ce qu'on devrait appeler en premier lieu un « départ » ou une « interruption ». Tinto (1987, 1988, 1993) propose, qu'au niveau de la mesure du cheminement de la poursuite des études, on distingue différents statuts, tels « absence », « interruption », « retour », « transfert », etc. Il devient nécessaire de comprendre que l'individu chemine dans un système à l'intérieur duquel se trouvent un grand nombre et une large variété d'établissements d'enseignement. Cela impose la distinction importante entre « départ de l'établissement » et « départ du système ». Aux États-Unis, on évalue que, seulement au niveau des transferts entre les programmes de « deux ans » et ceux de « quatre ans », la proportion de transferts peut aller jusqu'à 40 % (Astin, 1977, 1993a, 1993b; Tinto, 1987). Ces transferts impliquent le plus souvent aussi des transferts d'établissements. Ces quelques distinctions posées amènent nécessairement à poser une question fondamentale pour l'analyse des cheminements de poursuite des études : « Qu'est-ce que l'individu quitte au juste ? ». Dès lors, le départ peut être l'expression de décisions très différentes : départ d'un programme (discipline ou cheminement), départ d'un établissement, départ du système, changement de stratégie par rapport à un objectif de vie ou de carrière. Toutefois, l'ensemble du phénomène s'inscrit toujours dans le temps et tourne autour de l'évaluation récurrente d'objectifs, d'engagements et de moyens. C'est ce que Vincent Tinto a tenté de traduire à l'intérieur d'un modèle théorique qui a guidé et qui guide encore la recherche institutionnelle pour explorer et évaluer les stratégies susceptibles de favoriser l'accès au diplôme. Nous décrivons plus loin ce modèle.

2. COMPTER

Bien que les définitions de « l'abandon », « interruption » ou du « départ » ne fassent pas nécessairement l'unanimité chez les premiers analystes du phénomène, ceux-ci se sont tout de même mis à quantifier chacun à leur façon cet état du parcours étudiant. Dès lors, lorsqu'on a entrepris de compter l'objet, il est devenu particulièrement important de préciser exactement ce qui était compté. Les méthodes proposées ont pu être commentées et critiquées et, dans ce contexte, il s'est rapidement développé aux États-Unis une solide tradition de mesure de la rétention et de l'accès au diplôme.

Les mesures ont commencé par être institutionnelles et rapidement celles-ci ont franchi l'étape des statistiques nationales. Cela s'inscrit dans une tradition enracinée de mesure, d'appréciation quantitative des phénomènes, encouragée et soutenue par le National Center

for Education Statistics (NCES). Les premières mesures réalisées à l'échelle institutionnelle ont été frappantes pour plusieurs, qui ont alors pris conscience de l'ampleur et de la précocité du phénomène. En effet, les taux de départ institutionnels se sont révélés plus importants que ce qu'on avait estimé d'une part et, d'autre part, on a constaté qu'ils se manifestaient majoritairement très tôt dans le parcours étudiant. Ces constats ont justifié que l'on pousse davantage l'analyse en prolongeant l'analyse du parcours dans une perspective interinstitutionnelle. C'est ainsi que se sont développés des projets visant à évaluer l'accès au diplôme dans la dynamique du « système » à l'échelle de l'État d'abord, puis à celle du pays entier. La capacité de réaliser de telles mesures de rétention (taux nets) pondère sensiblement à la hausse les taux évalués sur une base institutionnelle. Astin (1972) et Tinto (1987) évaluent que de 15 % à 20 % des départs institutionnels sont en réalité des « transferts institutionnels ». La production de taux nets n'est pas facile et exige une infrastructure d'analyse importante qui n'est disponible que depuis peu d'années aux États-Unis.

3. COMPRENDRE

Une fois la maîtrise de la quantification du phénomène acquise, les chercheurs institutionnels ont entrepris de mieux comprendre la nature du comportement. Une fois qu'il a été conceptualisé et mesuré, le « départ institutionnel » demeurerait une réalité à expliquer. Plusieurs chercheurs se sont attaqués au problème et ont esquissé des modèles théoriques visant à mieux cerner la mécanique du parcours étudiant.

C'est le sociologue Vincent Tinto (1987, 1993) qui a proposé, sur la base des travaux du Canadien William Spady (1971), un modèle théorique explicatif du phénomène² qui a influencé toute la recherche institutionnelle américaine. C'est souvent sur la base de ce modèle que repose encore aujourd'hui la mise en place de plusieurs stratégies visant une meilleure rétention dans les collèges et les universités, et cela tant au Canada qu'aux États-Unis.

Au cœur du modèle de Tinto, deux acteurs entrent en jeu dans une suite d'interactions qui détermineront le type de parcours de l'individu : l'étudiant qui s'ajuste et réagit et l'institution d'enseignement qui offre le

2. Plusieurs auteurs (Bean, 1982; Bean et Mezner, 1985; Billson et Terry, 1987; Pascarella, 1983; Rootman, 1972) ont proposé des modèles théoriques pour expliquer l'abandon des études mais aucun de ceux-ci n'a réussi à faire l'unanimité comme c'est le cas pour le modèle proposé par Tinto.

cadre dans lequel s'inscrivent les ajustements et réactions. Ainsi, l'individu arrive avec des objectifs vis-à-vis desquels il a un certain engagement (*commitment*). L'établissement offre pour sa part à l'étudiant des conditions pour l'atteinte de ces objectifs. L'établissement représente aussi un milieu, une « culture » à laquelle l'individu devra s'intégrer et dans laquelle il aura à faire « sa place ».

Dans son modèle, Tinto distingue dans le parcours de l'étudiant six séquences qui s'inscrivent dans le temps. Reposant en grande partie sur la théorie de l'anomie développée par Durkheim (1897) et celle des rites de passage de Van Gennep (1909), les séquences déterminantes du parcours de l'étudiant vers le diplôme sont les suivantes :

3.1. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT À L'ENTRÉE

La première séquence qui intervient dans le cheminement de la poursuite des études au collège ou à l'université repose sur les caractéristiques socioéconomiques et le profil scolaire des étudiants à leur entrée. Les individus qui entreprennent des études postsecondaires sont très différents les uns des autres par rapport à un ensemble de caractéristiques qui ont une influence déterminante sur leur cheminement de poursuite des études. La connaissance des caractéristiques est fondamentale pour la mise en place de stratégies de rétention adaptées. Les principales caractéristiques sont les suivantes : constituantes familiales (culture familiale et du groupe d'appartenance, origine socio-économique) capacités intellectuelles et sociales, antécédents académiques (cheminement).

3.2. LES OBJECTIFS ET LES ENGAGEMENTS DE L'ÉTUDIANT À L'ENTRÉE

La seconde séquence repose sur les objectifs que l'étudiant s'est fixés eu égard au choix de son programme et de son établissement. Cette étape est cruciale, car elle concerne les dispositions de départ de l'étudiant et sa vision de l'univers dans lequel il imagine entreprendre son projet. Cette phase représente le seuil du passage d'une culture à une autre. Elle est constituée des motivations³, des aspirations⁴, des objectifs⁵ et

3. Les motifs qui poussent l'étudiant à entreprendre son projet d'études dans un programme et un établissement en particulier.

4. C'est-à-dire l'étendue du projet d'études, jusqu'où l'étudiant envisage d'investir. Ce qu'il veut faire dans un horizon éloigné.

5. C'est le but que l'étudiant désire atteindre.

des engagements⁶ de départ de l'étudiant eu égard à son programme et son établissement. Tous ces éléments sont alors dans un état «de départ» (initial) qui sera nécessairement influencé et fort probablement modifié tout au long du parcours de l'étudiant.

3.3. LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE L'ÉTABLISSEMENT ET DU PROGRAMME

L'expérience de l'entrée au collège ou à l'université agit sur deux dimensions distinctes : l'intégration académique et l'intégration sociale. L'expérience académique se réalise au travers des interactions de l'individu avec ses professeurs, le personnel de son programme et ses conditions d'apprentissage dans sa discipline. Il s'agit de tout ce qui concerne l'intégration de l'individu à son programme. L'expérience sociale touche pour sa part tout ce qui a trait à la vie dans le milieu collégial ou universitaire. Cette expérience concerne l'intégration de l'individu dans l'environnement et la culture collégiale ou universitaire. Elle s'exprime beaucoup au travers de la participation aux activités sur le campus et aux interactions avec les pairs. Cette étape est cruciale, car elle exige beaucoup de l'étudiant qui a à apprendre de nouvelles règles et à développer de nouveaux *habitus*. La première expérience de l'établissement a une influence déterminante sur les prémices (motivations, aspirations, objectifs et engagement) sur la base desquelles l'étudiant s'est engagé dans son projet d'études.

3.4. LES AJUSTEMENTS : INTÉGRATIONS ACADÉMIQUE ET SOCIALE DANS LE PROGRAMME, LA FACULTÉ ET L'ÉTABLISSEMENT

Le passage au travers de la première expérience des environnements académiques et sociaux du collège ou de l'université entraîne toujours des ajustements que l'étudiant devra apporter à sa façon d'interagir dans ces nouveaux milieux. L'acquisition et l'interprétation des nouvelles règles de son programme, de son secteur d'études et de son établissement exigent de l'étudiant des apprentissages et des compromis.

6. Les efforts que l'étudiant est prêt à consentir, le degré d'attachement qu'il a eu égard à son projet, son programme d'études et son établissement.

3.5. LA RÉÉVALUATION DES OBJECTIFS ET DES ENGAGEMENTS DE L'ÉTUDIANT

La première expérience de l'université et les ajustements qu'elle exige pour l'étudiant l'amèneront nécessairement à évaluer à nouveau ses objectifs et ses engagements à la lumière des nouveaux paramètres dont il a pris conscience et connaissance.

3.6. LA DÉCISION DE POURSUIVRE OU D'INTERROMPRE SES ÉTUDES DANS L'ÉTABLISSEMENT

À la suite à une évaluation du ratio coûts-bénéfices et de la « congruence » de son expérience universitaire, l'individu est en situation de décider s'il poursuit ou pas. Les mesures des départs institutionnels ont démontré que cette décision se prend très tôt (la première année) pour la majorité des individus.

Le modèle théorique proposé par Tinto a fait l'objet de très nombreuses recherches qui convergent toutes vers une démonstration de sa robustesse. Le modèle est loin cependant de tout expliquer d'un phénomène qui demeure tout de même très complexe. D'autre part, il existe des composantes du modèle sur lesquelles il est très difficile d'intervenir. En effet, les antécédents des étudiants à l'entrée représentent des variables sur lesquelles les établissements d'enseignement supérieur ont relativement peu de contrôle. Par contre, en ce qui concerne l'entrée de l'étudiant au collège ou à l'université et sa première expérience, beaucoup pouvait être fait. La prochaine section s'intéresse particulièrement aux stratégies développées par les établissements d'enseignement supérieur américains pour améliorer la rétention et favoriser l'accès au diplôme.

4. AGIR

De la mesure du phénomène à l'action, les établissements américains ont été prompts à réagir. Plusieurs chercheurs ont contribué à baliser la mise en place des premières stratégies qui se sont très rapidement orientées autour de l'accueil des étudiants, le métier d'étudiant et l'expérience de la première année.

Pour mettre en place des stratégies visant une meilleure rétention, il est important, dès le départ, de comprendre qu'il s'agit d'une entreprise à responsabilité partagée. De fait, quel que soit le résultat de « l'entreprise », succès ou échec, il y aura toujours deux responsables: l'individu et l'université.

4.1. LES FACTEURS DE SUCCÈS D'UN PROGRAMME D'AMÉLIORATION DE LA RÉTENTION ET DE L'ACCÈS AU DIPLÔME

De l'expérience américaine se dégagent une série de facteurs de succès sur la base desquels il est important d'orienter les stratégies. Ainsi pour être efficace, la mise en place d'un programme pour la rétention doit reposer sur un ensemble de critères. En voici huit que Noel *et al.* (1985)⁷ ont identifiés au travers d'une vaste expérience acquise dans le développement de mesures visant principalement à favoriser la poursuite des études au-delà de la première année d'études.

1. Il est systématique: il tient compte de toutes les dimensions de l'expérience étudiante (ce qu'est l'étudiant comme individu, vie sociale, vie académique, santé mentale et physique, etc.).
2. Il est global: il doit tenir compte de toutes les activités institutionnelles.
3. Tous les paliers institutionnels sont mis à contribution: rectorat, vice-rectorats, facultés, départements, directions, services.
4. Il est consistant et continu: il repose sur une analyse institutionnelle systématique basée sur la connaissance des caractéristiques et des besoins des étudiants. Il est structuré de telle sorte qu'on puisse « l'évaluer » et en assurer le « suivi ». Les mesures mises en place doivent être récurrentes et non pas ponctuelles. Il faut prévoir que les mesures pourront être ajustées et adaptées aux caractéristiques des étudiants à mesure que celles-ci se transforment ou évoluent.
5. Il est centralisé: il doit être entre les mains d'une équipe permanente qui en a la responsabilité principale. Cette équipe devrait être composée d'experts qui appartiennent à plusieurs unités ou paliers. C'est là une des façons de mobiliser et de mettre à contribution tous les paliers de l'institution.

7. Voir aussi Beal et Noel, 1980.

6. Il fait partie intégrante de la structure institutionnelle : au même titre que les processus de gestion du dossier étudiant, de la dispensation des cours, des activités sportives et socioculturelles, un programme d'amélioration de rétention et de l'accès au diplôme doit appartenir à la batterie des activités régulières d'encadrement et de services aux étudiants.
7. Il influence la structure décisionnelle : les résultats de la mise en place d'un programme, qu'ils soient positifs ou négatifs, devraient amener l'établissement à prendre des mesures conséquentes pour tenir compte des caractéristiques des effectifs étudiants et de leurs comportements de poursuite des études.
8. Il repose sur un leadership fort et est supporté par la haute direction : un programme efficace d'amélioration de la rétention doit faire partie des priorités institutionnelles. À ce titre, il doit être appuyé par des cadres supérieurs qui reconnaissent de façon explicite que l'accès au diplôme fait partie de la mission de leur établissement.

4.2. L'IMPORTANCE DE L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Quelles que soient la qualité et la valeur d'un programme pour l'amélioration de la rétention, celui-ci ne pourra pas à lui seul réussir à satisfaire les besoins des étudiants pour favoriser leur accès aux diplômes. En effet, la mise en place d'un tel programme suppose que tous les autres aspects des services rendus aux étudiants sont de qualité et sont orientés pour favoriser ses apprentissages et assurer la qualité de son expérience collégiale ou universitaire. Un aspect central et stratégique de l'expérience des études supérieures est sans contredit ce qui se passe à l'intérieur et autour de la classe.

Au coeur des stratégies de rétention qui réussissent se trouve l'activité de formation des personnes. C'est au travers de l'activité pédagogique que le collège ou l'université sera en mesure de répondre aux objectifs des étudiants et d'influencer véritablement leurs engagements, leurs motivations et leurs aspirations. C'est la raison pour laquelle les chercheurs américains ont consacré beaucoup d'efforts pour développer des stratégies pédagogiques cohérentes avec les connaissances qu'ils ont accumulées sur la dynamique de la poursuite des études et les exigences de l'expérience collégiale et universitaire.

Ainsi, les établissements qui affichent des taux supérieurs d'accès au diplôme sont généralement ceux dans lesquels on observe la mise en place et l'application de stratégies pédagogiques qui :

- favorisent la maîtrise des concepts et de la méthode ;
- reposent sur un volume significatif d'enseignement individualisé ;
- comportent des activités d'apprentissage orientées vers le développement d'habiletés générales (compétences de base) : lecture, écriture, mathématiques, informatique, langues étrangères, etc. ;
- favorisent un apprentissage qui vise à appliquer une connaissance plutôt qu'à la reproduire ;
- sont orientées vers une valorisation et un renforcement du progrès de l'étudiant ;
- sont instrumentées pour identifier très tôt les individus qui éprouvent des difficultés et qui proposent à ces étudiants des moyens conséquents ;
- mettent davantage l'accent sur le contenu par opposition à la forme ;
- favorisent des activités d'apprentissage orientées vers la résolution de problèmes.

Comme le professeur demeure « le » responsable de la qualité de l'activité pédagogique, il est essentiel qu'il s'y consacre pleinement et qu'il s'y prépare. Les stratégies de plusieurs établissements américains de prestige qui obtiennent de très forts taux de rétention reposent sur ces principes. Pour ces établissements, pour qui l'étudiant est une priorité, l'activité pédagogique est aussi « par corollaire » une priorité.

L'activité pédagogique est exigeante et demande de l'enseignant des qualités qu'il est illusoire de penser qu'elles soient partagées par tous les professeurs. Néanmoins, il demeure important que les établissements d'enseignement supérieur investissent pour faire en sorte que l'enseignement devienne une priorité pour le plus grand nombre de leurs professeurs, que ceux-ci maîtrisent davantage les techniques de transfert des connaissances et la pédagogie. Enfin, il faut être conscient que les habiletés d'enseignement sont des compétences qui devront être régulièrement mises à jour.

4.3. QUELQUES LIMITES DES EFFORTS CONSENTIS POUR L'AMÉLIORATION DE LA RÉTENTION

Malgré une sensibilisation précoce au phénomène de l'accès au diplôme, une vaste connaissance de la problématique des cheminements de poursuite des études, un large éventail d'indicateurs sur les « conditions » du système d'éducation en plus de moyens et de ressources importants consacrés à l'amélioration de la rétention, la problématique demeure toujours difficile à contrôler aux États-Unis. En effet, les taux de rétention demeurent stables et même fléchissent légèrement.

Malgré un investissement important, on observe aux États-Unis les plus faibles taux d'accès au diplôme universitaire parmi les pays industrialisés. Globalement, les taux d'accès au diplôme universitaire sont à la baisse. Selon un rapport de l'OCDE de 1998, les États-Unis sont un des pays industrialisés avec le plus haut taux d'abandon : 37 %. Selon des observations datant de 1993 les taux d'accès au diplôme observés dans les établissements de quatre ans sont en baisse sensible depuis les 15 dernières années (American College Testing Program).

Une explication de ce déclin est proposée par Tinto (1993) qui souligne que les caractéristiques de la population étudiante ont sensiblement changé au fil des ans. En effet, il y a davantage d'étudiants à temps partiel, plus de combinaison études/travail et des délais de transition allongés entre le *High School* et l'université, pour ne donner que quelques exemples. La question demeure simple à comprendre selon Tinto (1993, p. 22) : « *institutional rates of departure are necessarily a reflection of the particular attributes and circumstances of an institution* ». Cependant, toujours selon Tinto (1993), dans la mesure où il est possible de faire la distinction nécessaire entre deux formes d'abandon des études : départ institutionnel et départ du système, la comparaison de données de cohortes de 1972 et de 1980 (6 ans après le diplôme du *High School*) ainsi que d'autres données de 1991 sur les taux d'accès au diplôme démontrent que, sur une longue période (au delà de 16 ans), les taux d'accès nets sont demeurés relativement stables : « *What has changed is the manner and rate at which individuals progress* » (Tinto, 1993, p. 25).

4.4. MYTHES ET RÉALITÉ CONCERNANT LES PROGRAMMES VISANT L'AMÉLIORATION DE LA RÉTENTION ET L'ACCÈS AU DIPLÔME

On comprendra qu'avec de tels résultats et de semblables écueils, la mise en place d'un programme pour l'amélioration de la rétention dans un établissement n'est pas une tâche facile. C'est encore plus vrai lorsque les membres d'une communauté institutionnelle partagent des idées pré-conçues sur la nature du phénomène. Noel & Levitz identifient, dans un document disponible sur leur site Web⁸, un certain nombre de mythes qu'il est souvent nécessaire de dissiper lorsqu'on entreprend le développement de stratégies pour l'amélioration de l'accès au diplôme.

<i>Mythes</i>	<i>Réalité</i>
La rétention équivaut à baisser les standards	La rétention se réalise davantage grâce à des attentes et des standards élevés (étudiants/universités)
La rétention se réalise par des corrections ponctuelles et ciblées	La rétention a bien plus à voir avec des efforts bien documentés visant à améliorer tous les aspects touchant à la qualité du milieu de vie et d'apprentissage des étudiants
L'abandon des études est surtout associé à la capacité de poursuivre des études universitaires	La majorité des départs institutionnels sont associés à des motifs non académiques
La rétention est la responsabilité première des services aux étudiants	Si la contribution de ces services est essentielle, la responsabilité centrale de la rétention incombe à tout ce qui rejoint le processus de transfert des connaissances et de l'apprentissage
L'objectif d'un établissement devrait être d'atteindre un taux d'abandon nul	Il s'agit là d'un objectif utopique. Il existe des raisons légitimes pour quitter un établissement sans accès au diplôme telles que la relocalisation, le rendement académique, l'atteinte ou le changement des objectifs de formation personnels

8. <http://www.noellelevitz.com/about_us/vision.asp> et <http://www.noellelevitz.com/about_us/vision.asp?id=21>.

4.5. LE COURANT *FIRST YEAR EXPERIENCE*, UNIVERSITÉ 101

Parmi les stratégies structurées pour favoriser la rétention et l'accès au diplôme, un important courant s'est aussi développé autour du constat que la plus grande partie des départs sont observés au cours de la première année d'études. Ce courant est celui de la *First Year Experience*. Ce mouvement a été principalement développé par le National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition de l'Université de Caroline du Sud.

Ce groupe fait une promotion nationale et internationale du principe de cours « Université 101 », un cours qui a pour objet « les habiletés d'études, de vie et d'interaction à l'université ».

L'objectif d'« Université 101 » (cours ou activités crédités) est de maximiser le potentiel individuel de l'étudiant pour assurer son succès. Les activités de ce cours sous-entendent toute la nécessité pour l'individu d'établir un juste équilibre entre sa liberté de faire des choix et sa responsabilité sociale. À cet égard, il s'agit d'un programme fortement orienté vers le développement de « l'engagement de l'étudiant » (voir le modèle de Tinto).

En contrepartie, parce que ces activités sont créditées, l'université fait foi de son engagement à assurer la réussite des étudiants dont elle a la responsabilité. Il s'agit d'une composante très importante du programme qui est la base de la reconnaissance d'une responsabilité « partagée »!

Parmi les stratégies proposées pour améliorer la rétention, l'approche *First Year Experience* constitue un peu le « sur mesure » des stratégies. Les principaux thèmes proposés aux étudiants sont la gestion du temps, les habiletés de lecture, les techniques de prise de notes, la préparation aux examens, la communication interpersonnelle, la santé, la gestion d'un budget personnel et la capacité d'identifier et de se référer aux ressources disponibles dans son établissement.

4.6. LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE RÉCENTE, QUELQUES TENDANCES

Pour terminer ce rapide tour d'horizon de la recherche institutionnelle américaine concernant l'accès au diplôme, il peut être intéressant de signaler quelques tendances qui se dessinent présentement. Parmi les travaux les plus récents touchant les interventions pour l'amélioration de la rétention, plusieurs reposent sur l'importance de tenir compte des besoins et attentes des étudiants.

La rétention est devenue une industrie aux États-Unis. Depuis les dix ou quinze dernières années, des firmes se sont constituées pour offrir aux collèges et aux universités leur expertise pour mettre en place des stratégies efficaces visant une meilleure rétention. Noel & Levitz est sûrement une des plus importantes firmes du domaine. Les outils et activités développés par la firme Noel & Levitz intègrent une vision qui repose en grande partie sur les résultats des travaux de recherche institutionnelle. Parmi les stratégies proposées pour améliorer la rétention, certains des produits proposés par Noel & Levitz constituent un peu le « prêt à porter » des stratégies. Leur produit vedette en est un dont l'objectif est de mesurer le degré de satisfaction des étudiants à leur entrée au collège et à l'université. La particularité de cet outil est de pondérer la satisfaction des étudiants eu égard à un aspect de leur expérience académique et sociale selon l'importance de celui-ci pour l'atteinte de leurs objectifs.

En 2001, Richard J. Light, professeur à l'Université Harvard a publié un ouvrage percutant⁹ sur les attentes des étudiants. Cet ouvrage rend compte d'une importante collecte de données¹⁰ auprès d'étudiants de premier cycle qui décrivent le milieu de formation qui correspondrait « selon eux », le mieux à leurs besoins.

Pour ces étudiants :

1. l'université est un environnement où l'apprentissage en dehors des salles de cours est possible et nécessaire ;
2. l'apprentissage est plus facile lorsque les cours sont très structurés et comportent beaucoup d'exercices (quiz) et de directives ;
3. au départ, l'avantage des petits groupes est indiscutable. Toutefois, les plus larges groupes peuvent permettre des expériences académiques stimulantes. Il est possible d'imaginer des classes à géométrie variable où il y aurait place pour des sessions des tutorat, des travaux pratiques, des séminaires, et une certaine supervision individuelle ;
4. il devrait être possible pour un étudiant de s'engager dans un projet personnel qui ne soit pas conditionné par les exigences strictes d'un professeur tout en étant supervisé et enrichi par le formateur ;

9. En 2002, ce titre occupait la 16^e place de la section éducation de « Amazon.com ».

10. Plus de 1 600 étudiants de premier cycle ont été interviewés en profondeur, dont plusieurs plus d'une fois.

5. les étudiants peuvent apprendre beaucoup de personnes qui viennent d'horizons variés sur les plans ethnique, géographique, politique, religieux ou économique ;
6. il devrait être possible d'impliquer des professeurs, des membres de la faculté et d'autres collègues étudiants pour réaliser en équipe des travaux académiques substantiels ;
7. le métier étudiant demeure un apprentissage nécessaire et non superflu : comment étudier, maîtriser les règles du travail collaboratif en petits groupes, la gestion de temps, etc. ;
8. dans le contexte d'une transition d'une condition académique à une autre, le passage à l'université ou au collège amène l'individu à modifier de façon radicale ses stratégies de gestion du temps. L'université ou le collège sont des milieux qui sollicitent bien plus la capacité de l'étudiant à gérer son temps de façon efficace. Cela doit s'apprendre. Cela est rarement un acquis ;
9. à l'âge où on arrive à l'université ou au collège, on est bien plus susceptible d'avoir à composer avec plusieurs réalités conflictuelles : les études, le travail, la vie amoureuse, la vie en société, les loisirs. Cela se gère et cela est complexe et exigeant ;
10. les arts contribuent de façon exceptionnelle au développement de la personne. Les étudiants qui ont l'occasion de s'investir dans un art au moment de leurs études collégiales ou universitaires sont majoritaires à avouer que cette expérience a joué un rôle fortement positif à l'égard de leur expérience académique ;
11. lorsqu'un étudiant vit une difficulté importante, il est crucial qu'une aide soit disponible rapidement car, à partir de ce moment, les choses peuvent évoluer très rapidement et se traduire par une interruption d'études ;
12. les « pairs » avec qui on cohabite constituent un important facteur de la qualité des interactions extra-académiques. On sait que ce type d'interactions joue un rôle important dans la dynamique de la poursuite des études. Les étudiants devraient donc choisir avec beaucoup d'attention leurs colocataires.

Il ressort clairement du discours des étudiants recueilli par Richard Light que ceux-ci sont très exigeants autant vis-à-vis d'eux-mêmes que de l'institution. On comprend aussi à quel point l'expérience de formation s'inscrit dans un cadre bien plus large que celui de la salle de cours ou du

campus. Enfin, les étudiants démontrent qu'ils ont un point de vue critique sur l'institution qui est pertinent et utile pour l'orientation des mesures visant l'amélioration de la réussite en enseignement supérieur.

CONCLUSION

Les éléments de connaissances et d'expertises qui ont été retenus ici pour rendre compte de la recherche et des interventions développées aux États-Unis représentent un échantillon seulement d'une immense production. Ce qui a été retenu toutefois constitue des composantes significatives qui ont orienté et orientent toujours les travaux menés au Canada et au Québec. On ne peut pas être indifférent à l'égard de l'expérience américaine. Malgré les différences de nos systèmes d'éducation, il demeure qu'au niveau des concepts, des modèles et des stratégies, l'essentiel de l'enseignement qu'on peut en tirer est transférable pour nous.

BIBLIOGRAPHIE

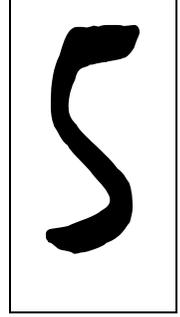
- ASTIN, A.W. (1972). *College dropouts: A national profile*. ACE Research Reports, 7(1). Washington, DC, American Council on Education.
- ASTIN, A.W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco, Jossey-Bass.
- ASTIN, A.W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco, Jossey-Bass.
- ASTIN, A.W. (1993a). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1993b). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, vol. 34, p. 36-46.
- BEAL, P. et L. NOEL (1980). *What works in student retention*, Boulder, Colorado, NCHEMS.
- BEAN, J.P. (1982). «Conceptual models of student attrition», *New Directions for Institutional Research*, n° 36, p. 17-33.
- BEAN, J.P., et B.S. METZNER (1985). «A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition», *Review of Educational Research*, vol. 55, n° 4, p. 485-540.
- BILLSON, J.M. et M.B. TERRY (1987). «A student retention model for higher education», *College and University*, vol. 62, p. 290-305.
- BUCKLIN, R.W. et M.L. BUCKLIN (1970). *The psychological characteristics of the college persister and leaver: A review*, Washington, DC, U.S. Department of Health, Education and Welfare. (ERIC Document Reproduction Service n° ED 049 709).
- COPE, R.G. et W. HANNAH (1974). *Revolving college doors*, New York, John Wiley & Sons.
- DECKER, R.L. (1973). «Success and attrition characteristics in graduate studies», *Journal of Economic Education*, vol. 4, p. 130-137.
- DEMITROFF, J.F. (1974). «Student persistence» *College and University*, n° 49, p. 553-565.
- DURKHEIM, E. (1897). *Le suicide*, Paris, Alcan.
- GARDNER, J. et J. JEWLER (1997). *Your college experience*, (3^e éd.), Belmont, CA, Wadsworth.
- LIGHT, Richard J. (2001). *Making the Most of College. Students Speak their Minds* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- NOEL, L., R. LEVITZ, D. SALURI et al. (1985). *Increasing student retention*. San Francisco, Jossey-Bass.
- PANOS, R.J., et A.W. ASTIN (1968). Attrition among college students. *American Educational Research Journal*, vol. 5, n° 1, p. 57-72.

- PASCARELLA, E.T. et P.T. TEREZINI (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PASCARELLA, E.T., P.B. DUBY, P.T. TEREZINI et B.K. IVERSON (1991). « A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting », *Sociology of Education*, n° 56, p. 88-100.
- ROOTMAN, I. (1972). « Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model », *Sociology of Education*, n° 45, p. 258-270.
- SPADY, W. (1971). « Dropouts from higher education: Towards an empirical model ». *Interchange*, n° 2, p. 38-62.
- TINTO, V. (1975). « Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of the recent literature ». *A Review of Educational Research*, n° 45, p. 89-125.
- TINTO, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, The University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1988). « Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving ». *Journal of the Higher Education*, n° 59, p. 438-455.
- TINTO, V. (1990). « Principles of effective retention ». *Journal of the Freshmen Year Experience*, vol. 2, n° 1, p. 35-48.
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, (2^e éd.), The University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1997). « Classrooms as communities ». *Journal of Higher Education*. vol. 68, n° 6, p. 599-623.
- TINTO, V. (1998). « Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously ». *The Review of Higher Education*, vol. 21, n° 2, p. 167-177.
- VAN GENNEP, A. (1909). *Les rites de passage, Étude systématique des rites*, Paris, Émile Nourcy.

La réussite à l'université et l'accès au diplôme

État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec

Lise Tremblay



Les travaux des universités canadiennes portant sur la persévérance à l'université, l'accès au diplôme, l'intégration sur le marché du travail et les stratégies d'intervention adoptées par les établissements font l'objet de cette communication. Pour repérer les études pertinentes, j'ai lancé un appel de collaboration aux collègues des bureaux de recherche institutionnelle au Canada. Malgré le grand intérêt manifesté pour cette question, plusieurs personnes hésitent encore à partager des résultats portant sur l'abandon dans leur établissement respectif. Dans quelques cas, on a choisi de me décrire brièvement les initiatives institutionnelles sans partager de résultats précis, ou on m'a demandé de ne pas publier de données de type diagnostic. De manière générale cependant, j'ai eu accès à des documents et à des informations qui ne sont pas facilement disponibles puisque leur objectif premier est de soutenir des besoins spécifiques d'analyse et de gestion institutionnelles. J'ai également exploré les sites Web des universités canadiennes, et particulièrement les pages dédiées aux travaux de recherche institutionnelle, afin de repérer des données statistiques pertinentes et des rapports de recherche relatifs aux questions portant sur l'abandon des études. Il faut également prendre note de la richesse de l'information contenue sur le site de l'ACPRI (Association canadienne de planification et de recherche institutionnelles) au titre des actes des colloques annuels précédents qui renferment des travaux importants relatifs à l'abandon des études, à la diplomation et à l'insertion sur le marché du travail des étudiants au Canada. Je me suis enfin inspirée d'un excellent document synthèse préparé par Victor Day

(2001) des services d'orientation pédagogique de l'Université Dalhousie qui trace un portrait d'ensemble de la situation canadienne et des conclusions récentes des chercheurs américains relatives à ces questions.

1. L'ABANDON – UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE ET MULTIDIMENSIONNEL

Day, Murphy et Marriott (1987) qualifient les causes de l'abandon à l'Université Dalhousie de «complexes et de multidimensionnelles». Bessey, Watton et Chancey (2000) rapportent, dans une étude sur les abandons à l'Université Memorial, que 35% des étudiants quittent l'université pour des raisons personnelles, 28% pour poursuivre leurs études dans un autre établissement, 9% par insatisfaction à l'endroit de l'université, et un autre 7% pour des raisons d'ordre financier. Murray (1993), présentant les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants ayant abandonné leur programme d'études à l'Université St-Mary's, confirme la présence de raisons autres qu'académiques pour la majorité des étudiants. Les répondants à l'enquête sont majoritairement des femmes (60%), sont âgés de 25 ans et plus, et étudient à temps partiel. Les raisons invoquées pour expliquer l'abandon des études sont pour la majorité d'entre elles liées à des considérations d'ordre personnel (67%), à leur santé (84%), ou à des préoccupations financières (73%), alors que pour la majorité des étudiants masculins, elles reposent sur des considérations d'ordre académique (57%) ou sur des préoccupations liées à l'emploi ou à la carrière (57%). Lorsque questionnés sur ce qu'aurait pu faire l'établissement pour prévenir leur abandon des études, la majorité des répondants (80%) estiment qu'aucune intervention institutionnelle particulière n'aurait changé leur décision. Enfin, 61% manifestent un intérêt à reprendre leurs études à un moment ultérieur, 12% l'ayant déjà fait à la publication des résultats de l'enquête. Ces constats sont confirmés par l'étude systémique réalisée récemment en Colombie-Britannique sur les abandons durant la première ou la deuxième année d'études (Conway, 2001).

Cette enquête effectuée auprès d'étudiants des universités de la Colombie-britannique admis en 1997-98 ou en 1998-99 et ayant abandonné leurs études en 1999-2000, conclut à un ensemble de facteurs explicatifs, sans trouver de dominance d'aucun pour la majorité des étudiants ayant abandonné volontairement l'université. Selon cette étude, les principales raisons invoquées par les quelque 3 540 répondants, incluant le décompte de raisons multiples pour 50% d'entre eux, sont classées selon les catégories les plus importantes (voir le tableau 1 en annexe pour le détail de chaque catégorie):

• circonstances personnelles	27,6 %
• programme/curriculum	16,1 %
• faible performance scolaire	11,2 %
• raisons économiques/financières	10,0 %
• emploi/perspectives de carrière	10,0 %
• changements de programme ou de niveau d'études	9,5 %
• reliées au cours	6,5 %
• reliées à l'université	3,8 %
• reliées à l'enseignement	2,3 %
• autres	3,0 %

Malgré la diversité des combinaisons possibles pour chaque étudiant¹, il est intéressant de noter qu'environ 49 % des abandons volontaires précoces demeurent associés à l'offre de cours ou de programmes de l'établissement, alors qu'approximativement 47 % sont liés à des raisons personnelles² plus ou moins indépendantes de l'offre académique des établissements. En plus de caractériser de façon détaillée les raisons de l'abandon des études, le rapport de recherche apporte un éclairage très intéressant sur la nature de l'abandon en classant les étudiants en 7 groupes principaux, dont un seul correspond à l'abandon véritable (59,4 % des étudiants à l'étude). Ces groupes se répartissent comme suit :

• abandons temporaires (<i>stopout</i>)	13,3 %
• étudiants hors-programme	9,4 %
• transfert planifié d'établissement	7,1 %
• inscrits administratifs (<i>short-stay registrants</i>)	3,1 %
• études préparatoires aux études supérieures	1,9 %
• perfectionnement professionnel	1,6 %
• abandons véritables	59,4 %

1. Par exemple, « vouloir changer de programme d'études et d'établissement » (raison académique) combiné avec « parce que les intérêts personnels ne sont plus les mêmes » (raison personnelle).

2. Circonstances personnelles, raisons financières et économiques, emploi et perspectives de carrière.

Ces résultats viennent nuancer la croyance populaire qui associe étroitement l'abandon des études à l'échec scolaire ou à la faible performance académique des étudiants. Même si les notes scolaires constituent encore le meilleur indicateur « statistique » des probabilités d'abandon des étudiants aux États-Unis comme au Canada (Allen, 1999 ; Murtaugh, Burns et Schuster, 1999 ; Day, Murphy et Marriott, 1987 ; Pageau, 2000), on reconnaît que, puisque l'intention d'abandonner les études peut influencer le niveau d'effort et la performance scolaire, les notes plus faibles et l'abandon peuvent être l'une ou l'autre une variable explicative. Autant la note obtenue au secondaire peut être, après la note cumulative universitaire, le facteur explicatif dominant de l'abandon scolaire à l'université (Allen, 1999), autant celle-ci peut aussi n'avoir aucune valeur explicative (Berger et Braxton, 1998 ; Ruddick, Hanson et Moss, 1999). L'influence de la performance scolaire au secondaire n'est donc pas absolue, comme le faisait remarquer Winer (2001) lorsqu'il conclut que l'on ne peut établir de relation linéaire claire et mesurable entre la note au secondaire des nouveaux inscrits à l'Université Carleton et leur succès académique. Typiquement, la performance au secondaire est un facteur statistiquement significatif, mais celui-ci n'explique qu'une faible proportion de la variance de l'abandon scolaire.

2. LES ÉTUDES DE RELANCE DES DIPLÔMÉS

Depuis plusieurs années, de nombreux établissements d'enseignement supérieur se sont engagés, individuellement ou collectivement, dans des études de relance des diplômés, incluant celle effectuée dans le cadre du Canadian Undergraduate Survey Consortium (CUSC), et les enquêtes systémiques de la Colombie-Britannique, du Québec, et des Maritimes. Les constats généraux que l'on peut tirer de ces études nous semblent assez cohérents pour l'ensemble des cohortes de diplômés observées, et entre provinces et systèmes d'éducation. Les enquêtes de relance apportent un éclairage additionnel sur le vécu de l'étudiant en fonction de son expérience académique et des difficultés qu'il ou qu'elle rencontre dans son cheminement.

De manière générale, les enquêtes exhaustives effectuées dans le cadre du Student Outcomes Project de la Colombie-Britannique (The University Presidents' Council of B.C., 1999 et 2001) sont représentatives des constats principaux découlant d'études semblables au Canada. Les enquêtes effectuées entre 1999 et 2001 montrent des taux de satisfaction élevés de la part des diplômés universitaires vis-à-vis de l'éducation reçue (plus de 90% des répondants) et des objectifs éducatifs initiaux (plus de 75%). L'objectif le plus fréquemment rapporté est celui

d'acquérir une formation axée sur les habiletés d'emploi; plus de 75 % des participants indiquent leur préférence pour la sélection du même programme d'étude si ce choix était à refaire (71 % pour la cohorte de 1996, cinq ans plus tard). Parmi ceux et celles qui ne choisiraient pas le même programme d'études, 29 % invoquent que le programme n'était pas assez « pratique » et un autre 20 % prétendent que leur programme n'offrait que peu ou pas d'opportunités de carrière. La plupart des enquêtes de relance font également état de l'intérêt des diplômés à continuer des études après l'obtention d'un premier diplôme. La majorité des diplômés des cohortes 1997 et 1998 poursuivaient des études (75 et 74 % respectivement), les deux tiers d'entre eux au niveau universitaire. Enfin, lorsque questionnés sur leurs sources de revenus à l'université, la grande majorité (75 %) rapporte avoir d'abord compté sur des revenus d'emploi; suivent par ordre d'importance, le soutien des parents (47 %) et l'aide financière aux étudiants (44 %). Pour 33 % des diplômés, le revenu d'emploi était la principale source de revenus. Des nuances sur les mêmes thèmes d'analyse apparaissent lorsque les profils de relance des diplômés sont développés au niveau institutionnel. Par exemple, l'enquête de relance de l'Université Laurentienne portant sur les diplômés de 1996 reflète le profil de clientèle et la réalité académique unique de cet établissement en tenant compte de facteurs associés à sa taille, à sa localisation géographique et à sa mission académique. En plus des résultats d'évaluation propres à la situation spécifique de l'établissement, on retrouve le même profil général de satisfaction décrit plus haut relativement à la qualité de l'enseignement, aux objectifs éducatifs initiaux, au choix du programme, aux objectifs de formation continue. (Laurentian University OIR, 1996).

Bigsby (1999) rapporte les résultats d'une étude réalisée pour le compte du *Advanced Education Council* de la Colombie-Britannique et portant sur les résultats d'une enquête de relance effectuée auprès de diplômés en arts et sciences de cette province. Cette enquête compare les résultats des diplômés en arts et sciences³ avec ceux des programmes professionnels et met en relief des différences importantes entre les deux groupes. L'objectif éducatif principal pour 59 % des diplômés en arts et sciences était l'obtention d'un diplôme, alors que l'acquisition d'habiletés reliées au travail était l'objectif principal de 58 % des diplômés des

3. 34 % des diplômés en arts et en sciences ont plus de 24 ans contre 59 % pour les programmes professionnels; les femmes sont surreprésentées dans les programmes d'arts et sciences alors qu'elles sont présentes proportionnellement (quel est le sens de « proportionnellement »: même proportion que les hommes?) dans tous les groupes d'âge, excepté les 40 ans et plus, dans les programmes professionnels.

programmes professionnels. L'analyse détaillée des résultats portant sur la relance des diplômés (au niveau institutionnel comme au niveau systémique) confirme, tout comme c'est le cas pour les études portant sur la persévérance scolaire et l'abandon, l'importance des variables relatives au profil des clientèles et à l'expérience académique des étudiants pour la compréhension des phénomènes de l'accès au diplôme et de l'abandon.

3. LES STRATÉGIES D'INTERVENTION POUR LA RÉDUCTION DE L'ABANDON VOLONTAIRE

Comme il a été clairement démontré, les étudiants qui abandonnent le font majoritairement pour des raisons volontaires. Ils ont souvent des dossiers académiques plus faibles que ceux qui poursuivent leurs études, mais des notes plus faibles ne sont qu'un élément parmi un ensemble beaucoup plus vaste et complexe de facteurs associés à l'abandon. Deux stratégies semblent avoir été adoptées par les universités pour contrer les départs volontaires des étudiants soit, d'une part, le développement de programmes et de services sur mesure accompagnant l'identification des étudiants à risque d'abandon volontaire et, d'autre part, l'amélioration de l'expérience institutionnelle des étudiants en général et, plus particulièrement, durant la première année d'études.

L'identification des étudiants à risque n'est pas une tâche facile parce que les systèmes d'informations institutionnelles disposent de peu d'informations pertinentes pour réaliser cette tâche. Plusieurs établissements font appel à des questionnaires d'enquête développés spécifiquement à cette fin pour tenter d'identifier très tôt les étudiants en difficultés académiques et ceux démontrant de faibles niveaux de motivation et d'implication scolaire. Plusieurs établissements canadiens (universités du Nouveau-Brunswick, de Calgary, Concordia et le Collège Centennial, 1999), ont fait appel à Noel & Levitz, une agence privée de conseil, pour encadrer leurs activités dans le secteur des affaires étudiantes et pallier le manque de ressources professionnelles et d'expertises institutionnelles sur les questions liées à la rétention des étudiants⁴. Ces programmes misent sur un ensemble d'initiatives visant les étudiants en difficultés académiques et surtout, sur leur repérage rapide. Ils mettent généralement l'accent sur l'information pré-admission, l'orientation académique, les ateliers d'apprentissage portant sur les outils de formation et les enquêtes de repérage des étudiants à risques.

4. Pour de plus amples informations sur les services offerts par Noel & Levitz, consulter <www.noellelevitz.com/>.

Day (2001) a tenté d'évaluer l'efficacité de l'approche de Noel & Levitz et rapporte n'avoir trouvé qu'une seule étude de cas sur le sujet, celle de l'Université de l'Ohio décrite par Reisberg (1999). L'Université de l'Ohio a utilisé l'approche de Noel & Levitz incluant une analyse des dossiers d'admission des nouveaux étudiants et l'administration d'une enquête visant le repérage de quelques 1 200 étudiants à risques. De ce nombre, 300 ont fait l'objet d'un programme personnalisé de soutien comprenant l'encadrement académique et financier, des services d'orientation académique et psychologique, un suivi du Bureau des services aux étudiants et des services de tutorat adaptés à leurs besoins. L'évaluation du programme d'intervention rapporte des résultats décevants relativement au taux de persévérance à la fin de la première année d'études du groupe cible (abandon de 25 %) comparativement au groupe d'étudiants à risques non ciblés (abandon de 28 %).

En réponse à la multiplicité des causes d'abandon scolaire, les établissements, surtout américains, ont mis sur pied des programmes très étendus et diversifiés de lutte contre l'abandon visant l'intégration autant sociale qu'académique des étudiants. Cette tendance commence seulement à se manifester dans les établissements canadiens et ces initiatives ne sont généralement pas documentées. L'impact sur la persévérance scolaire de chacun des volets d'intervention de ces programmes intégrés est difficile à évaluer puisqu'ils sont souvent menés en parallèle et affectent simultanément divers aspects de la vie universitaire de l'étudiant. Certains programmes d'intervention comme l'approche *University 101*, les cours d'intégration de première année de type *First Year Experience* et les communautés d'apprentissage ou *Learning Communities* (Baker et Pomerantz, 2000) ont fait l'objet d'évaluations comparées et systématiques des résultats de groupes cibles et groupes contrôles.

Robb (1994) rapporte à l'Université de l'Île du Prince-Édouard une amélioration de 23 % du taux de rétention et de 27 % du taux de diplomation, comparativement aux étudiants non inscrits au programme. Cependant, Hladky (1992) observe que la participation des étudiants au cours *Introduction to University* offert par l'Université du Manitoba n'a eu aucun impact sur la persévérance scolaire.

Pour sa part, l'Université Dalhousie a développé un programme inspiré des *Learning Communities* pour une cohorte d'étudiants en sciences. Ce programme repose sur la mise en place de plusieurs stratégies : formation de groupes stables d'étudiants partageant les mêmes cours, développement de séminaires sur mesure, offre d'ateliers sur les

habilités de base, développement d'événements sociaux pour faciliter l'intégration et même organisation de la vie en résidences universitaires pour des groupes d'étudiants.

Sudmant (2001) rapporte, dans une étude publiée sur le site Web de l'Université de la Colombie-Britannique, les résultats de l'évaluation des programmes d'études interdisciplinaires de l'établissement (*Innovative Learning Programs*) qui sont fréquentés par 10% de la population étudiante de l'université et dont le plus ancien, *Arts 1*, date de 1967 et le plus récent, *Foundations Program*, a été lancé à l'automne 2000. Selon la nouvelle perspective académique de l'établissement exprimée dans le document d'orientation *Trek 2000*, l'approche de formation est modelée sur le principe des communautés d'apprentissage et vise à exposer les étudiants à des expériences d'enseignement interactives axées sur la communication entre étudiants et professeurs, et sur l'expérimentation pratique des concepts théoriques.

L'évaluation de ces programmes, bien que généralement positive, met en évidence la problématique des programmes d'études non traditionnels. Par exemple, on remarque que, malgré la sélectivité de la plupart de ces programmes, plusieurs étudiants rencontrent des difficultés académiques et 67% seulement recommanderaient le programme malgré un taux de satisfaction de 85% vis-à-vis de l'expérience en classe. Parmi les observations et recommandations de l'étude, on a identifié :

- la formation pédagogique des professeurs ;
- la taille des groupes-cours souvent trop élevée pour encourager les échanges avec les étudiants ;
- la capacité des professeurs à intégrer les approches multidisciplinaires dans leur enseignement ;
- le stress vécu par les étudiants relatif à leur performance académique ;
- l'incapacité des étudiants, malgré des notes à l'admission élevées, d'affronter les difficultés académiques associées aux cours et au curriculum ;
- le manque général de motivation des étudiants face à l'expérience d'apprentissage et d'acquisition de connaissances.

Selon l'auteur, compte tenu du fait que l'enquête a été réalisée à la fin de la première année d'études, ces derniers constats peuvent partiellement refléter les problèmes d'ajustement vécus par plusieurs étudiants durant l'année de transition du secondaire à l'université.

L'adoption de programmes d'intervention à plusieurs volets n'assure donc pas nécessairement le succès dans la lutte contre l'abandon des études. Il semble qu'il soit toujours très difficile d'évaluer la stratégie requise pour chaque établissement, les approches ciblées qui correspondront le mieux à divers profils de clientèles et les conditions institutionnelles requises pour assurer le succès des programmes. Même les initiatives canadiennes identifiées comme exemplaires ont fait l'objet de corrections et d'ajustements en cours de route. À l'Université Dalhousie par exemple, malgré une évaluation positive de l'impact de son programme pour la cohorte d'étudiants des sciences, on a mis fin à son expérimentation compte tenu des ressources requises pour assurer le succès d'un tel programme. Pour réduire son taux d'abandon, l'Université Dalhousie a plutôt choisi de concentrer ses efforts dans le développement d'une stratégie de planification des clientèles (*enrolment management*) et d'amélioration de la qualité des entrants (Christie, 2002). Pour sa part, l'Université Mount-St-Vincent se questionne sur l'impact réel de son programme et cherche des solutions de rechange ou des approches qui lui assureraient de plus hauts taux de succès (Fancey, 2002).

Devant ce défi qui peut paraître insurmontable et compte tenu de l'exigence élevée en ressources des programmes de soutien aux étudiants, certains établissements choisissent d'élever les critères d'admission pour corriger de hauts taux d'abandon et optent pour une redéfinition de la mission de leur établissement en la rendant plus « sélective » (Holmes, 2002).

4. LES STRATÉGIES D'INTERVENTION POUR LA RÉDUCTION DES ÉCHECS ACADÉMIQUES

Les universités canadiennes adoptent également des stratégies d'intervention visant spécifiquement à contrer l'abandon chez les étudiants en difficultés académiques ou à risques. L'Université Mount-St-Vincent est souvent citée (Day, 2001) comme modèle canadien pour son approche systématique d'évaluation des résultats de son programme *Student Success*. Ce programme sur mesure et obligatoire pour tous les étudiants en probation vise l'acquisition d'outils spécifiques d'apprentissage académique et l'établissement, par des séances de discussion de groupe, de liens entre la formation et le marché du travail. Les résultats de l'évaluation de ce programme de lutte aux échecs ont montré qu'il était plus efficace à retenir les étudiants à risque d'abandon volontaire que ceux obligés d'abandonner leurs études pour échecs scolaires. Bien qu'il ait permis à un certain nombre d'étudiants d'augmenter légèrement

leurs notes académiques durant le trimestre où le cours a été offert, la performance des étudiants a chuté à la fin de l'année académique (tout en s'établissant légèrement en haut du niveau original), et leur taux de passage ne s'est pas avéré significativement différent de celui des étudiants également en probation mais n'ayant pas participé au cours de soutien. Le taux d'abandon pour échec scolaire est donc demeuré élevé malgré le soutien académique reçu par les étudiants (Fancey, 2001).

Tucker, Walbourne et Wilson (2001) rapportent des résultats semblables pour des étudiants de l'Université Memorial ayant participé à un cours de soutien à la persévérance aux études modelé sur les principes de l'approche *University 101*. Les auteurs rapportent un taux de satisfaction élevé des étudiants participants qui jugent que le cours a eu un impact positif sur leur succès académique mais, comparativement au groupe témoin, on n'observe pas de différences significatives entre les groupes sur le plan de l'amélioration des résultats scolaires ou de la persistance aux études. D'autres établissements canadiens, dont plusieurs au Québec (Concordia, UQAM et UQAR), ont développé des programmes inspirés de *University 101* pour soutenir les étudiants en difficultés académiques et mis en place des systèmes de repérage rapide des étudiants susceptibles d'abandonner leurs études ou d'être évincés de l'établissement à la suite d'échecs académiques. Ces programmes ont connu certains succès mais n'ont pas réussi à faire fléchir de manière importante les taux d'abandon, trop souvent liés à des raisons autres que le succès académique.

Les mêmes conclusions sont tirées par Merisotis et Phipps (2000) qui ont analysé les programmes de rattrapage des universités américaines et concluent que ces programmes peuvent souvent réussir à augmenter les taux de diplomation des étudiants plus faibles académiquement. Cependant, malgré les efforts consentis, ces étudiants n'obtiennent généralement pas le même niveau de succès académique que les groupes non ciblés, ou n'atteignent pas les taux de diplomation observés chez les étudiants non contraints à participer à ces programmes de soutien. De plus, puisque la majorité des abandons sont de type volontaire, les programmes axés sur les étudiants en difficultés académiques ont peu d'impact sur les taux d'abandon institutionnels, et souvent les établissements voient leurs efforts non récompensés par une amélioration marquée de la rétention et de l'accès au diplôme.

5. L'ABANDON DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES – LES DONNÉES COMPARATIVES

Plusieurs établissements canadiens mesurent leur situation d'abandon institutionnel par rapport à des sous-ensembles d'établissements américains plutôt que canadiens puisqu'une telle base comparative n'existe pas ici. On estime donc que le profil d'abandon des universités canadiennes est de façon générale semblable à celui observé aux États-Unis. Bien qu'il soit reconnu par les chercheurs américains que l'abandon est directement lié au type d'établissement et à son niveau de sélectivité à l'admission, qui constitue l'élément de différenciation le plus important, cette distinction n'est pas clairement établie au Canada. Cette absence d'études comparatives peut d'ailleurs expliquer la réticence de plusieurs à partager des résultats institutionnels. L'analyse des données américaines met en relief l'importance du facteur de sélectivité à l'admission pour l'analyse institutionnelle comparée. Les taux de diplomation après 5 ans dans les établissements publics américains offrant le Ph.D. illustrent l'importance de ce facteur : taux de diplomation de 34 % dans les établissements dites « portes ouvertes » ; taux de 37 % dans ceux possédant des politiques d'admission dites « traditionnelles » ; et autour de 51 % pour les établissements qu'on pourrait qualifier de « sélectifs » (ACT, 2000). Selon que l'établissement soit public ou privé, on observe également une situation plus ou moins favorable par rapport à l'abandon des études (tableau 1) :

TABLEAU 1
**Taux d'abandon et de diplomation
des établissements universitaires américains (ACT, 2001)**

<i>Type d'établissement</i>	<i>Taux d'abandon après 1 an</i>	<i>Taux de diplomation 5 ans après la fin du secondaire</i>	<i>Taux d'abandon après 5 ans</i>
Public	28,1 %	41,9 %	58,1 %
Privé	25,1 %	55,1 %	44,9 %
Total	25,9 %	50,9 %	49,1 %

Les chercheurs américains se questionnent également sur la grande stabilité des taux d'abandon observés aux États-Unis malgré les efforts importants consentis par les établissements pour augmenter la diplomation. Ils observent en effet que le taux d'abandon durant la première année d'études s'est maintenu entre 23 % et 27 % durant la période s'étendant de 1983 à 1999, et que parallèlement le taux de diplomation des établissements publics offrant le Ph.D. n'a cessé de chuter durant la même période, passant de 58 % à 52 % (ACT, 2000). Cette chute des taux

de diplomation n'est apparemment pas causée par le prolongement des études, puisqu'une analyse de Astin, Tsui, et Avalos (1996) portant sur 365 universités américaines démontre que le taux de diplomation de 45 % établi sur une période d'observation de 6 ans (tous établissements confondus) ne monte que de 1 % lorsque la période d'observation est étendue à 9 ans.

Selon Gilbert (1991), le taux d'abandon dans les universités canadiennes durant les années 1980 était de l'ordre de 42 % pour l'ensemble des établissements. Chen et Oderkirk (1997), ayant suivi l'évolution de tous les étudiants universitaires ontariens entre 1980 et 1993, constatent que 30 % des étudiants ontariens ont abandonné leurs études sans obtenir le diplôme et sans s'inscrire à un autre établissement universitaire (tableau 2). Comme le taux d'abandon rapporté par les chercheurs ontariens est un taux de « système », on peut s'attendre à des taux « institutionnels » du même ordre de grandeur que ceux rapportés par Gilbert (1991) pour les établissements canadiens. On peut noter un fait particulièrement intéressant découlant des résultats ontariens relatifs au régime d'études des étudiants ayant obtenu le diplôme ou ayant abandonné les études : alors que le temps partiel est généralement associé au phénomène d'abandon scolaire, on observe que seulement 39 % des étudiants dont le statut final était l'abandon ont poursuivi des études uniquement à temps partiel. Un nombre beaucoup plus important d'entre eux (51 %) a adopté un régime d'études à plein temps seulement. Par ailleurs, une proportion relativement importante d'étudiants qui ont obtenu le diplôme (33 %) a poursuivi des études en alternant les régimes plein temps et temps partiel. Au total, 40 % des diplômés ont complété une partie de leurs études ou l'ensemble de leurs activités scolaires à temps partiel.

TABLEAU 2

Statut en 1992-1993 de la population étudiante de 276 000 nouveaux inscrits au baccalauréat ou dans un programme professionnel dans un établissement universitaire ontarien entre 1980 et 1984 selon le régime d'études (Chen et Oderkirk, 1997)

<i>Statut</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>PT</i>	<i>%</i>	<i>PT et TP</i>	<i>%</i>	<i>TP</i>	<i>%</i>	<i>% par statut</i>
Diplômé	187 680	100	112 608	60	62 554	33	12 518	7	68
Abandon	82 800	100	42 228	51	8 280	10	32 292	39	30
Persévérant	5 520	100	276	5	2 429	44	2 815	51	2

Note: PT = Plein temps; TP = Temps partiel;

Abandon = Un étudiant qui n'a pas complété de programme d'études en Ontario et qui n'était pas inscrit entre 1990 et 1993.

Day (2001) observe un pourcentage total d'abandon de 40 % à l'Université Dalhousie. Le taux d'abandon durant la première année d'études dans cet établissement ainsi que le profil disciplinaire des étudiants quittant l'université semblent typiques de ce que l'on observe dans plusieurs établissements canadiens au niveau institutionnel. À l'Université Dalhousie, 25 % des étudiants abandonnent durant la première année d'études, la majorité des abandons s'effectuant avant la troisième année. Les étudiants des programmes en arts et science et en commerce ainsi que ceux inscrits aux études supérieures sont les plus touchés par l'abandon. Les étudiants des programmes professionnels demeurent relativement protégés. Une minorité d'étudiants quittent l'université pour des raisons académiques et la grande majorité abandonnent l'université « volontairement ». Conway (1996) observe un taux d'abandon comparable (21 %) à celui de l'Université Dalhousie durant la première année d'études pour l'ensemble des programmes de l'Université de Victoria pour les années académiques 1994-95 et 1995-96.

Les données institutionnelles les plus récentes (voir Tableau 3) disponibles sous la forme de rapports-diagnostic confirment la présence de taux semblables à ceux des établissements américains, mais seulement lorsque le profil des clientèles et la mission académique de l'établissement sont soigneusement pris en compte. Lussier (1999) mentionne la difficulté d'accès à des données canadiennes pouvant servir de base de comparaison pour l'évaluation des taux d'abandon institutionnels. L'Université du Manitoba, comme plusieurs autres établissements canadiens, a comblé cette lacune en s'associant en 1996 à un consortium américain d'établissements (CSRDE) et en définissant elle-même les établissements-étalons. Cependant, la grande diversité du système d'enseignement postsecondaire américain rend cette exercice difficile, sinon périlleux.

Le problème de standardisation des données comparatives est particulièrement bien illustré par la diversité des taux rapportés dans le tableau 3. Une analyse plus poussée des résultats institutionnels montre également qu'indépendamment du critère de sélectivité à l'admission, de nombreux facteurs d'ordre méthodologique peuvent influencer la comparabilité des données. Par exemple, la définition du bassin de population de référence (la cohorte) peut influencer de manière importante les résultats institutionnels. On remarque en effet que les taux d'abandon varient selon les clientèles de référence, soit les nouveaux inscrits provenant directement du secondaire ou du cégep, les étudiants en situation de transfert institutionnel, les étudiants adultes, ou l'ensemble des effectifs. La définition du régime d'études à plein temps ou à temps partiel est un autre facteur critique de comparabilité qui n'est pas adéquatement défini dans la plupart des études de cohortes analysées. Par exemple, lorsque

l'Université du Manitoba, il y a quelques années, a modifié à la baisse ses exigences relatives à la proportion de cours requis pour être à plein temps (de 80 % à 60 %), son taux de diplomation pour ce segment de sa population étudiante a chuté significativement (Lussier, 2002).

TABLEAU 3
Taux d'abandon des étudiants
dans les établissements universitaires canadiens

<i>Établissement universitaire</i>	<i>Année de référence</i>	<i>Taux d'abandon après 1 an</i>	<i>Taux de diplomation 5 ans après la fin du secondaire</i>	<i>Taux d'abandon après 5 ans et plus</i>	<i>Notes</i>	<i>Régime d'études</i>
Simon Fraser	1994-2000		68 %	32	Transferts et postsecondaire	PT et TP
			60 %	40	Entrée directe du Secondaire	
Victoria	1994	21,1 %			Secondaire et postsecondaire	Majorit.
	1995	32,6 %			Autres statuts d'admission	PT
Manitoba	1990-1994	21,1 %	54,4 %	45,6 %		PT
	Comparatif É.-U.	21,5 %	53,4 %	46,6 %	Établissements publics avec PhD	
Carleton	2000-01 et 1996-01	15,5 – 21 %	50,8 %	49,2 %	15,5 % : Entrée directe du secondaire	PT et TP
	1993-00 CSRDE 2000	22 %		47,8 %	Indic. provincial : étudiants PT seulement Établissements sélectifs (48)	
Laurentienne	Moyenne 1985-1987		61 %	39 %		PT
Toronto					La disponibilité de programmes de bacc. de 3 ans à 15 crédits et de 4 ans à 20 crédits peuvent gonfler les taux de diplomation par rapport aux É.-U.	
	1998 et 1993-00	7 %	77 %	23 %	Établissements publics très sélectifs	PT
	CSRDE 1999	13 %	67 %	33 %	(59)	PT

TABLEAU 3
Taux d'abandon des étudiants
dans les établissements universitaires canadiens (suite)

<i>Établissement universitaire</i>	<i>Année de référence</i>	<i>Taux d'abandon après 1 an</i>	<i>Taux de diplo- mation 5 ans après la fin du secondaire</i>	<i>Taux d'abandon après 5 ans et plus</i>	<i>Notes</i>	<i>Régime d'études</i>
		21 %	54 %	46 %	Établissements sélectifs (48)	
		26 %	43 %	67 %	Établissements moyennement sélectifs (64)	
		28 %	35 %	65 %	Établissements moins sélectifs (59)	
		19 %	54 %	46 %	Tous les établissements publics (230)	
York	1996	21,7 %				
	1997	23,6 %				
	Compa- ratif É.-U.					
	1996	24,1 %			Établissements publics avec PhD	
	Compa- ratif É.-U.					
	1997	23,5 %				
Établis- sements ontariens	1990-97		70,8 %	29,2 %	Taux systémique	PT et TP
	1991-98		73,2 %	26,8 %		
Montréal	1994-00	20,1 %	73,5 %	26,5 %	Indicateurs	PT
McGill		10,1 %	85,9 %	14,1 %	provinciaux	
Laval		15,3 %	73,8 %	26,2 %		
Sherbrooke		26,6 %	72,3 %	27,7 %		
Concordia		17,5 %	60,5 %	39,5 %		
UQAM		23,3 %	62,1 %	37,9 %		

Sources : Sites Web des établissements, communications personnelles et MEQ pour les données sur les universités québécoises

N.B. : Les données comparatives américaines proviennent des documents institutionnels de référence ; PT = à plein temps, TP = à temps partiel.

Sélectivité CSRD (Consortium for Student Retention Data Exchange) :

Très sélectif : SAT > 1100 ou ACT > 24 ;

Sélectif : SAT entre 1045 et 1100 ou ACT entre 22,5 et 24 ;

Modérément sélectif : SAT entre 990 et 1044 ou ACT entre 21 et 22,4 ;

Moins sélectif : SAT < 990 ou ACT 21.

Par ailleurs, plusieurs établissements choisissent de ne publier que les taux se rapportant à leurs clientèles qu'on pourrait qualifier de « traditionnelles » (en excluant les étudiants adultes, les étudiants internationaux, les transferts interinstitutionnels, ceux poursuivant des études à temps partiel), alors que d'autres rapportent des résultats prenant en compte tous les étudiants cheminant vers le baccalauréat. Au Québec, plusieurs établissements universitaires choisissent d'orienter les clientèles étudiantes adultes et en situation de recyclage professionnel dans des programmes courts de certificat (30 crédits), programmes qui sont généralement exclus des études officielles portant sur l'abandon scolaire, alors que d'autres les inscrivent dans des cheminements de baccalauréat. On peut donc suggérer que compte tenu du présent état des choses, les comparaisons interinstitutionnelles et intersystèmes sont très imparfaites et ne reflètent pas rigoureusement les missions institutionnelles et les caractéristiques des populations étudiantes qu'elles desservent.

6. LE STATUT D'ÉTUDIANT

On observe à partir des comportements d'abandon et de diplomation que le vécu de l'étudiant est multidimensionnel et que le « métier d'étudiant » s'insère de plus en plus souvent dans un cheminement que l'on pourrait qualifier de non traditionnel. Le concept d'étudiant non traditionnel est véhiculé depuis la fin des années 1980 et n'a pas fait l'objet de recherches exhaustives au Canada, particulièrement de la part des établissements d'enseignement supérieur. Cependant, de plus en plus d'études récentes font appel à la notion d'étudiants « non traditionnels » pour expliquer les taux d'abandon élevés et la stagnation de la diplomation aux niveaux collégial et universitaire. On remarque en effet des taux d'abandon de la part des étudiants non traditionnels de beaucoup supérieurs à ceux des étudiants dits traditionnels. Taillon (1999) rapporte quelques résultats issus de l'enquête de 1998 de Statistique Canada portant sur l'éducation des adultes et la formation. Dans cette étude on définit comme « étudiants adultes » ceux qui sont inscrits à temps partiel et âgés de 17 ans et plus, ceux qui sont inscrits à plein temps et âgés de plus de 24 ans ainsi que tous les participants à des programmes de formation parrainés par l'employeur, indépendamment de leur âge. Taillon (1999) ajoute que selon l'enquête de 1997 portant sur les diplômés de 1995, le fait d'obtenir un emploi à plein temps est la raison principale de poursuite des études à temps partiel pour 70 à 79 % des étudiants âgés de 25 ans et plus, et pour 50 % des étudiants âgés de 17 à 24 ans.

Bean et Metzner (1985, p. 489) proposent également une définition de l'étudiant non traditionnel, soit « un étudiant de plus de 24 ans, qui n'habite pas sur le campus, qui étudie à temps partiel, ou qui présente une combinaison de ces trois variables, celui-ci n'est pas significativement influencé par l'environnement social de l'établissement et il est davantage concerné par l'offre de programmes et de cours de l'établissement ».

Quelques auteurs canadiens se sont penchés sur le statut d'étudiant à temps partiel dans une perspective institutionnelle. Roche, Shale et Kelly (1996) concluent que les étudiants généralement identifiés comme non traditionnels et qui ne présentent pas de profil d'admission typique sont en diminution à l'Université de Calgary, de même que ceux qualifiés de *life-long learners*, c'est-à-dire ceux poursuivant des études hors-programme ou pour intérêt personnel. Par ailleurs, à l'Université d'Athabasca⁵, ils observent une augmentation importante du nombre d'étudiants visiteurs de type traditionnel (moins de 25 ans). Spéculant sur les raisons poussant de plus en plus d'étudiants, principalement traditionnels, à poursuivre une partie de leurs études dans un établissement tel qu'Athabasca, ils suggèrent différentes pistes de recherche pouvant expliquer le cheminement non traditionnel de ces étudiants qui seraient reliées à l'offre de cours universitaires, à la flexibilité de l'admission, aux exigences programmatiques et à la capacité d'allier le travail aux études. Une autre étude plus récente de Shale (2000) documente les caractéristiques du cheminement des diplômés de l'Université de Calgary ayant étudié à temps partiel, en particulier le nombre de sessions d'inscription à temps partiel, l'utilisation du trimestre printemps/été comme trimestre de rattrapage et la nette préférence pour la sélection d'un statut à temps partiel durant les trimestres d'hiver et d'été. Puisqu'il est clair que l'étudiant d'aujourd'hui se conforme de moins en moins à une définition simple et univoque du statut d'étudiant, Shale (2000) suggère de développer une vision plus intégrée des études à temps partiel qui inclue des considérations visant l'offre de cours et l'aménagement des horaires.

5. Un établissement de formation à distance composé surtout d'une population étudiante hétérogène et de groupes d'âge différents de celle de l'Université de Calgary.

7. MODÈLES CONCEPTUELS ALTERNATIFS

Observant que les taux d'abandon dans les universités américaines se sont maintenus en dépit de 20 années de recherche et d'expérimentation, Seidman (1996) suggère qu'il est temps d'envisager de nouvelles approches conceptuelles et expérimentales à la lutte contre l'abandon des études. Il propose une approche à trois volets, comprenant des interventions ciblées au niveau du cours (approche pédagogique, repérage des cours à haut taux d'échecs et soutien aux étudiants à risques), du programme (arrimage des objectifs des programmes aux attentes des étudiants et du marché du travail), et de l'université (climat d'apprentissage, ressources institutionnelles). Mais cette approche centrée sur l'établissement ne semble pas suffisamment englobante pour répondre aux besoins des clientèles non traditionnelles des établissements d'enseignement postsecondaire.

Une étude préparée par Andres, Cantwell et Carpenter (1997) pour le British Columbia Council on Admissions and Transfer trace l'évolution des modèles théoriques développés depuis le début des années 1970 sur l'abandon des études. Après avoir analysé la progression des clientèles non traditionnelles en Colombie-Britannique et au Canada (incluant les étudiants à temps partiel, adultes, et de groupes minoritaires reconnus) et fait la synthèse des résultats des recherches sur le sujet, les auteurs concluent que les établissements doivent adopter une approche «écologique» à la lutte contre l'abandon en s'inspirant du modèle de Bean et Metzner (1985) portant sur les étudiants non traditionnels et sur celui de Benjamin (1994) connu sous le nom de *Quality of Student Life*. Le modèle conceptuel proposé par Bean et Metzner (1985) pour expliquer l'abandon des études des étudiants non traditionnels repose sur quatre grands axes : 1) le succès académique de l'étudiant ; 2) ses intentions résultant de l'influence des facteurs psychologiques et académiques ; 3) les variables contextuelles, telles l'âge, le sexe, l'ethnicité, le lieu de résidence, le régime d'études, les objectifs éducatifs ; et 4) les variables environnementales, soit tous les facteurs externes non contrôlés par l'établissement.

Le modèle de Benjamin (1994), également conçu pour circonscrire l'ensemble des circonstances personnelles des étudiants d'aujourd'hui, conçoit l'expérience et le niveau de satisfaction des étudiants comme étant une réalité multidimensionnelle où les facteurs et les processus personnels, sociaux et/ou contextuels interagissent de manière réciproque et dynamique. Benjamin définit la qualité de l'expérience étudiante comme étant reliée à la perception immédiate de bien-être et de satisfaction de l'étudiant

envers les différentes facettes de sa vie ou *life domains*, qui sont déterminées par les facteurs psychosociaux et contextuels immédiats de l'étudiant, et à leur congruence avec son système de valeur personnel.

CONCLUSION

Que doit-on retenir de l'expérience des établissements postsecondaires canadiens, et particulièrement de la contribution de la recherche institutionnelle à la problématique de l'abandon scolaire? Sur la base des travaux et rapports de recherche recensés et qui portent sur les initiatives des établissements canadiens, on peut conclure que les efforts documentés d'analyse et l'expérimentation de programmes visant l'amélioration de la diplomation et la diminution de l'abandon scolaire dans les établissements canadiens hors-Québec sont encore bien timides comparativement aux efforts consentis dans les établissements américains.

Il faut également mettre en cause le cadre théorique sous-tendant le questionnement qui porte sur l'abandon scolaire et le développement des programmes d'expérimentation et d'intervention qui repose trop souvent encore sur une conception traditionnelle de l'étudiant. La plupart des études aux États-Unis et au Canada posent la prémisse qu'il faut intervenir auprès des étudiants et non auprès des professeurs, des cours, du *curriculum*, etc. Bien peu d'entre elles semblent associer l'amélioration des performances scolaires ou de la diplomation à des interventions directes et volontaires visant un ensemble de composantes de l'apprentissage académique et personnel des étudiants. Selon Alan Seidman, rédacteur en chef du *Journal of College Student Retention*, cité par Julia Gedeon Matusky du journal *Affaires universitaires* (octobre 2001), les universités font plus d'efforts que par le passé pour repérer les étudiants qui connaissent des difficultés au cours du premier et du second trimestre, mais elles n'assurent pas le suivi pour voir à ce que ces problèmes soient par la suite réglés définitivement. Les enseignants doivent également être encouragés à participer davantage à l'identification précoce des étudiants à risque. Une diversification des objectifs et des stratégies académiques ainsi que des méthodes d'intervention auprès des étudiants devrait donc faire partie des priorités des établissements universitaires. Les enquêtes des dernières années menées auprès des étudiants canadiens apportent un éclairage très précis sur les pistes de solution. Elles soulignent l'importance des attentes liées aux exigences d'admission, à l'ouverture des programmes académiques, à l'offre de cours, à la pertinence des études face au monde du travail et à la flexibilité du système à incorporer divers modes de vie et d'études des étudiants.

Du point de vue de l'analyse institutionnelle, les bureaux d'analyse demeurent encore principalement et essentiellement des fournisseurs de connaissance « à la pièce » et non des analystes des connaissances institutionnelles portant sur le vécu des étudiants. On peut se demander pourquoi les diverses enquêtes menées auprès des étudiants dans la plupart des établissements canadiens ne servent pas à développer une « intelligence » institutionnelle sur des questions somme toute très reliées, visant les processus d'évaluation périodique des programmes, les évaluations des cours, les informations recueillies à l'admission par les établissements et les études de relance des étudiants. Mais peut-être justement n'y a-t-il pas de stratégies et d'objectifs institutionnels assez clairement définis par les établissements pour encadrer de façon systématique et efficace les études et les programmes d'intervention auprès des étudiants ?

ANNEXE

Liste détaillée des principales raisons d'abandon volontaire des études après un ou deux ans suivant l'admission à l'université

(3 540 répondants et 4 368 réponses incluant les réponses multiples,
The British Columbia Early Leavers Survey, p. 39)

Liées au programme/curriculum	16,1 %
n'aime pas le programme/pas d'intérêt/mal ajusté	4,0
non stimulant/superficiel/manque de rigueur/de faible niveau	0,3
structure du programme (théorie <i>vs</i> pratique), longueur	1,2
peu de choix de cours/trop de cours requis ou d'introduction	0,5
problèmes de transfert de crédits	0,7
qualité du programme	1,3
a complété ce qui était désiré ou possible du programme	0,1
programme non disponible/non offert/annulé	3,4
incapable d'être admis ou transféré au programme désiré	2,7
répétition du programme/des cours précédents	0,0
charge de travail trop élevée	1,9
Liées à la situation économique ou financière	10,0 %
manque d'argent/trop dispendieux/coût de la vie	8,3
faible ratio coût-bénéfices/incertain des avantages financiers	0,3
niveau d'endettement/dépenser si des revenus sont assurés	0,6
aide financière inadéquate/a manqué d'argent	0,1
situation familiale changée/source de revenu disparue	0,0
fin de l'aide financière aux étudiants/non éligible	0,3
fin de la bourse d'études/non éligible	0,1
autres raisons	0,3
Liées à l'emploi ou à la carrière	10,0 %
faible perspective d'emploi/ne cadre pas avec les objectifs de carrière	1,1
a complété/progressé vers l'accréditation professionnelle	0,0
conflit entre travail et études (horaire, charge de travail)	3,3
a trouvé un emploi/créé sa compagnie/cherche du travail	4,3
autres raisons	1,3

Liées à un changement de programme/transfert		9,5 %
désire transférer dans un autre programme de baccalauréat	6,7	
désire transférer dans un programme de maîtrise	0,2	
désire transférer dans un collège technique/institut	2,3	
avait planifié un transfert de programme	0,1	
autres raisons	0,2	
Liées aux professeurs/à la qualité de l'enseignement		2,3 %
insatisfaction générale avec l'enseignement	0,6	
qualité de l'enseignement/implication des professeurs	0,8	
contact personnel/approchable/contact hors salle de cours	0,7	
auxiliaires d'enseignement	0,0	
tuteurs en éducation à distance/par correspondance	0,1	
autres raisons	0,1	
Liées aux services/soutien		0,8 %
qualité de l'organisation de la formation à distance	0,1	
qualité des services d'orientation/d'assistance universitaire	0,3	
insatisfaction avec les services administratifs	0,4	
Liées aux cours		6,5 %
insatisfaction générale	0,3	
horaire non approprié	0,1	
charge de travail trop lourde/cours difficile	0,5	
contenu du cours/orientation/structure	0,7	
disponibilité/annulation/liste d'attente	3,2	
évaluation non équitable/travaux/examens	0,4	
aspects matériels des salles de cours/bruit	0,0	
taille des classes/impersonnel	0,5	
insatisfaction avec les cours de formation à distance	0,5	
autres raisons	0,3	
Liées à l'université		3,8 %
politique du département/de l'établissement	0,2	
taille/inhumain/impersonnel	0,9	
valeurs/ambiance/sens de la communauté	1,1	
bureaucratie/procédures/administration	0,5	
autres raisons	1,1	
Liées à la performance scolaire		11,2 %
insatisfaction générale avec les notes	1,8	
échecs scolaires/forcé d'abandonner	9,3	
autres raisons	0,1	

Liées à des circonstances personnelles	27,6 %
n'aime pas l'université/pas pour moi/non adapté	2,6
manque de motivation/d'intérêt/ennui	3,3
trop d'activités sociales/n'a pas assez travaillé	0,0
maladie/état de santé/blessure	4,8
déménagement/désir de vivre dans une autre ville	2,5
maritales/parentales/situation des enfants	3,5
pas prêt pour l'université	0,6
désire voyager	1,3
ennui de la famille/des amis/de « sa » ville	1,5
non intégré socialement sur le campus	0,3
atteinte de l'objectif initial/a donc quitté	0,8
autres raisons	6,4
Liées à d'autres raisons	2,2 %

BIBLIOGRAPHIE

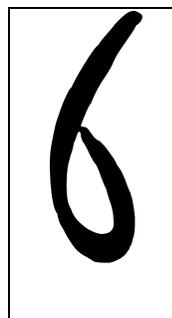
- AMERICAN COLLEGE TESTING (2000). *National College Dropout and Graduation Rates, 1999*.
- AMERICAN COLLEGE TESTING (2001). *National College Dropout and Graduation Rates, 2000*, <www.act.org/news/releases/2001/charts4.html>. Avril 2005.
- ALLEN, D. (1999). «Desire to finish college: An empirical link between motivation and Persistence», *Research in Higher Education*, vol. 40, n° 4, p. 461-480.
- ANDRES, L., M. CANTWELL et S. CARPENTER (1997). *Today's higher education students: issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics*, Center for Policy Studies in Education, U.B.C., rapport de recherche préparé pour le British Columbia Council on Admissions and Transfer, avril 1997, 67 p.
- ASTIN, A., L. TSUI et J. AVALOS (1996). «Degree attainment rates at American colleges and universities», Rapport de recherche du Higher Education Research Institute, dans G. Peltier, R. Laden et M. Matranga (1999), «Student persistence in college: A review of research», *Journal of College Student Retention*, vol. 1, n° 4, p. 357-375.
- BAKER, S. et N. POMERANTZ (2000). «Impact of learning communities on retention at a metropolitan university», *Journal of College Student Retention*, vol. 2, n° 2, p. 115-126.
- BEAN, J. et B. METZNER (1985). «A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition», *Review of Educational Research*, vol. 55, p. 485-540.
- BENJAMIN, M. (1994). «The quality of student life: toward a coherent conceptualization», *Social Indicators Research*, vol. 31, n° 3, p. 205-264.
- BERGER, J. et J. BRAXTON (1998). «Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration», *Research in Higher Education*, vol. 39, p. 103-119.
- BESSEY, J., S. WATTON et P. CHANCEY (2000). «Paths Students Take», *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2000.
- BIGSBY, K. (1999). «Outcomes of Former Arts and Sciences Students», *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 1999.
- CENTENNIAL COLLEGE (1999). «Student retention earns North American recognition», <[www.centennialcollege.ca/news/ar/ar.htm: student development](http://www.centennialcollege.ca/news/ar/ar.htm:student%20development)>. Septembre 2002.
- CHEN, E. et J. ODERKIRK (1997). «Varied pathways: the undergraduate experience in Ontario», *Education Quarterly Review*, vol. 4, n° 3, p. 47-62, Rapport de Statistique Canada.
- CHRISTIE, B. (2002). Institutional Affairs Office, Université Dalhousie, *Communication personnelle*.

- CONWAY, C. (1996). *A preliminary view of undergraduate student attrition at the University of Victoria*, <[www.inst.uvic.ca/reports/other/IAVIEWS: vol. 1, issus3](http://www.inst.uvic.ca/reports/other/IAVIEWS/vol.1/issus3)>.
- CONWAY, C. (2000). «BC universities early leavers study», *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2000.
- CONWAY, C. (2001). «BC Universities Early Leavers Survey», University Presidents' Council of British Columbia, 77 pages.
- DAY, V., J. MURPHY et E. MARRIOTT (1987). *Student Attrition at Dalhousie*, Document de recherche non publié, Dalhousie.
- DAY, V. (2001). *What is Known about Student Retention*, document de recherche non publié, Dalhousie.
- FANCEY, P. (2001). «Student success course: An initiative for students on academic probation», *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2001.
- FANCEY, P. (2002). Université Mount-St-Vincent, Communication personnelle.
- GILBERT, S. (1991). *Attrition in Canadian universities*, Rapport de recherche soumis à la Commission d'enquête sur l'enseignement supérieur au Canada.
- HLADKY, S. (1992). A summary of the quantitative evaluation of the pilot transition year seminar course «Introduction to University» at the University of Manitoba, document de recherche non publié.
- HOLMES, D. (2002). Institutional Research Office, Université Carleton, Communication personnelle.
- LAURENTIAN UNIVERSITY (1996). *Survey of Prospective 1996 Graduates*, Office of Institutional Research Web page.
- LUSSIER, T.G. (1999). «Retention and Graduation Rate Analysis», *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 1999.
- LUSSIER, T.G. (2002). Institutional Analysis Office, Université du Manitoba, Communication personnelle.
- MATUSKY, J.G. (2001). «Persévérance scolaire: enfin, la réussite», *Affaires universitaires*, octobre 2001, p. 11-25.
- MERISOTIS, J. et R. PHIPPS (2000). «Remedial education in colleges and universities: What's really going on?», *The Review of Higher Education*, vol. 42, n° 1, p. 67-85.
- MURRAY, J. (1993). «Why Students Withdraw from University: A case study», *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, mai 1993.
- MURTAUGH, P., L. BURNS et J. SCHUSTER (1999). «Predicting retention of university Students», *Research in Higher Education*, vol. 40, p. 355- 371.
- NOEL & LEVITZ (2000). <www.noellevitz.com/>.
- PAGEAU, D. (2000). «Keys to success: Willpower and commitment», *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2000.

- REISBERG, L. (1999). « Colleges struggle to keep would-be dropouts enrolled », *The Chronicle of Higher Education*, vol. 46, n° 7, p. 54-56.
- ROBB, A. (1994). *The First-year Experience as an Instrument of Success: The Case of University 100 at UPEI*, Présentation à l'AUCC, Ottawa, 1994, cité dans Day, 2001.
- ROCHE, J., D. SHALE et W. KELLY (1996). *Comparative Studies on the Differentiated Nature of Part-time Students*, communication présentée au colloque annuel de l'association américaine de recherche institutionnelle, 1996.
- RUDDICK, M., G. HANSON et K. MOSS (1999). *New Directions in Student Retention Research: Looking Beyond Interactional Theories of Student Departure*, communication présentée au colloque annuel de l'association américaine de recherche institutionnelle, 1999.
- SEIDMAN, A. (1996). « Retention Revisited », *College and University*, vol. 71, n° 4, p. 18-21
- SHALE, D. (2000). « The role of part time study in progression to degree », *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2000.
- SUDMANT, W. (2001). *Survey of First Year Students in Arts, Science, and Innovative Learning Programs*, Planning and Institutional Research Office, 25 pages. <www.pair.ubc.ca/studies/>.
- TAILLON, J. (1999). « Non traditional Learners in higher education: A statistical profile », *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 1999.
- THE UNIVERSITY PRESIDENTS' COUNCIL OF BRITISH COLUMBIA (2001). *BC Universities Early Leavers Survey*, Rapport d'enquête rédigé par C. Conway, Université de Victoria.
- THE UNIVERSITY PRESIDENTS' COUNCIL OF BRITISH COLUMBIA (2001). *BC Universities Student Outcomes-Class of 1996, Five Years after Graduation, 2001 Survey Highlights*. <www.tupc.bc.ca/student_outcomes>.
- THE UNIVERSITY PRESIDENTS' COUNCIL OF BRITISH COLUMBIA (1999). *1997 Graduates, Two Years after Graduation, 1999 Survey Highlights*, <www.tupc.bc.ca/student_outcomes>.
- TUCKER, B., S. WALBOURNE et P. WILSON (2001). « Comparative study of the Effects of University 1010 at Sir Wilfred Grenfell College, 1997-2000 », *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2001.
- WINER, B. (2001). « Do High School Grades Matter? », *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2001.

La recherche institutionnelle au Québec

Danielle Pageau et Christine Médaille



Le texte qui suit se veut un portrait, non exhaustif il va sans dire, de la part de la recherche institutionnelle au Québec à l'avancement des connaissances et des pratiques autour de la problématique de l'accès au diplôme. Le portrait est certes partiel et peut-être aussi partiel puisqu'il est esquissé par deux praticiennes de recherche institutionnelle du réseau de l'Université du Québec. Les auteures s'excusent à l'avance pour tous les travaux non mentionnés ou dont elles ignorent l'existence, ce qui témoigne en même temps du peu de diffusion qui caractérise une bonne part des travaux de recherche institutionnelle au Québec. Mais avant de présenter l'état de la situation, nous aimerions exposer quelques prémisses qui à notre avis permettront de mieux situer le contexte des travaux de recherche institutionnelle au Québec.

Quand nous nous sommes mises à réfléchir aux connaissances dégagées par les équipes de recherche institutionnelle et peut-être surtout aux activités mises en place par les équipes de recherche institutionnelle ou auxquelles elles ont contribué, nous n'avons pas pu faire autrement que de penser à la relation qui existe entre la recherche institutionnelle et le processus de décision ou, encore mieux, entre les chercheuses et chercheurs institutionnels et les décideurs. En fait, la fonction première de la recherche institutionnelle est d'apporter un support, une aide à la prise de décision. Ainsi, l'importance ou la place qu'elle pourra prendre tant sur le plan du développement des connaissances que sur celui du développement et de l'implantation d'actions ou stratégies, dépend en grande partie de cette relation. Nous croyons de plus que cela est étroitement lié aux individus en place. La recherche institutionnelle est

implantée de façon inégale dans les universités québécoises. Parfois même, cette fonction n'existe tout simplement pas. Mais lorsqu'elle existe, elle ne se voit pas toujours accorder la même importance. Sa place est à notre avis fragile parce n'étant pas toujours intégrée à la structure organisationnelle; elle risque de disparaître lorsque les individus qui la supportent quittent l'organisation.

Après avoir travaillé chacune plus de dix ans au sein du réseau de l'Université du Québec, nous pouvons dire que la place de la recherche institutionnelle a beaucoup évolué. En fait, on constate qu'on accorde en général plus d'importance et de crédibilité aux travaux qui en sont issus, plus d'écoute à leurs observations, plus de latitude pour la définition des problématiques et beaucoup plus d'ouverture à la diffusion des résultats. Toutefois, malgré les énergies investies pour en arriver là, nous croyons que cette situation ne peut être tenue pour acquise tant que les assises de la recherche institutionnelle ne seront pas mieux enracinées dans la culture universitaire.

Il faut mentionner une situation qui, depuis le milieu des années 1990, a certainement beaucoup contribué à donner une plus grande visibilité à la recherche institutionnelle: il s'agit de l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les équipes de recherche institutionnelle ont investi beaucoup de temps pour s'appropriier les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Toutefois, elles leur ont permis de se dégager d'une certaine production statistique récurrente, leur laissant plus de temps pour travailler sur d'autres enjeux et développer leurs propres problématiques. Cela leur a permis de ne pas être seulement à la remorque des besoins des décideurs, mais aussi de pouvoir susciter de nouvelles réflexions et jouer ainsi un rôle de locomotive. Il faut bien admettre cependant qu'il s'agissait là d'une arme à double tranchant. Il est certain que les nouvelles technologies ont créé de nouvelles possibilités, mais en même temps elles ont suscité de nouvelles demandes d'information. Les changements technologiques sont rapides et une grande somme d'énergie doit être investie pour maîtriser ces technologies. Les équipes de recherche institutionnelle consacrent toujours bien du temps (trop peut-être compte tenu de leur taille?) aux systèmes de production statistique. Toutefois, la qualité de l'information est supérieure à ce qu'elle était, le niveau de détail de l'information disponible est beaucoup plus près des réalités observées et l'utilisation de l'information par des gens extérieurs à la recherche institutionnelle (par exemple les directrices et directeurs de département) est beaucoup plus fréquente.

Il nous paraissait important de situer le contexte dans lequel il est possible ou non pour la recherche institutionnelle de développer des connaissances ou implanter des activités. Il faudra en tenir compte lorsque viendra le temps de discuter du rôle et des responsabilités de la recherche institutionnelle en matière d'activités liées à la problématique de l'accès au diplôme.

Nous terminerons cette partie « éditoriale » en citant les propos qu'a tenus Yvon Lussier, à l'époque directeur du Bureau de la recherche institutionnelle (BRI) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et un des grands promoteurs de la recherche institutionnelle au Québec, à un séminaire organisé par le Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (le GRES) en 1992. Ces remarques illustrent bien une situation à laquelle les chercheuses et chercheurs institutionnels sont souvent confrontés :

Nous avons eu pendant près d'une dizaine d'années la naïveté de croire que la simple connaissance des taux d'abandon, surtout dans les programmes où ils étaient très élevés, allait déclencher une série de réformes des programmes, l'élaboration de stratégies pédagogiques innovatrices, le questionnement des méthodes d'enseignement et d'encadrement. Malheureusement ce ne fut jamais le cas (Lussier, 1992).

En fait, il fallut attendre l'arrivée d'un vice-recteur associé sensible à la cause (un champion de la cause, comme le disait Yvon Lussier) pour que ce que les chercheuses et chercheurs du BRI de l'UQAM savaient depuis une bonne dizaine d'années commence à se traduire par des prises de conscience et une réflexion collective nécessaires au changement et à la mise en place d'actions et de pratiques.

L'ACCÈS AU DIPLÔME ET LA RÉUSSITE À L'UNIVERSITÉ

Dans la mesure où l'accès au diplôme et la réussite à l'université font partie d'un processus qui commence avant l'université et se poursuit au-delà par l'insertion professionnelle, la problématique de la réussite à l'université et de l'accès au diplôme doit couvrir toutes ces dimensions. Toutefois, nous avons choisi ici de mettre l'accent sur les deux dimensions sur lesquelles les travaux de recherche institutionnelle ont le plus porté au cours des 20 dernières années, soit l'accès au diplôme et l'accès à l'université. Nous allons cependant dégager aussi quelques éléments de problématiques concernant l'insertion professionnelle.

1. L'ACCÈS AU DIPLÔME

La question de l'accès au diplôme est certainement la problématique sur laquelle les équipes de recherche institutionnelle ont consacré le plus d'énergie depuis le début des années 1980. Au départ, les travaux québécois sur cette question ont été largement inspirés des travaux américains des années 1970 (voir plus haut l'article de Pierre Chenard). Qu'il s'agisse de la définition des concepts, des instruments de mesure ou de la construction de bases de données permettant le suivi d'effectifs étudiants, une énorme expertise en la matière a été développée par les chercheuses et chercheurs de recherche institutionnelle au Québec. La question de l'accès au diplôme est toujours à l'ordre du jour et probablement plus que jamais avec l'obligation nouvelle pour les universités de rendre des comptes à l'État.

Mais avant de tracer un bilan, nous croyons opportun d'ajouter encore une fois quelques prémisses. Tout d'abord, plusieurs s'entendent pour dire que l'accès au diplôme est un phénomène qui ne semble pas avoir beaucoup évolué dans le temps. Dans l'ensemble, les taux d'accès au diplôme pour les étudiants à plein temps correspondent à ceux observés au début des années 1960 dans les universités québécoises. Ce constat permet entre autres de dire que le phénomène de l'abandon des études n'est pas arrivé avec le processus de démocratisation.

De plus, il faut bien dire que, toujours dans l'ensemble, on n'a pas noté d'amélioration majeure dans les taux de rétention ou d'accès au diplôme, et ce malgré la panoplie de mesures adoptées pour favoriser l'accès au diplôme. Cela ne veut pas dire que ces mesures ne servent à rien, mais plutôt qu'il faudrait examiner sérieusement les façons de mesurer l'impact des diverses activités et mesures mises en place pour favoriser l'accès au diplôme.

Si à une certaine époque on s'intéressait à la persévérance dans les études pour améliorer les prévisions de clientèles et, par conséquent, améliorer la planification immobilière, la situation est tout autre actuellement. En fait, face à une évolution démographique qui va affecter leur bassin de recrutement, les universités québécoises tiennent autant à conserver les étudiants qui sont sur leurs bancs qu'à en recruter de nouveaux. On ne peut nier qu'une part de l'intérêt à diminuer l'abandon ou à augmenter l'accès au diplôme puisse être liée au désir de conserver un financement adéquat (qui s'intéresse alors vraiment aux étudiants?). Toutefois, cette situation est d'autant plus vraie

avec l'arrivée des contrats de performance et leur taux d'accès au diplôme de 80 % exigé par le ministère de l'Éducation. Est-il réaliste d'espérer un tel taux d'accès au diplôme ?

En fait, non seulement ce taux de 80 % apparaît difficilement atteignable, mais il place aussi les universités face à certains dangers. Tout d'abord, il y a un danger pour l'accessibilité : des universités ne seraient-elles pas tentées d'admettre uniquement les étudiants qu'elles sont sûres de pouvoir conduire jusqu'au diplôme ? Mais il y a aussi un danger pour les mesures du taux d'accès au diplôme. Ainsi, si on s'intéresse uniquement aux étudiants qui obtiennent un diplôme, on risque bien de calculer un taux d'accès au diplôme de 100 % ! N'y a-t-il pas là un danger de masquer certaines réalités, de démontrer qu'il n'y a plus de problème et, par conséquent, de nuire aux mesures devant conduire à la « vraie » réussite ? Il s'agit là de questions importantes dont les équipes de recherche institutionnelle devront débattre au cours des prochaines années.

1.1. CE QUE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE A FAIT POUR SAVOIR

Durant les années 1980, plusieurs équipes de recherche institutionnelle ont consacré leurs énergies à la constitution de fichiers étudiants (les cohortes). Il s'agissait là d'un grand défi technique pour la plupart des universités, pas seulement québécoises mais nord-américaines. Plusieurs années donc ont été consacrées à construire des bases de données et à organiser les informations permettant le suivi des cheminements des étudiants. Un autre défi consistait à affronter la difficulté de bâtir des fichiers d'analyse à partir de données colligées pour des fins administratives. Mais la grande difficulté était et demeure de bâtir des séries historiques de qualité quand bon nombre des changements survenus dans le temps (définition de variables, contenu des fichiers, etc.) n'ont pas tenu compte de leur impact sur les travaux de recherche institutionnelle.

De plus, un certain nombre de concepts ont été élaborés par les équipes de recherche institutionnelle pour décrire la réalité des cheminements étudiants : abandon, départs institutionnels, attrition, persévérance, accès au diplôme. Toutefois, d'une institution à une autre, les concepts ne couvrent pas toujours la même réalité. Il est possible que la venue des contrats de performance puisse amplifier cette situation (chacun développant ses mesures à sa façon pour atteindre l'objectif de 80 %) ou, au contraire, force les institutions à s'entendre autour d'une définition de la réussite à l'université et des façons de la mesurer.

Récemment, le BRI de l'UQAM a travaillé avec l'École des sciences de la gestion pour raffiner le concept d'abandon et distinguer les exclusions du programme (notes trop faibles, délais trop longs, conditions d'admission non remplies, tricherie/plagiat, non-paiement des frais de scolarité) des changements de programme dans la même institution et de l'abandon des études (départs institutionnels) afin d'intervenir différemment selon les situations. Il y a là des pistes intéressantes pour poursuivre la réflexion.

Les données sur la persévérance dans les études et l'abandon sont maintenant beaucoup plus faciles d'accès qu'elles ne l'étaient il y a quelques années. À preuve sont les données maintenant disponibles sur le web. Ces données permettent, dans la plupart des cas, de suivre, programme par programme, le cheminement des étudiants trimestre par trimestre. Plusieurs institutions québécoises sont même rendues assez loin dans les possibilités techniques de suivi d'effectifs. Bien des données sont disponibles donc, mais reste la question de la quantité d'informations disponibles et de leur utilisation (lire sous-utilisation) par les facultés, les directions de programmes et les professeurs pour la mise en place de stratégies d'intervention.

De plus, pour comprendre le cheminement des étudiants et la dynamique de l'accès au diplôme, d'autres travaux se sont greffés au suivi d'effectifs. En voici une liste non exhaustive :

- Élaboration de test de motivation pour identifier les personnes les plus susceptibles d'abandonner leurs études. (UQAM)
- Étude sur les cours difficiles. (UQAM)
- Les conditions de vie et d'études des étudiants à plein temps au 1^{er} cycle à l'UQAM. (UQAM)
- Enquête sur l'abandon dans les programmes de 1^{er} cycle. (Université de Montréal)
- Analyse des besoins des nouveaux étudiants à l'UQAM: connaissances (français, anglais, mathématiques), habiletés (gestion du temps, du stress), services spéciaux et situations particulières (statut de parent unique, handicaps, toxicomanie, etc.). (UQAM)
- Performance académique au collégial (à partir de la cote Z ou de la cote R) et réussite à l'université. (U de M, UQAM)
- Chaîne de suivi de la candidature à l'inscription. (Université du Québec (UQ))

- Les enquêtes ICOPE : identifier des conditions de réussite à partir des caractéristiques des étudiants à leur arrivée dans un programme. (UQ)

1.2. CE QUE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE A APPRIS

Les chercheuses et chercheurs institutionnels ont tous appris que la question de l'abandon ou de l'accès au diplôme est un phénomène complexe. Deux individus dans une même situation ne réagiront pas nécessairement de la même façon au cours de leur expérience scolaire.

Nous savions depuis longtemps qu'il y avait des différences entre les taux d'accès au diplôme des étudiants à plein temps et ceux des étudiants à temps partiel, entre le taux des hommes et celui des femmes. Toutefois, en ce qui concerne l'écart entre le taux d'accès au diplôme des hommes et celui des femmes, il faut mentionner que cet écart s'est agrandi avec les années : s'il était inférieur à 10 % au début des années 1980, il est aujourd'hui au-delà de 15 %.

De nouvelles études ont permis de nuancer les connaissances. Ainsi, les enquêtes ICOPE ont démontré que si l'accès au diplôme varie en fonction du régime d'études (étudier à plein temps ou à temps partiel), d'autres conditions sont plus importantes. C'est le cas notamment des intentions face au diplôme et de la réussite des cours au premier trimestre.

De plus, si les femmes accèdent au diplôme dans une plus grande proportion que les hommes, les enquêtes ICOPE ont également démontré que dans certaines conditions, il n'y a plus de différence entre le taux d'accès au diplôme des hommes et celui des femmes. Ainsi, lorsque les hommes réunissent un bon nombre de « conditions gagnantes »¹, ils atteignent le niveau de performance des femmes.

La recherche institutionnelle a également appris que la très grande majorité des étudiants (soit plus de 90 %) qui s'inscrivent dans un programme de baccalauréat veulent un diplôme (cela peut sembler trivial, mais il fallait justement le mesurer pour raffiner la mesure de l'abandon). À

1. Les « conditions gagnantes » : étudier à plein temps, détenir un DEC de la formation préuniversitaire, avoir fréquenté un établissement d'enseignement au cours des deux dernières années, vouloir le diplôme du programme dans lequel on est inscrit, vouloir poursuivre ses études sans interruption, suivre ses cours le jour ou occuper un emploi rémunéré moins de 15 heures par semaine. Voir Pageau et Bujold, 2000, p. 77.

partir du moment où l'on sait cela, on peut penser l'abandon des études comme un symptôme d'autres difficultés: académiques, financières, d'orientation, d'intégration, d'adaptation, etc. D'ailleurs, c'est déjà ce que Christian Bégin notait en 1994 dans un rapport-bilan des activités (Bégin, 1994). En fait, si pour l'université le problème c'est l'abandon, pour l'étudiant, c'est autre chose qui constitue le problème.

Plus encore, la recherche institutionnelle a appris que :

- L'abandon des études se fait tôt: au premier trimestre, à la première année. En fait, on peut évaluer que 50 % des départs institutionnels au 1^{er} cycle ont lieu dans la première année.
- La réussite des cours au 1^{er} trimestre a un impact important sur la poursuite des études jusqu'au diplôme.
- L'accès au diplôme varie en fonction des programmes: programmes contingentés et non contingentés; programmes professionnels et programmes généraux.
- L'incertitude est un aspect important des départs institutionnels; il faut donc aider les étudiants à préciser leurs intentions, leur objectif.
- Travailler plus de 15 heures par semaine chez les étudiants à plein temps nuit à la poursuite des études jusqu'au diplôme. Les difficultés financières ont également un impact sur l'accès au diplôme.
- L'abandon des études n'est pas le seul fait d'étudiants qui n'ont pas les capacités pour compléter des études universitaires.
- Les conditions qui favorisent l'accès au diplôme sont des conditions d'engagement. Peut-on garantir ces conditions aux étudiants? Mais plus encore, les étudiants sont-ils prêts à un tel engagement?

1.3. CE QUE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE AIMERAIT SAVOIR

Les chercheuses et chercheurs institutionnels ont réalisé des travaux qui ont permis d'apprendre bien des choses sur la réalité des cheminements scolaires en général et de l'accès au diplôme en particulier. Toutefois, d'autres connaissances méritent d'être dégagées.

Il serait très intéressant de pouvoir suivre les étudiants de manière à distinguer l'abandon d'un programme de l'abandon d'une institution, d'un ordre d'enseignement ou carrément de l'abandon des études. Jusqu'à tout récemment, un tel type d'analyse était impossible étant donné que l'identifiant « universel » de l'étudiant, le code permanent du ministère de l'Éducation, n'était pas requis dans les bases de données relatives à l'ordre d'enseignement universitaire. Dorénavant, les universités doivent ajouter le code permanent dans leurs bases de données et dans les fichiers transmis au ministère. Ainsi, les bases de données du ministère de l'Éducation disposeront de toute l'information nécessaire pour permettre de distinguer les différents types d'abandon. De plus, l'introduction du code permanent dans les bases de données relatives à l'ordre d'enseignement universitaire permettra d'effectuer des analyses concernant l'accès à l'université. En effet, il sera alors possible de faire des analyses de cheminement des étudiants à partir du primaire, jusqu'au secondaire, au collégial et à l'université en regard de certaines variables comme, entre autres, celles relatives à l'origine sociale.

Nous croyons qu'il serait également intéressant de partager davantage d'information et de résultats de recherches institutionnelles entre les institutions et d'établir des collaborations pour les définitions de concepts et de mesures de manière à pouvoir faire des comparaisons entre les institutions.

Enfin, si on analyse beaucoup la part de l'étudiant dans la problématique de l'abandon des études et un peu celle de l'institution, peu d'études portent quant à elles sur la part de la pédagogie. Il semble d'ailleurs que pour bon nombre de professeurs, les facteurs d'abandon soient encore uniquement liés aux caractéristiques des étudiants qui s'inscrivent dans leurs programmes !

1.4. CE QUE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE A FAIT POUR FAVORISER L'ACCÈS AU DIPLÔME

Les opérations menées dans plusieurs institutions sur l'abandon des études ont favorisé une prise de conscience et ont contribué à rappeler que la mission première de l'université est la formation. De cette prise de conscience a découlé une panoplie de mesures. Nous n'en dresserons pas une liste exhaustive (voir plus loin l'article de Christian Bégin et de Martin Ringuette), mais tenons simplement à mentionner qu'un très grand nombre d'activités et de mesures ont été mises en place. Parmi les plus importantes, notons :

- La révision de programmes ;
- La mise en place de nouvelles modalités d'encadrement des nouveaux étudiants ;
- Les activités d'accueil et d'intégration ;
- L'instauration de groupes stables pour les premiers trimestres ;
- Les activités d'aide et de soutien à l'apprentissage ;
- Le tutorat par les pairs ;
- Les stages ;
- L'établissement de réseaux socioprofessionnels ;
- Le mentorat, etc.

1.5. CE QUE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE AIMERAIT FAIRE

Bon nombre des activités mises en place l'ont été de manière spontanée, mais aussi sans véritable coordination. Les chercheuses et chercheurs institutionnels, souvent amenés à évaluer l'impact des activités, font face à plusieurs difficultés. Il faudrait que les institutions trouvent le moyen de mieux planifier les activités et surtout de penser leur évaluation en même temps que leur conception ou leur implantation. Il faut également noter que le budget associé aux activités mises en place est parfois spontané lui aussi et souvent facilement remis en cause, ce qui ajoute à la difficulté.

Il faudrait aussi s'assurer de bien connaître les activités de soutien aux étudiants qui ont été expérimentées, de même que leur impact, de manière à être en mesure de choisir les meilleures activités ou d'en proposer de nouvelles. De même, il y aurait lieu d'augmenter les liens entre les acteurs qui ont développé des champs d'expertise dans le domaine des activités devant favoriser l'accès au diplôme et la réussite à l'université.

Yvon Lussier, à la suite de l'expérience de l'UQAM, prônait la désignation d'un responsable institutionnel pour la mise en œuvre des activités, de leur suivi et de leur évaluation (Lussier, 1992). Il y a peut-être lieu d'évaluer la pertinence de cette proposition.

2. L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ

La plupart des études sur l'accès à l'université ont porté sur l'accès des femmes et des membres des divers groupes sociolinguistiques. À notre connaissance, peu d'études ont été réalisées en recherche institutionnelle sur les questions d'accès à l'université en fonction de l'origine sociale, car il s'agit là d'une information absente des bases d'informations des universités.

2.1. CE QUE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE SAIT

Les femmes sont aujourd'hui majoritaires à l'université. C'est le cas à tout le moins au premier et au deuxième cycles. Toutefois, elles ne seraient pas encore suffisamment représentées dans certains secteurs disciplinaires (Cloutier, 1997). Quant aux groupes linguistiques, les statistiques montraient qu'il subsistait toujours, au début des années 1990, des disparités d'accès à l'université entre les francophones et les anglophones (Chenard et Levesque, 1992).

La plupart des travaux sur l'égalité des chances à l'université proviennent des départements de sociologie (Dandurand, Fournier et Héту, 1979) ou de sociologie de l'éducation (Massot, 1979), mais datent de la fin des années 1970. Il faut attendre le milieu des années 1990 pour qu'une autre étude, dirigée par Arnaud Sales du département de sociologie de l'Université de Montréal, démontre qu'il y a encore à l'université une forte proportion des étudiants qui sont issus des catégories sociales élevées et que cette proportion varie en fonction des établissements (l'Université McGill et l'Université de Montréal étant plus élitistes que l'Université de Sherbrooke, l'Université Concordia et le réseau de l'Université du Québec, établissements plus démocratiques).

Toutefois, à l'Université du Québec, il s'agit d'une problématique sur laquelle l'équipe de la recherche institutionnelle est revenue à intervalles plus ou moins réguliers parce que l'accessibilité fait partie de la mission même de l'Université du Québec.

En 1980, Pierre Chenard a réalisé une étude qui démontrait les inégalités d'accès à certaines institutions en fonction de l'origine sociale, mais aussi que l'Université du Québec était plus démocratique que les universités traditionnelles (Chenard, 1980).

Plusieurs bilans ont paru à la fin des années 1980 et au cours des années 1990, rappelant pourtant la persistance de certaines inégalités d'accès en fonction de la langue, du sexe et de l'origine sociale. Inégalités

examinées parfois en termes quantitatifs, parfois en termes qualitatifs, parfois les deux. Il faut à ce sujet noter le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation portant sur les vingt-cinq ans écoulés depuis la publication du Rapport Parent (CSE, 1988), l'article de Chenard et Levesque (1992) traçant un bilan de la démocratisation de l'éducation, de même que l'article de Chenard et Pageau (1999) sur les acquis et les défis de l'accessibilité aux études supérieures. Une autre importante recherche sur la question de l'accessibilité aux études dont il faut souligner l'apport, et ce même si elle ne concerne pas directement l'ordre d'enseignement universitaire, est celle dirigée par Michel Perron et Suzanne Veillette du groupe ECOBES à Jonquière (Veillette, Perron et Hébert, 1993). Ces chercheurs ont suivi une cohorte d'élèves à partir de la première année du secondaire et ont démontré que l'accès aux études collégiales et l'accès à une sanction d'études collégiales, autant que l'accès à la formation préuniversitaire ou technique, sont largement tributaires de l'origine sociale de l'élève.

On le sait, et on le savait : il existe toujours des disparités d'accès à l'enseignement supérieur en fonction de l'origine sociale. Mais à l'Université du Québec, étant donné la création de constituantes dans des régions éloignées pour faciliter l'accès à l'université, de même que les résultats d'études démontrant que le réseau de l'Université du Québec était plus démocratique que les autres universités, on croyait qu'il s'agissait là d'une question réglée, même si plusieurs études confirmaient le contraire pour l'ensemble du Québec.

Récemment, à partir des données des enquêtes ICOPE, il a été possible de démontrer qu'il existe une différence d'accès à l'Université du Québec en fonction de l'origine sociale. En fait, si parmi une cohorte de nouveaux étudiants on a constaté que leur répartition en groupes socio-économiques est relativement proche de la stratification observée dans la société, ce n'est plus du tout le cas quand l'on distingue selon les programmes (Pageau et Bujold, 2000). Par conséquent, on remarque, et ce plus de 20 ans après les travaux de Dandurand, Fournier et Hétu, qu'il est bien possible que l'accès à l'université pour les groupes moins favorisés soit toujours au moment d'une deuxième chance, dans des programmes moins prometteurs (comme les certificats) ou dans des conditions ne leur facilitant pas l'accès au diplôme (comme les études à temps partiel).

En fait, les nouvelles données recueillies par les enquêtes ICOPE nous ont appris que l'ouverture des portes à toutes et tous ne suffit pas. Il faut aussi adopter des actions ciblées pour rejoindre davantage certains groupes sociaux. Mais surtout, il faut que ces actions soient supportées par des politiques qui, si elles ne sont pas nationales, devraient à tout le moins être institutionnelles. Il faut de plus instaurer des mesures

permettant de rejoindre les jeunes avant que les retards scolaires ne soient trop lourds, avant qu'il ne soit plus possible de réchauffer leurs aspirations. Il faut en outre être conscient qu'en abondant en ce sens, il va probablement falloir aussi adapter quelques structures de manière à combler certains déficits cumulés par les groupes que l'on voudrait rejoindre. Mais une plus grande accessibilité de l'université peut également vouloir dire une meilleure reconnaissance des diplômés et des équivalences pour les étudiants étrangers, de même que toute la question de la reconnaissance des acquis.

2.2. CE QUE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE AIMERAIT SAVOIR

Il serait très intéressant de connaître la situation de l'accessibilité dans les autres universités québécoises, mais aussi canadiennes. Il faut peut-être d'abord poser une question: est-ce qu'il se fait quelque chose pour augmenter l'égalité des chances d'accès à l'université? En fait, s'il n'y a pas de grandes mesures nationales visant l'augmentation de l'égalité des chances, il y a tout de même des actions plus locales qui visent à faciliter un plus grand accès à certains programmes. Ainsi en est-il de l'adaptation des services universitaires pour les étudiants de la formation continue, des horaires et de la reconnaissance des acquis.

Il faut peut-être aussi mentionner les programmes « passerelles » avec les collèges (les DEC-BAC). Il s'agit de programmes dans lesquels une bonne partie des diplômés des programmes techniques au collégial poursuivent leurs études à l'université. Ces programmes n'ont pas été spécifiquement développés pour favoriser l'accès de certaines catégories de population, mais plutôt pour augmenter le recrutement en facilitant le passage d'un programme technique du collégial à un programme de baccalauréat. Mais à partir du moment où l'on sait que les étudiants s'orientent davantage vers un programme technique lorsqu'ils proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé, cela devient un moyen pour augmenter l'accès à l'université des étudiants de cette catégorie sociale.

3. L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Outre l'opération Relance réalisée par le ministère de l'Éducation, plusieurs universités réalisent également des relances qui servent notamment à l'évaluation des programmes. Les analyses comparatives faites à partir des enquêtes « Relance » permettent de démontrer qu'un diplôme universitaire offre toujours une meilleure garantie d'insertion

professionnelle que les autres formations. Toutefois, ces enquêtes nous ont appris que l'insertion professionnelle n'est plus linéaire, comme c'était le cas pour les générations précédentes. En fait, l'insertion professionnelle c'est plutôt un va-et-vient entre les études, le cumul des études et du travail, le chômage, l'inactivité et l'emploi. Et l'insertion professionnelle ne se termine plus avec l'obtention d'un premier emploi. La majorité des étudiants travaillent en même temps qu'ils étudient, d'une part pour payer leurs frais, mais pour certains aussi comme stratégie d'insertion professionnelle. Pour d'autres encore, cette insertion est déjà faite avant l'arrivée à l'université, à tout le moins une première insertion, et c'est plutôt aux études de s'insérer dans leur vie d'une façon ou d'une autre.

Les enquêtes « Relance » permettent de constater qu'il y a un meilleur taux d'emploi, et d'emploi dans le domaine, dans les programmes de type professionnel. L'insertion semble donc plus difficile lorsque les étudiants ont de la difficulté à identifier des emplois auxquels peut conduire leur formation. Dans le cas des programmes de sciences sociales, la Commission des universités sur les programmes (CUP) concluait à un problème d'arrimage avec le marché d'emploi et à la difficulté pour les étudiants (et peut-être aussi pour les professeurs ?) d'identifier des emplois spécifiques en dehors du monde de l'enseignement collégial et universitaire, ce qui diminuerait la persévérance dans les études (CUP, 2000, p. 112-113).

En fait, ce que l'on sait sur l'insertion professionnelle peut servir aux étudiants et aux professeurs à identifier des secteurs d'activités susceptibles d'intéresser les étudiants et par conséquent de les aider à poursuivre jusqu'au diplôme. À ce sujet, les enquêtes ICOPE ont démontré l'importance d'une bonne connaissance du programme d'études et de ses débouchés pour la poursuite des études jusqu'au diplôme (Pageau et Bujold, 2000, p. 69-70).

Les connaissances dégagées à partir des enquêtes « Relance » permettent également de fournir des informations et de supporter différentes mesures devant favoriser l'insertion professionnelle. Mentionnons seulement l'instauration de réseaux socioprofessionnels, les stages et le mentorat (jumelage individuel). Il s'agit là d'activités permettant aux étudiants d'avoir des repères sur ce que peut être le travail dans leur domaine, ce qui peut ainsi réduire l'insécurité relative à l'emploi et à leur choix professionnel et, par conséquent, favoriser la persévérance dans les études.

CONCLUSION

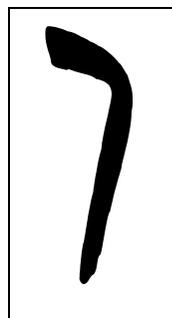
L'histoire de la recherche institutionnelle au Québec est somme toute assez récente. Toutefois, nous croyons avoir démontré que beaucoup de travail a été accompli. Qu'on pense à la constitution de bases de données permettant de suivre le cheminement des étudiants par programme d'études, au raffinement des différentes mesures de départs institutionnels, d'accès au diplôme et de la durée des études, aux différentes enquêtes réalisées, etc. Beaucoup de données ont été cumulées, mais avons-nous (ou prenons-nous) suffisamment le temps de les analyser et de les diffuser? Des études très intéressantes pourraient voir le jour à partir de données sous-analysées. Il reste en fait encore beaucoup de travail à accomplir. Mais quel est l'avenir de la recherche institutionnelle au Québec? Est-elle suffisamment ancrée dans la mentalité universitaire québécoise pour survivre à certains départs institutionnels? C'est ce que la prochaine décennie nous dira.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉGIN, C. (1994). *Rapport-bilan des activités pour l'année scolaire 1993-1994*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- CHENARD, P. (1980). *Université et démocratie, un couple utopique?*, Québec, Université du Québec.
- CHENARD, P. et D. PAGEAU (1999). « L'accessibilité aux études supérieures : acquis et défis », dans P. Beaulieu et al. (dir.), *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 175-197.
- CHENARD, P. et M. LEVESQUE (1992). « La démocratisation de l'éducation : succès et limites », dans G. Daigle et al. (dir.), *Le Québec en jeu – Comprendre les grands défis*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 385-422.
- CLOUTIER, R. (1997). « Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles », dans P. Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 87-103.
- COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES (2000), *Rapport no 23. Les programmes de science politique, de sociologie et disciplines apparentées, d'anthropologie, de récréologie et de sciences du loisir, de criminologie et d'études féministes dans les universités québécoises*, Montréal, CREPUQ.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988), *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, Les Publications du Québec.
- DANDURAND, P., M. FOURNIER et C. HÉTU (1979). *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, Montréal, Université de Montréal.
- LUSSIER, Y. (1992). *L'abandon des études à l'UQAM : de l'analyse du problème à la recherche de solutions*. Conférence prononcée dans le cadre d'un séminaire du Groupe de recherche en enseignement supérieur (GRES), Université du Québec à Trois-Rivières.
- MASSOT, A. (1979). *Cheminelements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université*, Cahiers ASOPE, vol. V, Québec, Université Laval, Montréal, Université de Montréal.
- PAGEAU, D. et J. BUJOLD (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*, Québec, Université du Québec.
- VEILLETTE, S., M. PERRON et G. HÉBERT (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Les cégepiens et leurs représentations sociales de la réussite¹

Bernard Rivière



Une répartition équilibrée des admissions entre les garçons et les filles dans les cégeps nécessiterait l'addition de 20 000 garçons (SRAM, 1998). Le Service régional des admissions du Montréal métropolitain, précise que « les données du Service d'information général de la direction des études collégiales combinées au dernier recensement de la population québécoise permettent de conclure que 51 % des filles de 17 ans sont au cégep comparativement à 37 % chez les garçons du même âge » (p. 4). Non seulement les filles sont plus présentes dans le réseau collégial, mais elles affichent un taux de succès beaucoup plus grand que ne le font les garçons.

Il existe deux visions pour comprendre et expliquer les différences relatives à l'écart des résultats scolaires entre filles et garçons : les visions naturaliste et culturaliste. La vision naturaliste stipule que des différences physiologiques (Durden-Smith et Desimone, 1985 ; Habich et Faure, 1990 ; Kalil, 1990) ou hormonales (Brilland, 1990) sont à l'origine des différences comportementales entre les deux sexes. La vision culturaliste soutient plutôt que ce sont les conditionnements culturels qui sont à l'origine des

1. Cet article paru en 2001 dans *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, M. Lebrun (dir.), Montréal Logique a été reproduit avec la permission de l'éditeur. L'auteur y présente les résultats d'une recherche réalisée par Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques. Cette recherche a été subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PARÉA 1995-1997). Dans cet article, les termes étudiants et sujets sont employés indistinctement pour les deux sexes.

différences de comportements selon les sexes. Ainsi, certains chercheurs (Bouchard et St-Amand, 1993 ; Bouchard, Coulombe et St-Amand, 1994 ; Gadrey, 1994) précisent que les représentations sociales stéréotypées liées à l'appartenance sexuelle sont à l'origine des différences de comportements des filles et des garçons à l'école.

Le paradigme de recherche naturaliste postule une équivalence entre appartenance sexuelle et réussite qui relève d'un déterminisme strictement physiologique. Dans la logique de cette catégorisation du masculin et du féminin, les chercheurs créent souvent des catégories biologiques, arbitrairement reliées les unes aux autres. Ce que l'on nomme sexe n'est qu'un genre et ce genre est construit (Hurtig, 1989). Filles et garçons sont identiquement humains, identiquement socialisables.

Le cadre de la présente recherche s'inspire de la vision culturaliste et s'appuie plus spécifiquement sur la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961 et 1976). Les représentations sociales s'organisent en principes générateurs de prise de positions individuelles variables en fonction des ancrages dans le monde symbolique des individus et dans leurs diverses insertions socioculturelles (Clémence, Doise et Lorenzi-Cioldi, 1994). Selon, Moscovici (1961 et 1976), Jodelet (1989) et Abric (1994), une représentation sociale est l'élaboration d'un objet par une communauté qui établit des modalités d'agir et de communiquer. Ainsi, la représentation sociale renvoie à des visions fonctionnelles du monde. Elle est une production qui tend à la construction d'une réalité commune à un groupe social. La représentation sociale réfère à une activité collective d'interprétation et de construction qui produit une connaissance dont les contenus cognitifs, affectifs et symboliques jouent un rôle primordial quant à la façon de penser et à l'action des personnes dans la vie quotidienne. L'aspect de construction caractérise toute représentation reliée à la production et à l'organisation signifiante de la réalité. Il fait donc référence à la façon dont la réalité devient intelligible. Fonctionnelles et pratiques, les représentations permettent une compréhension de la réalité et orientent les comportements. Pour Moliner (1993), ces représentations délimitent les groupes sociaux et s'inscrivent dans les discours quotidiens des membres du groupe.

Nous avons voulu analyser le phénomène de la réussite des cégépiens et des cégépiennes en ne nous limitant pas strictement au paramètre de l'appartenance sexuelle, mais plutôt en tentant de saisir, en plus de ce paramètre, leurs diverses représentations sociales à l'égard des réussites scolaire, professionnelle et personnelle. Dans ce cadre, la réussite scolaire correspond à la notion traditionnelle de « performance » exprimée par les résultats obtenus et le niveau d'études atteint. La

réussite professionnelle désigne la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. La réussite personnelle, quant à elle, correspond au processus d'accomplissement de soi que l'élève réalise parallèlement ou non à son aspiration de réussir au plan scolaire.

Dans cette recherche nous avons donc choisi d'approfondir les représentations sociales chez les cégépiens et les cégépiennes en sciences humaines du Collège de Rosemont, à Montréal. Dans les faits, c'est en sciences humaines que l'on trouve le plus d'échecs scolaires et par extension, de décrochage (Rivière, 1996). Nous postulons qu'une meilleure connaissance des représentations sociales à l'égard de la réussite permet de découvrir celles qui la favorisent ou, au contraire, la défavorisent. Certains types de représentations sociales permettent de rendre compte du succès ou de l'insuccès scolaire, autant sinon plus que l'appartenance sexuelle.

1. MÉTHODE

Dans un premier temps, 81 sujets ont été sélectionnés au hasard, à partir de la liste des étudiants en sciences humaines inscrits au cours de psychologie 350-102-91. Ces étudiants répondaient par écrit à un questionnaire. Celui-ci, composé de questions ouvertes, portait sur ce qui leur apparaît le plus important dans leur vie scolaire et sur leurs représentations des filles et des garçons, des étudiants. Voici ces questions :

1. Quand tu penses à quelqu'un qui a réussi, comment le perçois-tu ?
2. Qu'est-ce qui t'apparaît le plus important dans ta vie, présentement ?
3. Il y a sûrement des éléments dont tu es fier dans ce que tu es, dans ce que tu fais. Identifies-en deux. Vis-à-vis de ces éléments, comment expliques-tu ce sentiment de fierté ?
4. Complète la phrase suivante : Je pense que les études collégiales...
5. Je suis satisfait de ma journée quand...
6. Comment te vois-tu dans 10 ans ?
7. Si tu es de sexe féminin, tu réponds à la partie suivante : Nous, les filles sommes... Eux, les garçons sont... Nous, les étudiantes sommes... Eux, les étudiants sont... Si tu es de sexe masculin, tu

réponds à cette partie suivante: Nous, les garçons sommes... Elles, les filles sont... Nous, les étudiants sommes... Elles, les étudiantes sont...

Six des sept questions ont été analysées d'une manière thématique en fonction des catégories émergentes alors que la dernière a fait l'objet d'une analyse de contenu par le compte de la récurrence des termes utilisés par les étudiants. Les questionnaires complétés ont été répartis en quatre sous-groupes (étudiantes fortes, étudiants forts, étudiantes faibles et étudiants faibles) en fonction de la cote obtenue pour leur admission au collégial. Les réponses permettaient de constituer un corpus de textes et de témoignages sur la place qu'occupent les diverses dimensions de la réussite (réussites scolaire, professionnelle et personnelle) dans la vie des sujets. L'analyse des réponses de ce questionnaire indiquait alors les thèmes à approfondir pour les entretiens. Le présent article aborde principalement les résultats de l'analyse des entretiens. Les entretiens étaient ouverts et les questions étaient formulées comme suit :

- Que signifie pour toi la réussite scolaire?... réussite professionnelle ?
- Selon toi, peut-on se réaliser sans s'insérer dans un projet scolaire ou professionnel ?
- Est-ce que tu crois que le fait d'être homme ou femme procure certains privilèges pour réussir au plan scolaire?... au plan professionnel ?

Les entretiens en profondeur ont été conduits par des étudiants du Collège Rosemont inscrits au programme de Techniques de recherche, enquête et sondage, auprès de 25 étudiants volontaires recrutés parmi ceux qui ont répondu au questionnaire. Les entretiens sont réalisés à partir d'un schéma semi-structuré. Un nombre de 20 entretiens a été retenu en fonction du respect des normes demandées par les chercheurs pour la conduite des entretiens. Les étudiants avaient une moyenne d'âge de 18 ans et ils étaient tous en première année d'études collégiales, à l'exception de deux étudiants qui étaient en deuxième année.

Une analyse phénoménologique des entretiens a été réalisée selon les étapes proposées par Bachelor et Joshi (1986) et Giorgi (1985). Ainsi quatre étapes d'analyse ont été définies : une étape préliminaire consistait à faire une lecture de l'entrevue pour avoir une perception globale du sens du texte. L'analyse proprement dite s'est faite en trois étapes successives de rédaction. La première était une transcription des énoncés des sujets et consistait à réécrire le texte des entrevues, en excluant les énoncés non pertinents pour la recherche : onomatopées, hésitations,

répétitions, fautes d'orthographe et graves erreurs de syntaxe. Les énoncés retranscrits constituaient alors les unités de signification. Une étape de réécriture cernait les thèmes centraux du témoignage et permettait de reformuler de façon synthétique des blocs d'unités de signification. Une dernière version synthétisait les résultats à l'intérieur d'énoncés descriptifs de la structure essentielle du phénomène. La structure relative de chaque entrevue s'axait autour des réussites scolaire, professionnelle, personnelle et de l'appartenance sexuelle.

Ce type de méthodologie permettait de dégager le sens que les représentations sociales de la réussite revêtaient dans la conscience des cégépiens. Après plusieurs lectures, les chercheurs se sont rendus compte que les entrevues n'avaient pas de structures identiques. Certains étudiants abordaient le thème de la réussite par des liens conceptuels simples, d'autres le faisaient en utilisant des liens conceptuels complexes. Certains avaient des comportements actifs, alors que d'autres avaient des comportements passifs. Certains avaient des objectifs scolaires et professionnels clairs, alors que pour d'autres, ces objectifs étaient plus imprécis. Certains considéraient l'appartenance sexuelle comme un facteur déterminant de la réussite alors que d'autres ne le faisaient pas. À partir de ces constats, les chercheurs ont établi une hiérarchie des représentations sociales dans les entretiens sur la base des critères émergents suivants : comportements actifs/passifs, liens complexes/élémentaires, relativisme/déterminisme, objectifs scolaire et professionnel clairs/imprécis.

Cinq niveaux de représentations sociales à l'égard des réussites scolaire, professionnelle, personnelle et de l'appartenance sexuelle ont émergé de cette analyse des entretiens (voir le tableau 1). Dans une démarche consensuelle, en fonction des critères mentionnés précédemment, les chercheurs ont positionné les 20 entretiens sur les cinq différents niveaux des quatre dimensions : réussite scolaire, réussite professionnelle, réussite personnelle, appartenance sexuelle. Par la suite, les chercheurs ont réparti ces 20 sujets en deux sous-groupes (forts et faibles) en fonction des notes obtenues dans chacun de leurs cours et par rapport à l'écart de la moyenne de ces notes à celle de leur groupe-classe. Le groupe d'étudiants forts était composé de deux garçons et de sept filles alors que le groupe d'étudiants faibles était composé de sept garçons et de quatre filles. Cette dernière procédure a permis ultérieurement de déterminer les liens possibles entre les niveaux de représentations sociales de la réussite et les résultats scolaires des sujets.

2. RÉSULTATS

L'analyse des entretiens a permis de déceler une hiérarchie des représentations sociales de cinq niveaux vis-à-vis les réussites scolaire, professionnelle et personnelle et l'appartenance sexuelle. Les représentations sociales à l'égard de la place que devraient occuper les femmes et les hommes et les liens qui devraient prévaloir entre eux ont un rapport isomorphe avec les différents niveaux de représentations liés à la réussite.

TABLEAU 1
Typologie des représentations sociales de la réussite

<i>Types</i>	<i>Représentations sociales</i>	<i>Réussite scolaire</i>	<i>Réussite professionnelle</i>	<i>Réussite personnelle</i>	<i>Appartenance sexuelle</i>
5	Harmonisation	Activité ludique	Contribution sociale	Engagement total	Humanisme
4	Actualisation	Accomplissement	Croissance	Satisfaction de soi	Équité
3	Utilisation	Carrière avant tout	Prestige social	Convivialité	Complémentarité
2	Résignation	Permis de travail	Assurance tout risque	Nid douillet	Confrontation
1	Répulsion	Pas mon choix	Pas désirable	Se laisser vivre	Déterminisme

NIVEAU 1 : RÉPULSION

À ce niveau de représentations sociales, les étudiants n'établissent aucun lien entre la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Peu motivés, ils étudient souvent pour répondre à des obligations imposées de l'extérieur. Une attitude de passivité caractérise leur réussite personnelle. Parallèlement, la réussite professionnelle n'est pas nécessairement souhaitable. Pour eux, l'appartenance sexuelle détermine les modalités et les lieux de réussite.

Réussite scolaire : « ce n'est pas mon choix ». Le cégep et les études ne représentent pas un choix lié à la réussite professionnelle et personnelle, mais bien une obligation imposée de l'extérieur. Ne désirant pas faire face à des situations familiales, sociales, économiques jugées anxieuses, l'étudiant préfère poursuivre ses études tout en les percevant comme inutiles ou peu gratifiantes.

Réussite professionnelle: pas nécessairement désirable. L'avenir professionnel est considéré avec pessimisme. Les conditions d'emploi sont perçues difficiles. Les étudiants se découragent, se désengagent, manquent de motivation et ont peu confiance en leur chance de se trouver du travail. En fait, gagner un salaire et se libérer de certaines tensions psychologiques semblent être les seuls motifs qui les inciteraient à s'insérer sur le marché du travail.

Réussite personnelle: se laisser vivre. L'étudiant préfère s'abandonner à des activités exaltantes, sur les plans affectif et physique, ainsi qu'à des activités de détente plutôt que d'user de planification. Il n'établit aucun lien entre les réussites scolaire, professionnelle et personnelle.

Appartenance sexuelle: déterminisme social. Les univers masculin et féminin sont considérés comme indépendants et clos. L'étanchéité de ces univers semble de plus non seulement aller de soi, mais se révèle souhaitable. Les intérêts doivent se conformer selon le groupe d'appartenance sexuelle auquel le cégépien appartient. Ainsi, les étudiants qui souscrivent à ce genre de croyance prétendent que l'appartenance sexuelle prédestine les hommes et les femmes à des occupations précises. Par exemple, les femmes appartiennent au monde des études, des arts, des lettres et des sciences humaines, à la vie maritale et aux activités sociales. Les hommes sont considérés comme des êtres de sciences, de techniques et de sports et ils sont destinés au monde du travail. De plus, les interactions entre les deux sexes sont perçues comme imposées de l'extérieur. Elles ne procèdent pas nécessairement d'une compatibilité, mais plutôt de gratifications et des bénéfices procurés.

NIVEAU 2 : RÉSIGNATION

Pour les étudiants de ce niveau, le groupe sexuel auquel ils appartiennent a une grande influence sur la réussite. Les confrontations entre les sexes sont nécessaires pour faire valoir leur suprématie respective. Ces étudiants ne sont pas au cégep par plaisir, mais plutôt pour se procurer un confort matériel futur. Ainsi, les réussites professionnelle et personnelle sont l'aboutissement d'un cheminement scolaire éprouvant et sans gratification.

Réussite scolaire: un permis de travail. Les étudiants ne voient pas de liens entre les études collégiales et la compétence professionnelle, car ils considèrent cette étape scolaire comme un passeport vers le marché du travail. Dans ce contexte, les étudiants portent peu d'intérêt à leurs études et s'impliquent peu.

Réussite professionnelle: une assurance tout risque. La nature des tâches accomplies est moins importante que le fait d'avoir un emploi permanent. Pour l'employeur, le diplôme d'études collégiales est la confirmation que l'étudiant détient les capacités minimales pour répondre aux exigences de l'emploi. Par contre, ce sont surtout les qualités personnelles qui permettent au futur employé de gravir les échelons au sein d'une entreprise. L'attrait principal du travail est donc de s'assurer une sécurité matérielle.

Réussite personnelle: un nid douillet. La réussite personnelle est surtout associée au confort matériel et à la détente. Ce type de réussite permet de s'adonner à des activités autres que celles associées à des études ou à un emploi. L'assise principale de la réussite personnelle est la sécurité procurée par un revenu stable et permanent. Ce seul lien tenu lie la réussite personnelle à la réussite professionnelle.

Appartenance sexuelle: confrontation. Les univers féminin et masculin tendent à s'affronter. Leur coexistence se fait seulement en confirmant la suprématie d'un sexe sur l'autre. Chacun considère son sexe comme supérieur à celui auquel il n'appartient pas. Les garçons de ce groupe croient, par exemple, que les filles n'ont pas autant de courage qu'eux, qu'elles craignent le marché du travail. Ils attribuent la réussite féminine à la séduction dont elles usent avec les enseignants et la complicité qu'elles développent avec les enseignantes. Parallèlement, les filles disent que les garçons manquent de raffinement et d'intelligence et éprouvent un besoin de contrôler.

NIVEAU 3 : UTILISATION

La réussite professionnelle, en lien avec la réussite scolaire, prend une place importante puisqu'elle constitue un élément de valorisation pour l'individu. En quête de prestige social et d'un réseau amical, la personne de ce niveau tient moins compte de son groupe d'appartenance sexuelle dans ses choix professionnels.

Réussite scolaire: la carrière avant toute chose. Les études collégiales répondent strictement à des objectifs de carrière. L'objectif de carrière justifie l'effort et l'effort scolaire trouve sa justification dans une note. Ainsi, le cégep ne se présente pas comme un lieu de vie, mais uniquement comme un lieu d'apprentissage scolaire en vue d'une réalisation de soi sur le plan professionnel. Au niveau parascolaire, la participation de l'étudiant repose tout simplement sur son besoin de se libérer de ses tensions ou parce qu'il entrevoit un lien possible entre l'activité et son insertion socioprofessionnelle.

Réussite professionnelle : un prestige social. Le titre professionnel est un élément important de la réussite. Celui-ci procure la fierté d'avoir réussi un niveau scolaire, particulièrement s'il s'agit d'un cours universitaire ou d'un programme contingenté. Ce titre confère du pouvoir à son détenteur et lui donne plus d'autonomie dans l'exercice de son travail. Un membre de la famille est souvent un modèle ou un mentor. En l'absence de modèle, la recherche de conditions socioéconomiques supérieures à celles du milieu familial procure de la fierté.

Réussite personnelle : une forme de convivialité. La réussite personnelle prend son sens dans le bien-être avec soi, avec les autres et avec la famille. La vie familiale et les liens affectifs établis à travers différentes activités procurent le plaisir à la source de la réussite personnelle. L'intimité avec soi contribue aussi à la réussite personnelle.

Appartenance sexuelle : complémentarité des sexes. Les différences entre les hommes et les femmes créent entre eux un attrait naturel et réciproque. Cet attrait ajoute un élément d'émulation dans les rapports sociaux, aux études et dans la vie de tous les jours. Femmes et hommes choisissent ce qui leur convient et acceptent que certains comportements ou tâches soient davantage de nature féminine ou masculine. Même si ces points de vue coïncident avec des positions traditionnelles, les sujets croient qu'ils ne sont pas nécessairement assujettis aux stéréotypes traditionnels dans leur existence.

NIVEAU 4 : ACTUALISATION

Un lien existe entre la réussite scolaire et la réussite personnelle puisque c'est au sein de la vie étudiante que l'individu répond à ses objectifs et à ses intérêts. Pour lui, la réussite professionnelle ne s'établit pas seulement en fonction de la réussite scolaire, mais aussi en relation avec la capacité de s'adapter au marché du travail. De plus, il croit que l'appartenance sexuelle ne devrait pas avoir d'influence sur la réussite.

Réussite scolaire : un accomplissement personnel. Les études collégiales sont perçues comme un moyen d'atteindre des objectifs personnels qui ne sont pas nécessairement liés à la carrière. Les étudiants accordent une importance au développement personnel à l'intérieur de leur programme d'études, à la participation à des activités parascolaires, à l'intégration d'une culture générale, etc. Les connaissances acquises favorisent une meilleure connaissance de soi et de la société. Pour ces étudiants, les notes sont secondaires. Il importe seulement de donner le meilleur de soi et d'être intègre.

Réussite professionnelle : une actualisation personnelle. La réussite professionnelle représente plus qu'une sécurité matérielle. Elle renvoie à une sécurité intérieure. La réussite professionnelle est le reflet d'une adaptation créatrice dans le monde du travail. L'individu doit accepter de travailler à l'extérieur de son champ de spécialisation. Il doit avant tout miser sur ses propres compétences. La personne ne doit pas trop souscrire au discours de la précarité d'emploi, car cela peut nuire à l'actualisation de ses désirs professionnels.

Réussite personnelle : une satisfaction de soi. La réussite personnelle se caractérise par le bien-être ressenti après avoir fait des choix personnels. Pour certains, cela peut vouloir dire vivre hors des courants prisés ou à la mode. La réussite personnelle consiste à être conscient de soi et de ses désirs et à trouver un équilibre entre sa vie familiale et sociale, sa vie ludique, scolaire et professionnelle. La réussite personnelle peut revêtir diverses formes ou se traduire par différents styles de vie dont l'intéressé est le seul juge.

Appartenance sexuelle : équité. La discrimination et l'injustice n'ont plus leur place. Les mêmes conditions de travail doivent s'appliquer pour les hommes et les femmes. La représentation égalitaire des deux sexes est à privilégier, tant à l'école qu'au travail. Les rôles et les fonctions préconçus doivent être abolis si l'on veut tendre vers une réussite égalitaire pour les deux sexes.

NIVEAU 5 : HARMONISATION

La réussite professionnelle devient un engagement social, la réussite scolaire implique le plaisir d'apprendre en vue d'un élargissement du champ de conscience et la réussite personnelle est le résultat d'une constante amélioration de soi et d'un engagement holistique. Pour les étudiants de ce niveau, la distinction des sexes en matière de réussite relève d'une étroitesse d'esprit.

Réussite scolaire : une activité ludique. La réussite scolaire est construite à partir du plaisir que ressent l'étudiant en suivant un cours. Les liens faits entre les différents apprentissages sont aussi importants. La motivation de l'étudiant naît de son plaisir et son plaisir est garant de sa réussite scolaire et professionnelle. Il éprouve des sentiments de compétence et de confiance lors de ses activités au niveau scolaire et parascolaire puisque, initialement, il ne cherche pas la réalisation d'objectifs économiques et utilitaires liés à l'emploi.

Réussite professionnelle: une contribution sociale. La contribution sociale, source principale de la réussite professionnelle, procure à l'individu satisfaction et contentement. Les biens matériels, les titres, les diplômes ainsi que le pouvoir et l'argent ne sont pas des objectifs nécessaires pour connaître le bonheur.

Réussite personnelle: un engagement holistique. Les dimensions professionnelle, familiale et sociale se joignent dans une globalité harmonieuse et équilibrée. L'individu est toujours en quête d'amélioration personnelle tout en bénéficiant d'une stabilité de base. Le contexte cégépien permet à l'étudiant d'organiser ses connaissances de façon à former un tout et favorise grandement la découverte de son potentiel et de son originalité.

Appartenance sexuelle: humanisme. Les différences individuelles sont plus importantes que les différences sexuelles pour attribuer une valeur à l'être humain. La réussite en matière d'emploi ne relève pas de l'image physique ou de la nature des tâches accomplies, mais plutôt des compétences et de la personnalité de l'individu. La réussite appartient à tous, et ce, sans égard à l'appartenance sexuelle, puisque les différences ne sont pas synonymes d'inégalité. La justice, le respect et la réciprocité sont à privilégier.

3. REPRÉSENTATIONS DE LA RÉUSSITE ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Les étudiants ayant des résultats scolaires faibles ont davantage des représentations sociales de niveaux 1 et 2 (4 filles, 6 garçons) alors que les étudiants qui ont de forts résultats scolaires ont davantage des représentations sociales de niveaux 4 et 5 (6 filles, 2 garçons). Seulement deux étudiants (1 fille et 1 garçon) font exception à cette règle: ils se situent à un niveau de représentation sociale de type 1 ou 2 alors que leurs notes scolaires sont élevées.

4. DISCUSSION

Les étudiants forts, qu'il s'agisse de filles ou de garçons, partagent des niveaux de représentations sociales semblables (niveaux 4 et 5). De la même façon, les filles et les garçons faibles partagent les mêmes niveaux de représentations sociales (niveaux 1 et 2). En effet, leurs buts professionnels sont indéterminés et leurs représentations sociales à l'égard de l'autre sexe sont très stéréotypées. Au plan cognitif, leurs perceptions

sont très polarisées et, de ce fait, ils ne voient pas de liens entre les réussites scolaire, professionnelle et personnelle. Les étudiants ayant des représentations sociales de type 4 ou 5 démontrent de bonnes capacités et stratégies d'adaptation à la vie cégepienne. Ils ont de meilleurs résultats scolaires. Ils sont plus impliqués au plan scolaire et parascolaire. Leurs objectifs professionnels sont plus précis. Au niveau cognitif, ils font des liens entre les trois types de réussite. La réussite est synonyme d'équilibre des vies familiale, scolaire, sociale et professionnelle. Par contre, cet échantillon de volontaires est non probabiliste. Dans ce cas, l'inférence statistique ne peut être légitime. Dans les faits, les filles réussissent majoritairement mieux que les garçons et peuvent donc être plus porteuses de représentations sociales positives de la réussite scolaire. Cette recherche n'élucide pas complètement cette question. Néanmoins, on peut affirmer que les étudiants peuvent être situés sur divers niveaux de représentations sociales qui ont une incidence certaine sur leurs résultats scolaires. Vu sous l'angle de la psychologie cognitive, nous pouvons associer nos résultats à ceux de Perry (1970, 1981) qui a étudié la façon dont les étudiants répondent aux exigences scolaires et sociales durant leurs études. Perry a observé que le mode de pensée évolue, passant d'une grande rigidité et d'une représentation du monde polarisée à une souplesse relative et à un pluralisme. Les résultats obtenus permettent aussi d'établir un parallèle avec ceux de Knefelkamp et Slepitzka (1976). Ces chercheurs ont défini quatre étapes de développement du raisonnement dans le choix de carrière: 1) dualisme: réflexion de carrière simpliste, référence et satisfaction externe, peu d'analyse et d'introspection; 2) multiplicité: considération de la possibilité d'un mauvais choix, réflexion plus diversifiée, reconnaissance de l'importance d'un processus de choix de carrière; 3) relativisme: références internes, capacité de synthèse et d'analyse; 4) engagement: responsabilité de ses choix, fusion de l'identité personnelle et professionnelle.

Les différentes représentations sociales de la réussite obtenues pourraient être associées aux différents niveaux de développement de la maturité vocationnelle. Les niveaux supérieurs de maturité vocationnelle signifient que l'étudiant est capable de concrétiser des objectifs, d'élaborer un plan d'action, de s'engager et d'autogérer son cheminement scolaire dans le but d'une réalisation professionnelle et personnelle. On peut ainsi faire l'hypothèse que les différents niveaux de représentations sociales des réussites scolaire, personnelle, professionnelle et de l'appartenance sexuelle pourraient être directement liés aux capacités cognitives de traiter l'information. Si nous considérons les différents niveaux de représentations comme des stades de développement cognitif, nous pouvons, selon cette perspective, faire différents constats: au niveau 1, les étudiants perçoivent

la réussite et l'appartenance sexuelle dans un rapport binaire. Au niveau 2, on remarque une certaine multiplicité. Les études sont perçues comme un compromis permettant d'obtenir une sécurité de base dans la vie. En ce qui concerne les représentations liées à l'appartenance sexuelle, les univers féminin et masculin sont un peu moins imperméables, mais ils laissent supposer que la complémentarité doit nécessairement passer par la supériorité de l'un ou de l'autre sexe. Au niveau 3, il y a un certain relativisme dû à une interaction des réussites dans un but utilitaire et de prestige social. Au plan des genres, les contraires s'attirent. Aux niveaux 4 et 5, il y a un engagement chez l'individu qui se traduit par la certitude que ses choix faciliteront son insertion socioprofessionnelle. La réussite doit être accessible à tous sans égard à l'appartenance sexuelle.

Par ailleurs, dans la recherche de Rivière, Sauvé et Jacques (1997), les filles se reconnaissent davantage de traits positifs que les garçons, particulièrement lorsqu'elles se définissent en tant qu'étudiantes. Cette perception positive d'elles-mêmes s'accompagne de représentations sociales négatives envers les garçons, à plus forte raison lorsqu'ils sont évalués en tant qu'étudiants. De plus, les sujets masculins semblent avoir intériorisé des représentations sociales d'eux-mêmes plus négatives comparativement à ce que font les filles pour elles-mêmes. Lorsqu'ils se perçoivent sous la caractéristique « étudiants », leurs représentations sociales sont encore plus négatives. Les représentations sociales que les garçons ont d'eux-mêmes correspondent globalement aux représentations sociales qu'ont les filles à leur égard. La réciproque étant aussi vraie, c'est-à-dire que les représentations sociales positives qu'ont les filles d'elles-mêmes correspondent à celles que les garçons ont à leur égard. De plus, les garçons attribuent plus de qualités aux filles qu'ils ne s'en attribuent à eux-mêmes. Cet écart s'élargit encore lorsqu'ils décrivent les filles comme étudiantes. Cette partie de la recherche pourrait à elle seule faire l'objet d'un article. Si nous mentionnons cet extrait de résultats dans cette discussion, c'est pour attirer l'attention sur un construit collectif qui semble lier le sexe masculin à des représentations sociales négatives, surtout au plan scolaire. Ces représentations sociales semblent être bien intériorisées chez les étudiants de niveau collégial et commencent possiblement dès l'enfance.

À ce sujet, Potvin, Deslandes et Leclerc (1999) précisent : « Il existe une différence significative entre l'attitude des éducatrices envers les garçons et celle des filles. Cette attitude est toujours plus positive à l'égard des filles » (p. 70). On peut se demander si cette attitude, souvent exacerbée par les médias, ne se généralise pas à l'ensemble du milieu de l'éducation. Quelle serait alors l'influence de ces attitudes négatives envers les garçons sur la production de leurs représentations sociales vis-à-vis la réussite ?

À la suite de cette recherche, différentes questions surgissent. Y a-t-il un lien entre les types et les niveaux de représentations sociales et les stades du développement de la pensée? Comment peut-on modifier des représentations sociales qui se révèlent des handicaps ou des contraintes au plan du développement de la personne? Cette recherche ne permet pas de répondre à ces questions, mais elle a toutefois le mérite d'analyser la nature et les niveaux de représentations sociales qui peuvent conditionner les comportements de divers acteurs sociaux. Dans ce cadre de réflexion, il devient éthiquement impératif de déconstruire certaines représentations sociales pernicieuses qui amènent l'exclusion et la relégation de certains groupes sociaux. L'appartenance sexuelle ne doit pas engendrer des différences de droit au plan scolaire, professionnel et personnel.

CONCLUSION

Les étudiants ont des représentations sociales de la réussite réparties sur cinq niveaux (1. répulsion, 2. résignation, 3. utilisation, 4. actualisation, 5. harmonisation). Ces résultats confirment l'existence d'une progression dans les représentations sociales de la réussite et de l'identité sexuelle. Par exemple, de la même façon que les étudiants de niveau 1 ne font pas de liens entre les réussites scolaires et professionnelles, ils diront que les univers masculins et féminins sont étrangers l'un à l'autre. On pourrait ainsi reprendre tous les niveaux et démontrer l'isomorphisme qui existe entre les représentations sociales de la réussite et les représentations sociales de l'appartenance sexuelle. De plus, ces diverses représentations sociales de la réussite et du masculin et du féminin génèrent des attitudes et des comportements qui influencent non seulement les résultats scolaires, mais aussi les rapports entre les filles et les garçons. Ainsi, les représentations sociales les plus élémentaires amènent les étudiants à de faibles performances scolaires. Ils ont plus de difficultés d'adaptation scolaire et sont plus passifs sur l'ensemble des dimensions de leur vie.

Par ailleurs, cette recherche ne nous permet pas de saisir tous les liens existant entre l'élaboration des représentations sociales de la réussite chez les cégépiens et leur développement cognitif. Pour mieux circonscrire ces liens, il faudrait, à l'aide d'un échantillonnage plus large stratifié, mettre en relation les différents niveaux de représentations sociales des cégépiens et leur développement cognitif.

Comme le mentionnent Duveen (1999) et Garnier (1999), pour ne citer que ceux-ci, nous ne possédons pas encore de théorie complète et intégrée du développement des représentations sociales. L'interprétation de nos résultats demeure, à l'état actuel de nos investigations, bien fragmentaire. De nouvelles recherches, à l'interface de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale, s'avèrent nécessaires.

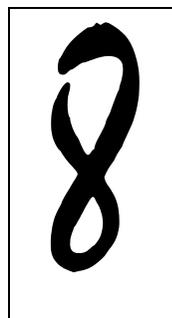
BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.C. (1994). « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, p. 11-35.
- BACHELOR, A. et P. JOSHI (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- BOUCHARD, P., L. COULOMBE et J.C. ST-AMANT (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval, vol. 1, n° 1.
- BOUCHARD, P. et J.C. ST-AMANT (1993). « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, p. 21-37.
- BRILLAND, D. (1990). « Voyage au pays des hormones sexuelles », dans *Sciences et vie*, n° 171, p. 48-55.
- CLÉMENCE, A., W. DOISE et F. LORENZI-CIOLDI (1994). « Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales », dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 151-157.
- DURDEN-SMITH, J. et D. DESIMONE (1985). *Le sexe et le cerveau : la réponse au mystère de la sexualité humaine*, Ottawa, Les Éditions de La Presse Ltée.
- DUVEEN, G. (1999). « Le développement des représentations sociales chez les jeunes enfants : un exemple, le genre », dans *La genèse des représentations sociales*, Montréal, Éditions nouvelles, p. 114-135.
- GARNIER, C. (1999). « La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale », dans C. Garnier (dir.), *La genèse des représentations sociales*, Montréal, Éditions nouvelles, p. 87-113.
- GADREY, N. (1994). *Orientation scolaire et différences entre filles et garçons*, Colloque de l'Association internationale des sociologues de langue française, communication, 20 septembre, Montréal.
- GIORGI, A. (1985). « Sketch of a psychological phenomenological method », dans A. Giorgi (dir.), *Phenomenology and psychological research* (3^e éd.), Pittsburg, PA, Duquesne University Press, p. 8-22.
- HABICH, M. et S. FAURE (1990). « Cerveau masculin, cerveau féminin : les croyances, les hypothèses et les certitudes », dans *Sciences et Vie*, n° 171, p. 86-101.
- HURTIG G., M.C. (1989). « La catégorisation par sexe, outil d'analyse et objet de recherche en psychologie », dans *Catégorisation de sexe et construction scientifiques*, Aix en Provence, Université de Provence.
- JODELET T., D. (1989). « Représentations sociales un domaine en expansion », dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.

- KALIL, R. (1990). «La formation des synapses dans le cerveau», dans *Pour la science*, n° 148, 1990, p. 56-63.
- KNEFELKAMP, L.L. et R. Slepitz (1976). « A cognitive-developmental model of career development. An adaptation of Perry scheme », dans *The counseling psychologist* n° 6, p. 53-58.
- MOLINER, P. (1993). *La représentation sociale comme grille de lecture*. Thèse de doctorat, Aix en Provence, Publication de l'Université de Provence.
- MOSCOVICI, S. (1961, 1976). *La psychanalyse, son image son public*, Paris, Presses universitaires de France.
- PERRY, W.G. (1981). *Cognitive and Ethical Growth: The making of meaning dans Chickering, A.W., The modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 76-116.
- PERRY, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the / College Years: a Scheme*, New York, Holt, Rinehart et Winston.
- POTVIN, P., R. DESLANDES et D. LECLERC (1999). «Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année», dans *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 20, n° 1, p. 57-72.
- RIVIÈRE, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Outremont, Logiques.
- RIVIÈRE, B. et J. JACQUES (2001). « Les jeunes et leurs représentations sociales de la réussite », dans Monique Lebrun (dir.) *Les représentations sociales. Des méthodes de recherches aux problèmes de société*. Montréal, Logiques, p. 339-359.
- RIVIÈRE, B., L. SAUVÉ et J. JACQUES (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Montréal, Collège de Rosemont.
- RIVIÈRE, B. (1996). *Le décrochage au collégial, le comprendre et le prévenir*, Montréal, Beauchemin.
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (1998). *Rapport annuel*, année 1997-1998.

Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire

Les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative



Renée Cloutier, en collaboration avec
Isabelle Bellemare, Isabelle Côté et Hélène Paré

1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La présente étude s'inscrit dans le cadre du réinvestissement de l'État québécois en enseignement supérieur au début des années 2000. «[...] (ce) plan de réinvestissement qui met à la disposition des universités des sommes additionnelles est lié à la conclusion préalable d'un contrat de performance entre le ministère (de l'Éducation) et chaque établissement universitaire» (Bernatchez, 2003, p. 161). À l'ordre d'enseignement collégial, il est plutôt question de « plans de réussite » qui ont été imposés de façon uniforme par le ministère, et non pas collège par collège comme pour les universités. Parmi les indicateurs de performance, certains ont trait à la réussite des étudiants. Les indicateurs de réussite¹, mis de l'avant à cette époque, ne rendaient pas compte selon nous de la complexité sociologique de l'accessibilité à l'enseignement supérieur et des missions des institutions québécoises à cette fin. Ce contexte a stimulé notre démarche d'approfondissement de la compréhension des différents facteurs de la réussite éducative des étudiantes et des étudiants en enseignement postsecondaire.

1. Principalement le taux de diplomation.

2. LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODOLOGIE

Nous avons sélectionné, pour les fins de l'analyse, 46 revues scientifiques² en sciences de l'éducation, publiées en langues française ou anglaise en 2001 ou 2000 ou exceptionnellement en 1999³. Les articles choisis devaient porter sur un thème associé à la réussite et à la persévérance : l'accès à l'enseignement postsecondaire, les parcours ou les cheminements durant les études et l'insertion socioprofessionnelle en fonction de la réussite éducative. Les études devaient dépasser la simple description pour inclure une analyse et une interprétation des données à partir des modèles analytiques des sciences sociales⁴ (sociologie, anthropologie, sciences économiques, sciences politiques, psychologie, sciences des organisations). Après avoir vérifié la table des matières et le résumé des articles, en dépouillant un à un les numéros de chacune des revues, nous avons établi que treize⁵ avaient publié, en 2001 ou 2000 ou 1999, un article portant sur les thèmes de notre étude. Une fois ce tri fait, 46 articles constituent le corpus de notre recension. Nous avons dépouillé systématiquement chacun des écrits à partir de plusieurs dimensions⁶. Dans une deuxième étape, les auteures ont réalisé une analyse transversale d'une quinzaine d'articles différents et ont dégagé les principales tendances (Bellemare, 2003 ; Côté, 2003 ; Paré, 2003). Dans une troisième étape, l'objectif visé était la construction d'une typologie des principaux facteurs explicatifs de la réussite éducative qui se dégagent des recherches ainsi que la présentation systématique de chacun des écrits scientifiques à l'intérieur de cette typologie (Cloutier *et al.*, 2003).

2. Revues avec comité de lecture. Voir l'annexe.

3. 2001 ou 2000 ou 1999 lorsque les numéros de l'année 2001 n'étaient pas disponibles sur les rayons de la bibliothèque à l'Université Laval, en date de mars 2002.

4. Il était parfois difficile, à partir de la note biographique des auteures et auteurs, de connaître leurs appartenances disciplinaires. Dans ces cas, c'est à partir des modèles théoriques, conceptuels et empiriques que nous avons sélectionné les études.

5. Voir l'annexe.

6. L'appartenance disciplinaire et institutionnelle des auteures et des auteurs, leurs buts ou les objectifs visés dans l'article, le contexte (social ou politique), les références théoriques, conceptuelles et empiriques, le modèle théorique et conceptuel adopté par les auteures et les auteurs, les hypothèses de recherche, l'échantillon, le mode de collecte des données, la catégorisation des principales variables (dépendantes, indépendantes et témoins), le traitement des données, les principaux résultats de l'étude, les pistes de recherche ainsi que les pistes d'intervention proposées.

Ce chapitre présente cette typologie ainsi que, de façon synthétique, les principaux résultats des études. Dans une première partie, nous précisons les caractéristiques générales des recherches et les divers indicateurs de la réussite éducative. La typologie des principaux facteurs explicatifs de la réussite éducative et les résultats des études font l'objet de la deuxième partie. Nous espérons que notre recension aidera les étudiantes et les étudiants et les différentes équipes de recherche au Québec sur ces questions et qu'elle pourra servir à la gouverner, et guider les décisions et les interventions en enseignement supérieur au Québec.

3. LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ÉTUDES

La majorité des revues et des articles faisant l'objet de la recension ont été publiés en langue anglaise⁷. Les articles rédigés en français proviennent presque exclusivement du numéro spécial de la *Revue française de pédagogie* qui portait sur les thèmes de notre recension⁸. Les données sur lesquelles ont porté les études proviennent des États-Unis (18), de la France (10), du Canada⁹ (9), du Royaume-Uni¹⁰ (7), de la Suisse (Maurice, 2001) et d'une comparaison internationale (Ramirez et Min Wotipka 2001). Les étudiants constituent la population principale des divers groupes échantillonnés (38 articles). Peu d'études (4) impliquent, outre cette population étudiante, les professeures et les professeurs ou intervenantes et intervenants pédagogiques¹¹. Deux ont comme échantillon les membres du personnel administratif¹², et deux des représentantes et représentants de divers groupes¹³.

7. Trente-trois articles sur quarante-six.

8. « Entrer, étudier, réussir à l'université », n° 136, juillet-août-septembre 2001 ; dix des douze articles en français proviennent de ce numéro. Les deux autres ont été publiés dans la revue *Les sciences de l'éducation*.

9. Les données et/ou les auteures et auteurs d'un article proviennent du Québec (Montmarquette *et al.*, 2001), de l'Alberta (Etcheverry *et al.*, 2001 ; Schinke *et al.*, 2001), de la Colombie-Britannique (Andres, 2001), de Terre-Neuve et du Labrador (Kirby et Sharpe, 2001) et de l'Ontario (Axelrod *et al.*, 2001 ; Christofides *et al.*, 2001 ; Finnie, 2001 ; Gadalla, 2001).

10. Archer *et al.* (2001) ; Ball *et al.* (2001) ; Blackwell *et al.* (2000) ; Bowl (2001) ; Fauzia (2001) ; Hutchings et Archer (2001) et Reynolds et Trehan (2001).

11. Beaud et Pialoux (2001) ; Ferrer de Valero (2001) ; Kirby et Sharpe (2001) ; Merini et Séré (2001).

12. Jarousse et Michaut (2001) ; Peterson et Augustine (2000).

13. Étudiants, professeurs, parents, professionnels, etc. (Ball *et al.*, 2001 ; Tierney et Jun, 2001).

Nous ne pouvons présenter les articles selon les ordres d'enseignement de façon exhaustive; les systèmes scolaires postsecondaires n'étant pas tous, selon les pays ou les États, des systèmes articulés et à institution à vocation unique. Les ordres d'enseignement sont le secondaire (Archer *et al.*, 2001; Hutchings et Archer, 2001); le deuxième cycle du secondaire et le postsecondaire (Ball *et al.*, 2001; Tierney et Jun, 2001); le postsecondaire ou *Higher Education* (14 articles); le collégial ou le premier cycle universitaire (16); le collégial et l'université (Conley, 2001; Kuh et Hu, 2001); le collégial, l'université ainsi que d'autres formes de formation (Bach *et al.*, 2000); le baccalauréat universitaire (Etcheverry *et al.*, 2001; Finnie, 2001); la maîtrise (MBA: Dreher et Ryan, 2000); le doctorat (Ferrer de Valero, 2001), les 2^e et 3^e cycles (Schinke *et al.*, 2001), les trois cycles universitaires (Axelrod *et al.*, 2001; Gadalla, 2001; Peterson et Augustine, 2000; Ramirez et Min Wotipka, 2001). Parmi les institutions scolaires postsecondaires faisant l'objet des analyses, 17 retiennent des institutions à statut public. Une autre étude tire son échantillon d'institutions publiques et privées (Kuh et Hu, 2001) tandis que les autres ne précisent pas le statut des collèges ou des universités. Une de ces institutions publiques universitaires est située en milieu rural, dans la région de Los Angeles (CA, É.-U.: Diver-Stamnes et LoMascolo, 2001) et une autre se trouve en milieu métropolitain aux États-Unis (Fenske *et al.*, 2000). Deux recherches portent sur des universités françaises et leurs antennes régionales (Beaud et Pialoux, 2001; Felouzis, 2001). Enfin deux études retiennent des universités de recherche aux États-Unis (Pace et Connolly, 2000; Checkoway, 2001).

La majorité des études ne précise pas le domaine ou programme d'études postsecondaires (30). Lorsque cette information est donnée, il s'agit des programmes en Technologies en ingénierie (Kirby et Sharpe, 2001), en Histoire/Géographie (Beaud et Pialoux, 2001), en Droit (Felouzis, 2001), en Sciences de l'éducation (Etcheverry *et al.*, 2001), du MBA (Dreher et Ryan, 2000); des domaines des Sciences (Mérini et Séré, 2001), des Sciences, du Génie et des Mathématiques (Fenske *et al.*, 2000), du Génie, des Mathématiques et de l'Informatique (Gadalla, 2001), des Sciences naturelles et du Génie (Ramirez et Min Wotipka, 2001), des programmes en Administration, Économie et Social (AÉS), de la Psychologie, des Sciences de la vie et de la terre (Trinquier et Clanet, 2001), des Sciences, des Humanités et Sciences sociales (Pace et Connolly, 2000), des Sciences humaines, sociales et de la vie (Danner, 2000), des domaines précédents ainsi que des Sciences de la terre (Boyer *et al.*, 2001), du Génie, des Arts et design et autres (Blackwell *et al.*, 2000); de tous les domaines ou champs d'étude (Axelrod *et al.*, 2001; Finnie, 2001).

Quinze équipes (articles) analysent des données secondaires. Dans ce cas, il s'agit des données recueillies par des organismes tels Statistique Canada (Axelrod *et al.*, 2001; Christofides *et al.*, 2001; Finnie, 2001; Gadalla, 2001), le U.S. Bureau of Statistics et le U.S. Bureau of the Census (Bertaux et Anderson, 2001) ou la Higher Education Statistics Agency (HESA) en Grande-Bretagne (Blackwell *et al.*, 2000), l'UNESCO et les Nations Unies (Ramirez et Min Wotipka, 2001), un consortium de recherche constitué de collèges communautaires publics et d'une université publique en Orégon, É.-U. (Bach *et al.*, 2000) ou par les registraires ou les équipes de la recherche institutionnelle des maisons d'enseignement (Montmarquette *et al.*, 2001; Moreno et Muller, 1999, et d'autres auteurs). D'autres équipes puisent leurs données de grandes enquêtes nationales, National Longitudinal Study of the High School Class (List et Wolfle, 2000), The College Student Experiences Questionnaire (Kuh et Hu, 2001; Pace et Connolly, 2000). Quatre groupes analysent à la fois leurs données et celles recueillies par d'autres équipes de recherche (Altet *et al.*, 2001; Blackwell *et al.*, 2000; Pike, 2000; Sandler, 2000). Les autres chercheuses et chercheurs ont recueilli leurs données. Les traitements de ces données sont faits à partir de méthodologies qualitatives (14 articles¹⁴). Dix¹⁵ équipes procèdent dans leurs analyses en utilisant des méthodologies qualitatives et quantitatives tandis que les autres chercheuses et chercheurs (10) utilisent uniquement des méthodes quantitatives.

L'ensemble du processus d'enseignement postsecondaire, du non-choix, au choix de la poursuite d'études ou d'une institution d'enseignement postsecondaire, à la transition d'un ordre ou institution d'enseignement, à l'entrée, aux parcours ou cheminements postsecondaires, à leurs qualités, diversités et réussites ainsi qu'à l'insertion socioprofessionnelle, est examiné lorsque nous retenons l'image globale projetée par les 46 écrits scientifiques. Un grand nombre d'études porte sur l'étape du premier trimestre ou de la première année du postsecondaire. L'influence des travaux de V. Tinto, de J.P. Bean, de A.F. Cabrera, de P.T. Terenzini et de E.T. Pascarella aux États-Unis et au Canada dans les années 1980 et 1990 explique à notre avis cet intérêt chez plusieurs équipes de recherche. L'enjeu social de la réussite éducative amène les chercheuses et les

14. Andres (2001); Altet *et al.* (2001); Archer *et al.* (2001); Beaud et Pialoux (2001); Bowl (2001); Boyer *et al.* (2001); Checkoway (2001); Fauzia (2001); Fave-Bonnet et Clerc (2001); Hutchings et Archer (2001); Mérini et Séré (2001); Reynolds et Trehan (2001); Schinke *et al.* (2001); Tierney et Jun (2001).

15. Alava (2000); Axelrod *et al.* (2001); Ball *et al.* (2001); Bertaux et Anderson (2001); Blackwell *et al.* (2000); Diver-Stamnes et LoMascolo (2001); Ferrer de Valero (2001); Kirby et Sharpe (2001); Maurice (2001); Trinquier et Clanet (2001).

chercheurs ainsi que les intervenantes et les intervenants à se pencher scientifiquement sur la question de la rétention des étudiantes et des étudiants. Deux articles abordent la question du non-choix à l'enseignement postsecondaire (Archer *et al.*, 2001 ; Hutchings et Archer 2001), un autre, du choix de l'institution d'enseignement postsecondaire et du programme d'études par des élèves du secondaire (Ball *et al.*, 2001). Quatre écrits (Andres, 2001 ; Bach *et al.*, 2000 ; Bowl, 2001 ; Maurice, 2001) cernent le processus de transition secondaire – postsecondaire, un celui de l'accès au collégial (Tierney et Jun, 2001), un la fréquentation aux études postsecondaires (Ramirez et Min Wotipka, 2001), et un autre celle aux études universitaires (Gadalla, 2001). Quatorze recherches portent sur les parcours au premier trimestre ou durant la première année des études postsecondaires, 16 sur les cheminements en cours d'étude et 4 articles (Finnie, 2001 ; Axelrod *et al.*, 2001 ; Bertaux et Anderson, 2001 ; Blackwell *et al.*, 2000) sur l'insertion socioprofessionnelle. Un seul écrit concerne l'ensemble de ces processus, soit de l'entrée aux études supérieures à l'insertion socioprofessionnelle (Fave-Bonnet et Clerc, 2001). Ce dernier est une recension des études scientifiques en sociologie, en France, sur les étudiants universitaires pour la période 1964-2000.

4. LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La très grande majorité de ces études ont comme objectif principal de vérifier la réussite éducative. Les indicateurs les plus fréquemment utilisés pour mesurer cette réussite sont les taux de fréquentation au collège ou à l'université (Christofides *et al.*, 2001 ; Gadalla, 2001 ; Ramirez et Min Wotipka, 2001) ; les résultats scolaires (5 articles¹⁶) : la note ou moyenne obtenue pour un cours ou des cours spécifiques suivis durant un trimestre, une année scolaire, un programme d'études ; les résultats scolaires et la perception du sentiment de compétence (Etcheverry *et al.*, 2001) ; la réinscription ou la persévérance aux études dans le même programme ou dans une institution postsecondaire (6 articles¹⁷) ; les taux de diplomation (Bertaux et Anderson, 2001), le taux de diplomation et la durée de temps pour y parvenir (Ferrer de Valero, 2001). Sept études¹⁸ utilisent comme indicateurs de la réussite éducative un ou plusieurs de ces

16. Andres (2001) ; Danner (2000) ; Dreher et Ryan (2000) ; Jarousse et Michaut (2001) ; Trinquier et Clanet (2001).

17. Alava (2000) ; Elkins *et al.* (2000) ; Hu et St-John (2001), Kirby et Sharpe (2001) ; Montmarquette *et al.* (2001) ; Sandler (2001).

18. Bach *et al.* (2001) ; Beaud et Pialoux (2001) ; Conley (2001) ; Felouzis (2001) ; List et Wolfle (2000) ; Maurice (2001) ; Moreno et Muller (1999).

indicateurs: résultats scolaires, taux de persévérance, taux de diplomation, durée pour compléter le programme. Trois études (Axelrod *et al.*, 2001 ; Blackwell *et al.*, 2001 ; Finnie, 2001) contrôlent la réussite en fonction du processus de recherche d'emploi ou du taux d'emploi et de diverses caractéristiques de l'emploi ou de la formation d'un projet d'orientation professionnelle chez les étudiants (Mérini et Séré, 2001). D'autres équipes explorent les représentations de ceux qui ne fréquentent pas les institutions d'enseignement postsecondaire (Archer *et al.*, 2001 ; Hutchings et Archer, 2001) ou les motivations reliées à la poursuite des études universitaires (Fauzia, 2001). Certaines équipes retiennent, comme indicateur de la réussite, la qualité de la formation fondamentale (Axelrod *et al.*, 2001 ; Pace et Connolly, 2000), civique (Checkoway, 2001), générale (raisonnement scientifique etc., Pike, 2000), ou elles la mesurent par l'engagement des étudiants dans les institutions d'enseignement et la qualité de leurs expériences (Kuh et Hu, 2001). D'autres études testent la réussite par le degré de non-discrimination du milieu postsecondaire (Diver-Stamnes et LoMascolo, 2001), par les pratiques pédagogiques, avec pour objectif l'intégration des diverses identités culturelles (Reynolds et Trehan, 2001 ; Tierney et Jun, 2001) ; par l'aide financière et le support institutionnel (Bowl, 2001). Enfin une dernière équipe de recherche examine la réussite éducative, cette fois en fonction du type d'approche privilégiée par l'institution d'enseignement pour l'évaluation des étudiants (Peterson et Augustine, 2000).

5. LA TYPOLOGIE DES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE¹⁹

Nous avons regroupé en sept catégories les principaux facteurs explicatifs de la réussite éducative (tableau 1). Ces catégories ne sont pas exclusives. Des études ont été classées dans plus d'une catégorie. « Les mécanismes internes aux institutions d'enseignement postsecondaires et les relations entre ces institutions » est la catégorie qui regroupe le plus grand nombre d'études (25). La deuxième catégorie la plus importante est celle de « l'interaction des facteurs internes et externes aux institutions d'enseignement postsecondaire » (09). Nous avons constitué une autre catégorie « des groupes sociaux ou des appartenances sociales comme variables

19. Dans cette partie, nous féminisons le texte lorsque les auteures et les auteurs ont adopté cette pratique. Nous avons laissé, pour une fidélité aux textes ainsi que pour une plus grande compréhension, certaines expressions ou mots en langue anglaise.

indépendantes de la réussite éducative ». Nous l'avons cependant traitée à part (tableau 2) du fait qu'elle traduisait les données sous un angle complémentaire de la typologie.

TABLEAU 1

Typologie des facteurs explicatifs de la réussite éducative

1. Les mécanismes internes et les relations entre les institutions	25
1.1 L'expérience de travail avant et pendant les études postsecondaires	(2)
1.2 Les diverses transitions entre les institutions d'enseignement	(2)
1.3 Les modes d'organisation entre les institutions et à l'intérieur des institutions	(5)
1.4 Les institutions postsecondaires et les <i>curricula</i>	(5)
1.5 Les <i>curricula</i> et l'insertion socioprofessionnelle	(2)
1.6 Les initiatives de soutien aux étudiants	(6)
1.6.1 Groupes sociaux et initiatives de soutien	(3)
2. Les étudiantes, les étudiants et les institutions	06
2.1 Appartenances sociales, représentations des institutions postsecondaires et pratiques éducatives	(4)
2.2 Groupes sociaux, représentations et expérimentation de la différence et de la discrimination	(2)
3. Les groupes sociaux et le processus de socialisation postsecondaire	04
4. Le métier d'étudiante et d'étudiant: attitudes, stratégies et pratiques	05
5. Les groupes sociaux et les facteurs structurels externes (de type macro-sociologique)	02
6. L'interaction entre les facteurs internes et externes	09
7. Des synthèses analytiques	07

5.1. LES MÉCANISMES INTERNES INSTITUTIONNELS ET LES RELATIONS ENTRE LES INSTITUTIONS

5.1.1 *L'expérience de travail comme critère de sélection*

Dreher et Ryan (2000) s'intéressent à l'expérience de travail, exigée depuis quelques années dans certaines universités américaines, pour l'admission au programme de maîtrise MBA. S'appuyant sur un échantillon de 230 étudiants inscrits au MBA à l'Université d'Indiana, les auteurs concluent que l'effet de l'expérience de travail n'avantagerait certains étudiants qu'au premier semestre seulement. Au fur et à mesure que les autres étudiants acquièrent des notions à l'intérieur du programme de MBA, l'écart séparant les deux groupes diminue. Les facteurs les plus significatifs qui discriminent les étudiants sont le

prestige de l'établissement fréquenté au premier cycle universitaire et les connaissances antérieures liées aux matières quantitatives. **Blackwell, Bowes, Harvey, Hesketh et Knight (2000)** examinent pour leur part la formule d'alternance études-travail et l'impact de ces programmes sur la recherche d'emploi ainsi que la perception des étudiants de l'adéquation de leurs connaissances, habiletés et qualités en rapport avec leurs représentations des exigences des employeurs. Ceux qui ont connu une expérience continue (*thick-sandwich*) de travail durant leurs études sont plus favorisés dans leur recherche d'emploi que le deuxième groupe avec une expérience de travail séquentielle (*thin-sandwich*).

5.1.2 Les diverses transitions entre les institutions d'enseignement

Bach *et al.* (2000) et Andres (2001) analysent le processus de transition du collège à l'université et ces difficultés sur la réussite à l'université. L'équipe de l'Orégon (**Bach, Banks, Kinnick, Ricks, Stoering, Walleri, 2000**) ajoute à cette problématique les formations suivies dans d'autres types d'institutions et les allers-retours entre ces différents lieux de formation. Leur échantillon est de 336 étudiants. Les auteurs ont dégagé quatre principaux modèles de fréquentation scolaire. Le modèle linéaire traditionnel, du collège à l'université, n'est plus le modèle prédominant, et encore moins pour les femmes et les minorités ethniques. **Andres (2001)** abonde dans ce sens, avec une méthodologie qualitative auprès d'un échantillon d'étudiants ($n = 47$) de la Colombie-Britannique ayant vécu un transfert d'un collège communautaire à l'université. Les études menées au cours des 25 dernières années montrent, selon l'auteure, que les taux de transfert entre les collèges et les universités sont relativement faibles et que la probabilité d'obtenir un diplôme universitaire est généralement plus élevée lorsque les étudiants vont directement à l'université en ne passant pas par le collège. Andres illustre toutefois la possibilité de réussir ces transferts et insiste sur l'importance des actions des divers groupes de personnel impliqués à cette fin dans les établissements.

5.1.3 Les modes d'organisation entre les institutions et à l'intérieur des institutions

Jarousse et Michaut (2001) ont contacté 155 responsables de DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) en France en vue de mesurer comment l'organisation générale des DEUG²⁰ varie d'un champ d'études

20. Soit l'organisation générale du cycle, les *curricula*, les modes de certification et les dispositifs d'aide à la réussite.

à l'autre²¹ et d'une université à l'autre, pour un même champ. Les auteurs concluent à une absence de relations entre les modes d'organisation et le taux de réussite à la première et à la deuxième session. **Felouzis (2001)**, à partir d'un échantillon de 1 373 étudiants inscrits en première année en droit, à trois campus (université principale, Bordeaux, et deux campus universitaires associés), pose la question de la démocratisation de l'université par le développement des antennes délocalisées. « Une antenne délocalisée, comme organisation, n'a pas d'effet mécanique, favorable ou défavorable, sur le niveau de réussite des étudiants » (p. 63). Les résultats de l'analyse montrent qu'une plus grande diversité socioéconomique s'observe avec plus d'intensité dans les antennes délocalisées. **Peterson et Augustine (2000)** tentent de mesurer l'impact qu'ont les caractéristiques des politiques éducatives des États (structure du gouvernement par rapport à l'évaluation des étudiants, et ces politiques d'évaluation), la région d'accréditation et la dynamique interne des établissements d'enseignement américains sur leurs initiatives afin d'évaluer les acquis de leurs étudiants par rapport aux compétences cognitives, affectives et les compétences professionnelles et de formation continue (*post-college assessments*). Huit cent quatre-vingts établissements publics d'enseignement font partie de l'échantillon. Les universités de recherche sont celles qui évaluent le moins les compétences cognitives, elles s'attardent davantage aux compétences affectives. Les établissements fortement orientés vers les études supérieures sont les plus enclins à se conformer aux recommandations émanant du processus d'évaluation, l'inverse pour les universités de recherche. Les modes de gouvernance ont également un effet sur les types de compétences les plus évalués. Il en est de même de la région d'accréditation. **Ferrer de Valero (2001)** s'intéresse à l'impact des caractéristiques des départements de diverses disciplines quant à la durée des études doctorales et à l'obtention du diplôme. L'échantillon (24 étudiants et 16 professeurs) provient d'une université publique de recherche aux États-Unis²². Les facteurs qui ont contribué à un haut taux de diplomation et à une durée plus courte des études sont : un soutien financier aux étudiants, des services d'orientation et de supervision fournis par les départements, la relation entre les cours et le développement des habiletés en recherche, les résultats scolaires exigés, la relation entre l'étudiant et le comité de supervision, entre l'étudiant et son superviseur, les attitudes envers les étudiants de la part des membres du département, la participation étudiante et le soutien entre pairs. **Montmarquette, Mahseredjian et Houle (2001)** examinent quant à eux, parmi

21. Ils traitent de sept filières ou champs d'étude.

22. Cette université est cotée dans les 25 meilleures *doctorate-granting institutions*.

plusieurs variables de leur modèle, l'effet de la taille ou du nombre des étudiants dans les cours obligatoires sur la probabilité de persévérer durant la première année à l'université. La variable statistiquement la plus significative sur la persévérance est la moyenne obtenue à la première session. La taille des groupes des cours obligatoires la plus favorable à la persévérance serait de 87 ou de 80 étudiants et moins.

5.1.4 *Les institutions postsecondaires et les curricula*

Cinq articles traitent plus spécifiquement de ces questions²³. **Ball, Davies, David et Reay (2001)** examinent, auprès d'élèves du secondaire et d'adultes habitant Londres, les effets des influences individuelles, familiales, institutionnelles sur les processus d'opération de choix de l'université et de la filière d'études. Ils/elles concluent que « [...] "l'effet école"²⁴ – ce que l'on pourrait appeler *l'habitus* institutionnel – est une variable indépendante; les représentations et les choix se construisent au fil du temps en fonction des copains d'école, des avis des enseignants et de leurs conseils, et des expériences scolaires (ainsi que, pour certains d'entre eux, des avis et des attentes des familles) ». **Kuh et Hu (2001)** tirent leurs échantillons²⁵ de la banque de données *The College Student Experiences Questionnaire* aux États-Unis. Ils s'intéressent à la vérification de la critique de la Commission Boyer à l'effet que les universités de recherche aux États-Unis n'assureraient pas une formation de qualité au premier cycle comparables à d'autres types d'institutions postsecondaires. Les résultats sont les suivants: sur les sept indicateurs de productivité dans les apprentissages des étudiants, les *Selective Liberal Arts Colleges* (SLA) obtiennent les plus hauts scores suivis des *General Liberal Arts Colleges* (GLA), des *Research and Universities* (RU), des *Doctoral Universities* (DU); les *Comprehensive Colleges and Universities* (CCU) ayant les plus bas scores. Les types d'institutions auraient donc un rôle à jouer quant à l'engagement et aux efforts déployés par les étudiants dans leurs études. **Checkoway (2001)** aborde, de son côté, la question du renouvellement de la mission civique des universités de recherche aux États-Unis. Pour l'auteur, cette mission civique consiste à préparer les étudiants à une participation active dans

23. Il faut retenir ici la notion de *curriculum*, non dans le sens étroit d'un programme d'études mais dans celui plus large de la dynamique des institutions scolaires et des diverses actrices et acteurs sociaux qui y œuvrent.

24. Dans ce cas-ci, le prestige social de l'école secondaire fréquentée.

25. Le premier échantillon est constitué de 2000 étudiants inscrits à temps plein dans 183 collèges et universités aux États-Unis, de divers types d'institutions, durant la période 1984 à 1997; le second de 31 219 étudiants inscrits dans une des 33 universités de recherche de 1983 à 1997.

une société démocratique diversifiée (multiculturelle) et à développer des connaissances afin d'améliorer la collectivité. À partir de la recension d'écrits scientifiques et de rapports de commissions, Checkoway propose diverses initiatives afin de renforcer l'implication des étudiants à une participation civique dans leur processus d'apprentissage, de mobiliser les professeurs à cette fin²⁶ et d'augmenter les moyens institutionnels pour y arriver. **Pace et Connolly (2000)** se préoccupent quant à eux de l'importance de la formation fondamentale dans les différents types d'universités américaines. La fréquentation étudiante dans les disciplines de base des *Liberal Arts* diminue-t-elle au fil des ans? Les chercheurs échantillonnent de façon à retenir des étudiants des universités de recherche (RU) et des SLA²⁷. Les résultats de l'étude quantitative sont similaires à ceux de Gilbert (1995, dans Pace et Connolly, 2000) à partir d'un échantillon national. Ils diffèrent cependant sur certains points de telle sorte que les auteurs ne peuvent pas soutenir avec certitude l'importance grandissante de l'éducation libérale dans les universités de recherche ni sa réduction dans les SLA.

Dans un dernier article classé sous cette catégorie, le lieu d'observation ou de réflexion concerne la pédagogie de la différence. **Reynolds et Trehan (2001)** ont pour objectif de contribuer au développement de la pédagogie critique qui n'occulte pas les différences de type structurel (telles la race et le sexe) ou celles liées aux valeurs, croyances ou préférences dans les approches pédagogiques; ces différences étant plutôt reconnues et valorisées comme sources d'apprentissage. Les auteurs se servent à cette fin de l'observation de leur contexte, soit la formation permanente d'adultes en management en éducation et de la recension d'écrits scientifiques en pédagogie critique. Une hypothèse développée par Reynolds et Trehan (2001) est à l'effet que la classe (*classroom*) est réelle; cette dernière est insérée dans la société, et la pédagogie produit autant de relations sociales que de connaissances (Walsh, 1996 dans Reynolds et Trehan, 2001, p. 368).

5.1.5 Les curricula et l'insertion socioprofessionnelle

La réussite peut aussi se mesurer à l'aune des retombées de la formation comme la capacité d'insertion professionnelle. **Axelrod, Anisef et Lin (2001)** questionnent les postulats du « capitalisme académique » et argumentent par rapport à la nécessité de l'éducation libérale dans l'ensemble

26. Entre autres par des partenariats de recherche avec les groupes communautaires.

27. Les programmes choisis en éducation libérale ou fondamentale sont ceux des Sciences, des Humanités et des Sciences sociales.

des programmes universitaires. Ils montrent, à partir de diverses sources de données dont celles des Recensements du Canada²⁸, qu'une formation libérale est aussi rentable sur le marché de l'emploi²⁹. La différence entre les filières d'études libérales et les autres est moins grande chez les 30 ans et plus que chez les 25-29 ans. L'inégalité entre les sexes dans les revenus perdure cependant, quel que soit le domaine d'études, et encore plus dans la cohorte des 30 ans et plus. **Finnie (2001)** utilise les données des enquêtes « Relance » de Statistique Canada (cohortes 1982, 1986, 1990), deux et cinq ans après l'obtention de leur diplôme de baccalauréat³⁰ afin de mesurer les changements en matière d'insertion socioprofessionnelle³¹. Une relative stabilité s'observe dans la répartition des étudiants selon le sexe à travers le temps. La proportion des femmes diplômées (baccalauréat) augmente pour devenir majoritaire (de 50 à 54 %). Néanmoins des différences entre les sexes s'observent entre les domaines d'étude et les divers modes d'emploi et de conditions salariales. L'écart des salaires est négligeable entre les sexes durant la première période. Il tend à augmenter durant la seconde. Les taux de sans emploi et celui du travail à temps partiel sont plus élevés pour les diplômés des arts et des sciences humaines, de l'agriculture et des sciences biologiques.

5.1.6 Les initiatives de soutien aux étudiantes et aux étudiants

Six articles traitent d'initiatives de soutien mises sur pied par des établissements d'enseignement en vue de faciliter la transition d'élèves du secondaire ou du collège à l'université. D'autres initiatives visent à favoriser l'orientation et l'insertion socioprofessionnelle des étudiants par le module « Projet professionnel » (Mérini et Séré, 2001), ou une meilleure réussite scolaire. L'étude de Maurice (2001) porte sur 120 collégiens inscrits en première année à une université genevoise. Un groupe témoin (n = 1 352) n'ayant pas participé à ce projet fait aussi partie de l'échantillon. Les participants du projet Boussole ont une meilleure performance scolaire. Ils abandonnent moins, se réorientent moins et échouent leur première année universitaire dans une moins grande proportion que les étudiants de la ville de Genève qui n'ont pas participé au projet (taux d'instabilité de 36 % et de 46 %). Les garçons ayant participé au projet

28. Recensements du Canada de 1986, 1991 et 1996.

29. Les variables dépendantes sont les taux d'employabilité, pour l'occupation de postes de professionnels ou de direction.

30. Il exclut de son échantillon certaines catégories dont celles des 35 ans et plus.

31. Les variables indépendantes sont le champ d'études, le sexe et la cohorte.

Boussole réussissent mieux que les filles de ce groupe, au niveau scolaire, et abandonnent moins que celles-ci. L'étude³² de Danner (2000) porte sur l'évaluation des pratiques de tutorat. Des étudiants (n = 3 494) inscrits en première année du premier cycle universitaire³³, à l'Université de Bourgogne, constituent sa population. Dans l'ensemble des concentrations, sauf pour Géographie, les taux de réussite les plus élevés se retrouvent chez les étudiants ayant bénéficié du tutorat. Toutefois, le tutorat ne semble vraiment efficace que pour les étudiants se situant dans la moyenne (réussite scolaire).

Trois équipes de recherche analysent des initiatives institutionnelles en vue d'aider spécifiquement certains groupes sociaux connaissant de plus grandes difficultés à poursuivre leurs études postsecondaires. **Tierney et Jun (2001)** étudient les effets du programme d'aide à l'accès au collège Neighborhood Academic Initiative³⁴ de la University of California, Los Angeles (UCLA) qui s'adresse aux étudiants de minorités ethniques et à faible revenu, généralement sous-représentés aux études postsecondaires. Des informations ont été recueillies auprès de 50 personnes³⁵. Leurs résultats vont dans le sens de valider le besoin, pour les étudiants minoritaires, d'affirmer leur identité et de pouvoir être en mesure de la conserver dans l'environnement du collège. Ils arrivent aussi à la conclusion que les attentes des intervenants par rapport à ces étudiants doivent toutefois être élevées sur le plan scolaire, de même qu'il importe de leur apprendre les techniques et méthodes de travail afin qu'ils atteignent ces objectifs. **Bowl (2001)** s'intéresse à la question des barrières rencontrées par les adultes dans leur processus d'accès à l'enseignement supérieur, en particulier de ceux de diverses appartenances ethniques et socioéconomiques n'ayant pas des ressources financières élevées et des expériences d'apprentissage informel dans la famille allant dans le sens de l'orthodoxie scolaire. Trente-deux femmes adultes, en Grande-Bretagne, étant des étudiantes non traditionnelles lorsqu'elles ont vécu une transition vers les études supérieures et ayant participé au projet REACHOUT constituent l'échantillon de Bowl. L'expérience de la

32. Celle-ci s'inscrit dans la problématique de la diversification des populations étudiantes dans les programmes DEUG en France, en particulier de celles provenant de baccalauréats professionnels (lycée) et de l'obligation du tutorat, dans les universités françaises, afin d'aider à la réussite.

33. Dans des concentrations de Sciences humaines, sociales et de la vie.

34. Ce programme rejoint chaque année 40 élèves de 7^e année (primaire) qui participent au programme jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires.

35. Étudiants, conseillers, enseignants et personnel administratif.

différence (pauvreté, racisme) et le manque d'information et de soutien de la famille et des institutions scolaires sont des thèmes redondants dans les récits de vie. Les participantes sont frustrées (*frustrated participants*), par le manque de soutien, par leur pauvreté financière (pendant et après leurs études), et du fait de leur stress pratique (gestion de leur temps scolaire et hors établissement scolaire (surtout pour les mères). **Moreno et Muller**³⁶ (1999) s'intéressent quant à elles aux effets du programme ESP (Emerging Scholars Program) à l'University of Texas at Austin. Ce programme vise l'augmentation de la diversité socioculturelle (Africains américains, Latinos, femmes et jeunes de milieux ruraux) dans les programmes de Mathématiques, Sciences et Ingénierie (MSI). Le programme n'est toutefois pas limité aux groupes ciblés. Vingt-huit pour cent de l'échantillon final (1585 étudiants de première ou deuxième année universitaire) ont participé au programme ESP. Les auteures concluent à l'efficacité d'un tel programme. Quel que soit le modèle retenu, les femmes s'inscrivent cependant moins au cours Calcul II au semestre suivant; elles choisissent moins une majeure MSI par la suite; l'inverse dans ce dernier cas pour les Africains américains et les Latinos.

5.2. LES ÉTUDIANTES, LES ÉTUDIANTS ET LES INSTITUTIONS

5.2.1 *Appartenances sociales, représentations des institutions postsecondaires et pratiques éducatives*

La recherche de Andres (2001) examinée à la section 5.1.2 fait aussi partie de ce groupe d'études. L'article de **Hutchings et Archer** (2001) et celui de Archer *et al.* (2001) sont les deux seules publications qui portent sur des jeunes qui ne poursuivent pas leurs études à l'université. Les auteures s'intéressent aux représentations (*constructions*) de jeunes Londoniennes et Londoniens (n = 109) de classe ouvrière, de groupes ethniques minoritaires, non-inscrits à l'université, et faisant partie des groupes sous-représentés aux études postsecondaires. Ces jeunes considèrent l'aspect financier comme étant le principal facteur influençant leurs représentations des études supérieures, malgré un grand manque d'informations sur les coûts liés aux études supérieures. Ces jeunes considèrent que les étudiants aux études supérieures « ne sont pas des gens comme eux » (p. 87), que ces études « ne sont pas faites pour eux » (p. 87). À partir du même échantillon, mais cette fois auprès du sous-groupe masculin (n = 64), **Archer, Pratt, et**

36. L'étude se situe dans le nouveau contexte de la limitation de l'action positive (*Affirmative Action*) dans les processus d'admission suite au cas Hopwood v. University of Texas.

Phillips (2001) traitent de la construction de la masculinité chez ces jeunes et de leurs négociations et argumentations au sujet de leur non-participation en enseignement supérieur. L'analyse montre des différences individuelles dans les constructions des discours mais aussi des différences selon l'appartenance ethnique ou raciale. Pour illustration, certains jeunes de l'Afrique et des Caraïbes mettent de l'avant dans leurs discours que leur identité d'homme noir *cool* est incompatible avec la participation aux études supérieures. Être *cool* transmet aux autres le message qu'ils sont fiers, forts et en contrôle. Les hommes d'ethnies blanches quant à eux se définissent par leur identité manuelle. Certains hommes noirs ou asiatiques définissent pour leur part la masculinité en termes de responsabilités qui les ont amenés à ne pas poursuivre des études supérieures. Ainsi, selon eux, les étudiants sont perçus comme étant immatures face à leurs responsabilités familiales, matérielles et leur autonomie. Nous pouvons observer, à la lecture de ces résultats en termes de rapports sociaux de sexe, que les jeunes hommes se comparent entre hommes plutôt qu'avec les jeunes filles par rapport à leurs diversités sociologiques et psychologiques de classe, de race ou d'ethnie, dans leur argumentation en faveur d'une abstention de poursuite des études en enseignement postsecondaire.

Beaud et Pialoux (2001) visent pour leur part à montrer les impasses du côté des étudiants et du côté des institutions universitaires de la poursuite d'études des diplômés des baccalauréats professionnels (lycée) à l'université (DEUG d'Histoire-Géographie). Les étudiants de l'échantillon, une quinzaine de jeunes femmes et de jeunes hommes, sont des enfants d'immigrés pour la plupart, vivant dans une région plutôt industrialisée de l'Est de la France et, contrairement à l'étude précédente, ils se sont inscrits à l'université. Les principaux résultats sont à l'effet que l'université tente de « refroidir » ces étudiants provenant d'une filière professionnelle en les informant de la dure réalité qui les attend à l'université compte tenu de la trajectoire et de la réussite scolaires antérieures de plusieurs d'entre eux. Ces pratiques n'ont toutefois pas empêché ces étudiants de s'inscrire à ce programme une première fois. Néanmoins plus de la moitié n'ont cependant pas effectué leurs examens de la fin d'année scolaire et aucun, parmi ceux qui les ont passés, n'a obtenu une moyenne supérieure à 10. Une des hypothèses des auteurs est à l'effet que l'inscription de ces étudiants à l'université pourrait être la résultante d'un courant social insistant en ce sens et devenu la norme chez les étudiants. Les jeunes femmes et les jeunes hommes n'invoquent pas les mêmes raisons pour s'inscrire à l'université.

5.2.2 *Groupes sociaux, représentations et expérimentation de la différence et la discrimination*

Nous avons déjà relaté l'étude de Bowl (2001) qui s'intéresse à ce thème. Pour leur part, **Diver-Stammes et LoMascolo (2001)** tentent de documenter l'existence d'expériences et de perceptions différentielles entre des étudiants de minorités ethniques (n = 58 : groupe I), et des étudiants Américains européens (n = 38 : groupe II) fréquentant une université publique de la Californie située en milieu rural³⁷. Les chercheuses observent de grandes différences dans les pourcentages entre les deux groupes quant à leurs représentations de la diversité culturelle des *curricula* (cours, professeurs) et de leurs insatisfactions à cet égard ; le Groupe I étant beaucoup plus insatisfait. La même tendance se dégage pour les expériences de marginalisation (sévérité, fréquence et contexte). Enfin, les étudiants d'origine non européenne se distinguent entre eux en fonction des années passées à l'université ; ceux ayant fréquenté l'université depuis 2 ans et plus expliquent avec une plus grande complexité les raisons de leurs expériences de marginalisation et de discrimination.

5.3. LES GROUPES SOCIAUX ET LE PROCESSUS DE SOCIALISATION POSTSECONDAIRE

Quatre équipes de recherche, incluant celle de Beaud et Pialoux (2001), s'intéressent au processus de socialisation postsecondaire de groupes sociaux. **Elkins, Braxton et James (2000)** tentent de vérifier dans quelle mesure le modèle de Vincent Tinto (1988, 1993 cité dans Elkins *et al.*, 2000), plus précisément son concept de séparation, aide à mieux comprendre la persévérance scolaire et les facteurs qui l'influencent chez des étudiants américains. Pour eux, l'étape de la séparation est définie par la dissociation d'un individu avec un environnement ou une communauté. Ainsi, si on applique cette définition à l'étudiant, il devrait se séparer d'éléments appartenant à son passé, vivre la transition pour ensuite s'intégrer à un nouvel environnement. L'échantillon est composé de 411 étudiants de première année inscrits à temps plein à un collège public (4 ans) aux États-Unis³⁸. Différentes variables socioéconomiques

37. L'université retenue est l'institution, parmi les huit universités publiques de la Californie, qui présente le moins grand pourcentage de diversité culturelle.

38. Les auteurs ont recueilli des données concernant la formation et les antécédents des étudiants de première année inscrits à temps plein à partir du Cooperative Institutional Research Program (CIRP) 1995 Student Information Form. Elles/ils ont développé leur instrument, le First Semester Collegiate Experiences Survey (FSCES).

influencent le soutien visant à favoriser la persévérance aux études. En ce qui a trait au rejet des attitudes et des valeurs du passé, plus un étudiant fréquente l'établissement de son choix, plus il est enclin à ressentir le besoin de rejeter les attitudes et valeurs de son passé. Toutefois, ce besoin n'est pas ressenti également chez tous les jeunes; plus un étudiant connaît une réussite scolaire élevée au secondaire et plus le revenu de ses parents est élevé, moins il ressent le besoin de rejeter les attitudes et les valeurs du passé. Le soutien reçu et le besoin de rejeter les attitudes et les valeurs du passé influencent positivement la poursuite des études. Le soutien reçu est le facteur qui influence le plus la décision de persévérer ou de quitter les études.

Boyer, Coridian et Erlich (2001), dans une étude auprès d'un échantillon de 80 étudiants universitaires de Paris et de Nice, inscrits en première année de DEUG³⁹ s'intéressent à l'identité étudiante et aux transformations identitaires lors de l'entrée à l'université. Les auteures et l'auteur tentent d'esquisser une typologie des expériences qui caractérisent cette entrée. Les principaux changements intervenant sur les différents domaines de la vie étudiante lors de la première année à l'université portent sur une déstructuration des cadres de vie et d'étude, en particulier pour les étudiants qui ne proviennent pas de Paris; la nécessité de reconstruire des repères temporels; la découverte des enseignements universitaires avec de nouvelles méthodes d'enseignement dont les cours magistraux en amphithéâtre, et enfin les incertitudes du travail étudiant (comment apprendre à apprendre, comment s'y prendre et quelles sont les priorités?) Boyer *et al.* élaborent quatre portraits contrastés qui font voir des expériences différenciées en fonction notamment de la résidence (chez leurs parents ou ailleurs), de leur origine sociale, du maintien de leur réseau social de jeunes, et du sens qu'ils accordent à leurs études universitaires.

Pike (2000) tente pour sa part de vérifier dans quelle mesure l'appartenance à un groupe de pairs (*fraternity* ou *sorority*) reconnu par l'établissement d'enseignement collégial influence la vie étudiante et le développement cognitif d'étudiants grecs comparativement aux étudiants d'une autre origine ethnique. L'échantillon est composé de 827 étudiants de première année, inscrits pour la première fois à des collèges d'une université de recherche du *Midwest* américain. Les effets (*the unique effects*) de l'affiliation des Grecs furent plus forts sur les expériences au collège que sur le développement cognitif. La relation

39. Dans quatre filières contrastées à recrutement massif, Administration économique et sociale (AÉS), Droit, Psychologie, et Sciences de la vie et de la Terre (SVT).

entre les expériences collégiales et le développement cognitif varie dépendamment de la dimension du développement cognitif qui est retenue. Une des conclusions de cette étude, à savoir que les effets du membership à une fraternité ou à une sororité furent médiatisés par les expériences collégiales, est consistante avec les résultats de la recension de E.T. Pascarella et P.T. Terenzini répertoriant vingt ans de recherche sur les étudiants des collèges américains (Pike, 2000, p. 135).

5.4. LE MÉTIER D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS : ATTITUDES, STRATÉGIES ET PRATIQUES

Nous avons classé cinq articles dans cette catégorie. L'étude de Reynolds et Trehan (2001) a été examinée à la section 5.1.4. Selon Alava (2000, p. 43-44 et p. 45), «L'ensemble des travaux scientifiques des dix dernières années sur les étudiants nous confirme le rôle prépondérant des modalités d'études comme facteur de discrimination et de réussite [...] l'existence de pratiques autonomes d'études "au-delà du cours" semble apparaître comme un élément discriminant dans les conduites des étudiants et les parcours de réussite». **Alava (2000)** centre son analyse sur l'étude des stratégies d'auto-apprentissage des étudiants et sur les espaces et les médiations valorisant ces pratiques d'études. L'échantillon est composé de 1 595 étudiants en première année de DEUG, dans les universités françaises. Trois profils d'autodirection des étudiants sont dégagés, celui du décrocheur, de l'autonome et du socio-apprenant. Alava conclut en rappelant que l'université ne répond pas aux divers besoins liés à l'hétérogénéité des profils autodidactiques des étudiants.

Trinquier et Clanet (2001) essayent de tester l'existence d'îlots d'homogénéité dans l'hétérogénéité à partir des représentations des étudiants de leur formation et de leurs pratiques d'étude (hors les cours). Elle/il essaye de plus d'examiner «[...] si certaines familles de pratiques sont statistiquement liées à certaines familles de représentations, et si ces nouvelles familles définies en termes conjoints de représentations et de pratiques sont elles-mêmes associées à la réussite ou à l'échec» (p. 32). L'échantillon est composé de 1 818 étudiants inscrits en première année de DEUG dans les filières d'AÉS, de Psychologie, et de Sciences de la vie et de la terre, de trois sites universitaires : Dijon, Nantes et Toulouse. Pour ce qui est des représentations, quatre classes d'attitudes ont été identifiées. Quant aux pratiques, sept classes de discours les caractérisent. Deux organisateurs des pratiques ont été identifiés : la forme de coopération avec autrui, et l'investissement plus ou moins important dans le travail universitaire. Pour leur part, **Altet, Fabre et Rayou (2001)** s'interrogent, dans le contexte français, sur les deux paradoxes suivants : Comment

comprendre que les étudiants de premier cycle, quoique très assidus, ne s'impliquent intellectuellement qu'assez peu dans des cours auxquels rien ne les contraint vraiment à assister? Comment se fait-il que les étudiants qui recourent le plus au tutorat ne soient pas essentiellement ceux pour qui il a été mis en place? Et, comment l'étudiant et l'enseignant vivent-ils [négocient-ils] les nouvelles réalités de l'université depuis la massification de celle-ci? Dans cet article, les auteurs rendent compte principalement de la recension des écrits scientifiques français (sociologiques et pédagogiques) sur ces questions. Ils/elle concluent que « les disparités qui existaient autrefois entre les différents segments du système éducatif se retrouvent aujourd'hui au sein de chacun d'entre eux et se diffractent à l'intérieur même de chacun de leurs acteurs. Les 'métiers' d'enseignant et d'étudiant semblent bien entrer dans cette catégorie de 'mètis' de capacité à opérer des transactions pour s'adapter aux nouvelles situations créées par l'ouverture de l'université » (p. 114). **Schinke, da Costa et Andrews (2001)** s'intéressent quant à eux aux taux de réussite chez les étudiants de deuxième et troisième cycles universitaires. Selon Holdaway (1997, dans Schinke *et al.*, p. 342), des problèmes de rétention des étudiants aux cycles supérieurs ont été observés tant au Canada, en Australie, en Grande-Bretagne que dans d'autres pays. Schinke *et al.* évaluent ce taux sous la barre de 50%. Dans une recension des écrits scientifiques sur le sujet, ils retiennent principalement trois facteurs: l'accumulation des expériences d'apprentissage et les perceptions qu'en ont les étudiants, les membres du comité de thèse et le personnel non-académique des départements impliqués. Ils abordent dans cet article quelques-unes des considérations psychosociales qui sous-tendent les interactions complexes entre les étudiants, les comités de thèse et le personnel non scolaire, appelés la « triade académique ».

5.5. LES GROUPES SOCIAUX ET LES FACTEURS STRUCTURELS

Dans cette catégorie, nous avons regroupé les études qui portaient sur des individus appartenant à des groupes sociaux spécifiques, et qui tentaient d'expliquer les comportements scolaires sur la base de facteurs macrosociologiques. L'augmentation des femmes en enseignement supérieur est un phénomène mondial qui s'inscrit, selon Ramirez et Min Wotipka (2001), dans des modèles de société visant le progrès et la justice sociale portés par les organisations internationales et les mouvements sociaux. En utilisant les statistiques de l'UNESCO et celles des Nations Unies, **Ramirez et Min Wotipka (2001)** veulent tester dans le temps⁴⁰, au moyen

40. Dans la période 1972-1992, et en contrôlant par le groupe d'âge des 20-24 ans.

de comparaisons internationales entre diverses régions du monde ($n = 67$ pays), la participation des femmes en Sciences naturelles et en Génie. L'analyse indique une augmentation de la participation des hommes (la moyenne a plus que doublé) et des femmes (la moyenne a plus que triplé) dans ces secteurs de 1972 à 1992, même si le taux de croissance a diminué pour les deux sexes au cours de la période et que le taux de féminité est en deçà du taux de masculinité. Les indicateurs de développement, – économique, social, politique –, de cette étude ne sont pas reliés à la participation des femmes en Sciences naturelles et en Génie. Les indicateurs du statut des femmes sont associés positivement mais avec faible intensité, et ces effets ne sont pas stables selon les diverses méthodes utilisées de traitement des données. Le facteur le plus important relié à cette augmentation est le niveau de participation des femmes dans les programmes, en enseignement supérieur, autres que ceux des Sciences naturelles et du Génie; le second facteur, avec toutefois une intensité moindre, est le niveau de participation des hommes en Sciences naturelles et en Génie par rapport au groupe des 20-24 ans. **Bertaux et Anderson (2001)** portent leurs regards sur la participation des femmes afro-américaines au collège et dans les professions pour la période 1920-1950. Les données statistiques sont celles du U.S. Bureau of the Census pour chacune des décennies de 1900 à 1950 ainsi que celle du U.S. Bureau of Statistics (1994). Les chercheuses mettent en parallèle les tendances de fréquentation des femmes en enseignement postsecondaire avec l'évolution des structures du travail (secteur économique des cols blancs) et de diverses politiques aux États-Unis au cours de cette période de même que des facteurs reliés aux motivations des femmes dans la poursuite de leurs études. L'évolution croissante de la demande de main d'œuvre dans le secteur économique des cols blancs auquel un grand nombre de femmes s'associent, liée à l'exigence, dans ce secteur, d'un niveau plus élevé de scolarité, a favorisé la persévérance aux études de ces femmes. Les politiques d'action positive (*affirmative action*) visant l'embauche de femmes afro-américaines dans les services publics dans les années 1930 ont également stimulé les femmes à poursuivre leurs études de la même façon que le *G.I. Bill of Rights* favorisera les hommes dans les années 1940-1950 suite à la Deuxième Guerre mondiale.

5.6. L'INTERACTION ENTRE LES FACTEURS INTERNES ET EXTERNES

Nous avons regroupé dans «l'interaction entre les facteurs internes et externes» les études qui retiennent, dans leurs modèles théoriques, conceptuels et empiriques, l'ensemble des dimensions que nous avons

distinguées jusqu'à maintenant dans la catégorisation des écrits faisant l'objet de la recension. D'autres auteurs les nomment variables exogènes et endogènes (Sandler, 2000 ; Elkins, Braxton et James, 2000) ou facteurs individuels, environnementaux et institutionnels (Kirby et Sharpe, 2001). Nous retenons pour notre part les dimensions suivantes : les parcours scolaires antérieurs, préalables à l'inscription des étudiants dans un établissement d'enseignement postsecondaire ; divers types d'appartenances, – sociale et culturelle – tels le sexe, l'origine socioéconomique, la race, l'ethnie, l'âge, la religion, le lieu de résidence (rural / urbain) ; les dimensions sociologiques et psychologiques impliquées dans le processus d'entrée et d'intégration des étudiants aux établissements d'enseignement postsecondaire ; les mécanismes institutionnels d'aide tels les bourses ou autres formes de soutien financier, les programmes de support, etc. ; les dimensions psychologiques et sociologiques d'orientation vers l'avenir (carrière, famille, citoyenneté). Neuf écrits ont été classés dans cette catégorie. Les études des équipes de chercheuses et de chercheurs, Elkins, Braxton et James (2000) ; Montmarquette, Mahseredjian et Houle (2001) ; Pike (2000) ; Kuh et Hu (2001) ; Ball, Davies, David et Reay (2001), ont déjà été examinées à des points précédents. Nous débiterons par l'étude de Fauzia, cette dernière ne retenant toutefois pas les parcours antérieurs des étudiantes dans son modèle d'analyse. **Fauzia (2001)** explore les motivations et les expériences (facteurs) qui sont à la base de la participation en enseignement postsecondaire (*higher education*) de femmes (n = 15) nées en Grande-Bretagne, musulmanes, dont les parents sont originaires du sud de l'Asie. L'auteure questionne les visions stéréotypées concernant ces femmes. La chercheuse avance et montre quelques facettes de la diversité et de l'hétérogénéité de ces jeunes femmes par rapport à leurs motivations de poursuivre des études supérieures et leurs relations avec la culture familiale et la culture universitaire, avec les structures sociales (marché du travail, enseignement supérieur, classe sociale, sexe, race, culture) et avec leur propre capacité d'action (*agency*). Elle avance également l'idée que, malgré les contradictions inhérentes à de tels processus de négociation – renégociation, la fréquentation universitaire de ces jeunes femmes ne suppose pas automatiquement l'acquisition d'une nouvelle identité ou l'émancipation de leur identité culturelle ou religieuse (de leur famille) contrairement aux avancées et aux interprétations des résultats d'analyse d'études antérieures.

Kirby et Sharpe (2001) retiennent le modèle d'intégration (*Student Integration model*) de V. Tinto (1975, 1993) ainsi que celui de J.P. Bean (1980, 1983 cité dans Kirby et Sharpe, 2001), le modèle d'attrition ou d'abandon (*Student Attrition model*). Une partie de l'intérêt de l'étude de Kirby et

Sharpe découle du fait de l'utilisation de différentes méthodes de collecte de données⁴¹ auprès de diverses populations⁴², dont les étudiants ayant abandonné leurs études. L'échantillon initial est composé des 337 étudiants inscrits à la première session au programme en Techniques en ingénierie à un campus du College (public) of the North Atlantic à St. John, Terre-Neuve. Il ne se dégage des données recueillies à partir des questionnaires aucune différence significative du bagage scolaire et social des étudiants entre ceux qui persévèrent et ceux qui ont abandonné le programme. Le sexe, l'âge, le plus haut niveau de scolarisation atteint de même que la scolarité de leurs parents ne distinguent pas les décrocheurs et les persévérants. Les étudiants qui persistent au programme ont de meilleures moyennes cumulatives à l'ordre d'enseignement secondaire, notamment en mathématiques. Les probabilités sont aussi plus élevées que les étudiants qui ont complété des cours avancés en mathématiques au secondaire persévèrent davantage au programme. Pour ce qui est des caractéristiques à l'entrée au programme, l'analyse démontre qu'il n'existe pas de différences significatives entre les décrocheurs et ceux qui persévèrent par rapport au soutien financier et à ceux qui reçoivent de l'assurance-emploi. Une seule caractéristique distingue les deux groupes à la mi-session soit leur attitude par rapport à l'incertitude occupationnelle; une plus grande incertitude étant reliée à un plus grand abandon des études. Lors des groupes de discussion, la raison la plus fréquente invoquée par les étudiants est la grande demande de travail et le haut degré de difficultés des cours de mathématiques et de sciences dans le programme, ce qui est corroboré par les professeurs. Ces derniers ajoutent à ces motifs, les difficultés propres au processus de transition du secondaire au collégial, ou au fait d'avoir été, pour les étudiants adultes, en dehors du système scolaire durant quelques années. De leur côté, les étudiants « décrocheurs » ont indiqué comme étant les trois principales raisons d'abandonner, des motifs scolaires (45 % des réponses), des raisons en lien avec le travail (21 %) et des facteurs institutionnels (16%). Les raisons financières ne sont invoquées qu'à raison de 7%. Kirby et Sharpe (2001) concluent que leurs résultats correspondent mieux au modèle de V. Tinto qu'à celui de J.P. Bean, les facteurs externes ne jouant pas un rôle significatif.

Etcheverry, Clifton et Robert (2001) cherchent à saisir le rôle de l'environnement universitaire dans la réussite éducative. L'objectif de leur étude est de déterminer, aux niveaux conceptuel et empirique,

41. Questionnaires, entrevues de groupe, entrevues individuelles téléphoniques et dossiers des étudiants.

42. Étudiants, professeurs-superviseurs des étudiants lors de leur première année de formation et étudiants ayant abandonné leurs études.

l'influence du capital social des étudiants de 1^{er} cycle (n = 269), à la Faculté d'Éducation de l'University of Manitoba, sur leur réussite éducative/scolaire (*educational attainment*). Leur approche s'inscrit dans la lignée des travaux d'A.W. Astin (1993) et de E.T. Pascarella et P.T. Terenzini (1991 cité dans Etcheverry *et al.*, 2001) qui soulignent l'importance des variables institutionnelles et individuelles. Le capital social est mesuré par le défi (*challenge*) de l'apprentissage de nouvelles connaissances (*structure*) et de l'intégration de ces nouvelles connaissances (*function*). Il est aussi mesuré par le soutien découlant de diverses interactions (avec les professeurs, avec les autres étudiants) et de l'attitude positive à l'égard de leurs expériences éducatives par les étudiants. Sept pour cent du sentiment de compétence des étudiants et 11 % de leur moyenne scolaire générale sont expliqués par leur provenance sociale et leur expérience universitaire (ensemble A). L'addition du « capital social » (ensemble B) à l'ensemble (A) augmente le niveau d'explication à 13 et 17%. L'ajout de l'ensemble (C) « gestion du temps » aux deux ensembles précédents explique 22% et 25% de la variation des deux variables dépendantes. Avec Sandler (2000), nous allons du côté d'étudiants américains, mais cette fois avec des populations étudiantes non traditionnelles. Le but de l'étude est d'expliquer la persévérance d'étudiants adultes (n = 469). Sandler retient le modèle bonifié de A.F. Cabrera *et al.* (1993, cité dans Sandler, 2000). Dans ce modèle, les facteurs externes de même que les intégrations sociale et scolaire des étudiants sont perçues comme pouvant influencer, à divers niveaux, leurs décisions de poursuivre leurs études. Sandler ajoute à ce modèle trois variables : 1) la confiance envers son choix de carrière, 2) le stress perçu par l'étudiant, 3) les attitudes et la satisfaction ou les difficultés financières des étudiants. Sandler s'est aussi inspiré de la théorie du comportement planifié de I. Ajzen (1991, cité dans Sandler, 2000) qui tient compte des croyances quand à la possession des ressources utiles et à la perception des opportunités afin de « *performing the behavior* ». La variance dans l'intention de poursuivre ses études est de 65%. Les quatre principales variables endogènes qui ont un effet direct et/ou indirect sur cette intention sont l'engagement envers l'institution (effet total négatif), l'intégration académique ou scolaire (effet négatif), la confiance en son choix de carrière (effet positif), les attitudes/difficultés financières (effet positif). Les cinq variables exogènes les plus importantes sont le revenu familial (effet total positif), l'aide financière (effet positif), la durée du programme d'études (effet positif), les personnes dépendantes de l'étudiant (effet négatif) et le sexe (effet positif). La variance dans la persévérance aux études (réinscription) est de 43%. Les trois variables introduites par Sandler n'ont pas toutes le même effet. La confiance envers son choix de carrière a un effet (total) sur les 11 autres variables endogènes du modèle. Le « stress perçu » est un facteur moins

pertinent de même que le facteur « attitudes et satisfaction financières ». Les étudiants adultes persévèrent selon Sandler malgré les difficultés rencontrées dans un système institutionnel d'enseignement qui n'est pas bien adapté aux multiples rôles des adultes. Enfin l'auteur nous rappelle que la réussite scolaire (*cumulative GPA*) est de peu d'importance en ce qui a trait à la persévérance aux études des étudiants adultes.

5.7. DES GROUPES SOCIAUX OU DES APPARTENANCES SOCIALES. VARIABLES INDÉPENDANTES OU TÉMOINS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Plusieurs écrits scientifiques (28) ayant fait l'objet de notre recension retiennent, parmi les variables indépendantes ou témoins, l'appartenance à des groupes sociaux. Les trois types d'appartenances les plus considérés dans les modèles analytiques sont le sexe (22 études) ; l'origine socioéconomique (17) et la race ou l'ethnie (15). Suivent l'âge (5 articles), la religion (1) et la région géographique (1). Neuf recherches retiennent une appartenance sociale : le sexe (Finnie, 2001 ; Gadalla, 2001 ; Maurice, 2001 ; Ramirez et Min Wotipka, 2001), l'origine socioéconomique (Boyer *et al.*, 2001 ; Christofides *et al.*, 2001 ; Danner, 2000) et la race ou l'ethnie (List et Wolfle, 2000 ; Diver-Stammes et LoMascolo, 2001), comme vous pouvez l'observer au tableau 2. Sept écrits tiennent compte de deux types d'appartenance : quatre (Bertaux et Anderson, 2001 ; Dreher et Ryan, 2000 ; Moreno et Muller, 1999 ; Reynolds et Trehan, 2001), tiennent compte du sexe, de la race ou de l'ethnie ; un, de l'appartenance sexuelle et de l'appartenance socioéconomique (Tierney et Jun, 2001) ; un, du sexe et de l'âge (Axelrod *et al.*, 2001) ; et un article, de la région géographique et de l'origine socioéconomique (Felouzis, 2001). Dix recherches retiennent trois types d'appartenances sociales : sept⁴³, le sexe, la race ou de l'ethnie et l'origine socioéconomique ; trois (Felouzis, 2001 ; Kirby et Sharpe, 2001 ; Montmarquette *et al.*, 2001), le sexe, l'origine socioéconomique et l'âge. Enfin deux études traitent de quatre appartenances : une, le sexe, la race ou l'ethnie, l'origine socioéconomique et la religion (Fauzia, 2001) et une, le sexe, la race ou l'ethnie, l'origine socioéconomique et l'âge (Conley, 2001).

Nous aborderons dans la présente section des études qui ont fait de l'une ou l'autre de ces appartenances leurs variables principales. Quelques caractéristiques se dégagent de ces études. À l'exception de celle de Gadalla (2001), elles traitent toutes du soutien financier ou des

43. Archer *et al.* (2001) ; Ball *et al.* (2001) ; Beaud et Pialoux (2001) ; Elkins *et al.* (2000) ; Fenske *et al.* (2000) ; Hutchings et Archer (2001) ; Kuh et Hu (2001).

TABLEAU 2
Des groupes sociaux ou des appartenances sociales.
Variables indépendantes ou témoins de la réussite éducative

1. Une appartenance sociale	09
Sexe	(4)
Origine socioéconomique	(3)
Race ou ethnie	(2)
2. Deux appartenances sociales	07
Sexe et race ou ethnie	(4)
Sexe et origine socioéconomique	(1)
Sexe et âge	(1)
Région géographique et origine socioéconomique	(1)
3. Trois appartenances sociales	10
Sexe, race ou ethnie et origine socioéconomique	(7)
Sexe, origine socioéconomique et âge	(3)
4. Quatre appartenances sociales	02
Sexe, race ou ethnie, origine socioéconomique et religion	(1)
Sexe, race ou ethnie, origine socioéconomique et âge	(1)
Total	28

ressources financières des parents ; elles utilisent des données longitudinales ou font l'analyse de cohortes. L'étude de **Gadalla (2001)** a pour but de décrire la participation (taux d'inscription) des femmes dans les universités canadiennes au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat dans les programmes de Mathématiques, de Génie et d'Informatique. Les données proviennent de Statistique Canada. Les inscriptions dans le domaine des Mathématiques ont baissé au Canada de 1972-1973 à 1994-1995, la tendance inverse s'observant pour les deux autres programmes. Dans les dix premières années couvertes par l'étude, le nombre de femmes en Informatique a progressé, pour ensuite fortement ralentir dans les années 1980 et 1990. En Génie, le taux de participation des femmes n'a cessé de croître de façon stable. Le taux d'inscription des femmes au baccalauréat en Mathématiques a également augmenté de 1972-1973 à 1994-1995, quoique de façon moins abrupte qu'en Génie. À l'exception du baccalauréat dans le domaine du Génie, le taux d'inscription des femmes dans les trois domaines sous examen est inférieur au taux de participation global des femmes dans les autres programmes universitaires. Toutefois, la proportion de femmes poursuivant leurs études à la maîtrise et au doctorat est supérieure dans ces trois domaines par rapport aux autres programmes universitaires.

List et Wolfle (2000) visent, quant à eux, à mesurer dans leur étude, chez des étudiants américains d'origine raciale blanche et noire, les effets reliés à la présence ou à l'absence du père au foyer de l'élève sur la réussite scolaire au secondaire, le *curriculum* suivi et le niveau le plus élevé de formation atteint. L'échantillon est extrait de la banque de données National Longitudinal Study of the High School Class of 1972 (n = 699 étudiants noirs et 6 512 Blancs). Les résultats obtenus ne démontrent pas de différence entre les jeunes des deux groupes raciaux pour ce qui est des diverses dimensions de la réussite éducative et ce, lorsque la présence du père au foyer est contrôlée. Des modifications au niveau des variables sociales ou scolaires entraînent généralement, chez les étudiants des deux groupes de jeunes, les mêmes effets ou conséquences. List et Wolfle suggèrent cependant que, dans les futures études, on contrôle la profession du père et de la mère ainsi que leur niveau de scolarité, ce qui n'avait pas été fait dans leur recherche.

Les groupes sociaux représentés dans l'étude de **Fenske, Porter, DuBrock (2001)** sont les femmes, les minorités ethniques sous-représentées en enseignement supérieur et les étudiants défavorisés sur le plan économique. Cette étude a pour objectif de cerner l'influence exercée par l'aide financière sur la persévérance aux études de ces groupes d'étudiants fréquentant l'Arizona State University dans les programmes en Sciences, en Génie et en Mathématiques (SGM). Cette préoccupation de tester l'effet du soutien financier s'inscrit dans le contexte des politiques d'aide financière aux étudiants aux États-Unis qui « [...] *are shifting from gift aid to self-help aid, regardless of need* [...] » (p. 67). Un deuxième objectif de cette étude est le design et le développement d'une banque de données longitudinale pour suivre le progrès scolaire des étudiants en fonction de l'aide financière. Fenske *et al.* ont retenu quatre cohortes⁴⁴. Les étudiants devaient avoir fréquenté l'université depuis cinq ans et s'être inscrits pour la première fois en première année (*freshmen*) d'université. L'équipe de Fenske *et al.* (2001) arrive aux conclusions suivantes. La dette augmente pour tous les groupes durant la période à l'étude. Chez les SGM, celle-ci est plus élevée chez les étudiants défavorisés sur le plan économique, les Blancs/Asiatiques et les hommes ; chez les non-SGM, l'augmentation de la dette est plus importante chez les minorités sous-représentées, les femmes et les étudiants défavorisés. La variable la plus significative par rapport au type d'aide financière est l'ethnie. Les minorités ethniques sont les moins susceptibles de financer leurs études uniquement par les bourses (*gift aid*) ou les prêts (*self-help*

44. Les cohortes de l'automne 1989, 1990, 1991 et 1992.

aid). Ceci vaut autant pour les étudiants inscrits aux majeures SGM qu'aux autres. Durant les trois premières années de l'étude, les hommes en SGM étaient plus enclins à recevoir seulement des bourses en comparaison des hommes qui n'étaient pas en SGM, et ce possiblement du fait qu'ils avaient une meilleure performance scolaire. La même observation vaut pour les femmes, mais cette fois pour les programmes autres que ceux des Sciences, Génie et Mathématiques. **Hu et St-John (2001)** situent également leur étude dans le contexte américain des deux dernières décennies, dans lequel des changements en profondeur (coupures) du financement de l'enseignement postsecondaire ont été introduits⁴⁵. Leur étude se base sur un modèle développé et testé par l'un des auteurs (St. John, 1992, cité dans Hu et St. John 2001), à partir des fiches d'inscription et du cheminement des étudiants (*student record systems*). Trois cohortes, dans les années 1990, d'étudiants inscrits à temps plein au premier cycle dans des institutions publiques offrant des programmes de quatre ans en Indiana, ont constitué l'échantillon. La persévérance aux études a diminué pour les trois groupes ethniques (Africains-américains, Hispaniques et Blancs). L'aide financière accordée aux étudiants jouerait un rôle dans l'égalisation des chances pour les différents groupes ethniques. Néanmoins, la plus grande probabilité de persévérance des groupes ayant reçu un soutien financier s'expliquerait par le fait que la persévérance est déclinante chez les étudiants qui ne reçoivent pas d'aide financière plutôt que par une augmentation des probabilités de persévérance chez les étudiants recevant un soutien financier. La disparité dans le taux de persévérance des trois groupes retenus s'expliquerait davantage par la moyenne scolaire et les expériences au collège que par le soutien financier. Cette aide financière serait importante afin d'égaliser les opportunités entre les groupes. Elle ne serait toutefois pas suffisante sans la présence de mesures institutionnelles pour augmenter la performance scolaire au collège.

Avec l'étude de **Christofides, Cirello et Hoy (2001)**, cette question est examinée au Canada. Les taux de fréquentation des études postsecondaires des jeunes provenant de familles à faible revenu est passé de 18 à 44 % de 1975 à 1993 au Canada. Pour les familles à revenu élevé, ce taux est passé de 53 à 71 %. Les données proviennent des *Sondages des finances des consommateurs du Canada*. L'échantillon a été constitué des familles qui avaient des enfants de 18 à 24 ans. Les résultats de l'étude sont à l'effet que le revenu familial est un facteur significatif influençant la fréquen-

45. Ces coupures sont toutefois moins prononcées dans l'État d'Indiana dans lequel se déroule l'étude.

tation des études postsecondaires, mais il n'explique pas à lui seul le fait que le taux de fréquentation des familles à faible revenu tend à rattraper (convergence) celui des familles à revenu élevé, pour la période 1975-1993. L'effet du temps est significatif. Plus les années avancent, plus le taux de fréquentation aux études postsecondaires augmente et ce, peu importe les variables considérées. La variable « frais de scolarité » ne s'avère pas être aussi significative que ce qui avait été prévu. Cela pourrait être relié, selon les chercheurs, au fait que, dans la période considérée, les frais de scolarité furent constants, sinon allant en décroissant dans plusieurs provinces canadiennes jusqu'à 1991. De façon générale, la scolarité du chef de famille, la proximité des établissements postsecondaires (zone de résidence urbaine) et la province influencent le taux de fréquentation des études postsecondaires. Nous revenons avec **Conley (2001)** à un échantillon américain. L'intérêt de cette étude réside principalement dans l'effort méthodologique de construire des indicateurs pour mesurer l'ensemble de la richesse de la famille et non seulement le revenu des parents, de tenir compte des fluctuations de cette richesse à travers le temps et entre les générations, de contrôler l'âge des parents ainsi que d'observer l'impact de ces facteurs aux différentes étapes des études postsecondaires. Les appartenances – raciale (Noirs/Latinos), sexuelle, socioéconomique, de l'âge – sont retenues dans le modèle. Des données du Panel Study of Income Dynamics (PSID) entre 1984 et 1995 constituent le matériel d'analyse⁴⁶. Conley (2001) arrive aux principaux résultats suivants : les répondants ayant des parents plus âgés détiennent généralement un niveau plus élevé de scolarité, mais cet effet s'estompe pour ceux aux études supérieures. Les revenus des parents sont significatifs, et en lien avec la prédiction du nombre total d'années de scolarité de leurs enfants. Cet indicateur n'est toutefois pas significatif pour ce qui est de la probabilité de la poursuite des études après le secondaire. Avec l'ajout aux revenus de la richesse monétaire des parents, dans ces modèles, les résultats subissent de faibles changements au niveau de la magnitude de la variation, à l'exception de la variable concernant la race.

5.8. DES SYNTHÈSES ANALYTIQUES

Si la majorité des travaux présentent des analyses originales, plusieurs articles sont plutôt des synthèses analytiques ou des recensions de travaux antérieurs (Altet, Fabre et Rayou, 2001 ; Checkoway, 2001 ; et Schinke, da

46. Les étudiants devaient avoir au maximum trente ans en 1995, soit 19 ans lorsqu'ils demeuraient chez leurs parents en 1984.

Costa et Andrews, 2001). Axelrod, Anisef et Zin (2001), Reynolds et Trehan (2001) et Tierney et Jun (2001) recourent à cette méthode dans une partie de leur démonstration. **Fave-Bonnet et Clerc (2001)** se distinguent toutefois des autres études par l'objectif visé et l'ampleur de leur recension. Elle porte sur les écrits scientifiques publiés en France de 1964 à 2000 sur les étudiants français inscrits aux études postsecondaires. Fave-Bonnet et Clerc (2001) identifient quatre périodes: 1964-1974, 1974-1982, 1982-1990, 1990-2000. La première est qualifiée par «l'étudiant "héritier"». Les inégalités sociales sont l'objet privilégié des recherches. La deuxième période est celle de l'étudiant «acteur», où apparaissent les monographies et l'analyse des choix des étudiants. Au cours de la troisième période, l'étudiant est essentiellement analysé dans sa relation avec le système universitaire. Enfin une quatrième période où se développent des recherches sur les étudiants en tant que groupe social. Ce qui est particulièrement intéressant, dans la recension de Fave-Bonnet et Clerc (2001), c'est qu'elles procèdent également à l'analyse des conditions d'émergence de la recherche et d'évolution des centres d'intérêt à propos des étudiants. Parmi ces conditions d'émergence, elles identifient plusieurs facteurs: la situation économique des diverses périodes et son effet sur les étudiants et les établissements d'enseignement postsecondaire; le mouvement social étudiant; la création d'organismes publics ou parapublics dont la mission première est la collecte et l'analyse de données; la demande des appareils d'État, sous forme notamment de commandites de recherche, afin d'éclairer et de guider la prise de décision.

CONCLUSION

L'ensemble des équipes de recherche ayant publié en 2001 ou 2000 un article sur les thèmes de l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements et l'insertion socioprofessionnelle en fonction de la réussite éducative, dans les revues en sciences de l'éducation ayant fait l'objet de notre recension, essaie, à partir de modèles théoriques et conceptuels des sciences sociales appliqués à l'éducation, de décrire, de cerner ou d'expliquer la réussite éducative afin que leurs études puissent aider les interventions en ce sens. Les études doivent se poursuivre afin de comprendre encore plus finement les phénomènes psycho-sociaux impliqués dans l'ensemble du processus de la réussite éducative. En prenant comme exemple l'étude de Etcheverry *et al.* (2001) laquelle retient, dans son modèle analytique, plusieurs facteurs internes et externes aux institutions d'enseignement supérieur, nous pouvons constater l'avancée des recherches mais également l'ampleur de la tâche à accomplir. L'ensemble des variables retenues n'expliquaient que 22 et

35% des variables dépendantes, soit du sentiment de compétence des étudiants et de leurs résultats scolaires. Les études en enseignement postsecondaire ont montré, selon Kirby et Sharpe (2001), que le taux d'abandon des étudiantes et étudiants en enseignement postsecondaire au Canada est de l'ordre de 30 à 50%. Un ensemble complexe de facteurs et de relations entre ces facteurs joue dans cette déperdition. Aucune combinaison simple de ces variables n'a été démontrée pour expliquer la variance observée dans les études sur l'abandon postsecondaire écrivent ces chercheurs. Ils poursuivent: « *A review of the research literature relating to postsecondary student attrition suggests that many of the research findings are contradictory* » (Kirby et Sharpe, 2001, p. 354). Nous pouvons observer ces contradictions avec l'étude de Sandler (2000) auprès de populations étudiantes non traditionnelles, dans ce cas-ci des adultes. Pour illustration, les indicateurs d'engagement envers l'institution et ceux d'intégration académique ou scolaire ont un effet négatif sur l'intention de poursuivre ses études et sur la persévérance aux études collégiales.

D'autres études doivent donc être menées afin de cerner les divers phénomènes entourant le processus d'accessibilité, de rétention aux études postsecondaires et d'insertion socioprofessionnelle, en particulier des groupes non traditionnels. Somme toute, peu d'études avaient comme population, les adultes (Bowl, 2001; Elkins, Braxton et James, 2000; Sandler, 2000) de même que des groupes de jeunes qui ne fréquentaient pas les établissements d'enseignement postsecondaire (Archer, Pratt et Phillips, 2001; Hutchings et Archer, 2001) ou ceux qui avaient abandonné leurs études (Kirby et Sharpe, 2001). Dans ces études visant les groupes sociaux qui n'avaient pas une longue tradition en enseignement postsecondaire, les chercheuses et les chercheurs ont montré que ces individus sont des « actrices et des acteurs sociaux », qu'elles/ils ne sont pas que des « non-héritiers passifs ». Ces étudiantes et ces étudiants jouent un rôle actif dans la construction et la reconstruction de leurs identités sociale et personnelle, avec et malgré les structures patriarcales dans les domaines publics et privés (Fauzia, 2001). Il vaut la peine, comme nous l'ont montré d'autres études, que des pratiques nouvelles soient mises en place dans les établissements (Tierney et Jun, 2001; Alava, 2000) afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants des choix scolaires moins « contraints » et afin de favoriser, par l'entrée de « nouvelles et nouveaux étudiants » (Cloutier, 1990) jeunes et adultes, l'enrichissement des établissements postsecondaires. Mais en même temps, nous ne pouvons sous-estimer le poids réel des vieux *habitus* institutionnels en enseignement postsecondaire et des routines qu'ils induisent ou des difficultés qu'ils engendrent pour les différents groupes sociaux (Ball, Davies, David et Reay, 2001; Andres, 2001; Bowl, 2001).

Nous avons pu observer toutefois que les établissements et les divers personnels qui y œuvrent peuvent changer la donne (Ferrer de Valero, 2001 ; Felouzis, 2001). Felouzis concluait son analyse de la persistance d'étudiants en Droit à l'Université de Bordeaux et à deux campus associés régionaux, en ces mots : « Une antenne délocalisée, comme organisation, n'a pas d'effet mécanique, favorable ou défavorable, sur le niveau de réussite des étudiants. [...] Les politiques publiques en matière de délocalisations universitaires ne peuvent donc s'évaluer qu'à la lumière de leur mise en œuvre concrète par les acteurs locaux » (Felouzis, 2001, p. 63).

Ce corpus de recherche a également bien montré l'effet de l'histoire scolaire des individus, de leurs réussites ou de leurs échecs passés dans leur performance aux études postsecondaires. Des études s'inscrivant dans le courant d'analyse du « métier d'étudiant » sont prometteuses, tant en France qu'aux États-Unis. Elles montrent que ce métier s'apprend, qu'il faut le démythifier, et que les établissements d'enseignement doivent offrir des mécanismes de soutien pour l'acquérir, en particulier aux premières générations qui les fréquentent (Bowl, 2001 ; Danner, 2000 ; Maurice, 2001 ; Merini et Séré, 2001 ; Moreno et Muller, 1999 ; Tierney et Jun, 2001). Ces derniers arrivent à la conclusion que les attentes des intervenantes et des intervenants par rapport aux étudiantes et aux étudiants de ces premières générations doivent toutefois être élevées sur le plan scolaire, de même qu'il importe de leur apprendre les techniques et méthodes de travail afin qu'ils atteignent ces objectifs.

Enfin, une dernière observation est la variété des méthodologies de recherche, les études quantitatives et qualitatives étant toutes deux nécessaires pour comprendre et expliquer les problématiques à l'étude ; l'une et l'autre s'enrichissant mutuellement. Les banques de données longitudinales des grandes enquêtes nationales sont toutefois déterminantes dans le développement de la recherche et des pratiques institutionnelles. Nous dirions avec Fave-Bonnet et Clerc (2001) qu'elles constituent une des conditions d'émergence de la recherche et d'évolution des centres d'intérêt à propos des étudiantes et des étudiants en enseignement post-secondaire. Nous ajouterions qu'elles permettent, si ces banques de données sont accessibles, une démocratisation de la recherche et des pratiques.

ARTICLES DE LA RECENSION

- ALAVA, S. (2000). «Les profils d'autodirection et les pratiques d'études des étudiants en première année d'université», *Les sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, p. 43-71.
- ALTET, M., M. FABRE et P. RAYOU (2001). «Une fac à construire: sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 107-115.
- ANDRES, L. (2001). «Transfer from Community College to University: Perspectives and Experiences of British Columbia Students», *The Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 1, p. 35-74.
- ARCHER, L., S.D. PRATT et D. PHILLIPS (2001). «Working-class Men's Constructions of Masculinity and Negotiations of (Non) Participation in Higher Education», *Gender and Education*, vol. 13, n° 4, p. 431-449.
- AXELROD, P., P. ANISEF et Z. LIN (2001). «Against All Odds? The Enduring Value of Liberal Education in Universities, Professions, and the Labour Market», *The Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 2, p. 47-78.
- BACH, S.K., M.T. BANKS, M.K. KINNICK, M.F. RICKS, J.M. STOERING et R.D. WALLERI (2000). «Student Attendance Patterns and Performance in An Urban Post-secondary Environment», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 3, p. 315-330.
- BALL, S.J., J. DAVIES, M. DAVID et D. REAY (2001). «Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 65-75.
- BEAUD, S. et M. PIALOUX (2001). «Les "bacs pro" à l'université. Récit d'une impasse», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 87-95.
- BERTAUX, E. et M.C. ANDERSON (2001). «An Emerging Tradition of Educational Achievement: African American Women in College and the Professions, 1920-1950», *Equity & Excellence in Education*, vol. 34, n° 2, septembre, p. 16-21.
- BLACKWELL, A., L. BOWES, L. HARVEY, A.J. HESKETH et P.T. KNIGHT (2000). «Transforming Work Experience in Higher Education», *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 3, juin, p. 269-285.
- BOWL, M. (2001). «Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education», *Research Papers in Education*, vol. 16, n° 2, p. 141-160.
- BOYER, R., C. CORIDIAN et V. ERLICH (2001). «L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 97-105.

- CHECKOWAY, B. (2001). «Renewing the Civic Mission of the American Research University», *The Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 2, mars-avril, p. 125-147.
- CHRISTOFIDES, L.N., J. CIRELLO et M. HOY (2001). «Family Income and Post-secondary Education in Canada», *The Canadian Journal of Higher Education/ La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 1, p. 177-208.
- CONLEY, D. (2001). «Capital for College: Parental Assets and Postsecondary Schooling», *Sociology of Education*, vol. 74, janvier, p. 59-72.
- DANNER, M. (2000). «À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire?», *Les sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, p. 25-41.
- DIVER-STAMNES, A.C. et A.F. LOMASCOLO (2001). «The Marginalization of Ethnic Minority Students: A Case Study of A Rural University», *Equity & Excellence in Education*, vol. 34, n° 1, avril, p. 50-57.
- DREHER, G.F. et K.C. RYAN (2000). «Prior Work Experience and Academic Achievement among First-Year MBA Students», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 4, p. 505-525.
- ELKINS, S.A., J.M. BRAXTON et G.W. JAMES (2000). «Tinto's Separation Stage and Its Influence on First-Semester College Student Persistence», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 2, p. 251-268.
- ETCHEVERRY, E., R.A. CLIFTON et L.W. ROBERTS (2001). «Social Capital and Educationnal Attainment: A Study of Undergraduates in a Faculty of Education», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 1, printemps, p. 24-39.
- FAUZIA, A. (2001). «Modern Traditions? British Muslim Women and Academic Achievement», *Gender and Education*, vol. 13, n° 2, p. 137-152.
- FAVE-BONNET, M.-F. et N. CLERC (2001). «Des "Héritiers" aux "nouveaux" étudiants: 35 ans de recherches», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 9-19.
- FELOUZIS, G. (2001). «Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 53-63.
- FENSKE, R.H., J.D. PORTER et Caryl P. DUBROCK (2000). «Tracking Financial Aid and Persistence of Women, Minority, and Needy Students in Science, Engineering, and Mathematics», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 1, p. 67-94.
- FERRER DE VALERO, Y. (2001). «Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution», *The Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 3, mai-juin, p. 341-367.

- FINNIE, R. (2001). «Fields of Plenty, Fields of Lean: The Early Labour Market Outcomes of Canadian University Graduates by Discipline», *The Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 1, p. 141-176.
- GADALLA, T.M. (2001). «Patterns of Women's Enrolment in University Mathematics, Engineering and Computer Science in Canada, 1972-1995», *The Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 1, p. 1-34.
- HU, S. et E.P. ST. JOHN (2001). «Student Persistence in a Public Higher Education System: Understanding Racial and Ethnic Differences», *The Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 3, mai-juin, p. 265-286.
- HUTCHINGS, M. et L. ARCHER (2001). «"Higher than Eistein": constructions of going to university among working-class non-participants», *Research Papers in Education*, vol. 16, n° 1, p. 69-91.
- JAROUSSE, J.P. et C. MICHAUT (2001). «Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 41-51.
- KIRBY, D. et D. SHARPE (2001). «Student Attrition from Newfoundland and Labrador's Public College», *The Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 4, hiver, p. 353-368.
- KUH, G.D. et S. HU (2001). «Learning Productivity at Research Universities», *The Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 1, janvier-février, p. 1-28.
- LIST, J.H. et L.M. WOLFLE (2000). «The Effects of Father's Presence on Postsecondary Educational Attainment Among Whites and Blacks», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 5, p. 623-636.
- MAURICE, D. (2001). «Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université: le projet Boussole», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 77-86.
- MÉRINI, C. et M.G. SÉRÉ (2001). «Le module Projet Professionnel: une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver», *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 21-29.
- MONTMARQUETTE, C., S. MAHSEREDJIAN et R. HOUDE (2001). «The determinants of University Dropouts: A Bivariate Probability Model with Sample Selection», *Economics of Education Review*, vol. 20, p. 475-484.
- MORENO, S.E. et C. MULLER (1999). «Success and Diversity: The Transition through First-Year Calculus in the University», *American Journal of Education*, novembre 1999, p. 30-57.
- PACE, C.R. et M. CONNOLLY (2000). «Where are the Liberal Arts?», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 1, p. 53-65.
- PETERSON, M.W. et C.H. AUGUSTINE (2000). «External and Internal Influences on Institutional Approaches to Student Assessment: Accountability of Improvement?», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 4, p. 443-479.

- PIKE, G.R. (2000). «The Influence of Fraternity or Sorority Membership on Students' College Experiences and Cognitive Development», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 1, p. 117-139.
- RAMIREZ, F.O. et C. MIN WOTIPKA (2001). «The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-1992 », *Sociology of Education*, vol. 74, juillet, p. 231-251.
- REYNOLDS, M. et K. TREHAN (2001). «Classroom as Real World : propositions for a pedagogy of difference», *Gender and Education*, vol. 13, n° 4, p. 357-372.
- SANDLER, M.E. (2000). «Career Decision-Making, Self-Efficacy, Perceived Stress, and An Integrated Model of Student Persistence: A structural Model of Finance, Attitudes, Behavior, and Career development», *Research in Higher Education*, vol. 41, n° 5, p. 537-580.
- SCHINKE, R.J., J. DA COSTA et M. ANDREWS (2001). «Considerations Regarding Graduate Student Persistence», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 4, hiver, p. 341-352.
- TIERNEY, W.G. et A. JUN (2001). «A University Helps Prepare Low Income Youths for College: Tracking School Success», *The Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 2, mars-avril, p. 205-225.
- TRINQUIER M.P. et J. CLANET (2001). «Pratiques d'étude et représentation de la formation chez les étudiants de première année: quelles limites à l'hétérogénéité?», *Revue française de Pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, p. 31-40.

AUTRES RÉFÉRENCES

- BELLEMARE, I. (2003). *Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, la réussite éducative et l'insertion professionnelle. Recension d'écrits scientifiques II*, essai de maîtrise en sciences de l'orientation, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. (à paraître en ligne), Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail, <<http://www.fse.ulaval.ca/crievat>>.
- BERNACHEZ, J. (2003). «L'expérience québécoise des contrats de performance entre l'État et les universités», *Sciences de la société*, n° 58, février, p. 153-169.
- CLOUTIER, R., I. BELLEMARE, I. CÔTÉ et H. PARÉ (à paraître). «Regards des sciences sociales 2001 sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, l'insertion professionnelle et la réussite éducative. Construction d'une typologie». *Notes de recherche du CIRST/CAPRES*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie/Consortium d'animation pour la persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur.

- CLOUTIER, R. (2002). *Regards sociologiques : les recherches en sciences de l'éducation en 2001 (ou 2000) sur l'accès et la réussite éducative à l'université. Recension de 48 revues scientifiques en sciences de l'éducation*, communication dans le cadre du Séminaire sur l'accès et la réussite au collège et à l'université organisé par la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec et le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Université du Québec à Montréal, 18 janvier.
- CLOUTIER, R. (1990). « Les "nouvelles" clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de "l'étudiant traditionnel" », *Les Cahiers du Labraps*, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Série Études et documents, vol. 7.
- CÔTÉ, I. (2003). *Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, la réussite éducative et l'insertion professionnelle. Recension d'écrits scientifiques III*, essai de maîtrise en sciences de l'orientation, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, (à paraître en ligne), Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail, <<http://www.fse.ulaval.ca/crievat>>.
- PARÉ, H. (2003). *Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, la réussite éducative et l'insertion professionnelle. Recension d'écrits scientifiques I*, essai de maîtrise en sciences de l'orientation, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, (à paraître en ligne), Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail, <<http://www.fse.ulaval.ca/crievat>>.

ANNEXE

LES REVUES RÉPERTORIÉES

Les revues ayant fait l'objet de la recension

Les revues sélectionnées

The Alberta Journal of Educational Research
American Journal of Education
British Educational Research Journal
The Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur
Economics of Education Review
Equity & Excellence in Education
Gender and Education
The Journal of Higher Education
Research in Higher Education
Research Papers in Education. Policy and Practice
Revue française de pédagogie
Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale
Sociology of Education

Les revues examinées et non sélectionnées¹

Adult Education Quarterly
American Educational Research Journal
Anthropology and Education Quarterly
British Journal of Educational Studies
British Journal of Sociology of Education
Brock Education. A Journal of General Inquiry
Cahiers de la recherche en éducation
Canadian and International Education/Éducation canadienne et internationale
Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation
Comparative Education Review
Educational Administration Quarterly
Educational Evaluation and Policy Analysis
Educational Research
Educational Review

1. Revues ne comportant pas d'articles sur les thèmes de la recension.

Educational Studies

Educational Theory

Harvard Educational Review

Higher Education

Innovative Higher Education

International Journal of Qualitative Studies in Education

Journal of Curriculum Studies

L'orientation scolaire et professionnelle

McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill

New Zealand Journal of Educational Studies

Oxford Review of Education

Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée

Recherche et formation sur les professions de l'éducation

Review of Educational Research

Revue des sciences de l'éducation

Revue internationale de l'éducation

Revue suisse des sciences de l'éducation

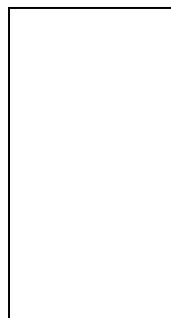
Scandinavian Journal of Educational Research

Studies in Higher Education

Commentaire de la partie 2

Un état des lieux des connaissances

Pierre Chenard et Pierre Doray



Un consensus assez clair se dégage à la lecture de ces cinq textes : ils reconnaissent tous le caractère complexe et multidimensionnel de la réussite au collège et à l'université. Ces textes illustrent aussi d'une façon éloquente qu'il n'existe pas encore aujourd'hui¹, tant au niveau de la définition de la question, de la mesure du phénomène ou des stratégies mises en place pour corriger des situations, un cadre simple ou standardisé qui permette d'aborder cette importante question. Enfin, le panorama que nous proposent les auteurs de cette deuxième partie nous permet de constater à quel point la recherche américaine est développée sur la question et comment celle-ci influence toute la recherche effectuée partout ailleurs et en particulier celle réalisée au Canada et au Québec.

Les textes de cette partie abordent plusieurs thèmes : la théorie de la réussite, la mesure du phénomène, la connaissance de sa réalité, les stratégies élaborées pour améliorer la rétention et la constitution d'un nouveau champ de recherche.

1. Cela même après plus de quarante années de recherche et de conception de formules.

CONCEPTUALISATION ET THÉORIE

S'il n'y a pas encore de consensus sur la définition de la réussite en enseignement supérieur, il y a aujourd'hui unanimité à propos de la pertinence de l'analyse théorique proposée par Vincent Tinto qui a largement contribué à situer le concept d'interruption des études dans un contexte structuré. Tinto a permis de mieux cerner le concept d'abandon des études en le situant dans l'espace (départ institutionnel et départ du système) et le temps (parcours, réévaluation des objectifs et de l'engagement). Il est maintenant devenu convention que l'abandon ou le départ ne se résume pas uniquement à savoir si un individu est toujours là. Ainsi, on s'entend sur la pertinence de développer des moyens pour faire la distinction entre départ et interruption. On convient que l'individu chemine à l'intérieur d'un système complexe. On accepte aussi l'idée que l'accès au diplôme est une responsabilité partagée entre l'étudiant et l'institution d'enseignement. On convient de plus en plus de l'intérêt à situer la réussite dans une perspective plus large partant de la réussite au secondaire jusqu'à l'insertion réussie sur le marché du travail (au-delà du premier emploi). Une meilleure connaissance du phénomène nous a permis de prendre conscience de la possibilité d'élargir la définition de l'interruption ou du départ à partir de la perception des étudiants. Plusieurs recherches ont démontré l'importance et la pertinence de mieux saisir les représentations que se font les étudiants de la réussite. Il est aujourd'hui possible d'élargir les définitions à partir d'indicateurs quantitatifs descriptifs et explicatifs et aussi par d'autres indicateurs qualitatifs sur les identités, les représentations et les attitudes. Après quarante années de recherche la définition de la réussite a d'abord été fondée sur la notion de quantité et a évolué de plus en plus vers une définition reposant sur la notion de qualité. Ainsi, la priorité a d'abord été accordée à donner l'accès à l'enseignement supérieur au plus grand nombre. On s'est ensuite préoccupé de la rentabilité des établissements pour ensuite s'intéresser aux comportements des individus. Aujourd'hui, on tente surtout de mieux rencontrer les exigences du marché du travail et on recommence à poser l'importante et essentielle question de la mission des institutions d'enseignement supérieur et des besoins de la société.

QUESTION DE MESURE

En ce qui concerne la mesure du phénomène, trois constats se dégagent. En premier lieu, il apparaît que nous avons la capacité de produire des mesures de l'accès au diplôme qui soient satisfaisantes au niveau institutionnel, mais qu'il est très difficile, voire même impossible de générer au

niveau du système. Quoique le ministère de l'Éducation du Québec dispose de données permettant de réaliser théoriquement un tel suivi, très peu de statistiques sont disponibles². Il faudra donc consacrer beaucoup d'efforts, au cours des prochaines années, pour développer de telles analyses qui traceront un portrait adéquat du cheminement des étudiants québécois au travers de leur système. À l'échelle canadienne, il est encore illusoire de réaliser de telles analyses³. À cet égard, les Américains disposent d'une infrastructure de suivi et d'analyse des chemine-ments de poursuite des études nettement plus développée que la nôtre.

En second lieu, après plus de vingt ans d'efforts de recherche institutionnelle au Québec, on a appris qu'il est difficile, mais essentiel, de constituer des séries de données historiques de qualité pour mesurer les phénomènes de rétention, de changements de programmes, de poursuite des études et d'accès au diplôme. Ainsi, beaucoup d'efforts ont été consentis tant dans les collèges que dans les universités pour développer des systèmes de suivi des cohortes étudiantes. Nous pouvons affirmer aujourd'hui que nous avons acquis une grande maîtrise dans l'analyse de ces données. Il est réjouissant de constater que la qualité des données produites au fil des années s'est constamment améliorée.

Enfin, il devient de plus en plus évident que l'on doit continuer d'enrichir les bases de données institutionnelles de plus nombreuses caractéristiques des étudiants à leur entrée. Ces données sont essentielles tant pour une meilleure compréhension du phénomène de la réussite que pour l'identification des étudiants à risques et pour la mise en place de stratégies visant l'amélioration de la rétention. Il devient, par exemple, de plus en plus pertinent de disposer de données pour évaluer l'origine socioéconomique des étudiants. À cet égard, le projet ICOPE de

-
2. Le ministère de l'Éducation vient de rendre disponible une publication sur le cheminement des étudiants pour chacun des ordres d'enseignement (*Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2004). Ce document est le premier d'importance à livrer des indicateurs sur la poursuite des études d'un ordre d'enseignement à un autre. Voilà un pas important de franchi dans le sens des mesures de système. Il reste toutefois encore beaucoup de travail à réaliser. Ainsi, d'une part, la méthodologie entourant la construction et la mesure de ces indicateurs n'a pas encore fait l'objet d'une consultation auprès des spécialistes de la recherche institutionnelle des établissements d'enseignement. D'autre part, les données produites par le ministère de l'Éducation devront être validées avec des données équivalentes produites par les établissements d'enseignement.
 3. Au Canada, un groupe d'une dizaine d'universités qui se plaisent à se nommer le « groupe des dix », se partagent des données standardisées sur différents aspects de leur réalité dont celui des parcours de poursuite d'études pour disposer d'un certain portrait pancanadien de cette réalité.

L'Université du Québec est unique au Canada parce que, non seulement il recueille des données sur l'origine socioéconomique, mais aussi sur les attitudes et les aspirations des étudiants à leur entrée à l'université. Ce type de données a permis des analyses utiles pour l'identification de conditions de réussite qui sont aujourd'hui à la base du développement de stratégies adaptées pour l'amélioration de la rétention.

CONSTATS ET CONNAISSANCES

Les premières analyses réalisées sur l'interruption des études tant au collège qu'à l'université ont permis de constater l'ampleur et la précocité du phénomène. On a rapidement compris que la croyance populaire voulant que la réussite soit essentiellement une question de rendement académique est un mythe. En effet, on sait aujourd'hui que la majorité des départs de l'établissement sont associés à des motifs personnels. Cela ne veut pas dire toutefois qu'il ne soit pas possible d'identifier des facteurs facilitant la réussite sur lesquels les établissements ont la capacité d'intervenir. Le projet ICOPE, par exemple, a permis de démontrer que l'incertitude, la réussite de tous les cours du premier trimestre et le cumul des études et du travail sont parmi les facteurs qui jouent un rôle significatif sur l'accès au diplôme. De façon paradoxale, on se rend compte que, globalement, les persévérants et les non-persévérants partagent de nombreuses caractéristiques, ce qui justifie la réalisation d'analyses et de suivis spécifiques à des niveaux beaucoup plus fins tel celui du programme d'études.

Un autre constat surprenant est celui de la relative stabilité des taux de rétention dans un contexte où l'investissement dans l'amélioration de l'accès au diplôme est croissant. L'explication de l'apparente inefficacité des mesures visant la réussite des étudiants tient à la rapide et constante transformation des caractéristiques des effectifs à l'entrée. Le phénomène observé au Canada est similaire à la situation qui prévaut aux États-Unis. Cet état de fait justifie l'importance d'évaluer de façon continue les stratégies d'amélioration de la rétention pour faire en sorte que celles-ci s'adaptent aux caractéristiques des effectifs auxquels elles s'adressent.

Enfin, plusieurs recherches démontrent l'importance de tenir compte davantage des attentes et des représentations des étudiants eu égard à leur expérience de formation. Il devient ainsi toujours plus évident que l'apprentissage et la maîtrise du métier d'étudiant soient nécessaires à la réussite en enseignement supérieur.

STRATÉGIES POUR FAVORISER LA RÉUSSITE

Alors qu'aux États-Unis le développement des stratégies pour l'amélioration de la rétention est devenu presque une industrie, les efforts canadiens en cette matière sont nettement plus modestes et moins systématiques. Les stratégies implantées au Canada sont surtout orientées vers le développement de services destinés aux étudiants à risque et des activités visant à favoriser la rétention durant la première année des études. Plusieurs établissements se sont engagés à des niveaux variés dans des démarches du type « Université 101 » ou dans des ateliers d'apprentissage du métier d'étudiant. Les efforts consacrés à ce jour sont encore disproportionnés vis-à-vis des étudiants quand on les compare à ceux qui concernent les professeurs ou la pédagogie.

Quant aux services actuellement offerts, on observe qu'ils demeurent encore trop peu utilisés par les étudiants qui en ont le plus besoin. Enfin, encore trop peu de stratégies sont mises en place avec un mécanisme d'évaluation de leur rendement.

ÉTAT DE LA RECHERCHE

Même si la recherche sur la réussite étudiante a débuté au début des années 1970, ce n'est vraiment qu'à partir du milieu des années 1980 que celle-ci s'est vraiment développée. Il s'agit donc d'un champ de recherche relativement jeune. Cette recherche demeure encore timide au Canada en comparaison avec les États-Unis, d'autant plus que la recherche canadienne est principalement réalisée en contexte institutionnel dans une logique de production d'information pour la prise de décision. Cette situation est problématique, car très peu de recherches comparatives sont menées et la diffusion de résultats demeure encore trop limitée. Le défi des prochaines années sera aussi de développer davantage ce champ tant au niveau de la recherche fondamentale que de la recherche académique.

PARTIE 3
Des stratégies
et des actions

Des stratégies éprouvées

Le *What Really Works* américain

Danielle Pageau



La persévérance dans les études et l'accès au diplôme sont au cœur des préoccupations des collèges et universités américains depuis quelques décennies. Il existe même aux États-Unis une firme de consultants, la firme Noel & Levitz fondée il y a environ 20 ans par Lee Noel et Randi Levitz, dont l'expertise porte principalement sur la persévérance dans les études, mais aussi sur le recrutement. Spécialisée en enseignement supérieur, cette firme travaille avec les collèges et universités américains à mettre en place des mesures visant à favoriser l'accès au diplôme. Ses services passent de la consultation, à la formation du personnel des universités par le biais d'ateliers, à l'aide à la planification, à la réalisation d'enquêtes, de même qu'à l'utilisation d'outils d'évaluation dont les deux principaux sont le *Student Satisfaction Inventory* (SSI) et le *College Student Inventory* (CSI). Noel & Levitz est en train de tenter une percée au Canada avec l'établissement d'un bureau à St-Catherines en Ontario.

Depuis seize ans, cette firme organise un colloque annuel portant exclusivement sur les questions touchant la persévérance et l'accès au diplôme, la *National Conference on Students Retention*. Ces colloques visent, bien entendu, à faire connaître les produits et services de la firme Noel & Levitz à l'ensemble de la communauté universitaire. Toutefois, ils permettent également aux divers acteurs des institutions d'enseignement supérieur de s'informer sur les meilleures stratégies menant à l'accès au diplôme. Au mois de juillet 2001, le 15^e colloque de la firme Noel & Levitz, qui se tenait à la Nouvelle-Orléans, avait justement pour thème les stratégies qui fonctionnent, le *What really works*.

Le présent texte fait état d'un certain nombre de stratégies présentées lors du 15^e colloque annuel de la firme Noel & Levitz. Nous présentons d'abord quelques prémisses mises de l'avant par la firme après 20 ans de travaux sur la persévérance dans les études. Nous exposons ensuite les principaux ingrédients qui ont permis de composer des activités éprouvées en matière de rétention étudiante. Nous terminons sur des exemples concrets, des « coups de cœur », qui montrent non seulement que les institutions doivent continuer à faire des efforts pour améliorer la persévérance dans les études, mais surtout que ces efforts doivent être partagés par l'ensemble du personnel d'une institution. Et c'est justement ça la clé du *What really works* !

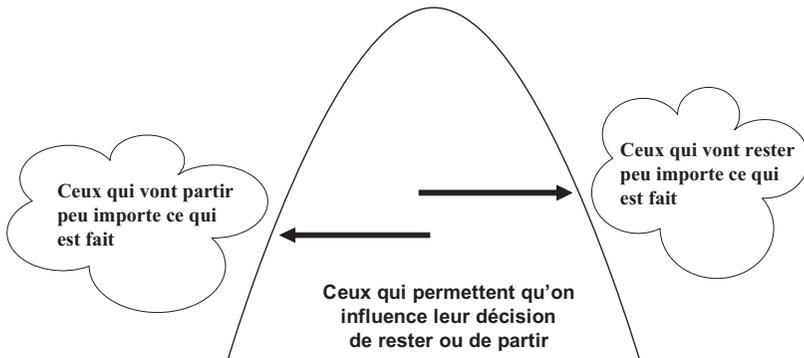
1. LES PRÉMISSSES DE NOEL & LEVITZ

Pourquoi est-il si important de travailler pour améliorer la persévérance dans les études selon Noel & Levitz ? Tout d'abord parce que le succès d'une institution et la réussite des étudiants sont inséparables. Les institutions ayant une bonne réputation sont celles où le taux de réussite est excellent. Et, par conséquent, ce taux de réussite est la base du succès du recrutement. De plus, les universités avec un haut taux d'accès au diplôme démontrent un haut taux de satisfaction des étudiants envers l'institution, ce qui constitue un des meilleurs outils promotionnels.

Alors comment faire pour améliorer la réussite des étudiants ? Pour la firme Noel & Levitz, il faut tout d'abord connaître la distribution de ce qu'elle appelle la « prédisposition à l'abandon ». Ainsi, selon cette firme, la prédisposition à l'abandon se présenterait comme une courbe normale où, à une extrémité, se trouvent les étudiants qui vont abandonner quoi que fasse l'institution et, à l'autre extrémité, celles et ceux qui vont persévérer quoi qu'elle fasse ou ne fasse pas. Par contre, au centre, se trouvent celles et ceux qui permettent qu'on les influence dans un sens ou dans l'autre, c'est-à-dire la grande majorité des étudiants. Cette courbe sert à faire prendre conscience du grand nombre d'étudiants sur lesquels les comportements des divers acteurs des institutions d'enseignement peuvent avoir une influence (voir le schéma 1).

Maintenant que nous savons que les institutions peuvent avoir une influence sur la majorité des étudiants, examinons comment dans la plupart des cas les ressources sont distribuées pour venir en aide aux étudiants. Tout d'abord, il faut bien convenir que les étudiants à haut risque d'échec, tout comme celles et ceux qui sont performants sur le plan académique sont plutôt facilement identifiables. Généralement, les institutions investissent beaucoup d'énergie et de ressources pour ces deux catégories d'étudiants. Il

SCHÉMA 1
Distribution de la « **prédisposition** »
à l'abandon

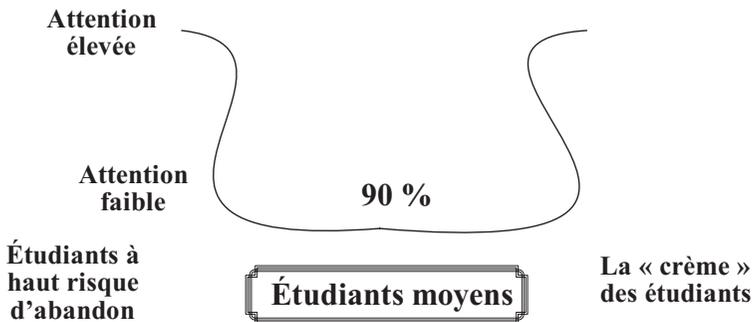


peut exister d'un côté des programmes de bourses ou de récompenses pour les meilleurs étudiants (même que les professeurs sont souvent portés à donner plus d'attention à ces étudiants) et, d'un autre côté, des mesures et activités qui s'adressent à celles et ceux qui éprouvent de grandes difficultés académiques. Ainsi, une grande quantité de ressources et d'énergie sont consacrées à ces deux catégories d'étudiants. La question n'est pas ici de juger s'il est bien ou mal d'agir ainsi, mais plutôt de montrer que la grande partie des ressources et de l'énergie est concentrée autour de deux catégories d'étudiants qui sont loin de représenter la majorité. La masse des étudiants, c'est-à-dire environ 90 %, comprend celles et ceux qui sont les plus vulnérables parce qu'ils ne sont pas facilement identifiables et que justement à cause de cela, on ne s'adresse pas souvent à eux. Ils peuvent se sentir carrément invisibles et ce n'est pas nécessairement ce qui permet de développer le sentiment d'appartenance si important pour la persévérance dans les études. (Voir le schéma 2).

2. LES INGRÉDIENTS DU *WHAT REALLY WORKS*

Toute personne qui s'est intéressée à la question de la persévérance dans les études a rapidement compris qu'il s'agit là d'un phénomène complexe auquel on ne saurait proposer qu'une seule solution. Les principaux ingrédients du *What really works* américain sont regroupés ici en quatre catégories. On comprendra que, comme en gastronomie, il faut toujours mélanger plusieurs ingrédients et expérimenter différents dosages avant d'obtenir les résultats escomptés.

SCHÉMA 2
Répartition de l'attention aux étudiants



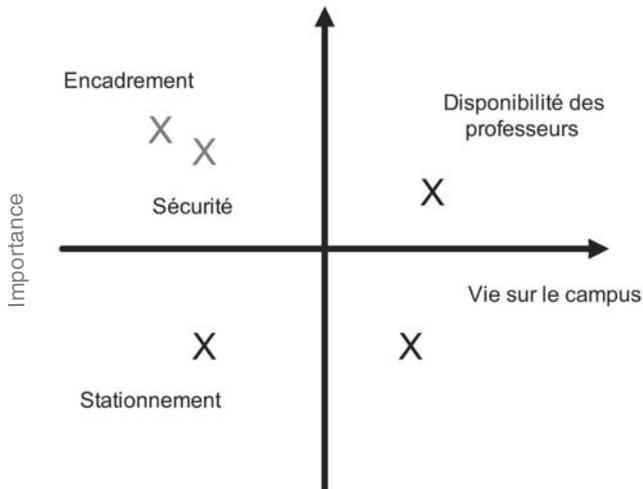
2.1. LA SATISFACTION ET L'IMPORTANCE PERÇUE DES MESURES

Il est important pour les collèges et les universités de connaître la satisfaction des étudiants à propos de l'enseignement, de l'encadrement et des différents services offerts par l'institution. On pourrait ainsi établir un lien entre la satisfaction des étudiants et la persévérance dans les études. Un étudiant satisfait devrait persévérer et inversement un étudiant qui n'est pas satisfait pourrait quitter l'institution. La mesure de la satisfaction permet alors d'identifier les secteurs d'activités où l'institution doit mettre de l'énergie pour améliorer la satisfaction. On pourrait découvrir, par exemple, que les étudiants ne sont pas très satisfaits du stationnement et qu'ils sont par contre très satisfaits de la vie sur le campus. Toutefois, cette observation n'est peut-être pas suffisante pour qu'une institution décide d'investir dans la construction d'un nouveau stationnement. Encore faut-il connaître l'importance que les étudiants accordent au stationnement. La mesure de la satisfaction jumelée à celle de l'importance accordée aux dimensions institutionnelles permet d'établir les priorités d'action pour une institution. Ainsi, la priorité doit être accordée aux sources d'insatisfaction auxquelles les étudiants accordent une importance élevée. Par exemple, si une institution découvrait par le biais d'un outil qui combine les deux mesures que les étudiants sont très peu satisfaits de l'encadrement et qu'ils y accordent une très grande importance, l'institution devrait porter une attention immédiate aux questions touchant l'encadrement. Toutefois, si elle découvrait que les étudiants sont très peu satisfaits du stationnement, mais aussi qu'ils y accordent très peu d'importance, elle devrait

revoir ses priorités avant de se lancer dans la construction d'un nouveau stationnement. Certes, cela indique qu'il faudrait éventuellement faire quelque chose pour rehausser le taux de satisfaction, mais ce n'est pas une priorité.

Il est également très important pour les institutions de prendre connaissance des éléments pour lesquels les étudiants manifestent un taux de satisfaction élevé. Tout d'abord, une satisfaction élevée pour un élément auquel on accorde une grande importance révèle une des forces de l'institution sur laquelle celle-ci doit miser dans son matériel promotionnel. Cela indique aussi qu'il faut continuer de mettre de l'énergie et des ressources pour maintenir ce haut degré de satisfaction. Par contre, là où on mesurera une satisfaction élevée pour une faible importance indiquera le ou les secteurs d'où l'énergie ou les ressources doivent être redirigées vers les zones identifiées d'une plus grande importance. Bien entendu, le portrait peut varier selon certaines sous-populations. Ainsi, par exemple, la sécurité peut ne pas être importante du tout pour les hommes, mais être très importante pour les femmes, tandis que le stationnement peut être pour sa part très important pour les adultes, mais beaucoup moins pour les jeunes. (Voir le schéma 3).

SCHÉMA 3
La satisfaction et l'importance



La firme Noel & Levitz a développé un questionnaire, le *Student Satisfaction Inventory* (SSI) qui permet justement de mesurer à la fois la satisfaction et l'importance d'une centaine de dimensions institutionnelles. Un des intérêts de cet outil est qu'il permet des comparaisons nationales, c'est-à-dire avec l'ensemble des autres collèges et universités américains qui utilisent le SSI. Il existe même une version du questionnaire pour le personnel des institutions (professeurs, gestionnaires et employés). L'outil permet alors de comparer la perception que le personnel se fait de la satisfaction et de l'importance accordée par les étudiants à leurs services.

2.2. UNE CULTURE DE SERVICE

Pour augmenter la satisfaction, Noel & Levitz suggère d'agir sur la qualité du service. En fait, cette firme prône une approche-client pour tous les services de l'institution, et ce non seulement pour hausser la satisfaction du « client », mais surtout pour favoriser la persévérance en faisant sentir à l'étudiant qu'il est important. Ce qui est proposé implique des changements d'attitudes et de culture dans la majorité des institutions : du service de l'admission à celui de l'aide financière, en passant par les bibliothèques ; de l'employé de la cafétéria en passant par le directeur de département ou le doyen de la faculté. Il s'agit d'être au service et à l'écoute des étudiants pour leur faire sentir qu'ils sont importants.

Le principe de la « première expérience » découle de cette culture de service. Pour Noel & Levitz, lorsqu'un étudiant entre en contact avec un des aspects de l'institution, il se fait une impression de l'institution tout entière. Il importe donc de faire en sorte que chaque première expérience soit une expérience positive. L'expérience du premier contact téléphonique, de la première lettre, de la première visite de l'établissement ou de la bibliothèque, ou encore du premier cours peut être déterminante pour la poursuite ou non des études. Par exemple, il est important que les professeurs les plus talentueux du point de vue pédagogique se retrouvent dans les premiers cours parce que c'est le moment où les étudiants sont les plus vulnérables.

Il est donc essentiel de faire comprendre à tout le personnel de l'institution leurs responsabilités en ce sens. Ainsi, chaque individu dans l'institution doit jouer le rôle de celui qui favorise l'engagement de l'étudiant. Mais pour ce faire, il faut aussi que les gens qui travaillent dans les institutions d'enseignement aiment leur travail dans l'institution, que ce soit à la cafétéria, à la bibliothèque, au service de l'admission ou encore dans les salles de cours.

2.3. UNE INTERVENTION PRÉCOCE

Un autre moyen d'améliorer la persévérance dans les études est d'intervenir plus tôt. On sait à quel point la première année, voire le premier trimestre, est une étape critique pour les étudiants. Or pour Noel & Levitz, la décision de rester ou de quitter une institution se prend dans les six premières semaines. Les mesures et les stratégies doivent donc être déployées de sorte qu'elles atteignent les étudiants avant qu'ils ne fassent l'expérience de l'échec, avant qu'ils ne vivent un désappointement, avant qu'ils éprouvent de la confusion. Pour garder les étudiants, l'institution doit s'assurer qu'ils démarrent comme il faut. Il faut alors prévoir la prédisposition à l'abandon avant que celui-ci ne survienne, prévoir les difficultés académiques avant qu'elles n'aboutissent à l'échec et prévoir les situations de stress avant que l'étudiant ne les vive. Il est donc important de connaître les situations à risque et les situations de stress.

Randi Levitz de la firme Noel & Levitz a insisté, lors de sa présentation, sur le grand sentiment d'incertitude que vivent les étudiants. Ainsi, lors d'une enquête réalisée en 2000, beaucoup de nouveaux étudiants ont fait allusion à ce sentiment d'incertitude par des : « Je ne sais pas où aller », « Je ne sais pas ce que je serais supposé faire », « Je ne comprends pas ce que mon professeur veut », etc. La question est alors de savoir ce que les institutions font ou ne font pas pour que les étudiants éprouvent de tels sentiments. Mais il ne suffit pas de connaître les situations à risque. En fait, les invitations générales à des activités d'aide n'atteignent pas, la plupart du temps, les populations auxquelles ces activités sont destinées. Il faut de plus connaître les étudiants, être en mesure d'identifier celles et ceux qui sont susceptibles de vivre les situations à risque et être préparé à agir. Il ne faut pas attendre que les problèmes arrivent avant de mettre en place des mesures pour les régler parce qu'il est souvent trop tard. Il faut avoir en mains un plan de prévention et non un plan d'action.

Cette philosophie repose sur un autre outil développé par Noel & Levitz : le *College Student Inventory* (CSI). Il s'agit d'un questionnaire qui porte entre autres sur les modes d'apprentissage, mais qui touche aussi des dimensions affectives. C'est un outil qui permet d'identifier des personnes et les domaines dans lesquels elles risquent d'éprouver des difficultés (apprentissage, isolement, gestion du stress, etc.). Il faudra, bien entendu, qu'il y ait des intervenants (conseillers, professeurs, tuteurs, pairs) qui rencontrent rapidement les personnes « à risque » pour les orienter vers le ou les services susceptibles de leur

venir en aide, justement pendant la période où la décision de rester ou de partir est en train de se construire. Il s'agit d'une approche très personnalisée qui nécessite un suivi très rigoureux.

2.4. L'ENGAGEMENT PAR L'ENCADREMENT

Le dernier, et non le moindre, des principaux ingrédients menant à une plus grande persévérance dans les études est l'engagement, c'est-à-dire que l'institution fasse en sorte que l'étudiant se sente enraciné de manière à ce qu'il lui soit difficile de partir. En créant des liens avec le programme ou l'institution, en participant à toutes sortes d'activités, en s'impliquant dans ses études, en établissant des relations avec ses pairs, l'étudiant se crée des racines et devient moins vulnérable. Le rôle de l'institution est donc de faire passer l'étudiant d'une responsabilité passive (simplement venir suivre ses cours) à une responsabilité progressive menant à l'engagement. Mais l'engagement n'est pas quelque chose qui survient. Il dépend, bien entendu, des actions et attitudes des étudiants, mais aussi de celles des institutions. Il faut que l'institution trouve le meilleur moyen pour mobiliser les étudiants. Pour ce faire, il faut d'abord chercher à connaître l'étudiant, le rencontrer, l'écouter, le rencontrer à nouveau. Bien sûr, au début, l'institution doit déployer beaucoup d'énergie, mais à partir du moment où la responsabilité de l'étudiant augmente, les efforts en ce sens peuvent alors diminuer.

Les propos de Randi Levitz, laquelle oeuvre dans le domaine de la persévérance dans les études depuis au moins 20 ans, pourraient être résumés en deux mots : Aimez-les ! En fait, elle invite toutes les personnes d'une institution qui travaillent en lien plus ou moins directs avec les étudiants, à se poser la question suivante : Qu'est-ce que je ferais si j'aimais vraiment les étudiants ?

3. DES MESURES QUI DONNENT DES RÉSULTATS

Lors de colloques de ce genre, une panoplie de mesures toutes aussi intéressantes les une que les autres sont présentées. Notre intention ici n'est pas de toutes les exposer, mais plutôt d'en présenter trois qui, chacune à leur façon, ont réussi à rassembler l'ensemble du personnel d'une institution pour collaborer afin que le succès des étudiants soit la priorité numéro un.

3.1. ÇA PREND UN CAMPUS POUR « DIPLÔMER » UN ÉTUDIANT

La Loyola University of New Orleans est une université qui compte environ 5 500 étudiants (soit un peu moins que l'Université du Québec à Chicoutimi et un peu plus que l'Université du Québec en Outaouais ou que l'Université du Québec à Rimouski). La Loyola University s'était donné comme mission de devenir le leader américain dans sa catégorie. Toutefois, une baisse imprévue et importante des inscriptions à l'automne 1996 a donné lieu à une évaluation des politiques d'admission, de l'évolution des inscriptions et des stratégies de recrutement. L'Université en est arrivée à la conclusion que le recrutement et l'inscription étaient inséparables de la réussite des étudiants et que cette réussite était l'affaire de tous. L'Université a mené une campagne de sensibilisation qui a permis de recruter 120 personnes pour former à l'automne 1998 ce qui a été appelé le « détachement spécial » (*task force*), soit un « commando » constitué de professeurs, de membres du personnel de soutien, d'administrateurs, d'étudiants, tous chargés de planifier et diriger une transformation culturelle à la grandeur du campus. Leur mission était de chercher à impliquer tout le monde de manière à ce que la réussite des étudiants devienne la priorité numéro un. Pour le commando, il était indéniable que le succès des étudiants, premier indicateur de l'efficacité d'une institution, nécessitait un engagement à la grandeur du campus, mais aussi un engagement soutenu. L'objectif général était d'améliorer la qualité de la vie académique et étudiante. Le commando s'est par la suite divisé en dix groupes de travail dont la tâche était d'analyser les données disponibles sur la rétention, d'évaluer la satisfaction des étudiants à propos des différents services et d'élaborer des plans d'action visant l'amélioration de la vie étudiante. À chaque groupe de travail était associée une dimension particulière de la vie étudiante (encadrement, orientation, aide financière, recrutement, vie sur le campus, etc.) et chacun des groupes devait proposer des mesures visant à ce que la qualité de l'éducation, des services et du milieu soit la plus favorable à la réussite des étudiants. Il s'agissait de passer des meilleures intentions aux meilleures pratiques.

Les membres de la Loyola University étaient très heureux de présenter leurs premiers résultats : les taux de rétention de la première à la deuxième année sont passés de 74 % en 1995 à 85 % en 2000 ! Mais surtout, ils sont fiers de la nouvelle dynamique qui règne dorénavant à la Loyola University of New Orleans, laquelle est en train d'intégrer une philosophie centrée sur la réussite des étudiants.

3.2. UN VRAI TRAVAIL D'ÉQUIPE

La Edinboro University of Pennsylvania est une université de plus grande taille que la Loyola University et compte environ 7 200 étudiants (soit un peu plus que l'Université du Québec à Chicoutimi). L'approche adoptée à la Edinboro University, comme c'est le cas à la Loyola University, est basée sur une implication à la grandeur du campus. Il s'agit non pas de faire reposer la responsabilité de la persévérance sur une personne ou une unité, mais plutôt de la faire partager par le plus grand nombre possible. Un certain nombre d'activités visant à améliorer la persévérance ont été mises en place dont les principales sont :

- L'utilisation du *College Student Inventory* (CSI): questionnaire développé par la firme Noel & Levitz et qui est adressé à tous les nouveaux étudiants de manière à identifier les étudiants qui risquent d'éprouver des difficultés ;
- L'implantation d'un cours obligatoire pour les nouveaux étudiants dont les crédits sont comptabilisés pour le diplôme ;
- L'adoption d'une « approche-client » pour tous les services ;
- L'instauration d'une entrevue pour toutes celles et tous ceux qui veulent abandonner leurs études. Lors de cette entrevue, l'intervenant cherche à proposer une solution à la cause de départ évoquée et remet à l'étudiant un formulaire de réadmission si, malgré tout, elle ou il décide de quitter.

L'approche de la Edinboro University est basée sur des rencontres individuelles à partir de l'analyse des résultats au *College Student Inventory*. Pour pallier les difficultés académiques, d'orientation ou d'intégration, des conseillers écoutent les étudiants, leur proposent des services et les invitent à revenir discuter de leurs difficultés. Et c'est à ce moment qu'intervient la notion d'équipe, car il faut beaucoup de gens pour réaliser ces rencontres individuelles. L'équipe d'intervention est formée un trimestre à l'avance pour que les conseillers puissent bien connaître le milieu et être au courant des programmes offerts. Il y a en tout quatre coordonnateurs qui assignent les étudiants aux conseillers (au nombre de 21) en fonction des besoins des étudiants et de l'expertise des conseillers. Une première rencontre individuelle est réalisée à l'intérieur des six premières semaines de cours, puisque l'on sait que c'est à ce moment-là que se prend la décision de rester ou de partir. À la Edinboro University, on se dit qu'il faut faire comme au football: on forme une équipe qui bloque les causes d'abandon pour laisser les étudiants se rendre jusqu'au diplôme.

Il semble qu'il y ait à la Edinboro University une étroite collaboration du corps professoral auquel on demande de faire rapport non seulement des absences, mais aussi de tout ce qui pourrait être fait pour venir en aide aux étudiants. Car comme le dit Alan Seidman, rédacteur en chef du *Journal of College Student Retention* : « Je parie qu'après la première semaine de classe, la plupart des membres du corps professoral pourraient pointer les étudiants qui connaîtront des difficultés et vous dire pourquoi. » (Matusky, 2001, p. 25.) D'où l'importance de faire participer le corps professoral à la recherche de solutions au problème de la persévérance scolaire.

Aux dires des présentateurs, il semble que la Edinboro University ait déjà obtenu de bons résultats en matière de persévérance. Toutefois, si l'expérience semble avoir été profitable aux étudiants, elle semble avoir également beaucoup apporté aux personnes qui ont participé à l'opération comme conseillers auprès des étudiants.

3.3. UN DOUBLE DÉFI : ACCESSIBILITÉ ET RÉUSSITE

Le General College est un des huit collèges qui forment l'University of Minnesota à Minneapolis, laquelle accueille environ 45 000 étudiants. Le General College a été créé en 1932 pour qu'une plus grande part de la population ait accès à une formation générale et il s'est adapté, au fil des ans, aux besoins changeants de la société américaine. Si, par exemple, dans les années 1940 et 1950, il a surtout formé les vétérans de la Deuxième Guerre mondiale et de la guerre de Corée, ce fut, dans les années 1960 et 1970, au tour des Noirs, des adultes et de diverses catégories de populations sous-représentées à fréquenter le General College. À ces époques, le General College délivrait ses propres diplômes. Toutefois, depuis le début des années 1990, le General College est devenu un collège de transfert intégré à la University of Minnesota et il s'est doté d'une double mission : accessibilité et réussite. Le General College est dorénavant présenté comme un moyen pour favoriser l'accès à l'université et l'accès au diplôme. Ainsi, les étudiants qui ne sont pas admis à la University of Minnesota parce que leur *Academic Aptitude Ratings*, sorte de cote R, est inférieur aux exigences des collèges de l'Université, ont la possibilité de s'inscrire au General College qui est un collège entièrement dédié au développement académique. Le General College permet donc l'entrée à l'université à des étudiants qui autrement ne pourraient y accéder.

À chaque automne, le General College accueille environ 875 nouveaux étudiants, pour une population totale qui varie entre 1 400 et 1 800 étudiants chaque trimestre. Le General College permet entre autres à certaines parties de la population sous-représentées à l'université d'atteindre le standard académique nécessaire pour être par la suite admis au collège de leur choix. Les cours au General College sont sensiblement les mêmes que ceux offerts dans les autres collèges (on y donne aussi bien des cours de physique que de biologie, de psychologie ou de droit), mais les groupes y sont plus petits et on y offre un plus grand encadrement. En fait, un conseiller est assigné à chaque étudiant de manière à mettre l'accent sur l'encadrement. De plus, il existe une grande collaboration entre les professeurs et les conseillers de façon à opérer un système précoce de dépistage pour fournir l'aide avant qu'il ne soit trop tard. La grande majorité des crédits acquis au General College sont transférables lorsque l'étudiant est admis au collège de son choix (en fait, les seuls cours pré-universitaires sont certains pré-requis en mathématiques). Toutefois, certains cours visant le développement des habiletés académiques ne sont pas des crédits transférables. La plupart des étudiants admis au General College y passent environ un an, mais certains peuvent y passer jusqu'à deux ans et demi.

Le taux de passage du General College à un autre collège de l'University of Minnesota est d'environ 58 %. Les statistiques montrent que les étudiants qui entrent au General College et transfèrent ensuite au collège des Liberal Arts obtiennent un diplôme dans une plus grande proportion que les étudiants qui sont entrés directement au collège des Liberal Arts après le *high-school*. Ainsi, au lieu de refuser les étudiants qui n'ont pas tout à fait les pré-requis, ou encore de les accepter et de les regarder échouer et quitter rapidement, on leur offre la possibilité de rehausser leurs résultats afin de leur donner la chance à la fois d'accéder au collège de leur choix et d'y réussir leurs études. C'est ça l'objectif du General College : l'admission et la rétention d'étudiants qui autrement se verraient refuser l'accès à l'université.

CONCLUSION

Ce qu'il faut retenir de l'expérience américaine est tout d'abord qu'il est possible d'influencer la décision de rester ou de partir de la très grande majorité des étudiants. À partir de là, il est important que chaque personne qui travaille dans une institution d'enseignement soit consciente du rôle qu'elle peut jouer face au destin de l'étudiant. Il faut également retenir que les causes de l'abandon sont multiples et qu'on doit y remédier par un ensemble de solutions, un mélange de bons

ingrédients : évaluer la satisfaction à l'égard des services et l'importance que les étudiants leur accordent, améliorer la qualité des services, intervenir plus tôt en ayant préparé à l'avance un plan d'intervention et favoriser l'engagement des étudiants, entre autres par un meilleur encadrement. Mais ce que nous apprend surtout le *What really works* américain, est qu'il faut ramener le rapport entre l'étudiant et l'institution à un rapport humain montrant ainsi que l'institution le considère comme une personne importante de manière à ce qu'il puisse y développer un sentiment d'appartenance.

Le modèle américain propose des stratégies qui ne nécessitent pas toujours des investissements financiers lourds, mais exigent plutôt l'engagement de chacune et chacun vers un objectif commun : la réussite des étudiants. À ceux et celles qui ont à cœur un tel objectif et qui ne sauraient par où commencer, nous suggérons la question posée par Randi Levitz : « Qu'est-ce que vous feriez si vous les aimiez vraiment ? »

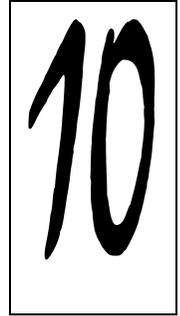
BIBLIOGRAPHIE

NOEL & LEVITZ, <www.noellevitz.com>.

MATUSKY, J.G. (2001). « Persévérance scolaire : enfin, la réussite », *Affaires universitaires*, octobre, p. 18-25.

L'échec d'un Plan intégré d'aide à la réussite dans un cégep québécois

Louise Corriveau*



Au collégial, la question de la réussite n'est pas nouvelle. En 1988, au terme d'une analyse fort intéressante, le défunt Conseil des collèges concluait déjà qu'il s'agissait d'« un problème important auquel il fallait accorder une grande attention » (Conseil des collèges, 1988, p. 70). Ce diagnostic donnera lieu à de nombreuses analyses et interventions dans les collèges.

1. L'ORIGINE DU PROJET

En 1999-2000, le ministère de l'Éducation (MEQ) accorde aux collèges des sommes supplémentaires¹ pour favoriser la réussite des études. Devant cette manne, le Collège aurait pu décider de développer de nouvelles mesures d'intervention. Mais, en 1998, une analyse des différentes activités d'« encadrement » des élèves² (ancien vocabulaire pour les mesures visant la réussite) et de toutes les expériences réalisées au Collège depuis environ 15 ans avait fourni des résultats troublants :

* La rédaction de ce texte a été effectuée en décembre 2002.

1. Les mesures de réinvestissement pour l'ensemble des collèges ont été de 32 millions \$ en 2000-2001, 52 millions \$ en 2001-2002 et 72 millions \$ en 2002-2003. Ce réinvestissement ciblé devrait notamment servir à l'aide à la réussite. Au moment du projet, à l'hiver 2000, le Collège avait reçu un budget de 771 000 \$.
2. Comme les collèges n'ont pas de budget de recherche institutionnelle ni pédagogique, ce sont l'Association des parents du collège et le Fonds de développement du Collège qui ont largement financé cette recherche.

multiples expériences³, foisonnement d'activités, éparpillement des interventions, mesures qui touchent les mêmes personnes au même moment. La faible participation des étudiants à risque aux différentes activités était aussi soulignée par tous les intervenants. Il était impossible d'évaluer l'efficacité de toutes ces mesures parce que, dans beaucoup de cas, il n'y avait même pas un système minimal de cueillette d'information (Charlebois, 1998). Ce rapport recommandait que toute activité d'«encadrement» des élèves s'inscrive désormais dans une démarche méthodologique systématique et comprenne des objectifs mesurables, un processus de collecte de données et un rapport d'évaluation de l'activité.

La responsable du Service de recherche et de développement, chargée du dossier de la réussite, met alors sur pied un comité de travail formé de représentants de tous les intervenants autour de la question de la réussite afin de revoir autrement toute la question. Nous voulons rendre compte ici de cette expérience. Après avoir esquissé quelques grands traits du profil du Collège, nous verrons la structure du projet, les étapes de travail du comité, le *Plan intégré d'aide à la réussite*, les suites données au Plan. En conclusion, nous indiquerons des composantes incontournables pour mener à bien une telle démarche et nous proposerons quelques réflexions sur les jeunes et la scolarisation.

2. LE PROFIL DU COLLÈGE

En 2001, au Collège, les 7 100 élèves inscrits à l'enseignement ordinaire sont répartis sur deux campus. Le premier reçoit 1 410 élèves, très largement des hommes, dans trois programmes à site unique en technologies physiques. Le deuxième accueille 5 732 élèves, majoritairement des

3. Le Centre d'aide en comptabilité (1993), le Centre d'aide en français qui existe sous différents modèles depuis 1986, le Centre d'aide en géographie (1996), le Centre d'aide en philosophie (1995), le Centre d'étude en physique (1995), l'Entraide étudiante (1990) qui connaîtra plusieurs variantes, mais qui touche surtout physique et mathématiques, le Centre d'aide en avionique (1997). La Formation documentaire comprend des visites d'accueil pour les nouveaux étudiants et des ateliers de formation à la recherche, spécialisés selon certains secteurs (sciences humaines). Le rapport a ensuite examiné l'Évaluation préventive (1990), qui était une pièce centrale de l'aide à la réussite. Il recense aussi cinq autres expériences : les groupes stables, le tutorat et le parrainage dans le secteur technique et l'heure d'encadrement des élèves par les professeurs. Négociée par la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) en 1996, l'heure d'encadrement a donné lieu à un foisonnement intéressant d'activités qui auraient eu un effet important de sensibilisation des enseignantes et des enseignants aux difficultés des élèves. Finalement, l'auteure examine les modalités de réadmission conditionnelle des élèves qui n'ont pas réussi 50 % de leurs cours.

femmes, dans 14 programmes d'études, dont quatre préuniversitaires. En Sciences humaines, il y a plus de 2 000 élèves (29 % de l'effectif). Malgré la baisse de la natalité, le nombre d'étudiants est à peu près stable. Les élèves sont un peu plus jeunes que la moyenne des collèges du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) (20 % de 16 ans et moins, 58,7 % de 17 ans), la clientèle est moins féminine (46,9 %, soit 10 % de moins) et plus francophone (95,7 %, 6 % de plus). Ils ont des parents un peu plus scolarisés que la moyenne du SRAM et un peu plus d'élèves visent le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat (SRAM, 2001).

Le budget est de 61 millions \$. Environ 80 % provient du MEQ, 20 % de revenus autofinancés. La part des salaires s'établit à 70 %. Comme ailleurs, les très lourdes compressions budgétaires de la dernière décennie ont réduit les possibilités d'intervention dans beaucoup de secteurs. À l'enseignement ordinaire, il y a environ 575 professeurs, soit 508 ETC (équivalent temps complet). Le nombre de professeurs est déterminé par un ratio étudiants/professeur conventionné.

Au plan de la culture organisationnelle, pendant une longue période, il y a eu peu de changements à la direction des études comme à la direction générale. Le Collège était un milieu tricoté serré malgré sa taille. Ces dernières années, l'arrivée de nouveaux cadres à des postes stratégiques a représenté une rupture dans la culture de l'organisation et dans les relations entre les professeurs et la direction. Le Directeur général, peu connu des professeurs, a démissionné dans des circonstances que plusieurs intervenants du Collège jugent quelque peu problématiques. Et les interventions de la Direction des études suscitent des controverses internes car elles sont considérées peu susceptibles de mobiliser les enseignants et les professionnels.

3. LE PROJET

Le mandat du comité sur la réussite était d'abord d'analyser les différentes facettes du *Programme d'évaluation préventive* parce que d'importantes ressources lui étaient consacrées. Ce programme d'activités, sous la responsabilité de la Direction des études, vise à repérer les étudiants à risque et à rassurer les autres nouveaux élèves. Nous devons aussi développer des outils pour assurer le suivi des étudiants et permettre l'évaluation des différentes mesures mises en place, produire un Plan de communication entre les services pour diffuser l'information sur les ressources existantes et pour assurer une gestion efficace des projets et développer un Plan intégré d'intervention en aide à la réussite.

Le Comité était composé de neuf personnes issues de deux services : les Services aux étudiants et à la communauté (SAEC) et la Direction des études (DE). On y retrouve deux cadres : le Directeur des SAEC et l'adjointe à la DE au Service de recherche et de développement qui est responsable du Comité. Ce dernier est aussi composé de cinq professionnels : un conseiller en orientation et une psychologue qui relèvent des SAEC, deux aides pédagogiques individuels (responsables du dossier scolaire des élèves) et un analyste en procédés administratifs (responsable de l'affectation des étudiants) qui relèvent de la Direction des études. Deux professeurs (un provenant de l'enseignement technique, l'autre des sciences sociales) complètent le comité. Une analyste, chargée de projet en méthodes quantitatives, viendra se joindre au comité.

Sauf les cadres, tous ont obtenu une forme de diminution de la charge de travail pour participer à ce comité. Après deux réunions à l'automne, le comité a pris son rythme, soit une réunion aux deux semaines, d'environ trois heures, durant les 17 semaines du trimestre d'hiver 2000.

4. LES ÉTAPES DU TRAVAIL DU COMITÉ

Nous avons d'abord tracé le portrait de la réussite au Collège de la Rivière, nous nous sommes ensuite donné une analyse commune du problème et avons convenu d'une définition de la réussite. L'ensemble des pratiques relatives à l'encadrement des étudiants a aussi été examiné. Enfin, nous avons travaillé à l'élaboration d'un modèle de dépistage des étudiants à risque.

4.1. MES PREMIERS CONSTATS : LA DIFFICULTÉ DE FAIRE RÉFLÉCHIR ENSEMBLE DES SOLITUDES

Dès les premières rencontres, j'ai pu constater qu'il n'y avait aucun lieu ni aucune pratique d'échange entre les acteurs relevant de la Direction des études et ceux de la direction des SAEC, pas plus qu'il n'y avait de pratiques d'échange entre les acteurs dans chacun de ces services. À l'intérieur du même service, on était loin de partager une analyse commune de la situation. Cette absence de communication a des répercussions importantes sur les différents acteurs du Collège. Ainsi, rares sont ceux, peu importe leur fonction, qui avaient une vision claire de l'ensemble des mesures d'aide disponibles.

Au-delà des tensions, ce sont deux visions de l'intervention qui se sont opposées tout au long du travail du comité. Dans un cas, l'intervention est orientée vers l'individu dans un rapport personnel, avec une approche individualisée. L'autre vise des mesures plus collectives et plus structurelles, mais ciblées et dans certains cas, plus coercitives. Ces différences se traduiront par des débats à propos de la définition de la réussite, sur le choix des variables à prendre en compte, sur les mesures à proposer, etc. La tension présente entre les deux services, SAEC et Direction des études, deviendra plus vive au moment de la rédaction du rapport final, les deux services se voyant plus ou moins en compétition pour l'utilisation des sommes à venir.

4.2. LE PORTRAIT DE LA RÉUSSITE AU COLLÈGE

Pour tracer ce portrait, nous avons utilisé les matériaux fournis par le SRAM et ceux qui sont produits au Collège. Dans un premier temps, nous avons examiné les *Indicateurs du cheminement scolaire* du SRAM (taux de diplomation après 2, 3 ans, selon les cohortes, le programme, le sexe, le nombre d'échecs cumulés au bulletin, la réinscription, etc.) de 1989 à 1998. Ces données sont en soi intéressantes, mais le choix des variables l'est tout autant. Ainsi, leurs analyses portent toujours sur deux cohortes. La première est composée de nouveaux cégépiens (A), l'autre regroupe celles et ceux qui se sont déjà inscrits au collégial (B). Au Collège par exemple, dans certains programmes à site unique, le nombre d'élèves de la cohorte B est supérieur ou égal à la celui de la cohorte A⁴. Ceci montre l'importance de la réorientation au collégial. Les tableaux distinguent aussi ceux qui ont une cote inférieure à 70 % et les autres. Pour la cohorte A, on constate en effet un lien entre la proportion d'élèves ayant une cote inférieure à 70 au secondaire et le taux de réussite à la première session. Ce lien est moins évident pour la cohorte B.

Au Collège, en 1998, les taux de réussite et de diplomation sont globalement supérieurs à ceux de l'ensemble du réseau. Les programmes présentant un taux de réussite moyen inférieur 80 % à la première session sont : Sciences humaines, Arts et lettres, Technique de génie électrique, Soins infirmiers et Techniques d'éducation en services de garde (TESG) (seulement pour la cohorte A), technique de bureau et informatique. Pour la cohorte A, seuls les étudiants d'Électrotechnique présentent un taux inférieur à 70 % (avec 68 %).

4. Techniques dentaires, Denturologie, Techniques d'hygiène dentaire et Entretien d'aéronef.

Le portrait est très semblable à celui de l'ensemble du réseau quant aux programmes où la réussite est la plus faible et quant aux performances des étudiants masculins. Rappelons que, dans le réseau, les cours les plus échoués sont les cours de mise à niveau en français et en mathématiques (40 à 55 %), suivis des cours de calcul différentiel (40 %) et du cours de français Écriture et littérature (36 %).

Pour compléter le portrait, nous avons dû ajouter une nouvelle dimension, l'annulation d'inscription. Depuis 1992, le Régime des études collégiales permet l'annulation de cours jusqu'au 19^e ou 20^e jour de la session. Les annulations d'inscription sont à la hausse, de 4,5% en 1997 à 6,7% en 1999 et elles ont un impact majeur sur la progression des élèves dans leur programme et sur l'allongement des études. Elles ont aussi un effet « pervers » sur la gestion des effectifs enseignants et la taille des groupes. Les annulations d'inscriptions à l'automne se traduisent par une augmentation de la taille des groupes à l'hiver, pour équilibrer la masse salariale.

Après ce portrait, deux constats se sont imposés. Les données telles que présentées ne nous permettent pas de suivre nos élèves lorsqu'ils changent de programme, pas plus que lorsqu'ils changent de collègue, ce qui est essentiel bien comprendre le cheminement des élèves. Nous devons donc produire de nouveaux outils informatiques pour suivre le cheminement des élèves. Par ailleurs, devant le poids de la cote finale au secondaire et devant l'expérience des cours de mise à niveau où les taux d'échec restent désespérément élevés, nous nous sommes questionnés sur la pertinence de faire porter tous nos efforts sur les plus faibles, ce qui a été l'approche jusqu'à présent. Serait-il plus judicieux de faire porter les efforts sur ceux qui ont une chance réelle de réussite dans leur programme et d'offrir aux autres des mesures de réorientation? La question devra être discutée.

4.3. CINQ DOCUMENTS POUR UNE ANALYSE COMMUNE

Pour mieux comprendre le phénomène et pour en arriver à une analyse commune de la situation, nous avons scruté la méthode et les résultats présentés dans cinq documents. Ce sont :

- Charlebois (1998), *Analyse des activités d'encadrement. Rapport final* ;
- Conseil supérieur de l'éducation (1995, 1999). *Des conditions de réussites au collégial et Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles* ;

- Anne Filion (1999). *La réussite éducative et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements* ;
- R. Terril et R. Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*.

Après cette revue de la littérature, le temps d'étude, le sexe, la conception de la réussite et la valeur attribuée au diplôme, les difficultés liées à l'orientation, la motivation, la graduation des cours et la cohérence des programmes, la qualité des interventions pédagogiques, un cheminement discontinu et l'interruption des études, les responsabilités familiales, le travail rémunéré, l'environnement éducatif, l'organisation scolaire sont apparus comme des facteurs incontournables⁵. Ils devront donc être pris en compte dans le Plan d'aide à la réussite.

4.4. UNE DÉFINITION COMMUNE DE LA RÉUSSITE

Depuis le début, il était manifeste que les expériences et le type de travail nous avaient conduits à des approches différentes dans nos interventions auprès des jeunes. Les discussions autour d'une définition de la réussite ont donc donné lieu à des débats déchirants. Les deux visions de l'intervention s'opposaient ici, les deux s'inspirant de définitions présentes dans la littérature. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, définit la réussite non pas scolaire, mais éducative de façon très large, en intégrant l'épanouissement sur les plans personnel, social et professionnel. Pour vraiment évaluer la réussite, il faudrait suivre les élèves jusque dans leur vie professionnelle. Nous avons finalement convenu de restreindre la définition de la réussite à la réussite scolaire, mesurée par le rendement scolaire (réussite des cours et taux de réussite à une session donnée), la persévérance et la diplomation dans le temps prescrit.

Devant le nombre élevé d'élèves à risque, environ 500, et devant l'impossibilité d'avoir suffisamment de ressources pour assurer à tous une démarche individualisée de longue haleine, considérant aussi le fait que plusieurs élèves, surtout les plus fragiles, refusent ce type d'intervention, nous avons convenu de développer des approches plus collectives. Nous avons aussi convenu d'inscrire nos interventions dans une perspective de cheminement dans le programme d'étude. Depuis 1a

5. La liste rejoint en partie les facteurs retenus dans Filion (1999).

réforme de 1992, en effet, les études collégiales sont strictement encadrées dans un programme d'études, ne laissant que très peu de souplesse à l'élève au plan du cheminement et de la diplomation.

4.5. EXAMEN DES PRATIQUES RELATIVES À L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

Nous avons finalement examiné trois dispositifs d'encadrement des élèves : le *Programme d'évaluation préventive*, la gestion du dossier scolaire et le processus qui va de l'inscription à l'admission jusqu'au premier cours.

L'évaluation préventive est un programme de repérage des élèves à risque qui se présente sous deux modalités. Selon la première, les nouveaux collégiens sont évalués vers la 6^e semaine de la session par trois professeurs (philosophie et deux cours de leur formation spécifique) sur certains critères : la maîtrise de la langue, les notes, le respect des délais, etc. Une fiche standard d'évaluation est par la suite transmise à l'encadrement scolaire qui compile les informations. L'étudiant s'autoévalue selon les mêmes critères. Les informations recueillies sont consignées dans un bulletin envoyé à l'élève. Les étudiants à risque ainsi repérés sont invités à rencontrer leur aide pédagogique individuelle (API) qui leur présente les ressources disponibles. Ensemble, ils doivent décider de correctifs et l'API devrait assurer le suivi des interventions. Dans plusieurs programmes techniques, on ajoute plutôt à un cours de spécialisation une heure d'atelier encadré par le professeur. Cette heure porte sur la prise de notes, la préparation aux examens, la planification des activités, etc., et sur les difficultés reliées à la matière.

Le bilan est plutôt mitigé. Tous les intervenants soulignent que les élèves ont beaucoup de problèmes autour de la gestion du temps, particulièrement du temps d'étude, et des méthodes de travail. Près de la moitié des étudiants soumis à l'Article 33 (étudiants ayant échoué plus de la moitié des cours auxquels ils étaient inscrits) n'ont pas été dépistés par le *Programme d'évaluation préventive* à l'automne 1998. Un nombre important d'étudiants dépistés, surtout les plus faibles, ne se présentent pas à leur rendez-vous avec leur API. Plusieurs étudiants ne s'engagent pas dans les actions convenues visant à redresser leur situation (Charlebois, 1998). Ce programme, qui rejoint le plus grand nombre d'élèves, devrait donc être complètement revu.

Nous avons ensuite tenté de comprendre les procédures relatives à la gestion des dossiers scolaires. Les constats étaient faciles à faire : beaucoup de changements de cours, de changements de programme, d'annulations de cours. Les orientations qui sous-tendent les décisions restent pour moi

relativement opaques. Il ne semble pas exister de procédure uniforme de gestion des dossiers scolaires entre les API. La conception même du travail varie selon les personnes : certains mettent d'abord l'accent sur la relation d'aide, d'autres sur le cheminement scolaire. La structure des programmes d'études vient aussi complexifier les processus de décision. Par exemple, faut-il laisser un étudiant s'inscrire dans un deuxième cours de physique s'il a échoué ses mathématiques à la première session, alors que ce cours n'est pas un préalable? Est-ce lui « donner une chance » ou le placer dans une situation probable d'échec? Ces questions sont fort délicates et les ressources trop maigres. Le nombre de dossiers que les API ont à traiter varie entre 900 et 1 000 dossiers actifs par personne! Plusieurs membres du comité ont été surpris qu'il soit si facile pour un élève de modifier son cheminement scolaire, étant donné les conséquences de ces décisions. Ne devrait-on pas exiger une rencontre avec le professeur ou avec l'API? Cela semble peu réaliste dans le contexte actuel. Ajouter des ressources et clarifier les mandats semble ici incontournable.

Nous avons finalement examiné toutes les étapes que doit franchir l'élève, de sa demande d'admission jusqu'à son premier cours, pour constater qu'il y avait là un angle mort. Rien n'est fait, au plan de la réussite, avant la première session alors que, de mars à août, on pourrait déjà faire du dépistage et du diagnostic, même suggérer des cours d'appoint ou de mise à niveau. Les processus d'inscription, d'admission, de choix de cours sont très techniques et l'information est difficile à « digérer » pour les jeunes. Il faudrait donc revoir le contenu de tous les documents fournis aux élèves pour s'assurer de leur cohérence et de leur intelligibilité. Le processus lui-même devra être revu afin de privilégier les interventions les plus rapides possibles pour éviter que les élèves ne prennent du retard dans le cheminement. À cet égard, il apparaît assez incongru que les cours de mise à niveau ne puissent être offerts gratuitement l'été, alors qu'ils le sont à la première session. Il serait utile que le MEQ nous éclaire sur cette question.

5. À LA RECHERCHE D'UN MODÈLE DE DÉPISTAGE

À cette étape de notre démarche, une analyste statisticienne s'est jointe à notre comité pour nous aider à produire un nouveau modèle de dépistage des élèves à risque au moment de la transition secondaire-collégial. Ayant en tête la liste des facteurs qui avaient été identifiés par la recherche documentaire, nous avons voulu tester un modèle qui intégrerait des variables autres que celles des notes au secondaire. Plusieurs données étaient en banque pour les étudiants qui font une première demande d'admission au SRAM :

des indicateurs de réussite au secondaire, les réponses au questionnaire *Aide-nous à te connaître* du SRAM pour le Collège et les résultats scolaires aux trois premières sessions au Collège. Ce questionnaire donne des informations sur la motivation, la situation financière, le nombre d'heures d'étude au secondaire, le nombre d'heures de travail rémunéré, etc. Il a fallu beaucoup de travail pour rendre ce questionnaire long et complexe utilisable aux fins d'analyses statistiques. Nous avons ainsi été en mesure de faire des simulations pour tester le modèle. Il s'agissait de mesurer l'écart entre les étudiants à risque et ceux réellement dépistés selon certains indicateurs.

Le modèle, que nous avons qualifié de « global » parce qu'il incluait des variables autres que les résultats scolaires au secondaire, s'est révélé à peine plus performant que les notes au secondaire au plan de l'adéquation (prévisions justes), de la précision (étudiants à risque réellement dépistés) et de l'efficacité (étudiants dépistés réellement à risque). La moyenne générale au secondaire (MGS) produisait des résultats très semblables au plan de l'adéquation et de la précision, mais des résultats un peu inférieurs quant à l'efficacité⁶. Il semble donc que la moyenne générale cristallise en quelque sorte l'ensemble des difficultés des élèves. À cause de sa simplicité, nous avons finalement suggéré de retenir la MGS pour le dépistage et de retenir les autres facteurs pour le diagnostic.

6. LE PLAN INTÉGRÉ D'AIDE À LA RÉUSSITE : LE CONTENU

À la fin de ce processus, nous avons pu élaborer le *Plan intégré d'aide à la réussite*. En introduction, le document reprend un certain nombre de nos constats : multiplicité des actions, qui ne s'adressent pas aux bonnes personnes ou qui ne répondent pas aux facteurs de risques, sans diagnostic des élèves et sans évaluation, dans un contexte où il y a absence de communication entre les intervenants sur ce qui se fait et, finalement, manque d'harmonisation des mesures. Il propose donc un *Plan intégré d'aide à la réussite*, structuré à partir de trois pivots : des activités et des mesures ciblées, des outils et une infrastructure adaptée.

6. L'analyse de la contingence entre plusieurs facteurs et le taux de réussite à la première session donne les résultats suivants : avec une probabilité d'erreur de 0,01, l'âge, le sexe, le programme de premier choix, le collège de premier choix, le temps d'étude, le travail rémunéré au secondaire, la continuité dans les études, les notes au secondaire, présentent des liens. Mais le coefficient de contingence, sauf avec les notes au secondaire ($C = 0,442$), indiquait des liens très faibles. Le temps d'étude suivait les notes au secondaire ($C = 0,227$). (Blanchard, 2000, p. 12).

Dans sa première partie, le Plan reprend d'abord la définition de la réussite scolaire sur laquelle nous nous étions entendus précédemment. Il définit ensuite quatre étapes d'intervention auprès des élèves: le dépistage, le diagnostic, l'intervention, le suivi et il cible la période où nous devrions faire porter le maximum d'efforts, de l'admission à la fin de la première session. L'admission pour le dépistage, l'inscription, où de nouvelles informations devraient être recueillies, pour le diagnostic et l'accueil pour mieux ancrer les élèves dans leur programme. Il propose aussi de former un comité « chargé de revoir et de questionner l'ensemble des processus qui jalonnent le parcours des étudiants de l'admission à leur accueil en première session ».

Le plan explique ensuite l'orientation retenue: des activités et des mesures mieux ciblées en fonction des besoins qui ont été identifiés chez les élèves en difficulté. Afin de rendre plus explicite cette nouvelle orientation, le Plan présente les principaux facteurs de risque et donne, pour chacun, des exemples de mesures ou d'activité. Il propose aussi de redéfinir le *Programme d'évaluation préventive* et d'en faire un programme de soutien à la réussite, ce qui suppose de nombreux changements. Finalement, on y retrouve une recension de nombreuses autres mesures, selon chacune des étapes de la démarche.

Au moment de l'examen du portrait de la réussite, nous avons noté des lacunes importantes dans tout le système d'information. Outre le modèle de repérage des étudiants à risque le Plan propose donc un système d'information sur le cheminement des élèves et les programmes, la constitution d'un dossier pédagogique informatisé différent du dossier administratif, à usage restreint, et un Plan de communication à l'interne et à l'externe. On veut notamment rejoindre les employeurs, les parents et les élèves de cinquième secondaire. Le Plan donne des suggestions quant au contenu de l'information à transmettre⁷.

7. Il faut présenter aux professeurs la problématique, les mesures d'aide déjà disponibles et le Plan. Les employeurs seraient invités à ne pas engager avant la fin du diplôme d'études collégiales (DEC) dans les secteurs à forte demande, à ne pas faire travailler les étudiants plus de 15 heures, etc. Pour les parents, on insisterait sur le nombre d'heures d'étude requis pour la réussite des études, l'impact du cumul travail-études (la « semaine de 9 jours ») et l'impact de l'allongement des études sur la motivation, sur la diplomation, sur l'accès à l'université, le coût réel des études et les coûts sociaux des échecs. Les élèves du secondaire devraient aussi être mieux informés du contenu des programmes et des exigences des études collégiales.

Au niveau des structures, le Plan confirme d'abord le rôle des comités de programme⁸ dans le choix des mesures et des actions à prendre pour assurer la réussite des élèves. Finalement, tout en réaffirmant que la réussite doit être l'affaire de tous, nous avons proposé la mise sur pied d'un service d'aide, comme centre de référence et de responsabilité, pour coordonner l'ensemble des activités et des ressources. Cette nouvelle structure nous apparaissait essentielle, compte tenu des tensions entre les services et de l'état de la dynamique institutionnelle.

7. UNE VOIE DE GARAGE

On blâme souvent les syndicats pour leur refus de s'engager dans des mesures nouvelles sur le terrain pédagogique. Ici, l'échec est venu d'ailleurs. Le syndicat des professeurs a adopté, en assemblée générale, le Plan intégré, avec un amendement, la suppression du dossier pédagogique informatisé, par crainte de dissémination d'informations confidentielles. Il l'a même défendu à la Commission des études. La Direction des études a choisi de prendre une autre route.

Mais il reste des traces du travail. Le repérage des élèves à risque est fait selon le principe que nous avons suggéré, mais depuis l'automne 2001, la MGS retenue pour le dépistage est de 75%⁹. Une aide pédagogique est spécialement affectée à la réussite et encadre les élèves dépistés (lettres, ateliers, rencontres individuelles). Le SIPÉ (Système d'information sur les programmes d'études) a été construit et est très fonctionnel, mais comme les comités de programme n'ont pas été interpellés à propos des problèmes de réussite, il demeure peu utilisé.

Au moment de l'élaboration du nouveau programme de Sciences humaines, on a tenu compte du Plan intégré. Le programme prévoit 30 heures d'habiletés méthodologiques intégrées à un cours disciplinaire, dans les deux profils sans mathématiques (à cause des limites de financement). Les cours porteurs des habiletés méthodologiques ne pourront

8. Le comité de programme est composé des professeurs de la discipline maîtresse et des disciplines associées au programme, des professionnels affectés au programme, d'un cadre des services pédagogiques responsable du programme, d'étudiants et d'employeurs ou membres d'associations professionnelles dans le secteur technique.

9. Plus d'étudiants qui ont entre 71-72 de MGS se présentent aux rencontres et ils obtiennent par la suite de meilleurs résultats solaires. (Marie Blanchard, citée par Lamothe, 2001).

être annulés. Certains cours identifiés de deuxième niveau ne peuvent être suivis sans que des cours de premier niveau ne soient réussis. Malheureusement, dans la révision des autres programmes identifiés à risque, on n'a pas tenu compte des problèmes de réussite dans l'élaboration du programme local. Finalement, les conditions d'admission prévoient maintenant des mesures d'encadrement pour les élèves qui échouent plus d'un cours et de nouvelles conditions de réadmission qui imposent une forme de « contrat d'engagement pédagogique » à l'étudiant.

Comme l'exige le ministre de l'Éducation pour tous les collèges, il y a un *Plan institutionnel de réussite et de diplomation* élaboré par la Direction des études, sans consultation dans le milieu, avec des cibles précises et élevées¹⁰. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) l'a évalué en décembre 2001. Elle note l'absence d'analyses fines de la situation sous plusieurs aspects : absence de lien entre les mesures et les problèmes, peu ou pas d'évaluation des mesures proposées. Elle souligne que rien n'est fait au plan de l'organisation scolaire, que les mesures de perfectionnement ne s'adressent qu'aux professeurs, au lieu d'associer l'ensemble du personnel. Finalement, elle constate qu'il n'y a aucune instance nommément désignée pour assurer la mise en œuvre, la coordination et le suivi du *Plan institutionnel de réussite et de diplomation* (CEEC, 2001). C'est précisément de telles critiques que voulait éviter le *Plan intégré d'aide à la réussite*.

8. AUTOPSIE D'UN ÉCHEC

Pour expliquer la mise au rancart du Plan, on pourrait invoquer le fait que la démission de la personne porteuse du dossier a produit une rupture dans le processus ou que les exigences ministérielles procédaient d'une tout autre logique. C'est ailleurs qu'il faut chercher les explications. Voici quelques éléments. Au moment de la démission de la professionnelle du service d'études, ni son supérieur immédiat, ni son successeur n'ont jugé bon de reprendre le dossier de la réussite à partir du Plan. À ce jour, malgré de nouveaux comités d'étude, le bilan de l'opération Réussite n'est guère réjouissant : orientations jugées floues par de nombreux acteurs locaux, multiplication des mesures, cadre incohérent d'action, peu de mobilisation.

10. Les programmes spécialement ciblés sont : Sciences humaines, Techniques de l'informatique, Technologie de l'électronique, Techniques administratives, Techniques d'éducation en service de garde.

Les conclusions du premier rapport, celui sur *l'Analyse des activités d'encadrement* en 1998¹¹, n'ont pas été partagées par tous les cadres de la gestion pédagogique. Ou, s'ils les partagent, ils semblent incapables d'en opérationnaliser les actions. Plusieurs notent aussi l'absence de leadership de la Direction des études. Dans un programme, celui de Sciences humaines, il a été possible de structurer le nouveau programme en tenant compte de la dimension réussite. Pourquoi cela ne s'est-il pas fait dans les autres programmes en révision? Parce que, dans le programme de Sciences humaines, l'adjointe à la Direction des études, la professionnelle au programme et les professeurs y croyaient. L'absence, à toutes fins pratiques, de la Direction générale dans ce dossier, doit aussi être soulignée. C'est à elle que revient la gestion des tensions entre les services. Or, celles-ci n'ont jamais pu être discutées. Peut-être ne sont-elles même pas identifiées. Si la réussite doit être le fait de tous, elle doit l'être encore plus de la part du capitaine.

CONCLUSION

Au terme de cet exercice et en guise de conclusion, nous croyons pouvoir aider ceux que la réussite préoccupe en dégageant ce que nous appellerons les incontournables d'un Plan de réussite. Il est possible d'en identifier six.

1. Une vision claire de la problématique et une définition commune. Cette étape qui apparaît inutile à plusieurs est pourtant essentielle. L'efficacité et la cohérence des actions en dépendent.
2. Une responsabilité et un cadre de gestion clairs. Un Plan d'aide à la réussite suppose une variété d'actions et plusieurs intervenants. Les différents acteurs doivent savoir qui fait quoi et la coordination des actions est indispensable pour éviter les redondances et l'éparpillement.
3. La problématisation et l'analyse, aussi une responsabilité des unités. L'adhésion des professeurs et des professeuses est essentielle dans une démarche orientée vers la réussite des élèves. En confiant au niveau le plus près des élèves, le comité de programme par exemple, l'analyse et le choix des mesures à prendre, on place les professeurs au cœur de la démarche et on mobilise ainsi leurs connaissances et leurs compétences. On doit cependant mettre un minimum d'outils à la disposition de ces unités afin d'éviter les frustrations et le désengagement.

11. «...multiples expériences, foisonnement d'activités, éparpillement des interventions, mesures qui touchent les mêmes personnes au même moment».

4. Une perspective de cheminement scolaire. On a beaucoup discuté de «l'approche programme», mais on s'est peu penché sur le cheminement scolaire des élèves. Cette dimension n'a pas non plus été prise en compte au moment de la révision des programmes ministériels. Dans beaucoup des programmes, le cheminement scolaire erratique des élèves empêche la mise en place d'une dynamique de programme, avec ses effets de levier sur la motivation et l'engagement. De même, l'impact de la semaine de cours réduite (quatre cours seulement) sur l'engagement, la motivation et la diplomation est peu connu des étudiants, comme de beaucoup de gestionnaires.
5. Dire vrai. Trop souvent les étudiants comme leurs parents ne connaissent pas le coût réel des études assumé par la collectivité. Ils ont une idée erronée du temps d'études requis, de l'importance de l'engagement à temps plein et des difficultés de la conciliation études/travail.
6. Réhabiliter le statut d'étudiant. Il faut comprendre le sens du travail salarié chez les étudiants. Considérons la famille comme une unité de production et faisons l'hypothèse que le travail salarié des jeunes, aujourd'hui, joue le même rôle que celui des femmes à partir des années 1970. Il permet aux familles de maintenir leur niveau de consommation et leur «statut de classe moyenne» face à la baisse relative du salaire réel. Les jeunes payent une partie des dépenses reliées à leur vie quotidienne, dans un contexte où le statut d'étudiant est presque disparu. On le voit notamment par l'inversion des réductions pour l'accès aux biens et services. Ce sont aujourd'hui les personnes âgées qui en bénéficient¹². Les institutions scolaires ont peu fait pour assurer le maintien de ce statut d'étudiant. Ceci aussi devient une condition de la réussite scolaire.

Plus globalement, la réussite scolaire des jeunes pose la question du lien entre scolarisation et culture. Enfin, il ne faudrait surtout pas que la quête de la réussite se fasse au détriment de la culture, parce que c'est la culture qui permet de mieux vivre et de comprendre le monde. Au Québec la scolarisation est encore très fragile et elle est en compétition avec un mode de vie axé sur la consommation. Le lien positif entre scolarisation, emploi et rémunération est ignoré ou même contesté par les garçons.

12. Soulignons avec plaisir le retour de la carte à prix réduit pour le transport en commun à Montréal pour les étudiants de plus de 18 ans.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD, M. (2000). *Aide à la réussite. Modèle de dépistage des étudiants à risque. Version 1.2*, Longueuil, CEM.
- CHARLEBOIS, D. (1998). *Analyse des activités d'encadrement. Rapport final*, Longueuil, CEM.
- CHARLEBOIS, D. (2000). *Rapport du Comité à la réussite. Un plan intégré*, Longueuil, CEM.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2001). *Plan de réussite du Collège de la Rivière, Rapport d'évaluation*, Québec, CEEC.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1987-1988*, Québec, Conseil des collèges.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, CSE.
- DIRECTION DES ÉTUDES (2001). *Plan institutionnel de réussite et de diplomation, rapport de suivi 2000-2001*, Longueuil, CEM.
- DOLCE, R. (2002). *Rapport du comité sur la réussite, document de travail*, Longueuil, CEM.
- FILION, A. (1999). *La réussite éducative et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps.
- LAMOTHE, C. (2001). *Rapport du projet aide à la réussite de l'année 2000-2001*, Longueuil, CEM.
- POIRIER, M. (2000). *Plan institutionnel de réussite et de diplomation*, Longueuil, CEM.
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM) (2001). *Résultats du questionnaire du printemps 2001 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial, Cégep Édouard-Montpetit*, Montréal, SRAM.
- TERRIL, R. et R. DUCHARME (1994). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM.

L'étendue de nos actions

Christian Bégin et Martin Ringuette



Depuis une quinzaine d'années, les institutions québécoises d'enseignement supérieur, en particulier les universités, ont entrepris des actions en faveur de la réussite éducative, considérée du point de vue de la persévérance dans les études et de l'accès au diplôme. À l'étape actuelle, il devient nécessaire d'en évaluer l'ampleur et l'étendue pour permettre un bilan même partiel de ce qui a été envisagé et mis en œuvre pour favoriser cette réussite et pour donner une idée de ce qui devrait être considéré pour le futur.

Dans la première section de ce texte et à partir du cas de l'Université du Québec, nous décrivons d'abord le contexte dans lequel ces actions sont nées et se sont développées. Nous dresserons ensuite un portrait général des mesures mises en place pour favoriser l'encadrement des étudiants, moyen par excellence pour favoriser leur réussite, ainsi qu'une liste des principaux intervenants impliqués dans ces activités. Nous tenterons enfin d'en illustrer l'évolution à partir de quelques indices.

Pour ne pas nous limiter à la seule description des faits, nous jetterons ensuite un regard critique sur ces stratégies et ces mesures et nous mettrons en évidence des éléments d'analyse qui, à notre avis, pourraient s'appliquer à l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur, universités et cégeps. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous évoquerons donc les limites qui caractérisent l'ensemble des actions institutionnelles pour proposer ensuite diverses pistes d'action pour améliorer la portée des efforts. Nous montrerons aussi que le

cheminement de l'étudiant n'est pas la seule dimension à considérer dans les analyses et nous défendrons enfin l'idée que c'est autour du « projet d'études » que devrait se construire une certaine idée de la réussite.

Ainsi espérons-nous contribuer à l'enrichissement des idées sur une problématique fondamentale pour l'avenir des étudiants et des institutions d'enseignement bien sûr, mais également pour celui de la société québécoise et de sa relève.

1. UNE DÉCENNIE D'EXPÉRIENCES : LE CAS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

1.1. LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : UNE VOIE OBLIGÉE

À l'Université du Québec, la prise de conscience de l'importance de l'encadrement en tant que facteur de persévérance dans les études et d'accès au diplôme remonte à la fin des années 1980, bien que ce n'est que quelques années plus tard, au milieu des années 1990 plus exactement, que cette reconnaissance s'est traduite en stratégies bien définies et généralisées à l'ensemble de ses établissements¹.

Au cours de la décennie précédente, on a commencé à mettre en évidence des changements qui étaient en train de s'opérer au sein de la population étudiante des universités, du point de vue de sa composition, de ses valeurs et de son comportement vis-à-vis des études. Parmi ces phénomènes, mentionnons : 1) une stagnation suivie d'une diminution des inscriptions au premier cycle, principalement dans les programmes de certificat, après une période de croissance continue depuis 1970, diminution que ne pouvait compenser l'augmentation du nombre d'étudiants aux cycles supérieurs ; 2) une diminution également du nombre des étudiants inscrits à temps partiel ; 3) des taux de rétention et de diplomation de plus en plus inquiétants ; 4) enfin le vieillissement graduel de la population étudiante. Ajoutons certains phénomènes de société tels que la décroissance démographique ainsi qu'un changement d'attitude et de comportement chez les jeunes Québécois dans un contexte dominé par l'incertitude (Chenard, 1997).

1. Dans cette partie, le terme « établissements » correspond aux établissements membres du réseau de l'Université du Québec.

Davantage que les autres universités, l'Université du Québec a été touchée par ces problématiques du fait de la concentration de ses activités de premier cycle, car ses établissements sont implantés en partie dans des régions dont la population tend à se stabiliser ou à diminuer et de sa tradition de plus grande accessibilité, y compris à l'égard des adultes.

En plus, certaines idées qu'on prenait jusqu'à ce moment pour acquises, tombèrent une à une en désuétude une fois soumises à l'épreuve des faits². Ainsi, on ne pouvait plus affirmer comme avant que seuls les étudiants sont à risque, que l'étudiant est disposé à payer pour obtenir une formation universitaire (l'on pourrait ajouter : quelle que soit sa valeur réelle), que l'université a trois ans pour assurer la réussite de l'étudiant, qu'on ne peut accroître la persévérance aux études qu'en intervenant en classe, que la vie de l'étudiant se termine après l'obtention du diplôme ou lorsqu'il quitte son programme ou l'université et, enfin, qu'un étudiant qui a réussi est celui qui a complété son programme.

Pour finir, la promotion de la réussite éducative comme objectif national du système québécois d'éducation et, en corollaire, comme indicateur de son efficacité ou de sa productivité, va achever de renforcer, au sein des institutions d'enseignement, le sentiment d'urgence et la nécessité de se doter de moyens aptes à garantir aux étudiants un meilleur encadrement. Trois événements ayant marqué les relations entre les universités et l'État québécois illustrent très bien cette tendance :

- l'adoption de la Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire (Loi 95, juin 1995) qui fait obligation aux universités de joindre aux états financiers qu'elles transmettent annuellement au gouvernement, un rapport sur leur performance indiquant notamment le taux de diplomation et la durée moyenne des études par secteur disciplinaire conduisant à un grade universitaire de même que les mesures prises pour l'encadrement³;

2. Ces idées, devenues caduques pour ainsi dire, ont été mises en évidence par John N. Gardner, professeur à la University of Southern Carolina, également inventeur du cours *University 101*. L'objectif de ce cours, dont l'idée s'est largement répandue aux États-Unis, au Canada et au Québec, est de faciliter l'intégration de l'étudiant à l'université.

3. Pour une analyse de la Loi 95 et de son impact : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (1996).

- l'adoption en 2000 de la Politique québécoise à l'égard des universités qui insiste entre autres sur l'importance d'assurer financièrement l'accès à l'université et d'améliorer l'accès à la réussite et au diplôme ;
- la signature, au cours de l'année 2000-2001, d'ententes de réinvestissement entre les universités et le ministre de l'Éducation. Dans ces ententes, appelées également contrats de performance, l'université précise les objectifs, les projets, les cibles et les indicateurs de suivi qu'elle se donne et les moyens qu'elle entend mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. En retour le ministre s'engage à financer l'université pour les années 2000-2001 à 2002-2003. Un des volets du contrat porte sur le soutien aux étudiants et la réussite (Bernatchez, 2002).

1.2. UNE VARIÉTÉ DE MESURES

Dans la foulée de ces orientations, une variété de mesures ont été mises en place et que, eu égard à leur nature et à leur finalité, nous avons classées en deux catégories distinctes mais complémentaires : institutionnelles et systémiques d'une part, particulières et ciblées d'autre part.

1.2.1 Mesures institutionnelles et systémiques

Il s'agit d'initiatives qui font suite à des décisions prises par les instances officielles dans la perspective de « traverser » en quelque sorte l'ensemble de l'institution. Elles visent pour la plupart à trouver des solutions aux problèmes de persévérance chez les étudiants de premier cycle, c'est-à-dire là où le poids du nombre et la nature des problèmes commandent une action aussi rapide que radicale.

Des modifications ont ainsi été apportées à la réglementation de l'Université du Québec, dans le sens d'un resserrement du suivi des étudiants. On pense, par exemple, à l'instauration d'activités d'introduction et de synthèse au début et à la fin du programme de baccalauréat (Université du Québec, 2001). On a également assisté à une sorte de recentrage des activités de formation autour du programme et on a mis l'accent sur l'obtention du grade. En 2000, le Conseil des études de l'Université du Québec acceptait une modification au *Règlement général 2. Les études de premier cycle*, modification visant à « s'assurer que tout programme de baccalauréat de l'Université du Québec compte 15 crédits pris à l'extérieur de la discipline ou du champ d'études concerné [...] et [à] amender en ce

sens le règlement des études sur les crédits d'enrichissement (Université du Québec, 2000)⁴. Plusieurs établissements ont aussi apporté des modifications à leur réglementation académique, modifications dont il serait toutefois trop long de faire état.

1.2.2 Mesures particulières et ciblées

Nous qualifions de particulières et ciblées les mesures qui se situent au plus près des étudiants et visent à répondre à des besoins qui leur sont propres. Elles sont axées autour du cheminement de l'étudiant, de l'admission au diplôme, voire jusqu'à l'insertion professionnelle. Elles sont orientées en fonction de l'accroissement de la qualité de la formation par le biais de l'insertion de l'étudiant dans l'institution et de son intégration académique, dans la perspective du concept intégrateur de l'encadrement aux études (Palkiewicz, 1995 ; UQAM, 1996).

Les travaux réalisés par les chercheurs institutionnels (Chenard et Ringuette, 1998) et les réflexions de certains comités créés au sein des différents établissements ont en effet démontré l'importance de suivre le cheminement de l'étudiant de proche en proche, surtout à l'étape cruciale du premier trimestre et celle du passage de la première à la deuxième année⁵. Il était donc tout à fait logique d'orienter les mesures d'encadrement en fonction d'une série d'interventions continues et axées autour des étapes suivantes : suivi des admissions, pré-accueil, accueil au premier trimestre, immersion dans le programme, intégration des apprentissages, formation pratique, activités préparatoires aux études de cycles supérieurs ou à l'intégration au marché du travail, pour ne nommer que les principales. L'inventaire réalisé en 1998 a permis de dénombrer au-delà de 500 de ces mesures dans l'ensemble du réseau de l'Université du Québec dont 200 environ à l'UQAM.

C'est ainsi que l'on a vu apparaître ici et là de nouvelles formules permettant : d'insérer le parcours de l'étudiant dans un continuum de formation, comme c'est le cas pour les programmes de DEC-BAC, d'accroître son sentiment d'adhésion et son désir de persévérance (monitorat de programme, mentorat, réseaux socioprofessionnels), de baliser la progression des étudiants qui font face à des difficultés

4. Certains établissements imposent même jusqu'à 18 crédits d'enrichissement, dépendamment du programme.

5. La *Politique des études de premier cycle* de l'Université du Québec reconnaît l'importance du premier trimestre à l'article 2.3.3 : « Pour faciliter leur intégration à l'Université, les nouvelles et nouveaux étudiants sont l'objet d'un encadrement particulier tout au long de leur premier trimestre dans le programme ».

d'apprentissage (mises en tutelle ou en consolidation), d'introduire des formules pédagogiques mieux adaptées à l'évolution des disciplines ou aux besoins du marché du travail (approche par problème, études de cas, régime coopératif et ses variantes, stages en milieu de travail), d'imaginer des mesures d'encadrement adaptées à la taille des classes (pédagogie des grands groupes), aux comportements attendus d'un étudiant universitaire (ateliers sur le métier d'étudiant) et aux nouveaux modes d'enseignement (formation à distance, encadrement sur le Web), d'implanter de nouvelles structures dédiées (centres de réussite, décanat à la formation incluant l'ajout de personnel affecté au soutien à la réussite et à l'analyse des motifs d'abandon), de favoriser une meilleure implication du corps professoral, y compris les chargés de cours, de porter enfin une attention plus grande à l'évaluation des étudiants, des enseignements et des programmes (Université du Québec, 2001)⁶.

1.2.3 Aux cycles supérieurs

Aux cycles supérieurs, on peut dire que la question de la réussite a mis un peu plus de temps à s'affirmer qu'au premier cycle mais que depuis le milieu des années 1990, un important travail de rattrapage a été effectué⁷.

Au plan réglementaire d'abord, le *Règlement général 3. Les études de cycles supérieurs et la recherche*, comprend désormais une section qui porte spécifiquement sur l'encadrement et qui reconnaît à chaque établissement une responsabilité particulière à cet égard. Le règlement définit également le rôle et la désignation d'un tuteur jumelé à chaque étudiant, le rôle et l'habilitation du directeur de mémoire ou de thèse ainsi que les conditions d'encadrement des travaux de recherche⁸. À des degrés divers et selon le contexte de chaque établissement, d'autres types de mesures, réglementaires ou non, ont été adoptées qui prévoient entre autres le choix du directeur à l'entrée dans le programme, l'évaluation trimestrielle, des modalités d'intégration au programme, l'insertion de l'étudiant dans une équipe de recherche dès sa première

6. Plusieurs initiatives ont également fait l'objet d'articles dans le magazine électronique RÉUSSITE que l'on peut consulter à l'adresse suivante : <www.quebec.ca/reussite>.

7. Encore une fois, l'UQAM est une des premières à s'être intéressée de façon toute particulière à l'encadrement aux cycles supérieurs: UQAM, Comité CONSTAT (1996). *L'encadrement aux études avancées : éléments de réflexion pour un plan d'action*.

8. Université du Québec, *Règlement général 3. Les études de cycles supérieurs et la recherche*, articles 66-77.

inscription, l'imposition d'une période de résidence, l'organisation de lieux de regroupement pour les étudiants ainsi que l'octroi d'un soutien financier institutionnel à chaque nouvel étudiant.

1.3. UNE VARIÉTÉ D'ACTEURS

On se doute bien qu'à une telle variété de mesures ait correspondu une variété d'acteurs. En effet, la question de la réussite éducative, tant en regard de la réflexion à laquelle elle a donné lieu depuis une dizaine d'années que des actions qui en ont découlé, a mobilisé une quantité impressionnante d'intervenants, bien que le décompte exact en soit impossible. Ces personnes se retrouvent pour la plupart soit dans des unités situées au plus près des étudiants (modules, départements, familles ou facultés), soit au sein des comités de programme et des comités étudiants, soit encore dans les unités « centrales » qui offrent un support particulier aux études (services aux étudiants ou leur équivalent, bibliothèques et autres centres de documentation, équipes spécialisées dans le soutien technologique à l'enseignement et l'apprentissage).

On pourra mieux en juger par la liste suivante qui, quoique non exhaustive et présentée dans le désordre, donne une idée de cette diversité que nous venons d'évoquer (Université du Québec, 1998) : bureau de recrutement, agents d'admission, modules, départements, professeurs, chargés de cours, responsables de programme, comités de programme, personnel des sous-centres, des services de l'audiovisuel, de la bibliothèque et autres spécialistes de l'information, équipes de soutien technologique, services d'animation communautaire, conseillers en ressources humaines, conseillers à l'accueil, à l'intégration et à la socialisation, conseillers d'orientation, responsables des activités hors campus, psychologues, animateurs de la vie sportive, responsables de la formation globale, conseillers aux étudiants étrangers, agents de recherche, responsables des services de l'information, coordonnateurs de famille, agents de stage, membres des comités étudiants, représentants de corporations et associations professionnelles, dirigeants d'entreprises, personnel du bureau du registraire, associations de diplômés, comité de perfectionnement du personnel professionnel, technique et de bureau pour les relations avec les étudiants, etc.

1.4. DES INDICES D'ÉVOLUTION

Quel bilan tirer de cette décennie d'expériences à l'Université du Québec sinon tout d'abord que la réussite éducative se pose désormais en valeur centrale de la mission de l'Université et de ses établissements. Les formes

d'engagement, imaginées à l'origine dans un contexte assez général, ont pris avec le temps une couleur locale, c'est-à-dire que chacun des établissements y a adhéré, les adaptant à sa mission, sa taille, ses ressources ainsi qu'au profil de ses étudiants. La révision des règlements académiques a d'ailleurs encouragé cette décentralisation, vers les établissements, de la responsabilité du suivi des étudiants.

Par ailleurs, des idées considérées comme nouvelles à la fin des années 1980, sont passées dans les mœurs au point de ne plus être remises en question: le recours aux notions de cheminement, de persévérance et d'accès au diplôme s'est généralisé; l'importance d'intervenir dès le 1^{er} trimestre fait maintenant l'unanimité; des formules porteuses telles que le monitorat, le tutorat ou le mentorat trouvent de plus en plus d'adeptes; la préoccupation pour la réussite s'est étendue aux deuxième et troisième cycles avec l'augmentation du nombre de programmes et d'étudiants à ces niveaux; alors qu'avant on parlait davantage d'encadrement dans un sens large et donc en termes de moyen, on est passé graduellement à une vision par objectif, en l'occurrence la réussite de l'étudiant, changement de perspective qui a favorisé l'émergence d'une certaine communauté de pensée en plus de dynamiser les efforts de chacun; enfin, le concept d'encadrement lui-même s'est raffiné de sorte que l'on parle désormais d'encadrement/cours, d'encadrement/programme ou encore de suivi par cohorte.

Ces avancées ne devraient toutefois pas dissimuler le fait que nous sommes confrontés encore à un certain nombre de limites ou de contraintes qui représentent autant de défis à l'imagination de l'Université du Québec, et nous pourrions ajouter, à celle de l'ensemble des universités québécoises. En effet les résultats qui auraient dû découler des mesures qui viennent d'être décrites tardent encore à se manifester. À tout le moins, ils ne semblent pas représentatifs des efforts investis. Les taux d'abandon demeurent encore relativement élevés et on ne voit pas apparaître d'amélioration significative dans les taux de diplomation (MEQ, 2002).

2. DIAGNOSTIC ET PROPOSITIONS

2.1. LES LIMITES

Nous estimons d'abord que le problème n'est certainement pas de l'ordre de la pertinence ou de la valeur des mesures mises en place, ni de la compétence des intervenants impliqués. La description du développement et de l'évolution des expériences que nous venons de faire

montre bien la variété et la richesse des ressources et des actions qui ont été mises de l'avant pour améliorer la réussite étudiante. Il faut plutôt chercher les limites ailleurs. En fait, elles nous apparaissent provenir de quatre constats qui peuvent être tirés de l'analyse du développement du cadre de référence et des contextes particuliers dans lesquels se déterminent les actions entreprises. Ces limites sont importantes à faire ressortir parce qu'elles restreignent en fin de compte la portée des efforts entrepris. C'est ensuite à partir de l'énoncé de ces limites que peuvent être envisagées les actions à entreprendre pour renouveler la réflexion et recentrer les pratiques entourant les efforts pour améliorer la réussite de nos étudiants.

2.1.1 Des interventions morcelées

En faisant une énumération même incomplète des acteurs impliqués, il ressort très clairement qu'ils proviennent de l'ensemble des secteurs, des services et des diverses composantes des institutions. Paradoxalement, c'est justement de cette diversité d'acteurs, de leur provenance et de leurs préoccupations que provient la première limite pouvant diminuer l'impact des effets des mesures entreprises. Pris globalement, on peut les rassembler en quatre groupes ayant leur préoccupation propre et intervenant dans des domaines différents, bien que complémentaires. Le tableau 1 décrit les préoccupations et les contextes particuliers dans lesquels chacun élabore ses actions et détermine ses objectifs.

De ce premier constat, deux conclusions s'imposent. Premièrement, quoique les actions soient nombreuses et variées, elles présentent peu de coordination entre elles. Par exemple, les mesures mises en place localement par des professeurs dans leurs cours sont très rarement coordonnées avec les mesures qui peuvent être décidées par les programmes et sont encore moins ajustées avec des mesures ou des interventions qui sont mises en place par des services. Deuxièmement, de telles activités et mesures morcelées ne favorisent pas une approche intégrée et globale. Chaque acteur agit localement au niveau de ses préoccupations propres et les efforts purement individuels empêchent d'espérer des effets cumulatifs de mesures qui seraient organisées et offertes dans un ensemble structuré. Le nombre des actions est important, mais l'impact ne l'est pas autant lorsqu'elles sont développées de façon désorganisée et sans cohérence et ce difficile arrimage entre les mesures s'explique aussi à partir du deuxième constat.

TABLEAU 1
**Description des préoccupations et des domaines d'intervention
des différents acteurs pouvant être impliqués
dans la réussite étudiante**

<i>Acteurs</i>	<i>Domaines et préoccupations</i>
Acteurs institutionnels	Sont redevables du rendement institutionnel au ministère Développent des orientations générales et réglementaires Proposent des mesures touchant l'ensemble des étudiants Ont une approche macroscopique
Acteurs programmes	Recherchent une viabilité et une qualité du programme Ont une préoccupation locale et ciblée sur le cheminement Visent la persévérance et la diplomation comme représentation de la qualité du programme
Acteurs « départements »	Intérêts pour la discipline Préoccupés par le contenu et les connaissances Connaissent généralement peu les autres problématiques plus générales Approche microscopique liée aux cours particuliers
Acteurs services	Répondent à des besoins exprimés ou ciblés Ont une approche clientèle ou usager Sont peu impliqués dans les préoccupations « académiques » et de formation

2.1.2 Des connaissances et des expériences individuelles

En raison des préoccupations et des intérêts divers des acteurs impliqués, la réflexion et le développement des actions sont menés beaucoup trop souvent sans approfondir sa connaissance de la réflexion et des expériences qui peuvent avoir été réalisées ailleurs. Devant une problématique particulière, les acteurs qui se sentent directement et personnellement concernés tentent alors de proposer des solutions ou d'envisager des mesures à partir seulement de leur propre réflexion ou en tenant compte uniquement du point de vue à partir duquel ils analysent le problème.

La conception des mesures ou des interventions s'élabore isolément et finalement, chaque programme ou chaque faculté adopte la plupart du temps des actions qui pourront ressembler à ce que d'autres ont déjà tenté, mais sans jamais s'y référer. L'analyse des études faisant l'inventaire des mesures d'encadrement et de réussite (Université du Québec, 1995 et 1998) démontre bien un recoupement évident entre les mesures

implantées un peu partout, mais elles ne sont finalement que très rarement le fruit d'un échange et d'un partage des pratiques qui auraient pu permettre d'anticiper et de contourner les difficultés ou les faiblesses qui seraient à corriger. L'absence de tels échanges s'explique facilement par la nature historiquement autarcique des différentes unités académiques, que l'on parle du programme, du département et même de la faculté. Chacun se conçoit comme étant complètement différent des autres et en ce sens, il y a peu d'attrait à considérer ce qui se fait en dehors du cadre spécifique de l'unité concernée.

Il n'y a pas encore de véritable réseau structuré, lieu ou mode de communication, que ce soit à l'intérieur même des différents secteurs ou entre les institutions, qui favorise l'échange et la circulation des connaissances et des expériences portant sur les tentatives visant l'amélioration de l'encadrement et de la réussite. On voit donc se perdre tout un savoir-faire et des expertises qui auraient pu bénéficier à d'autres et qui disparaissent souvent avec les changements de responsabilités des acteurs impliqués, que ce soit sur des dossiers institutionnels particuliers ou selon les changements de direction des programmes ou des départements. La mémoire ne devient jamais institutionnelle, elle demeure individuelle.

2.1.3 Un cadre d'analyse incomplet

Nous l'avons mentionné précédemment, il est apparu logique de se préoccuper de l'encadrement de l'étudiant en ciblant les étapes cruciales de son cheminement, faisant ainsi de l'axe du déroulement temporel de son parcours, le cadre d'analyse à partir duquel on pouvait déterminer les moments nécessitant des interventions particulières et des mesures appropriées. Cependant, quoique ce cadre présente des avantages indéniables puisqu'il tient compte du processus de formation de l'étudiant, il demeure que l'accent est mis principalement sur l'intégration de l'étudiant dans le système institutionnel et toute l'analyse s'effectue autour des difficultés que l'étudiant peut rencontrer au cours de son passage dans ce processus. L'approche systémique adoptée tient compte alors du système et de la capacité d'adaptation de l'étudiant aux exigences de ce système. Il manque toutefois une dimension importante dont les composantes ne sont pas intégrées dans le cadre d'analyse : l'étudiant lui-même. Nous y reviendrons.

2.1.4 Un vide organisationnel

Le quatrième constat se rapporte à la structure et aux modes de fonctionnement et de financement de la recherche universitaire. En matière d'encadrement, il existe très peu de recherche et de financement de la

recherche ayant comme objet d'étude la réussite et l'encadrement des étudiants destinés à l'ordre de l'enseignement supérieur. Chaque institution doit assumer seule le développement de sa réflexion et de la recherche sur l'encadrement et la réussite et la structure de financement de la recherche ne permet pas d'attribuer des fonds de recherche à une institution autrement que par l'entremise d'un chercheur qui accepterait d'orienter ses intérêts vers ceux qui pourraient aussi répondre aux besoins de l'institution. Puisqu'elles doivent financer elles-mêmes de telles recherches, les moyens qu'ont les plus petites institutions ne leur permettent pas toujours de pouvoir approfondir avec autant d'ampleur les problématiques inhérentes à l'abandon et à la réussite que peuvent le faire les plus grandes institutions. Mais même là, les moyens de temps et de ressources demeurent limités.

Curieusement, bien que le financement gouvernemental soit de plus en plus rattaché aux efforts et aux résultats des institutions quant à l'augmentation de leur diplomation, on ne voit apparaître aucune équipe de chercheurs dont les orientations de recherche porteraient sur ces aspects. La réussite et l'encadrement des étudiants sont des préoccupations qui demeurent encore souvent de la responsabilité des instances administratives ou relevant de personnels dans certaines unités séparées ou de professeurs sensibilisés individuellement à ces problématiques. Il n'y a donc pas actuellement dans les institutions et dans le système universitaire de ressources ou de recherches dédiées et organisées permettant une réflexion-action coordonnée, critique et structurée à l'égard des expériences et des initiatives visant à favoriser l'encadrement et la réussite, dont les résultats pourraient être retournés vers les intervenants. De plus, ce contexte fait en sorte qu'on parvient à faire des inventaires des interventions et des mesures, mais à peu près aucune évaluation formelle n'est disponible pour les actions menées et leur valeur demeure beaucoup plus de l'ordre du subjectif que de l'analyse systématique et opérationnelle des résultats obtenus.

2.2. LES ACTIONS À ENVISAGER

De ces divers constats, quelques pistes d'action ressortent comme pouvant aider à mieux structurer et augmenter la portée et l'impact des efforts entrepris pour améliorer la réussite des étudiants.

2.2.1 Un cadre de référence intégrateur et harmonisé

La première action à envisager concerne l'adoption d'un nouveau cadre servant de base pour l'analyse des problématiques et pour cibler les objectifs à atteindre. Des travaux d'analyse et de réflexion sur les facteurs

impliqués dans l'encadrement et la réussite ont mené à l'élaboration d'un modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement et de la réussite (Bégin et Palkiewicz, 1997). Ce modèle comprend deux axes qui intègrent les étapes et les moments clés du cheminement de l'étudiant d'une part, mais aussi les rapports que l'étudiant établit avec son environnement de formation en regard de ce qui caractérise ses choix, ses décisions et les dimensions concernant l'ensemble des contextes et des facteurs pouvant nécessiter des interventions ou des mesures particulières. Ce cadre de référence et d'analyse permet de tenir compte de l'ensemble des aspects pouvant affecter le cheminement, le processus décisionnel et la réussite de l'étudiant et donne un aperçu plus concret et opérationnel de la réalité de l'expérience de l'étudiant dans sa démarche de formation.

L'autre élément qui devrait faire partie du nouveau cadre de référence est l'adoption d'un concept décrivant de manière beaucoup plus unificatrice la réalité des objectifs visés par les étudiants dans leur décision d'entreprendre ou de poursuivre leurs études. À ce niveau, le Conseil supérieur de l'Éducation (2000) a utilisé un concept lui permettant de situer le contexte de sa réflexion sur la réussite universitaire : le projet d'études.

Malheureusement, alors que cette notion apparaît vraiment pouvoir tenir compte de la grande diversité des finalités pour lesquelles les étudiants entreprennent des études universitaires, y adhèrent ou s'en retirent, elle est demeurée absente depuis des discussions, des travaux et des réflexions portant sur l'encadrement et la réussite. Elle est pourtant porteuse de toutes les nuances auxquelles il faut s'astreindre si on veut décrire avec réalisme et objectivité la finalité de la formation à laquelle aspirent les étudiants qui s'y engagent. En s'inspirant de ce qui a déjà été proposé par rapport à ce concept (Bégin, 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2000), le projet d'études est défini comme étant la représentation qu'un étudiant se fait des moyens et des cheminements par lesquels elle ou il veut atteindre ses objectifs de formation et de ce qui en définit les conditions de réalisation, que ses objectifs soient orientés vers l'acquisition de connaissances, le développement de compétences ou la recherche d'une identité professionnelle, ou encore vers l'obtention d'un diplôme lui permettant une insertion sur le marché du travail ou la poursuite d'études aux cycles supérieurs (Bégin, 2001). Dès lors, l'absence d'un projet d'études de la part d'un étudiant devient donc la toute première cause le menant presque inévitablement à l'abandon, avant même de considérer son cheminement ou son orientation professionnelle. Sans ce projet d'études, il ne peut y avoir atteinte de la réussite puisqu'elle est la résultante de sa réalisation.

2.2.2 Des moyens d'analyse et d'évaluation

Le renouvellement et le perfectionnement des pratiques orientées vers la réussite étudiante devraient aussi passer par l'amélioration de l'analyse et de l'évaluation de l'impact réel des mesures mises en place. En regard de la multitude des interventions tentées un peu partout dans les institutions, il est remarquable de constater qu'une partie infime seulement de ces interventions est réellement évaluée afin d'établir si les types de données recueillies pour faire valoir la pertinence des activités correspondent de façon adéquate aux facteurs devant être considérés. À ce titre, parce que les ressources sont peu coordonnées et que les efforts se font principalement en vase clos, il devient nécessaire de développer une approche de l'intervention beaucoup mieux structurée et qui comprendrait les deux caractéristiques suivantes :

- l'identification claire des facteurs visés par le développement des interventions et une opérationnalisation des finalités attendues par les mesures instaurées ;
- des évaluations intégrées dans le processus même des interventions et des activités de manière à s'assurer que les effets soient mesurés, mais aussi et surtout que ce qui est mesuré corresponde aux types de données accessibles et prévues.

2.2.3 Un réseau d'information et de recherche

Les efforts déployés pour améliorer la réussite dans nos institutions doivent être absolument soutenus par le développement d'un réseau de communication, d'échange, de réflexion assurant le partage des expériences et de la connaissance de ce qui se fait un peu partout en termes de pratiques et d'activités. Ce réseau doit aussi se développer à l'intérieur même des institutions pour éviter la perte de temps et d'énergie associée à la réflexion et le développement de mesures pour répondre à des situations spécifiques alors que de tels efforts ont peut-être déjà été tentés ailleurs. En raison des enjeux impliqués, on ne peut se permettre de faire l'économie de profiter des expériences des autres ni se contenter de réinventer la roue à chaque fois et de rencontrer les mêmes écueils qui auraient probablement pu être évités. Alors qu'on parle couramment de veille technologique, il faudrait peut-être penser à mettre en place une veille des interventions et des mesures visant l'amélioration de la réussite.

Par ailleurs, il est aussi essentiel de consolider les efforts pour la recherche et les pratiques évaluatives concernant de telles interventions. Elles sont d'une certaine complexité et les facteurs impliqués sont souvent trop peu opérationnalisés pour que les résultats et les finalités

visés puissent être facilement mesurés et interprétés. Les institutions n'ont pas actuellement la structure, les ressources humaines ou une concentration suffisamment grande d'expertises pour s'assurer l'accès à ce genre d'analyse. Ce type d'approche ne peut se faire que par la mise sur pied d'équipes multi-institutionnelles qui regroupent et coordonnent les connaissances et les expertises variées orientées vers le développement d'outils, d'approches et de conduites évaluatives pouvant être ensuite retournés dans les institutions pour être utilisés localement.

Enfin, il faudrait augmenter le soutien et le financement de la recherche concernant le domaine de l'aide à la réussite et des mesures qui peuvent répondre aux besoins rencontrés. Les exemples rapportés dans cet ouvrage par Danielle Pageau sur ce qui se fait aux États-Unis font ressortir une caractéristique particulière de leurs pratiques : ceux qui développent et assurent l'implantation de grandes interventions institutionnelles sont des entreprises créées par des personnes qui étaient autrefois des chercheurs ; leurs objectifs et leurs intérêts de recherche leur ont permis d'identifier certaines mesures et des façons de faire qu'ils proposent maintenant aux différentes institutions postsecondaires. Il demeure toujours possible de s'inspirer de ces travaux pour orienter nos efforts, mais la nature particulière du système d'éducation québécois avec ses deux niveaux d'études postsecondaires (collégial et universitaire) et l'âge plus avancé qu'ont les étudiants lorsqu'ils intègrent l'université appelle à une analyse plus locale des variables et des facteurs pouvant affecter négativement ou positivement le choix et la démarche de formation des étudiants québécois.

CONCLUSION

Il n'existe certainement pas de solutions universelles pouvant assurer à une institution de voir grimper ses taux de diplomation à des niveaux records. Il faut tenir compte de la réalité locale pour mettre en place des mesures susceptibles d'améliorer les chances de succès, mais il existe aussi des tendances et des constantes qui caractérisent les activités et les interventions qui recueillent un certain niveau de résultats. Cependant, encore faut-il apprendre de ces essais et ne pas recommencer localement à investir temps et efforts dans des activités ou des interventions que d'autres pourraient suggérer d'abandonner parce que leurs expériences démontrent qu'elles ne répondent pas aux attentes qu'on pourrait avoir à leur égard.

Il faut mettre ensemble ce que chacun sait faire individuellement pour créer un effet cumulatif beaucoup plus grand que par la simple addition de mesures éparses et peu coordonnées (Cabrera, Nora et

Casteñeda, 1993). Mais surtout, il faut remettre en question ses propres conceptions et sa propre vision de ce qui est le mieux pour l'institution et penser à ce qui est le mieux pour l'étudiant. En ce sens, il faut s'inspirer de ce qu'affirme Vincent Tinto (1993) à propos des efforts investis par les institutions d'enseignement pour amener les étudiants à persévérer : que l'engagement de l'institution devrait commencer par mettre le bien-être et la réussite de l'étudiant qu'elle accueille en premier lieu, avant tous les autres objectifs qu'elle peut poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉGIN, C. (2001). *Intégration des mesures d'encadrement : le monitorat de programme*, communication présentée au Colloque «La réussite à l'Université: Comprendre et agir» dans le cadre du 69^e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke.
- BÉGIN, C. et N. PALKIEWICZ (1997). *Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement*, UQAM, Décanat des études de premier cycle.
- BERNATCHEZ, J. (2003). «L'expérience québécoise de la conclusion de contrats de performance entre l'État et les universités», *Sciences de la société*, n^o 58, février.
- CABRERA, A.F., A. NORA et M.B. CASTEÑEDA (1993). «College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention», *The Journal of Higher Education*, vol. 64, n^o 2, p. 123-139.
- CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE SUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE (1996). «L'application de la Loi 95 et les indicateurs de performance au Québec», *Bulletin de l'enseignement supérieur*, n^o 3, p. 29-31.
- CHENARD, P. (dir.) (1997). *L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- CHENARD, P. et M. RINGUETTE (1998). «Ouvrir nos portes aux étudiants : entrée, intégration et persévérance aux études», *Réseau*, vol. 29, no 7.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Avis au ministre de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Lois refondues du Québec*, ch. E-14.1.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). «Indicateurs de cheminement des étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat dans les universités québécoises», *Bulletin statistique de l'éducation*, n^o 23, avril.
- PALKIEWICZ, N. (1995). *L'encadrement des étudiants : documents de réflexion*, UQAM, Décanat des études de premier cycle.
- TINTO, Vincent (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Second Edition, The University of Chicago Press.
- UQAM, Comité CONSTAT (1996). *L'encadrement aux études avancées : éléments de réflexion pour un plan d'action*.
- UQAM, Décanat des études de premier cycle (1995). *Inventaire des mesures d'encadrement des étudiants*.
- UQAM, Décanat des études de premier cycle (1996). *Rapport final du Comité sur l'encadrement des étudiants*.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, Bureau de la recherche institutionnelle (1998). *Inventaire des mesures d'encadrement des étudiants à l'Université du Québec*.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, Conseil des études (2000). *Accord de principe sur des modifications au Règlement général 2. Les études de premier cycle et au Règlement général 3. Les études de cycles supérieurs et la recherche*, Résolution 2000-2-CET-R-13.

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC. *Règlement général 3. Les études de cycles supérieurs et la recherche*.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2002). *Ententes de réinvestissement intervenues entre les 10 établissements et le ministère de l'Éducation*.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, *RÉUSSITE*, <www.uquebec.ca/reussite>.

Vision systémique du soutien à la réussite

Impact sur la recherche institutionnelle

France Fontaine, en collaboration avec
Rachel Houle



Il ne s'agit pas ici de faire une critique de l'état de la recherche institutionnelle ayant trait à l'analyse des parcours des divers étudiants mais plutôt de soumettre à la réflexion quelques pistes à considérer pour orienter la recherche en ce domaine au cours des prochaines années. Nous situerons donc très brièvement les apports de la recherche institutionnelle dans un contexte historique de construction de bases de données et d'examen des facteurs influençant la persévérance aux études. Tout en tenant compte que la réussite des études est une responsabilité partagée entre l'étudiant et l'université, nous proposerons une distinction des moyens de soutien à la réussite des études selon les niveaux d'intervention de l'université (cours, programme, unité, établissement) dans la perspective d'élaboration d'une vision systémique de ces moyens. Nous présenterons ensuite certaines propositions pour le développement de la recherche découlant de ce besoin d'approche systémique des moyens de soutien à la réussite des études.

1. APPORT DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE

Vouloir faire un relevé des connaissances en recherche institutionnelle au Québec, au Canada et aux États-Unis représente un grand défi. Les difficultés sont inhérentes à l'ampleur du sujet mais également au fait que les recherches sont souvent internes, ponctuelles et peu diffusées.

La constitution, par les services de recherche institutionnelle des universités du Québec, de banques de données concernant le suivi des diverses cohortes étudiantes a servi à effectuer des analyses sur les parcours des étudiants. La réalisation de ces études a exigé un raffinement dans les concepts : par exemple, la recherche menée par Chenard (1989) a amené une distinction entre le transfert institutionnel et l'interruption des études.

Les études ont permis de mieux cerner l'ampleur du phénomène et d'effectuer des comparaisons, particulièrement au niveau du continent nord-américain. Ces analyses ont donc sensibilisé les institutions universitaires au phénomène de l'abandon des études et ont favorisé l'émergence de l'accès au diplôme comme objectif de société, cet objectif faisant suite à celui de l'accès à l'université.

Le phénomène de l'abandon a été étudié en fonction de diverses variables. Les chapitres précédents font état des études menées aux États-Unis, au Canada et au Québec. On en trouve aussi une synthèse portant davantage sur les recherches au Québec dans l'avis au ministre de l'Éducation du Conseil supérieur de l'éducation *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir* (2000).

Ces recherches ont servi à amorcer des réflexions dans les institutions et à mettre en place des moyens d'action. À titre d'exemple, la politique institutionnelle de l'Université de Montréal sur la persévérance aux études s'est appuyée sur l'examen des cheminements des étudiants grâce aux données du fichier Cohorte constitué par son Bureau de recherche institutionnelle et sur l'analyse des résultats d'une étude complémentaire menée par Manuel Crespo et Rachel Houle (1995) qui a permis de mieux cerner les facteurs socioéconomiques de l'attrition.

2. DISTINGUER LA RÉUSSITE DES ÉTUDES DE LA PERSÉVÉRANCE ET L'ACCÈS AU DIPLÔME

Les études en recherche institutionnelle ont davantage porté sur l'accès au diplôme et la persévérance que sur la réussite des études. Tel que mentionné précédemment, il a fallu constituer des bases de données, sensibiliser les institutions à cette problématique de l'abandon des études et identifier des facteurs qui y sont liés.

2.1. RÉUSSITE DES ÉTUDES DÉFINIE EN TERMES DE QUALITÉ DE FORMATION

Il est cependant important de ne pas limiter nos efforts de recherche à la persévérance et l'accès au diplôme. Le but ultime est en effet d'assurer la réussite des études qui se définit en termes d'une formation de qualité. Ceci est particulièrement important dans un contexte où l'on veut éviter une dérive possible causée par des taux de diplomation à atteindre dans le cadre des contrats de performance. L'avis au ministre du Conseil supérieur de l'éducation mentionné précédemment indique d'ailleurs que l'orientation donnée à l'augmentation du taux de diplomation est de maintenir des exigences élevées tout en soutenant davantage les étudiants (CSE, 2000, p. 94). Ceci rejoint les recherches sur la motivation des étudiants (Archambault et Chouinard, 1996; Viau, 1994).

Les aspects qualitatifs de la réussite des études font référence à la valeur des apprentissages effectués, à des apprentissages qui perdurent, qui répondent aux besoins de la société et qui favorisent l'évolution du domaine d'études et de la société, ceci en fonction des orientations des programmes. La réussite des études est donc bien davantage que la seule diplomation : elle implique une formation initiale qualifiante, spécialisée et de haut niveau ainsi que le développement d'un souci de formation tout au long de la vie permettant un renouvellement continu des connaissances et l'affinement des compétences (CSE, 2000, p. 22). On doit ainsi viser à former nos étudiants à l'autonomie requise pour se donner une formation continuée tout au long de la vie ; l'obtention du diplôme n'est alors qu'une étape.

La réussite des études, définie en termes de qualité de la formation, interpelle de ce fait toutes les unités bien que certaines aient un effort particulier à faire concernant la persévérance aux études.

2.2. PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

De nombreuses études ont permis d'identifier divers facteurs influençant la persévérance aux études ou l'abandon selon qu'ils sont associés à l'étudiant, à son environnement ou à l'institution.

À titre d'exemple, parmi les études ayant trait aux caractéristiques de l'étudiant, mentionnons celles portant sur la relation entre la cote R de l'étudiant et la persévérance aux études (Crespo et Houle, 1995; BRI, Université de Montréal, 2001 à 2004). Tout en montrant la corrélation entre ces deux variables, ces études mettent en évidence que la cote R n'explique qu'une partie de l'attrition et que d'autres facteurs, dont

certains sont sous le contrôle de l'institution, influencent le cheminement étudiant. On comprend donc que si la sélection des candidats est un moyen important pour favoriser la réussite, il faut aussi mettre en place des moyens associés aux facteurs de réussite sur lesquels l'université a prise et qui amènent certains étudiants plus forts à abandonner. Il faut également aider les étudiants ayant des cotes R plus faibles, mais suffisantes pour réussir, à compléter leur projet de formation dans l'optique d'une formation de qualité.

Tout en se situant dans une perspective de responsabilité partagée entre l'institution et l'étudiant, il convient de mieux situer les possibilités d'action au plan institutionnel pour favoriser la réussite des études.

3. VERS UNE VISION SYSTÉMIQUE DES MOYENS FAVORISANT LA RÉUSSITE DES ÉTUDES¹

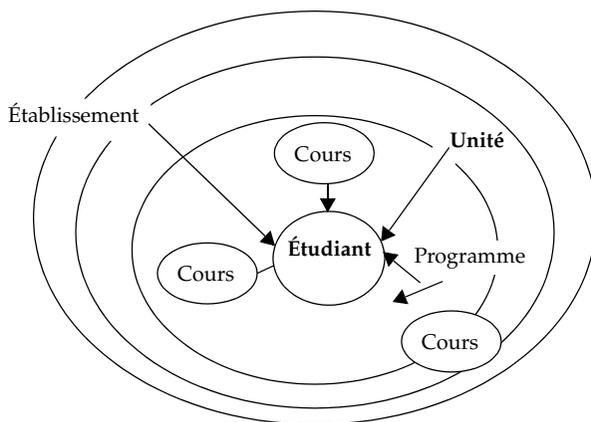
Les besoins de soutien à la réussite des études ou d'encadrement de l'étudiant se font sentir tout au long de son cheminement dans le programme, de l'accueil jusqu'au marché du travail ou aux études avancées. L'intégration au programme est une période cruciale pour l'étudiant, par exemple pour valider son choix d'orientation, s'adapter à des approches pédagogiques nouvelles, combler des lacunes par rapport aux préalables ou à des compétences générales comme la communication écrite ou la gestion de son temps, contrer un sentiment d'isolement, etc. L'encadrement est désormais considéré dans une perspective large de réponse à ces divers besoins, ces derniers étant par ailleurs de plus en plus différenciés compte tenu d'une population étudiante davantage hétérogène.

Dans le cadre de responsabilités partagées entre l'étudiant et l'institution à l'égard de la réussite des études, de la persévérance et de l'accès au diplôme, nous proposons de mieux distinguer les divers niveaux d'intervention institutionnelle et les moyens de soutien à la réussite des études qui y sont associés. On peut regrouper, tel que présenté à la figure 1, les moyens de soutien à la réussite selon qu'ils se situent à l'échelle :

- du cours et du professeur ;
- du programme d'étude et de l'unité ;
- de l'établissement universitaire dans son ensemble, de ses services.

1. Une version semblable de cette partie du texte est parue dans le *Bulletin du CÉFES* (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur) (Fontaine, 2002).

FIGURE 1
Représentation systémique des niveaux d'intervention favorisant la réussite des études



Cette représentation des divers niveaux d'intervention est un pas en direction de l'élaboration d'une vision systémique du soutien à la réussite des études. Les relations entre les moyens choisis dans une institution doivent être précisées afin que le plan concerté des moyens de soutien à la réussite des études tienne compte de la complémentarité entre les moyens et favorise un renforcement de leur impact sur la réussite.

3.1. À L'ÉCHELLE DU COURS ET DU PROFESSEUR

Pour chacun des cours suivis par l'étudiant, le professeur joue un rôle primordial de soutien à la réussite. Il aide à donner un sens aux apprentissages visés par le cours en faisant le lien entre ceux-ci et le projet de formation de l'étudiant. L'enseignant planifie, organise et gère les moyens d'encadrement associés au cours, qu'il s'agisse de ses disponibilités pour des consultations en classe, au bureau ou par courrier électronique. Il peut, par son choix de méthodes pédagogiques (Light, 2001), contribuer à un meilleur encadrement : le choix d'approches d'enseignement individualisé ou d'enseignement divisant les étudiants en sous-groupes (ex. : divers modes d'enseignement coopératif) favorisent l'interaction entre professeur et étudiants, permettant ainsi une meilleure identification des difficultés rencontrées par ceux-ci et une suggestion de moyens pour y remédier. De même, les interactions entre étudiants encouragées par ces approches sont aussi des moyens d'encadrement : la rétroaction structurée entre pairs tout comme les échanges informels entre eux, les

réseaux d'entraide et les forums de discussion sont des moyens contribuant à l'intégration académique et sociale des étudiants, deux facteurs importants pour la persévérance et la réussite des études (Tinto, 1987).

Un encadrement de qualité compte aussi sur des moyens (ex. : test, auto-test, quiz, etc.) pour diagnostiquer les lacunes relatives aux apprentissages, particulièrement en ce qui concerne les notions complexes ou difficiles et, s'il y a lieu, les notions préalables au cours. En assurant un diagnostic rapide des difficultés de l'étudiant, en lui fournissant une rétroaction ainsi qu'un support (ex. : ateliers, lectures, exercices, etc.) suffisamment tôt durant la session, on permet à l'étudiant de corriger ses lacunes avant qu'il ne soit trop tard ou, selon le cas, d'être rassuré quant à ses apprentissages. Le rôle de l'évaluation formative est important à cet égard : à titre d'exemple, donner à l'étudiant un avis sur son plan de travail de trimestre est un moyen d'encadrement fort utile pour l'étudiant mais ne requérant pas trop de temps de la part de l'enseignant.

Dans le cas où le cours bénéficie du support d'auxiliaires d'enseignement, le professeur peut, en fonction du rôle qu'il leur attribue, renforcer l'encadrement, soit à l'ensemble du groupe ou à des sous-groupes d'étudiants ou encore de manière individuelle. Un encadrement de qualité vise cependant l'autonomie de l'étudiant plutôt qu'une réponse ponctuelle et récurrente aux besoins exprimés.

Ces aspects sont en lien avec les sept principes suivants d'un bon enseignement² :

- Favoriser l'interaction professeur-étudiants
- Favoriser l'interaction étudiants-étudiants
- Promouvoir l'apprentissage actif
- Fournir une rétroaction rapide et détaillée
- Maximiser le temps consacré aux tâches d'apprentissage
- Entretenir des attentes élevées à l'égard des étudiants
- Tenir compte des aptitudes et des styles d'apprentissage.

2. Principes publiés par l'AAHE (American Association for Higher Education) et énoncés par Chickering et Gamson (1987). Ils sont issus des résultats de décennies de recherches en enseignement supérieur et ont été validés par de vastes enquêtes aux États-Unis et au Canada auprès d'institutions, de professeurs et d'étudiants. L'apport des TIC à ces principes a aussi été examiné par Chickering et Ehrmann (1996).

3.2. À L'ÉCHELLE DU PROGRAMME ET DE L'UNITÉ

Les moyens de soutien à la réussite des études à l'échelle du programme d'études vont au-delà de celles de l'ensemble des cours le composant. Le responsable de programme et le personnel responsable de la gestion des dossiers étudiants sont, par leurs contacts avec les étudiants, à même de cerner certains besoins, de les diriger vers des ressources pertinentes, de donner les encouragements requis, etc. Le responsable de programme, ou un professeur agissant à titre de conseiller pédagogique, peut aider les étudiants à choisir les cours les plus appropriés ou à moduler leur cheminement en fonction de leurs forces et faiblesses.

Des activités créditées ou non telles que des séminaires d'intégration au programme peuvent jouer un rôle important dans l'encadrement. De telles activités favorisent l'intégration académique et sociale des étudiants en aidant les étudiants à faire le lien entre le programme d'études et leur projet personnel de formation par la connaissance du programme d'études, l'introduction à la discipline et l'information sur les débouchés professionnels; elles peuvent contribuer à développer des compétences transférables comme l'utilisation de l'information et à favoriser une ouverture intellectuelle (Langevin, 1997; Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 2000).

Les séminaires d'intégration au programme peuvent servir d'ancrage à des activités de parrainage ou de tutorat ou encore de parrainage-tutorat, les parrains et les tuteurs pouvant être des étudiants plus avancés dans le programme ou des professeurs (Palkiewicz, 1997). Mentionnons que le parrainage permet d'établir un lien personnalisé dès l'entrée dans le programme et facilite l'intégration sociale grâce à l'écoute et à la réponse aux besoins autres qu'académiques des étudiants. Le tutorat, quant à lui, porte sur la dimension académique en assurant une disponibilité pour des consultations ou, préférablement, en visant un rôle davantage proactif de repérage des étudiants ayant des difficultés et de proposition de moyens d'action en conséquence. Le parrainage-tutorat vise par ailleurs à répondre aux besoins d'intégration à la fois académique et sociale.

Mentionnons un autre exemple de moyen à l'échelle du programme d'études: «communautés d'apprenants» (*learning communities*). Il s'agit alors d'une réorganisation du programme d'études au plan des contenus et de la pédagogie afin de favoriser les liens entre deux ou plusieurs cours. Ces réorganisations visent à favoriser les interactions professeur-étudiant et étudiant-étudiant (Tinto, 1987).

À l'échelle du programme d'études, on peut aussi diagnostiquer, par des tests, les lacunes relatives aux préalables d'un programme et préconiser des moyens pour y remédier tels qu'un cours d'appoint offert avant l'entrée dans le programme ou des moyens facultatifs de mise à niveau (modules d'autoapprentissage, références à des lectures et exercices...).

D'autre part, on peut favoriser le lien entre la pratique et la théorie ou faciliter l'intégration à la vie professionnelle, par diverses activités d'enseignement prévues dans le cheminement de l'étudiant. Il peut s'agir de l'introduction de stages, d'activités de préparation au stage, de séminaires d'accompagnement d'un stage où les rencontres entre un groupe d'étudiants et le superviseur de stage mettent en relation les contenus des cours suivis et les situations vécues en stage selon une démarche réflexive, etc. De telles activités aident l'étudiant à donner un sens à son projet d'études.

De tels moyens peuvent être communs aux divers programmes d'une unité. Certaines conditions mises en place par l'unité peuvent aussi favoriser un meilleur encadrement comme le cheminement par cohortes, un mode de répartition des auxiliaires en fonction de cours stratégiques dans le programme, des activités stimulant la vie intellectuelle et sociale de l'unité, etc.

3.3. À L'ÉCHELLE DE L'ÉTABLISSEMENT

À ce niveau, on peut penser à des programmes servant de passerelle vers d'autres programmes ou permettant l'accueil des étudiants. Par exemple, l'Université de Montréal offre une structure d'accueil, le baccalauréat de 120 crédits, permettant aux étudiants de compléter les cours préalables afin de leur donner accès aux programmes de sciences pures et appliquées ou aux programmes de santé. On y offre aussi le mineur Arts et sciences dont un des objectifs est de permettre aux étudiants qui ne sont pas certains de leur orientation de valider leur choix.

Plusieurs services aux étudiants et aux unités peuvent contribuer au soutien à la réussite des études. Mentionnons particulièrement les diverses activités d'orientation, de consultation psychologique ainsi que les ateliers de formation au métier d'étudiant (prise de notes, gestion du temps et du stress, travaux écrits, exposés oraux, etc.) offerts par les services aux étudiants dans plusieurs universités. Les bibliothèques, tout comme certains services particuliers à des institutions comme le Centre de communication écrite de l'Université de Montréal, aident à développer des compétences générales liées respectivement à l'utilisation de

l'information et à la communication écrite. Les services pédagogiques peuvent, par exemple, sensibiliser à l'importance du diagnostic et de la rétroaction rapide concernant les lacunes des étudiants et ils peuvent aider les unités à assurer une meilleure formation des auxiliaires d'enseignement.

Des moyens de soutien à la réussite peuvent aussi être mis en place à l'échelle institutionnelle. Ainsi, le programme Contact-études de l'Université de Montréal vise, pour des programmes d'études affichant des difficultés de persévérance, à faciliter l'intégration des nouveaux étudiants par un appel téléphonique effectué auprès de chacun d'eux par un étudiant de la discipline dans une perspective d'écoute et à faire connaître les ressources appropriées aux difficultés. Dans d'autres institutions, on peut trouver, à titre d'exemples, le monitorat de programme offrant un soutien par des pairs lors de la première année d'étude (Bégin, 2001) ou une aide supplémentaire pour les cours considérés difficiles (Palkiewicz, 1997).

Les moyens mis en place à l'échelle institutionnelle ont cependant une plus grande portée lorsqu'ils ont un ancrage dans les programmes d'études. C'est une vision plus systémique de l'encadrement que nous devons développer et instaurer, la prise en compte des divers besoins de soutien à la réussite des étudiants requérant la participation de nombreuses personnes engagées dans les cours, les programmes d'études, les unités et l'établissement universitaire. Ceci implique une coordination des efforts afin de favoriser la réussite des études dans une perspective de qualité de la formation.

4. EN GUISE DE CONCLUSION : DES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

La recherche institutionnelle a servi à cerner le phénomène de l'abandon des études, à suivre son évolution, à identifier des facteurs liés à l'abandon et à la persévérance. On devra évidemment continuer à suivre l'évolution de la situation mais on peut souhaiter, au delà des suites normales des études sur ce sujet, qu'il y ait un plus grand partage de l'information et une meilleure diffusion des résultats de recherche.

On peut également souhaiter que la recherche soit davantage axée sur l'analyse de l'impact des mesures de soutien à la réussite des études, les recherches plus descriptives de l'ampleur du phénomène de l'abandon ou de la persévérance et l'identification des facteurs qui y sont liés ayant déjà beaucoup contribué à la compréhension du phénomène. Une telle orientation de la recherche serait un support et une incitation

supplémentaire à l'action en aidant à orienter les efforts par rapport aux facteurs sur lesquels l'université a prise et à mesurer la portée des moyens pris. Il faudra notamment aider les unités à mieux diagnostiquer leurs besoins et à évaluer la portée de leurs plans d'action. Les développements devront aussi favoriser la mise en place de systèmes d'information suffisamment rapides et flexibles pour supporter le suivi (*monitoring*) des moyens pris.

Il y a cependant de nombreuses difficultés qu'il faudra surmonter. La réussite des études n'est pas un concept se définissant de manière aussi simple en termes d'indicateurs que l'accès au diplôme ou la persévérance. Les mesures pour la cerner ne seront pas aussi facilement accessibles que celles utilisées dans la plupart des recherches actuelles où l'on recourt généralement aux données disponibles au dossier étudiant et aux caractéristiques connues du programme (ex: programme contingenté ou non).

Le développement d'une vision systémique des moyens de soutien à la réussite apporte aussi ses contraintes. Ainsi, il faudra développer des modèles de recherche pouvant traduire la complexité associée à cette vision qui requiert une synergie entre un ensemble de moyens de soutien à la réussite au niveau institutionnel, au niveau des programmes d'études ainsi qu'au niveau des cours. Ce modèle devra également tenir compte de l'adaptation des moyens aux situations variées des programmes d'études. Pour œuvrer à ce niveau, il faudra davantage faire le pont entre les recherches menées en recherche institutionnelle et les recherches en éducation, en psychologie, etc.

Réaliser ce passage impliquera les directions des institutions, les unités académiques, les services de recherche institutionnelle, les services offrant des moyens de soutien à la réussite et les chercheurs associés à cette problématique. L'appui financier gouvernemental à la recherche et au développement d'une telle approche serait également souhaitable compte tenu des efforts et des coûts associés.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin.
- BÉGIN, C. (2001). *L'intégration des mesures d'encadrement : le monitorat de programme*, présentation faite dans le cadre du colloque La réussite étudiante à l'Université : comprendre et agir, 69^e congrès de l'ACFAS.
- BOYER COMMISSION ON EDUCATING UNDERGRADUATES IN THE RESEARCH UNIVERSITY (2000). *Reinventing undergraduate education*. <<http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>>.
- BRI (BUREAU DE RECHERCHE INSTITUTIONNELLE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL), (2001 à 2004). *Cheminement étudiant à l'Université de Montréal et cote de rendement : l'expérience récente des étudiants de baccalauréat*. Études annuelles internes non publiées.
- CHENARD, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, Volet III : Pour une meilleure rétention*, Québec, Université du Québec.
- CHICKERING, A.W. et Z. GAMSON (1987). «Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education», *AAHE Bulletin*, vol. 39, n^o 7, mars, p. 3-7.
- CHICKERING, A.W. et S.C. EHRMANN (1996). «Implementing the Seven Principles : Technology as lever», *AAHE Bulletin*, vol. 48, n^o 2, octobre, p. 3-6. <<http://aahebulletin.com>>.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Sainte-Foy, édité par le Conseil supérieur de l'éducation <<http://www.cse.gouv.qc.ca>>.
- CRESPO, M. et R. HOULE (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*, Montréal, les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation en collaboration avec le Bureau de recherche institutionnelle de l'Université de Montréal, collection rapports de recherche.
- FONTAINE, F. (2002). *L'encadrement des étudiants de premier cycle : une vision systémique*, Université de Montréal, février, n^o 5.
- LANGEVIN, L. (1997). «Macro-analyse des cours d'intégration aux études post-secondaires» dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LIGHT, R.J. (2001). *Making the most of college : students speak their minds*, Cambridge (Mass. USA), Harvard University Press.
- PALKIEWICZ, N. (1997). «L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire» dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- TINTO, V. (1987). *Leaving college : rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.

- TINTO, V. (1998). «Learning Communities: Building Gateways to Student Success», *The National Teaching and Learning Forum*, vol. 7, n° 4, mai. <<http://www.ntlf.com/html/lib/suppmat/74tinto.htm>>.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau pédagogique.

La contribution stratégique de la recherche institutionnelle

Gilles Piédalue

A large, stylized black number '13' is centered within a thin black rectangular border. The '1' is tall and narrow, while the '3' is wider and has a curved bottom.

Depuis une vingtaine d'années, la recherche institutionnelle a contribué de multiples façons à l'analyse des conditions propres à favoriser la réussite dans les universités nord-américaines. Au Québec de 1980 à 1995, la mise au point de systèmes de suivi des étudiants par cohortes de départ constitue une des contributions les plus originales et les plus significatives de la recherche institutionnelle. La mise en forme de l'information pédagogique tirée de ces systèmes a permis de cerner un phénomène jusque là méconnu. La transmission d'une information régulière et systématique aux directions académiques accéléra la prise de conscience de l'importance de la question. Les données tirées de ces systèmes allaient rapidement induire et alimenter un important courant de recherche en éducation. Ces travaux ont eu une influence certaine sur l'orientation de nos politiques nationales en matière d'éducation. Ils ont marqué les contributions de nos délégués aux grands forums internationaux qui ont porté régulièrement depuis vingt ans sur les questions de formation dans le monde.

Fort de cette expérience, il est possible de dégager des éléments d'un plan pour la poursuite des travaux dans ce domaine. À titre d'exemples, trois grandes orientations pourraient être données. Premièrement, la recherche institutionnelle devrait intensifier les efforts pour mieux identifier les groupes à risques. Il faudrait de plus qu'elle contribue à un meilleur suivi des expériences pilotes qui visent à accroître la persévérance. Enfin, la recherche institutionnelle devrait alimenter la réflexion sur le fait que malgré les efforts consentis et une plus grande accessibilité aux

études depuis 25 ans, les objectifs d'accès aux grades sont loin d'avoir été atteints. Liés à ces trois orientations, donnons des exemples de travaux que la recherche institutionnelle devrait entreprendre ou poursuivre.

1. INTENSIFICATION DES EFFORTS POUR MIEUX IDENTIFIER LES GROUPES À RISQUES

Exemple n° 1 : Étudiants admis sur la base d'un diplôme hors Québec et formés dans des institutions ou des programmes nouveaux ou méconnus.

Depuis quelques années, les universités ont connu une augmentation sensible du nombre des étudiants détenant des diplômes obtenus hors Québec. Cette clientèle regroupe principalement des étudiants étrangers munis d'un visa d'études et des immigrants reçus (ou en voie d'obtenir la citoyenneté canadienne). On y retrouve aussi des étudiants canadiens provenant des autres provinces et des Canadiens qui ont fait des études à l'étranger. Il y a vingt ans, cette clientèle provenait en très grande partie de la France et de quelques pays du Commonwealth. Maintenant, elle vient d'un grand nombre des pays de la Francophonie et du Commonwealth. Dans ces pays et dans le monde en général, l'enseignement postsecondaire a connu une forte expansion en quelques années. Le nombre des nouvelles institutions collégiales et universitaires n'a cessé de croître.

L'évaluation de ces nouvelles candidatures devient plus compliquée. De plus, les difficultés académiques rencontrées au premier cycle par plusieurs de ces nouveaux étudiants militent aussi en faveur d'une évaluation plus précise de leurs aptitudes à l'admission. Cette évaluation demanderait que soit pris en compte un certain nombre de données supplémentaires. Ces données pourraient être obtenues par les moyens suivants : 1) établissement de valeurs de référence sur la base de l'expérience académique vécue dans nos institutions par ces étudiants ; 2) adoption d'exigences liées à la réussite préalable d'examens reconnus et facilement accessibles partout dans le monde ; 3) administration préalable à l'arrivée au pays de ces candidats des tests prescrits comme conditions d'admission.

Ce travail exige de la recherche et l'introduction d'amélioration de nos systèmes d'information (ajout de nouvelles variables, complétion de valeurs manquantes, construction de tables internationales d'institutions et de programmes). Il implique aussi un meilleur suivi académique de ces étudiants et l'offre d'un soutien pédagogique en cas de besoin.

Exemple n° 2: Changements d'université et cote de rendement universitaire

Moins important il y a quelques années, le volume des changements d'université en cours d'études ou après l'obtention d'un diplôme ou d'un grade s'accroît. Dans ces deux cas, l'évaluation des candidatures pose toujours des problèmes. Pour des fins internes, certaines institutions se sont dotées d'une cote de rendement aux études universitaires. Cette cote s'apparente à celle calculée depuis de nombreuses années au niveau collégial. En plus de faciliter les opérations d'admission, la cote de rendement fournit un outil supplémentaire permettant le suivi pédagogique des étudiants. Elle s'avère très utile lorsqu'il s'agit de comparer des étudiants provenant de cours ou de programmes d'études différents. Elle permet aussi de valider certaines des conditions d'admission. La généralisation d'un tel outil rendrait possible des travaux de recherche jugés présentement irréalisables.

2. CONTRIBUTION À UN MEILLEUR SUIVI DES EXPÉRIENCES PILOTES

Depuis quelques années, une multitude de projets pilotes visant à accroître la persévérance ont été menés dans les institutions. Par ailleurs, très peu de ces initiatives ont été intégrées aux pratiques pédagogiques des institutions. Ce constat s'explique par plusieurs raisons.

Notons d'abord le peu d'attention portée à la définition des objectifs des projets et la faiblesse des protocoles d'évaluation. Dans plusieurs cas, il est pratiquement impossible d'établir clairement l'impact des mesures utilisées sur la persévérance. Souvent définis en fin de parcours, les protocoles d'évaluation n'arrivent pas à bien rendre compte des expériences. Souvent, faute de données significatives, les rapports d'évaluation ne permettent pas de conclure de façon probante. Le doute persiste sur la valeur des actions et les mêmes expériences peuvent être reprises plus d'une fois sans que nous puissions vraiment en juger. Dans le meilleur des scénarios, certaines expériences jugées positives sont poursuivies mais finalement, très peu d'entre elles trouvent une application définitive.

Idéalement, la recherche institutionnelle pourrait être davantage associée aux projets, à leur définition et à leur évaluation. Elle devrait aussi contribuer plus étroitement au suivi des expérimentations et au compte rendu des expériences. Il est à souhaiter que la diffusion des résultats se fasse dans le cadre élargi d'activités interuniversitaires et que cette connaissance puisse favoriser la généralisation des expériences positives.

La volonté de trouver les meilleurs moyens d'accroître la persévérance ne manque pas. Par contre, celle de supporter la généralisation des expériences positives pourrait être mieux affirmée. Il faut trouver la façon de passer plus facilement et plus rapidement de l'expérience pilote à la généralisation. Aucun progrès significatif ne pourra s'accomplir si les expériences positives ne trouvent pas une application générale.

3. LES OBJECTIFS D'ACCÈS AUX GRADES SONT LOIN D'AVOIR ÉTÉ ATTEINTS

Quelques éléments de réflexion pour alimenter le débat sur ce thème. Lorsqu'on fait le bilan des travaux nord-américains sur le thème de la persévérance et de l'accès au diplôme, on constate que bien peu de questions importantes trouvent des réponses satisfaisantes. Souvent, ces réponses soulèvent autant de nouvelles questions qu'elles n'en résolvent. Par exemple, les programmes de lutte à l'abandon augmenteraient la persévérance sans accroître significativement l'accès au diplôme. Les universités américaines ont été des précurseurs dans le développement et l'utilisation intensive de ce type de programmes. Pourtant, globalement les taux d'accès au diplôme universitaire sont à la baisse aux États-Unis (Chenard, 2001). Comme le talent n'est pas uniformément distribué, la réalisation du potentiel intellectuel du plus grand nombre n'est pas nécessairement compatible avec des objectifs nationaux d'accès au diplôme. De plus, en pratique, il n'existe pas d'adéquation simple entre ces objectifs et les buts individuels de formation. L'expérience en matière d'éducation des adultes en témoigne. Ainsi, compte tenu de l'expérience nord-américaine depuis vingt-cinq ans, nos objectifs d'accès au diplôme sont-ils réalistes ? Pour certains, les mesures pour contrer l'abandon ont été trop timides, pour d'autres, trop acharnées. Comment pouvons-nous en juger, à l'aide de quels critères ?

On ne trouve pas de réponses à ces questions dans les travaux qui ont mené à l'adoption de nos objectifs nationaux en matière d'accès au système d'éducation et au diplôme. Mentionnons ceux du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) qui ont abordé régulièrement ces questions. En avril 2000 par exemple, le Conseil émettait un avis intitulé *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Pour 2010, le Conseil retenait selon le cycle d'études les objectifs d'accès à la formation et de graduation suivants : au baccalauréat respectivement 40 % et 30 %, à la maîtrise 10 % et 7 % et au doctorat 2,3 % et 1,5 % (CSE, 2000).

Ces objectifs de fréquentation ne reposent pas sur une théorie de l'apprentissage. Ils traduisent uniquement la volonté du Conseil de réaliser un objectif d'accès universel à l'enseignement supérieur en relevant progressivement le taux de fréquentation universitaire. Le Conseil ne fixe pas de limite supérieure à la fréquentation. Il choisit simplement une cible qu'il juge *a priori* réaliste par rapport à l'évolution de la fréquentation.

Le Conseil propose des taux d'accès aux grades inférieurs aux taux de fréquentation recommandés, soit 75 % au baccalauréat (30/40), 70 % à la maîtrise (7/10) et 65 % au doctorat (1,5/2,3). Sans donner les raisons de ce choix et, sans doute, compte tenu des taux de graduation observés, il prend acte qu'une partie des étudiants ne complètent pas leurs études. De façon générale, tout en soulignant que la motivation et l'implication des étudiants donnent les meilleures chances de succès, le Conseil tient à ce que les étudiants éprouvant des difficultés académiques, financières ou autres, puissent compter sur des mesures d'aide et de soutien.

Les taux de fréquentation et d'accès aux grades proposés par le Conseil sont-ils réalistes ? Peut-on concilier des objectifs d'accès universel à la formation et des cibles de promotion élevées avec un niveau d'exigences académiques acceptable ? Peut-on affirmer que l'ensemble de ceux qui fréquentent l'université peut décrocher un grade ? Compte tenu des taux d'accès au diplôme observés, la réponse à cette dernière question est non. Mais dans ce cas, quelle serait la proportion idéale ? Sur ce point, le Conseil est muet. Notons que le ministère de l'Éducation n'est pas plus explicite lorsqu'il fixe, dans ses contrats de performance avec les universités, une cible arbitraire d'accès au baccalauréat de 80 % des inscrits pour 2010. Pourquoi cette cible dépasse-t-elle de cinq points de pourcentage celle proposée en 2000 par le Conseil ? Aucune réponse valable à cette question n'existe à part la valeur symbolique du pourcentage retenu.

Que pouvons-nous dire des objectifs retenus par le Conseil supérieur de l'éducation en avril 2000 ? Soulignons d'abord qu'ils s'inscrivent dans le prolongement des travaux menés par le Conseil depuis quelques années. Mentionnons en particulier le rapport de 1992 sur *l'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Ces objectifs font aussi écho aux discussions qui ont cours depuis des années dans des organismes internationaux comme l'UNESCO et l'OCDE. Plus précisément, l'OCDE suggère des objectifs internationaux de fréquentation et de graduation pour l'ensemble des systèmes d'éducation des pays membres. Se fondant uniquement sur l'évolution de la fréquentation scolaire et des taux de passage observés, l'organisme propose implicitement les taux enregistrés dans les pays les plus avancés comme objectifs à atteindre (CERI, 1999). Le Canada occupe dans ce palmarès une place enviable.

L'OCDE utilise pour ses calculs les informations que les pays membres lui transmettent, chaque pays étant responsable de la qualité des données fournies. Par ailleurs, la piètre qualité des données de l'enseignement supérieur de l'OCDE a été mise en lumière récemment par deux économistes espagnols (De La Fuente et Doménech, 2000). Présentée à Québec dans le cadre d'un atelier de travail de l'OCDE, leur communication portait un regard très critique sur les données des pays membres. Celles du Canada ont fait l'objet d'un examen particulier. Les auteurs pointaient des valeurs anormalement élevées de la clientèle universitaire canadienne pour 1975 et 1980.

De plus dans le cas des données canadiennes, une bonne part de la hausse de 64,3% de la clientèle de niveau postsecondaire enregistrée entre 1988 et 1989 ne trouvait pas d'explication. Selon l'OCDE, depuis 1989 la statistique canadienne tient compte de la clientèle inscrite à temps partiel. Par ailleurs, si le décompte pour les études universitaires apparaissait conforme aux séries de Statistique Canada (clientèle à temps partiel incluse), celui donné pour les études postsecondaires mais non universitaires ne concordait pas. En hausse de 386%, la clientèle canadienne postsecondaire non universitaire serait passée selon l'OCDE de 220 730 à 852 608 étudiants entre 1988 et 1989, une progression improbable¹. Fondée sur ce type d'informations, la nouvelle de *La Presse* du mardi 22 février 2000 selon laquelle «Le Canada fait bonne figure en matière de scolarité, 54% des Canadiens ont complété une formation post secondaire» apparaissait nettement exagérée.

Pourtant, ces séries ont servi de repères dans la construction des politiques d'enseignement des États membres. Ainsi, la politique de puissance des pays développés qui tentent de faire de la course aux diplômes un nouvel enjeu international sonne faux et témoigne de l'absence de repères dans le monde de l'éducation. La normalisation des systèmes nationaux d'éducation entreprise par l'OCDE se présente comme une autre facette d'un mouvement de mondialisation qui dépasse le domaine strictement économique.

1. L'OCDE a publié ces données sur un CD-ROM édité en 1999 (OCDE, *Education at a glance*, data base, 1999). L'UNESCO utilise la même base de données et son site Internet rendait aussi ces données accessibles. Pour le Canada, le site fournissait une série historique du décompte de la clientèle postsecondaire de 1970 à 1995. Dans cette série, la progression de 220 730 à 852 608 étudiants du niveau post secondaire non universitaire entre 1988 et 1989 (catégorie ISCED 5) n'était pas plausible. Même en tenant compte des inscriptions à temps partiel, l'écart entre les données de l'UNESCO-OCDE et celles de Statistique Canada restait considérable (site de l'UNESCO consulté en 2000, *Statistics, Students by ISCED level by sex, tertiary education, country: Canada; 1970-1995*).

On peut imaginer un système d'éducation sans diplôme (Brunet, 1976). En reconnaissant tout au long de la formation les compétences acquises et en attestant du niveau atteint au moment du départ, l'étudiant quitte avec une reconnaissance du chemin parcouru, une reconnaissance qui respecte la hauteur de son talent et qui ne présume pas de ce qui reste théoriquement à parcourir pour décrocher un diplôme. Dans le contexte actuel d'un système d'éducation conditionné progressivement par des facteurs extrinsèques (normes de l'OCDE, course pour les premières places dans les palmarès internationaux de l'éducation, contrats de performance, etc.), la possibilité d'un virage vers une école sans diplôme pourrait être discutée. Une alternative parmi d'autres, cette voie souligne d'une autre manière et encore une fois l'importance de remettre l'accent sur les exigences académiques et de reléguer au second plan des objectifs dont l'arbitraire n'est que trop évident.

Moins optimistes mais plus réalistes, certains diront qu'il n'y a rien d'humiliant à admettre ses limites et que l'attitude contraire est nocive et autodestructrice. Le système d'éducation doit pouvoir actualiser le potentiel de chacun, tout en reconnaissant ses limites. C'était dans cette perspective que les auteurs du rapport Parent s'inscrivaient.

BIBLIOGRAPHIE

- BRUNET, R. (1976). *Une école sans diplôme, pour une éducation permanente*, Cahiers du Québec, Montréal, Hurtubise HMH Ltée.
- CHENARD, P. (2001). *L'accès au diplôme, le point de vue américain*, conférence donnée dans le cadre du séminaire UQ-CIRST, 2 novembre, 22 acétates.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Québec, avril, recommandation 2, p. 82-83.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1999). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- DE LA FUENTE, A. et R. DOMÉNECH (2000). *Human Capital in Growth Regressions : How Much Difference does Data Quality Make*, janvier.

Commentaire de la partie 3

Des stratégies et des actions : que retenir ?

Pierre Chenard et Pierre Doray

Il ressort des contributions réunies dans cette partie un certain nombre de constats transversaux portant sur la mise en œuvre des pratiques, la nature des pratiques à développer et les activités de recherche visant à assurer un meilleur suivi des pratiques. Les auteurs mettent aussi en évidence un important paradoxe.

Sur le plan de la mise en œuvre des mesures et des plans d'action, les textes permettent de faire ressortir les conditions institutionnelles de « succès » des pratiques de soutien à la persévérance. L'étude de cas proposée par Louise Corriveau rappelle comment la définition d'un plan d'action institutionnel s'imbrique dans les relations sociales entre les différents corps constitutifs des établissements. Il fait l'objet de négociations entre différents points de vue ouvrant sur divers compromis et, dans le meilleur des cas, sur des consensus. On voit l'importance des analyses de la situation locale et de la nécessité d'aborder la réussite à partir des mêmes fondements intellectuels. Par exemple, doit-on se limiter à des actions sur l'accès au diplôme ou avoir une perspective plus large de réussite éducative, distinction introduite par France Fontaine. Cette étude de cas souligne *a contrario* les conditions institutionnelles favorables à la construction d'un plan d'action et à la mise en œuvre des différentes mesures. Elle dégage l'importance des aspects suivants de la définition des plans : avoir une vision claire de la problématique de la persévérance et de la réussite étudiante, ce qui suppose la réalisation d'une analyse de situation fine ; définir des responsabilités précises entre les acteurs et les services ; se doter d'un cadre de gestion qui assure la coordination des actions et la responsabilité des unités de base (départe-

ments) et des acteurs de premier niveau (enseignants et professionnels). En fait, l'énumération de ces conditions rejoint un constat de la firme américaine Noel & Levitz, relaté par Danielle Pageau, soit que le succès des interventions institutionnelles dépend de la mobilisation de l'ensemble du personnel d'une institution pour collaborer, ce qui donne sens à l'expression « ça prend un campus pour diplômer un étudiant ».

L'analyse de l'action des institutions se poursuit par l'identification de dimensions institutionnelles stratégiques, favorables à l'aide et au soutien à la persévérance. Danielle Pageau en indique deux mises en évidence par Noel & Levitz: la connaissance des sources d'insatisfaction et de satisfaction des étudiants face aux différents aspects de la vie institutionnelle et éducative des établissements ainsi que le développement d'une culture de service et l'adoption d'une approche client qui assurerait que le contact des étudiants avec les services soit positif.

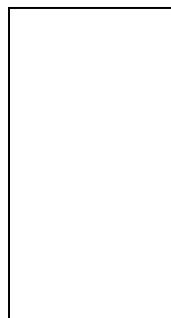
Le deuxième constat transversal tient à la nature des actions à réaliser. Il apparaît important à France Fontaine et à Danielle Pageau d'avoir une perspective globale, certains diront systémique, de la persévérance et des actions à réaliser pour soutenir les étudiants. On insiste sur le fait que les différents paliers d'action sont en jeu: les cours (les choix pédagogiques vont faciliter ou rendre plus difficile la persévérance), les programmes (la structure des programmes, les activités péri-pédagogiques comme le parrainage et le tutorat, les conseils fournis par les responsables de programmes influencent les parcours étudiants) et l'établissement dans son ensemble par le biais des différents services aux étudiants. Ringuette et Bégin soulignent que certaines voies d'action sont traduites dans les règlements des institutions alors que d'autres relèvent des « unités de première ligne » pour reprendre une expression plus communément utilisée dans le domaine de la santé.

Les initiatives à prendre doivent être diversifiées faisant écho à la multiplicité des causes de l'échec et de l'abandon. Certaines agissent en amont des processus d'apprentissage ou sur la pédagogie (incluant les activités péri-pédagogiques) alors que d'autres ont une portée plus large. La prévention, ce qui suppose l'identification des étudiants à risque comme l'indique Gilles Piédalue, doit être un principe directeur des interventions. Il faut aussi intervenir précocement auprès des étudiants, c'est-à-dire avant l'expérience de l'échec, du désappointement et de la confusion. Noel & Levitz signalent l'importance d'agir au moment de la décision de partir ou de poursuivre. La décision de partir doit être difficile à prendre, ce qui est le résultat d'un fort enracinement des étudiants dans la vie intellectuelle et sociale de l'établissement. Nous retrouvons là une stratégie largement inspirée des travaux de Tinto.

Il ressort des textes un paradoxe que soulignent Gille Piédalue ainsi que Martin Ringuette et Christian Bégin : il existe depuis de nombreuses années une multitude d'activités de soutien et d'aide mais force est de constater le peu de retombées pratiques ou d'améliorations notables de la persévérance. Ce paradoxe interroge la pertinence des interventions et des actions entreprises, question sur laquelle nous reviendrons dans la conclusion générale. Il interroge aussi les pratiques de recherche, dont celles provenant de la recherche institutionnelle, associées à la persévérance. À cet égard, les auteurs produisent un portrait contrasté. D'une part, on signale que la recherche institutionnelle, a permis une prise de conscience avec la mise en œuvre de méthodologies comme l'analyse de cohortes et la clarification des concepts fondamentaux. D'autre part, on fait état du peu d'analyse évaluative, ce qui n'aide pas à discriminer les pratiques efficaces de celles qui le sont moins. Fontaine fait aussi mention d'un certain nombre de problèmes réduisant l'impact possible de la recherche institutionnelle dont le fait que les recherches soient souvent internes, non systématiques et peu diffusées. Gilles Piédalue propose des orientations qui visent, du moins en partie, à combler ces lacunes. La recherche institutionnelle devrait s'atteler à ces tâches : mieux identifier les groupes à risque, assurer un meilleur suivi des expériences pilotes, ce qui suppose une plus forte association avec les promoteurs des activités et une plus large diffusion des résultats des évaluations (quels que soient les résultats de ces dernières) et chercher à mieux comprendre pourquoi les objectifs d'accès aux diplômes ne sont pas atteints, ce qui suppose aussi l'analyse des modes de détermination de ces objectifs. En fait, cette proposition plaide non seulement pour une association plus étroite entre la recherche évaluative et la mise en œuvre des mesures de soutien et d'aide mais aussi pour une analyse plus systématique des modes de gouvernance en éducation.

Conclusion générale

Pierre Chenard et Pierre Doray



L'objectif poursuivi par l'organisation des séminaires sur la réussite et la persévérance était de réunir les différents intervenants – chercheurs, enseignants, direction d'établissement, professionnels non enseignants, etc. – de l'enseignement supérieur autour de cette question afin de partager les préoccupations de chacun et de mieux cerner les différentes dimensions de la persévérance dans un contexte où la réussite et la persévérance sont devenues des objectifs explicites des politiques éducatives québécoises, aussi bien dans l'enseignement postsecondaire que dans les ordres d'enseignement précédents. En ce sens, les contributions rassemblées dans cet ouvrage n'appellent pas une conclusion au sens strict du terme. Au contraire, il s'agit plutôt d'indiquer et de dégager les pistes à suivre et les défis à relever pour mieux comprendre les pratiques des étudiants et les interventions des institutions. Au terme de cette mise en commun de nos connaissances, nous désirons dégager certains constats autour de quelques thèmes centraux : la notion de réussite et de persévérance, les destinées étudiantes, les modes d'intervention et leurs effets ainsi que les voies à suivre.

QU'EST-CE QUE LA RÉUSSITE ?

Une première définition de la réussite est l'obtention du diplôme, qui constitue le principal indicateur utilisé des plans de réussite et des contrats de performance qui orientent l'action du ministère et celle des établissements. C'est aussi le premier indicateur qui fut utilisé pour

décrire le phénomène et déterminer l'ampleur de l'absence de diplôme. En même temps, il faut aussi rappeler que le concept de décrochage a aussi fait l'objet de précisions conceptuelles, ce qui a permis d'en mesurer l'importance.

Mais au-delà de ces premières définitions, nous constatons que la notion de réussite n'est pas aussi claire qu'elle le paraît ; elle est largement tributaire du contexte sociopolitique qui en a fait un point d'intérêt qui dépasse aujourd'hui les politiques éducatives pour être une question publique. France Picard souligne bien comment cette notion a évolué dans le temps au sein même du système scolaire. Ainsi, on ne réfère pas aujourd'hui à la même définition que celle qui était utilisée il y a quelques années. Un autre élargissement constaté tient à l'usage d'une palette d'indicateurs plus large. Par exemple, des précisions ont été apportées afin de tenir compte des bifurcations de parcours des individus et des changements d'orientation, fort nombreux dans certains programmes, qui surviennent au cours de l'expérience scolaire des étudiants.

La littérature scientifique a aussi introduit des élargissements par l'usage de différents indicateurs comme les résultats scolaires (et non seulement l'accès au diplôme) et la durée du parcours, indicateurs de qualité de la formation ou de certains volets de la formation, indicateurs d'insertion professionnelle qu'il faut utiliser avec prudence, l'insertion mesurant aussi la capacité d'accueil des entreprises et des secteurs industriels à accueillir de nouveaux salariés et travailleurs. En plus, le sens accordé à la notion de réussite et son importance comme moteur ou ressort de l'action sont différents selon les catégories d'étudiants, telles que les garçons et les filles.

En plus, il faut manifestement faire la différence entre la réussite scolaire et la réussite éducative, distinction que l'on retrouve dans différents textes. La première est relative aux normes scolaires et conçoit la réussite en fonction des cadres institutionnels en vigueur dans le système scolaire. Ainsi, ne pas obtenir un diplôme ou décrocher peuvent être considérés comme des formes d'échecs. Par contre, du point de vue de l'individu, cette même expérience, même si elle ne conduit pas à l'obtention du diplôme comme aboutissement « normal » de la scolarité, peut s'avérer positive, permettant, par exemple, de préciser l'orientation professionnelle.

Les différentes définitions proposées de la réussite conduisent à l'envisager en retenant divers volets. Un premier, dit social ou structurel, tient dans l'importance croissante de la scolarisation et du diplôme sur les destinées individuelles. L'école est aujourd'hui plus qu'hier, une instance d'inscription sociale très lourde. Une conséquence directe est la transformation de la composition sociale du public qui

s'est diversifiée comme en fait foi la progression des femmes et des adultes dans l'enseignement supérieur. Le second volet, dit institutionnel, insiste sur la référence aux normes, aux modes de fonctionnement et aux exigences du système éducatif¹. La réussite ou l'échec sont mesurés eu égard à ces normes ou exigences. C'est le cas quand la non diplomation est interprétée comme un échec. Mais la référence à l'institution ne suffit pas à rendre compte de l'ensemble de la problématique de la réussite, il est également nécessaire d'en examiner le volet individuel. L'échec ou la réussite font partie de l'expérience éducative individuelle et nous devons aussi l'examiner en lien avec cette expérience. La distinction entre la réussite scolaire et la réussite éducative s'inscrit justement dans cette direction. Nombre de perfectionnements apportés aux indicateurs de la réussite et de la persévérance ont servi à préciser la signification des situations. En d'autres mots, il ne s'agit pas de considérer comme un échec, des situations qui n'en sont pas.

Du point de vue des individus, la problématique de la réussite doit s'inscrire dans une logique de parcours scolaires. C'est du moins ce qui ressort de nombreuses contributions qui soulignent combien le destin individuel dans l'enseignement supérieur tient aux expériences scolaires antérieures. Plusieurs indicateurs de la réussite, comme le lien avec l'insertion sociale et professionnelle, visent à prendre en considération les expériences ultérieures dans l'analyse de la réussite. D'ailleurs, de nombreux travaux soulignent l'importance des expériences passées comme un facteur lourd de la réussite et de l'échec dans l'enseignement supérieur.

QUI DÉCROCHE ? QUI PERSÉVÈRE ?

La deuxième question transversale soulevée par les différentes contributions tient au processus de production des situations de réussite et de décrochage. Nous pouvons admettre, à la suite de Noel & Levitz, que certains étudiants décrocheront quoique les institutions fassent et que d'autres persévéreront que les établissements scolaires interviennent ou non. Mais encore faudrait-il savoir si les premiers comme les seconds ne sont pas

1. La réussite ou l'échec sont évalués en regard des normes du système. Mais il existe des cas de figure où l'échec est un élément du fonctionnement régulier du système. C'est le cas des établissements scolaires dont les taux de passage de la première année à la deuxième année sont régulés comme c'est le cas quand on sait que 50 % des individus composant une cohorte ne passent pas en deuxième année. Soulignons que le rapport à l'institution est aussi présent quand les indicateurs de réussite et d'échec servent à l'évaluation, implicite ou explicite, de l'efficacité du système.

dépositaires de certains attributs ou se retrouvent dans des situations particulières qui induisent fortement le décrochage ou la persévérance. Il ne faut pas oublier de repérer les étudiants à risque non inclus dans les deux catégories précédentes, ce qui n'est pas chose aisée comme le soulignent plusieurs contributions. Il faut repérer les facteurs et les situations qui peuvent conduire au décrochage ou qui favorisent la persévérance.

Il est possible de synthétiser en quelques propositions générales, les constats dégagés au cours de nos échanges.

- Les caractéristiques et les pratiques pédagogiques et institutionnelles des établissements d'enseignement influencent les parcours, la persévérance et la réussite (l'échec). Toutefois, les mêmes caractéristiques n'ont pas les mêmes effets sur tous les étudiants.
- On ne peut pas considérer les étudiants comme un tout homogène. Il faut considérer la diversité de situations en distinguant par exemple, les étudiants traditionnels des nouvelles clientèles étudiantes que sont par exemple les étudiants qui viennent de l'enseignement technique, les adultes de retour aux études ou les étudiants de première génération (les étudiants dont les parents n'ont pas connu l'enseignement postsecondaire). La «vulnérabilité» de chaque catégorie est différente.
- Les parcours sont modulés par les différents facteurs sociaux (genre, classes sociales et appartenance culturelle) qui sont des indicateurs de dispositions culturelles (héritées ou acquises au cours de la socialisation et des expériences éducatives antérieures) ou de conditions de vie. Ils sont aussi associés à des identités sociales qui construisent aussi des rapports différents à l'école.
- Les traits sociaux «objectifs» (p. ex., les notes obtenues au cours de la scolarité antérieure) ne suffisent pas à comprendre la persévérance ou la non-persévérance. Les représentations, l'engagement dans les études et la signification que les étudiants donnent à leur expérience modulent aussi les parcours. Les représentations sociales sont des constructions symboliques fortement associées à l'action et, en ce sens, il convient d'en tenir compte dans l'analyse.
- Les passages d'un ordre d'enseignement à un autre, d'un type d'institution à un autre sont autant de moments qui nécessitent des ajustements du rapport à l'école et du métier d'étudiant. La nature des ajustements réalisés influence aussi les parcours.
- La recherche souligne, à la suite de Tinto, l'importance de l'intégration sociale et intellectuelle comme facteur de persévérance.

Ainsi, il ressort que la réussite ou l'échec ne peuvent se comprendre uniquement en recourant aux variables institutionnelles ou aux seules variables individuelles. La nature des parcours tient à la dynamique établie entre les institutions et les individus.

QUELLES INTERVENTIONS ?

Les politiques éducatives récentes n'ont pas remis en cause les objectifs d'accessibilité aux ressources éducatives. Au contraire, faisant écho à une accentuation des besoins éducatifs pour assurer une plus grande intégration (certains diraient affiliation) sociale des individus dans la vie démocratique et à une importance plus grande de la détention des diplômes (signal d'une validation des compétences) pour l'insertion professionnelle, la question de l'accessibilité reste d'actualité. Dans un tel contexte, il convient d'être attentif aux apprentissages et aux résultats scolaires, et l'enjeu de la persévérance prend tout son sens. Ainsi, depuis longtemps, des mesures et des outils ont été développés pour soutenir et aider les étudiants, particulièrement les étudiants en difficulté.

Les recensions réalisées soulignent l'existence d'une multitude d'interventions de différentes natures. Mais, et on débusque ici un paradoxe de nos actions antérieures, malgré la pléthore d'actions de soutien et d'aide aux étudiants visant la persévérance, force est de constater qu'il y a peu de résultats tangibles, c'est-à-dire une progression significative de l'accès aux diplômes. Comment expliquer ce paradoxe ?

Une première hypothèse tient au fait que les mesures mises en œuvre ne rejoignent pas les clientèles visées et celles qui en bénéficieraient le plus. Dès lors, les effets des mesures ne sont pas perceptibles dans les données globales. Une deuxième possibilité tient dans l'inefficacité relative des mesures. Par exemple, nous intervenons trop tard pour modifier la pente des parcours des étudiants alors que, selon Noel & Levitz, il faut intervenir rapidement avant que les étudiants soient devant l'expérience de l'échec, du désappointement et de la confusion. Or, l'absence d'évaluation systématique et la faiblesse de la diffusion des résultats des évaluations ne permettent pas de corriger le tir et d'améliorer les interventions. En somme, nous reproduisons d'un établissement à l'autre des pratiques peu ou prou efficaces. Une troisième hypothèse tient dans le fait que les mesures mises en place ont une certaine efficacité mais que les changements de clientèle de nos institutions conduisent à une présence plus grande d'étudiants au destin plus fragile. Les mesures n'arriveraient qu'à compenser la transformation de la composition des populations étudiantes, d'où l'impression d'absence de

progression. En fait, ces hypothèses soulignent l'importance que l'on doit accorder à la recherche évaluative (incluant l'analyse des processus d'implantation des différentes mesures, les effets étant modulés par les modes d'implantation) et à la diffusion des résultats, ainsi que la nécessité de mieux étudier la transformation de la composition des cohortes d'étudiants.

QUELLES PISTES DE TRAVAIL ALTERNATIVES ?

La mobilisation des différents intervenants apparaît être, selon les auteurs des diverses contributions de cet ouvrage, une condition nécessaire à l'amélioration de la situation. Plusieurs pistes de travail peuvent être formulées pour canaliser les efforts de chacun. Une première tient à une analyse plus fine des différentes catégories d'étudiants. Si certains intervenants affirment qu'il faut cerner de manière plus précoce et avec plus de précision les clientèles à risque, il reste que souvent il n'y a pas de différence entre les clientèles dites à risque et les autres. En ce sens, il est important de mieux connaître la composition sociale des populations étudiantes de l'enseignement supérieur et de saisir les articulations entre les expériences éducatives et les caractéristiques éducatives et institutionnelles des établissements.

Le paradoxe d'une effervescence d'actions peu productives conduit aussi à s'interroger sur des dynamiques plus larges qui produisent des changements dans la composition des cohortes d'étudiants (par leur situation sociale et leurs attentes) mais qui ouvrent aussi sur des réponses organisationnelles et intellectuelles renouvelées que manifestent, par exemple, les nouvelles formes d'organisation et de dispensation des programmes (ex. : approche par résolution de problèmes).

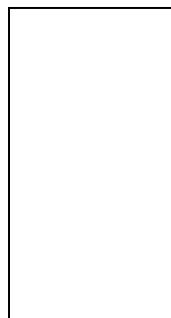
Une autre voie complémentaire est celle de l'évaluation des pratiques afin de saisir la contribution des différentes mesures et de distinguer les interventions « efficaces » de celles qui ne le sont pas ou moins. Déjà l'introduction d'analyses évaluatives plus systématiques des mesures de soutien sera un pas important. Nous devons aussi aller plus loin. Il faut dépasser les évaluations mesure par mesure afin de déboucher sur des analyses plus systémiques prenant en compte les liens entre les différentes mesures et les articulations entre les choix pédagogiques des enseignants et la panoplie des services et outils péri-pédagogiques mis en place au cours des années par les différentes institutions. Pour ce faire, un lien plus étroit doit être tissé entre, d'une part, les promoteurs des services, des mesures d'aide et des outils de soutien et, d'autre part, les professionnels de l'évaluation.

Toujours dans le sens d'une analyse systémique des pratiques, l'on ne doit pas en rester à l'évaluation *a posteriori* des mesures de soutien ou des mesures péri-pédagogiques. Il faut entrer dans les classes afin d'examiner plus à fond comment la composition des savoirs enseignés et les choix pédagogiques agissent sur les représentations des étudiants et sur leur persévérance. Il conviendrait aussi d'ouvrir sur l'analyse des expérimentations pédagogiques qui proposent des alternatives dans l'organisation des savoirs et des modes de leur transmission.

Les évaluations ne doivent pas rester dans les officines des services de recherche institutionnelle ou sur les tables de travail des dirigeants universitaires, de peur que la diffusion de résultats mitigés conduise à un repositionnement de l'institution sur le marché de l'enseignement supérieur. Au contraire, il faut davantage diffuser l'information et travailler en réseau pour optimiser les mesures et les outils mis en place et en œuvre.

Enfin, cette réflexion ne peut faire l'économie d'un retour sur les missions et les finalités de l'enseignement supérieur alors que les tensions entre les pôles de production et de reproduction disciplinaires, d'affiliation politique et sociale et d'insertion professionnelle se font de plus en plus présentes dans les discussions quotidiennes.

Notices biographiques



Bellemare, Isabelle, est détentrice d'un baccalauréat en sciences de l'orientation (2001) et d'une maîtrise en sciences de l'orientation (2003) de l'Université Laval. Elle travaille présentement comme conseillère d'orientation au sein de la Commission Scolaire de l'Énergie à Shawinigan. Elle occupe à la fois des fonctions liées au développement et à l'implantation de l'approche orientante (3^e cycle du primaire et secondaire) ainsi que des fonctions davantage traditionnelles (entrevues individuelles, animation de groupe) au secondaire.

Bégin, Christian, est psychologue et responsable de l'aide à l'apprentissage aux Services à la vie étudiante de l'Université du Québec à Montréal. Il est l'initiateur du Centre de ressources et d'appui à la réussite de l'UQAM. Il détient un doctorat en psychopédagogie et se spécialise dans l'apprentissage et la performance scolaire à l'ordre universitaire. Il donne de la formation et intervient régulièrement à titre d'expert sur les problématiques entourant la réussite étudiante à l'université et sur le lien entre l'apprentissage et la pédagogie.

Bernatchez, Jean, est politologue et candidat au doctorat en administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il est agent de recherche et chargé de cours à l'École nationale d'administration publique (ENAP). Comme *New Scholar* de l'*Alliance for International Higher Education Policy Studies* (AIHEPS), il collabore à des recherches comparatives portant sur les politiques publiques de l'enseignement supérieur. Il s'intéresse à la sociologie des sciences et à l'épistémologie. C'est également un praticien de la gestion des études et de la recherche : il œuvre notamment comme président d'un conseil d'établissement scolaire et conseiller bénévole auprès de divers organismes dédiés à la promotion du bien commun.

Chenard, Pierre, est directeur de la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle (DRERI) de l'Université du Québec et président du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Détenteur d'un doctorat en administration et politique scolaires, ses recherches dans le domaine de la sociologie de l'éducation supérieure ont traité d'accessibilité, de cheminement, de poursuite des études et de la réussite des étudiants tant au collège qu'à l'université.

Cloutier, Renée, est professeure titulaire à l'Université Laval, au Département des fondements et des pratiques en éducation. Elle détient un baccalauréat et une maîtrise en sociologie de l'Université de Montréal et un doctorat en sociologie (Université Laval). Ses premières études, en sociologie de la famille, ont porté sur la planification des naissances. Par la suite, elle a mené des recherches en sociologie de l'éducation, sur la question des politiques institutionnelles en milieu universitaire et de l'accès des femmes et des minorités ethniques à l'université. Elle a réalisé également des études sur les parcours ou trajectoires universitaires et l'insertion socioprofessionnelle selon le sexe et le milieu social. Elle est aussi membre associée du CRIEVAT (Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail) et membre du comité scientifique du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur.

Corriveau, Louise, est sociologue; elle enseigne la sociologie au cégep Édouard-Montpetit (CEM) tant dans les programmes préuniversitaires que techniques. Au CEM, elle a travaillé sur de nombreux dossiers pédagogiques, notamment les programmes d'études, la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, la réussite scolaire. Elle est actuellement membre de la Commission des études du CEM. Elle a publié des articles et rapports de recherche sur différents aspects de l'enseignement collégial et, en 1991, *Les cégeps question d'avenir*, à l'Institut québécois de recherche sur la culture.

Côté, Isabelle, est détentrice d'un baccalauréat en sciences de l'orientation (1998) et d'une maîtrise en sciences de l'orientation (2003) de l'Université Laval. Elle a travaillé à titre d'intervenante en milieu scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire (École Aux-Quatre-Vents, N.-B.) auprès des jeunes présentant des troubles socio-affectifs et de comportement. Elle travaille présentement à titre de conseillère d'orientation au Carrefour Jeunesse-emploi de Lotbinière.

Doray, Pierre, est professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses travaux portent sur les relations entre économie et éducation. Plus spécifiquement, il s'intéresse aux politiques éducatives et au développement des pratiques en éducation des adultes, en formation en entreprise et en formation professionnelle.

Fontaine, France, est détentrice d'un doctorat en mesure et évaluation. Elle a développé son expertise dans les domaines de l'évaluation, des programmes d'études et de la pédagogie universitaire. Elle a été pendant quelques années professeur de mathématiques au collégial avant de devenir conseiller pédagogique à l'Université de Montréal. Depuis plus d'une dizaine d'années, ses fonctions d'adjointe à la doyenne des études de premier cycle à l'UQAM et ensuite d'adjointe à la vice-rectrice à l'enseignement de premier cycle et à la formation continue à l'Université de Montréal, l'ont amenée à s'impliquer dans les dossiers institutionnels liés à la réussite des études.

Gendreau, Louis, est détenteur d'une maîtrise en science politique de l'Université de Montréal. Il est sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation et il a été responsable du dossier « Contrat de performance » entre le ministère et les universités.

Gibeau, Guy, est détenteur d'un doctorat en sociologie et a complété des études post-doctorales en anthropologie. Il est actuellement adjoint à la direction des études au Cégep de Saint-Laurent et membre de l'équipe de recherche sur les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial (CIRST-UQAM).

Houle, Rachel, est détentrice d'un doctorat en économie régionale. Elle a développé son expertise dans le domaine de l'économie des ressources humaines et plus précisément dans l'économie de l'éducation. Elle a été, pendant quelques années, professeure de sciences économiques à l'Université de Montréal pour ensuite s'orienter en recherche institutionnelle. Elle est présentement directrice adjointe du Bureau de recherche institutionnelle où elle est impliquée dans des études sur le cheminement des étudiants à l'université à tous les cycles.

Médaille, Christine, est agente de recherche et de planification au Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM depuis 1994. Elle détient une maîtrise en sociologie de l'UQAM et complète actuellement une maîtrise en sciences de l'information - bibliothéconomie à l'Université de Montréal.

Pageau, Danielle, est détentrice d'une maîtrise en sociologie de l'Université Laval. Au moment où elle a fait sa présentation, Danielle occupait la fonction d'agente de recherche à la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec. Elle était responsable, entre autres, d'une recherche portant sur les indicateurs de conditions de poursuite des études, le projet ICOPE. Danielle occupe présentement le poste d'agente de recherche à la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation.

Paré, Hélène, est détentrice d'un baccalauréat en sciences de l'orientation (2001) et d'une maîtrise en sciences de l'orientation (2003) de l'Université Laval. Elle travaille présentement comme conseillère d'orientation au Cégep de la Gaspésie et des Îles. Elle a reçu, en 2003, de la Fondation de l'Université Laval, la bourse Andrée-De Billy-Gravel décernée à l'étudiante féminine la plus méritante en sciences de l'orientation.

Picard, France, est détentrice d'un doctorat en sciences de l'orientation de l'Université Laval. Elle occupe la fonction de coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires au Conseil supérieur de l'éducation. À ce titre, elle a produit trois avis au ministre de l'Éducation sur les sujets suivants : la réussite des étudiants à l'université, l'articulation enseignement-recherche et les partenariats université-milieu. Auparavant, elle y a travaillé comme chargée de recherche et elle a notamment mené des travaux sur le financement des universités. Elle a également œuvré dans le domaine de la formation des adultes et la planification de programmes au collégial.

Piédalue, Gilles, est détenteur d'un doctorat en histoire économique de l'Université de Montréal. Il est chercheur au Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec à Montréal depuis 1977. Il créait en 1979 le premier fichier Cohorte au Québec, un dispositif automatisé qui donna la première image de la persévérance aux études dans son université. Ce travail servit de modèle au développement des fichiers Cohorte du ministère de l'Éducation et de plusieurs universités du Québec à la fin des années 1980. Spécialiste de l'évaluation des programmes d'études, il a déjà mis au point un système intelligent d'indicateurs permettant de juger de la programmation.

Ringuette, Martin, est agent de recherche à la vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec. Il a participé à la mise en place du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite étudiante ; il peut donc parler de la question d'un point de vue théorique. Il peut également en parler d'un point de vue pratique, ayant rédigé son mémoire de maîtrise tout en occupant un emploi à temps plein et en accompagnant sa conjointe qui était enceinte à l'époque. Il est d'ailleurs plutôt satisfait du résultat.

Rivière, Bernard, est psychologue et professeur de counseling dans les programmes du baccalauréat de développement de carrière et de la maîtrise en carriérologie à l'Université du Québec à Montréal. Il est directeur du programme de premier cycle en développement de carrière. Au plan de la recherche, il s'intéresse particulièrement aux représentations sociales de la réussite et aux problématiques du décrochage. Il est membre de l'Observatoire Jeunes et Société.

Tremblay, Lise, est directrice du Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université Concordia depuis 1986. Dans le cadre des activités d'analyse et de recherche du BRI, elle s'intéresse particulièrement à l'étude des perceptions qu'ont les étudiants de leurs expériences académiques à l'université, de leur environnement institutionnel et des ressources mises à leur disposition pour l'atteinte de leurs objectifs personnels.