

Article

« Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir »

Louise Sauvé, Godelieve Debeurme, Johanne Fournier, Émilie Fontaine et Alan Wright
Revue des sciences de l'éducation, vol. 32, n° 3, 2006, p. 783-805.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/016286ar>

DOI: 10.7202/016286ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir

LOUSE SAUVÉ, professeure
Télé-Université

GODELIEVE DEBEURME, professeure
Université de Sherbrooke

JOHANNE FOURNIER, auxiliaire de recherche
Centre d'expertise et de recherche SAVIE

ÉMILIE FONTAINE, auxiliaire de recherche
Université de Sherbrooke

ALAN WRIGHT, vice-président enseignement et apprentissage
Université Windsor

RÉSUMÉ – Cet article expose, à partir d'une synthèse des écrits récents, l'ampleur du phénomène de l'abandon des études et ses impacts. Dans ce sens, quelques théories expliquant ce phénomène et celui de la persévérance sont discutées, tout comme certaines mesures de soutien à la persévérance et leurs conditions d'application. La méthode retenue pour la sélection des documents est exposée dans le texte. Cette démarche a été entreprise en vue de l'élaboration d'un cadre théorique pour la construction d'un système d'aide multimédia interactif par lequel des outils d'aide et de soutien à la persévérance seront rendus accessibles aux étudiants et au personnel des établissements d'études postsecondaires.

Introduction

Depuis les quatre dernières décennies, l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires font l'objet de nombreuses recherches dans plusieurs pays occidentaux, soit aux États-Unis (Tinto, 1993, 1999; Braxton, Milem et Sullivan, 2000; Cuseo, 2005), au Royaume-Uni (Bennett, 2003; Davies et Elias, 2003) et en Australie (Horstmanshof et Zimitat, 2004). Pourtant, peu d'études sur le sujet ont été effectuées au Canada. La littérature canadienne à ce sujet demeure en effet émergente et les données sont encore rares.

L'abandon des études avant la diplomation entraîne des coûts importants pour la société québécoise. Pour la personne, quitter ses études sans diplôme réduit ses chances de devenir un travailleur qualifié et compétent susceptible de répondre aux défis du marché du travail actuel (Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003). Pour le corps professoral et les professionnels des universités,

il s'agit d'énergies vainement déployés pour soutenir la persévérance des étudiants qui quittent malgré tout sans diplôme (Sauvé et Viau, 2003). Pour l'université, la réduction de ses effectifs étudiants se traduit par une perte financière et de ressources d'appui aux étudiants. Pour la société, il signifie une perte de productivité et de compétitivité face aux autres pays (Grayson, 2003, p. 1) dans un contexte d'économie mondiale. Considérant ces pertes à tous les niveaux, il appert qu'une formation universitaire devient un atout important pour les Québécois et les Canadiens (Grayson, 2003).

Dans ce contexte, les Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) ont subventionné un projet mené dans trois universités québécoises, cherchant à comprendre ce qui amène des étudiants à abandonner ou à persévérer dans leurs études supérieures. Cette étude vise à identifier les facteurs d'abandon lors de la première session d'études – soit les quatre premiers mois à partir du début des cours – et l'impact que les outils d'aide et de soutien peuvent engendrer afin de pallier les difficultés rencontrées par les étudiants. Elle s'ajoute aux recherches peu nombreuses ayant traité de la relation entre les modes de soutien à l'apprentissage (campus et à distance) et la persévérance aux études universitaires ainsi que de la relation entre les caractéristiques d'apprentissage et la persévérance chez les étudiants nouvellement inscrits à l'université.

Pour contrer l'abandon des études universitaires et augmenter le taux de persévérance, nous souhaitons identifier et établir le profil d'apprentissage des apprenants qui persèverent ou abandonnent après une première session d'études. Nous tenterons également d'examiner la relation qui existe entre le mode d'encadrement favorisant davantage la persévérance (selon le contexte, sur le campus ou à distance) et certaines caractéristiques d'apprentissage des étudiants. Pour ce faire, une expérimentation – dont la description ne constitue toutefois pas l'objet de cet article – est menée auprès d'étudiants de trois universités québécoises.

Dans le cadre de cet article, nous nous attardons davantage à décrire l'ampleur du phénomène de l'abandon des études dans le monde occidental ainsi que les impacts de cet abandon. Pour réaliser cette recension des écrits, nous avons répertorié des articles publiés entre les années 2002 et 2005 sans toutefois faire abstraction des écrits incontournables publiés antérieurement sur le sujet. La recension a été effectuée à l'aide des bases de données ERIC/EBSCOhost, FRANCIS, REPÈRE, PSYCLIT, PROQUEST et Web of Science. Au total, 130 articles, rapports de recherches et thèses ont été répertoriés. Les mots-clés suivants ont guidé les recherches : persévérance/perseverance, persistance/persistence, réussite scolaire/school success, postsecondaire – universitaire – collégial / higher education, abandon/drop-out/withdrawal, caractéristiques des étudiants/ student characteristics, caractéristiques d'apprentissage/learning characteristics. Les documents répertoriés ont été analysés à l'aide d'une grille d'analyse de contenu validée par la méthode interjuges. Ainsi, dans cet article, sont présentées les principales théories expliquant le phénomène de l'abandon et de la persévérance et les mesures de soutien déjà envisagées.

Plusieurs facteurs favorisant l'abandon et la persévérance des étudiants postsecondaires sont également dégagés et catégorisés. Ces facteurs sont pris en compte dans l'élaboration d'un Système d'aide multimédia interactif à la persévérance des études postsecondaires (S@MI-Persévérance) qui a pour but de mettre à la disposition des étudiants et des personnels des établissements d'études postsecondaires des outils d'aide favorisant la persévérance.

La situation dans les établissements postsecondaires

Malgré que les établissements postsecondaires aient vu croître leur clientèle au cours des dernières années, le taux d'abandon lors de la première année d'études universitaires demeure élevé, variant entre 20 % et 25 % dans les établissements américains et canadiens (Grayson, 2003). Cette situation est comparable à celle de nombreux pays occidentaux. En Angleterre, un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires (Bennett, 2003). En France, la Direction de l'évaluation et de la prospective (2005) dénombre 22 % d'étudiants qui abandonnent au cours de la première année. En Australie, Horstmanshof et Zimitat (2004) constatent que 25 % des étudiants interrogés pensent laisser leurs études durant le premier semestre. Dans les universités américaines, 28,5 % des étudiants quittent avant d'avoir terminé leurs études de premier cycle (Braxton, Milem et Sullivan, 2000). En effet, il semblerait que le taux national d'abandon n'a cessé d'augmenter dans ce pays depuis le milieu des années 1980 (Cuseo, 2005).

Afin de répondre aux enjeux posés par le défi de rétention des étudiants aux études postsecondaires, le ministère de l'Éducation mettait de l'avant en 2000 la *Politique québécoise à l'égard des universités* orientant les actions des universités sur l'accessibilité des études supérieures, la performance en matière de qualité d'enseignement et la réponse au besoin d'ouverture sur le monde. Cette politique s'est concrétisée par l'établissement de contrats de performance, imposés aux universités québécoises, impliquant l'atteinte d'objectifs spécifiques en matière de persévérance aux études. Ainsi, le taux de persévérance visé après un an de fréquentation universitaire et le taux de réussite après six ans avaient été fixés à 80 % (Bernatchez et Gendreau, 2005). Ces contrats de performance ont obligé les administrateurs, gestionnaires et professeurs des établissements universitaires à se pencher sur le problème de l'abandon et à mettre en place des mesures favorisant la réussite et la persévérance aux études supérieures. Le tableau suivant illustre l'état des taux d'abandon et de persévérance des étudiants québécois à la suite de la mise en place de la *Politique québécoise à l'égard des universités*.

Comme l'indique le Tableau 1, le taux d'abandon dans les universités québécoises pour la période 1994-2000 oscille entre 10,1 % et 26,6 % après un an de fréquentation et entre 14,1 % et 39,5 % après cinq ans et plus (Tremblay, 2005). Si le taux de persévérance après un an a atteint les objectifs fixés par le MEQ, il n'en est pas de même pour le taux de réussite (taux de diplomation des étudiants) qui se situe entre 64 % et 85,6 % et varie particulièrement entre les six universités

TABLEAU 1

Taux d'abandon et de persévérance dans six universités québécoises

Établissements	Taux d'abandon après 1 an (1994-2000)	Taux d'abandon après 5 ans et plus (1994-2000)	Taux de persévérance après 1 an (2002-2003)	Taux de réussite après 6 ans (1998-2004)
Université de Montréal	20,1 %	26,5 %	83,7 %	76,2 %
Université McGill	10,1 %	14,1 %	92,9 %	85,6 %
Université Laval	15,3 %	26,2 %	84,8 %	75,7 %
Université de Sherbrooke	26,6 %	27,7 %	87,0 %	78,2 %
Université Concordia	17,5 %	39,5 %	85,3 %	64,0 %
Université du Québec à Montréal	23,3 %	37,9 %	81,3 %	64,2 %

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

ciblées. Ce constat nous a amenés à poser la question suivante : *Quels sont les moments les plus à risque pour un étudiant d'abandonner ses études universitaires?*

La réponse à cette question se heurte encore à la réticence des établissements universitaires peu enclins à fournir des renseignements concernant le taux d'abandon de leurs étudiants (Tremblay, 2005). Il semble toutefois que ce soit lors de la première année que le taux d'abandon soit le plus élevé, et ce, autant chez les étudiants sur le campus qu'à distance (Jones-Giles, 2004 ; Pageau et Médaille, 2005 ; King, 2005). Selon les données recueillies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005), les étudiants inscrits dans des programmes conduisant à l'obtention d'un baccalauréat fréquentent en moyenne leur établissement universitaire durant 2,7 sessions avant d'abandonner.

Pour mieux comprendre l'ensemble de la problématique, il nous semble primordial de définir les concepts d'abandon et de persévérance. Il importe donc de s'attarder à quelques théories liées à ces phénomènes pour en dégager les facteurs à prendre en considération pour l'élaboration d'interventions efficaces.

Une définition de l'abandon et de la persévérance aux études

Pour Tinto (2005), définir le concept d'abandon des étudiants aux études post-secondaires n'est pas simple, puisque ce phénomène peut prendre des formes variées. Qu'en disent les écrits? Grayson (2003) a identifié plusieurs formes d'abandon : l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement. Quant à Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), Aumond et Beaulieu (1994), DeRemer (2002), tout en

relevant des formes d'abandon similaires, ils ne font pas la distinction entre les abandons volontaires (prendre la décision de quitter son programme d'études) et involontaires (être contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle). Par ailleurs, la plupart des auteurs répertoriés ne précisent pas les modalités qui ont permis d'établir les taux d'abandon, rendant ainsi difficile de déterminer comment les taux d'abandon ont été comptabilisés. Certes, l'abandon des études signifie un départ de l'université sans diplôme.

Quant au concept de persévérance, les auteurs consultés le représentent par différentes appellations : persévérance, persistance, rétention, maintien des effectifs. Selon Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), la persévérance se traduit par le maintien des effectifs, soit la diplomation ou l'inscription, à n'importe lequel des quatre derniers trimestres, d'un étudiant admis au programme de premier cycle. DeRemer (2002) distingue plutôt la persistance de la rétention en précisant que la persistance consiste à la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme, tandis que la rétention référerait à la situation d'un étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il était inscrit initialement. Pour King (2005), la persistance débute lorsque l'étudiant est admis dans l'institution et se mesure par la poursuite continue de ce dernier dans un programme, l'amenant à la complétude du programme et à l'obtention d'un diplôme dans le champ d'études initial de l'étudiant. À l'instar de King (2005), nous considérons que la persévérance se définit par la poursuite continue d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme.

Les théories de l'abandon et de la persévérance

Afin de mieux comprendre l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires, nous avons relevé les principaux modèles théoriques qui en traitent. Notons que les premières données théoriques s'appuyant sur des fondements conceptuels ont émergé il y a plus de quarante ans. Tinto (1992) divise ces théories en cinq catégories (voir Tableau 2).

Les théories les plus souvent utilisées dans les études sur l'abandon et la persévérance des étudiants postsecondaires sont liées aux approches interactionnelle (plus particulièrement la théorie de Tinto, 1992) et organisationnelle (telle la théorie de Bean et Metzger, 1985). Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) ont proposé un modèle qui combine la théorie de Tinto (1992) et celle de Bean et Metzger (1985). Dans le contexte des études à distance, Kember (1990) a également proposé un modèle pour expliquer les particularités du phénomène de l'abandon de ces étudiants (Sauvé et Viau, 2003).

Le modèle de l'intégration de Tinto (1975, 1993)

Ce modèle postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant. Ces facteurs entrent en interaction et influencent sa décision quant à la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires. Ainsi, le modèle examine

TABLEAU 2

Théories de l'abandon et de la persévérance

Théories	Caractéristiques	Auteurs-clés
Psychologique	Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais ne tient pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.	Heilburn (1965); Rose et Elton (1966); Hanson et Taylor (1970); Rossman et Kirk (1970); Waterman et Waterman (1972)
Sociale	Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles.	Karabel (1972); Pincus (1980)
Économique	Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant.	Tinto (1992)
Organisationnelle	Théories expliquant le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant.	Pascarella et Terenzini (1980); Bean et Metzger (1985)
Interactionnelle	Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.	Sauvé et Viau (2003); Van Genep (1960); Spady (1970); Tinto (1975, 1993).

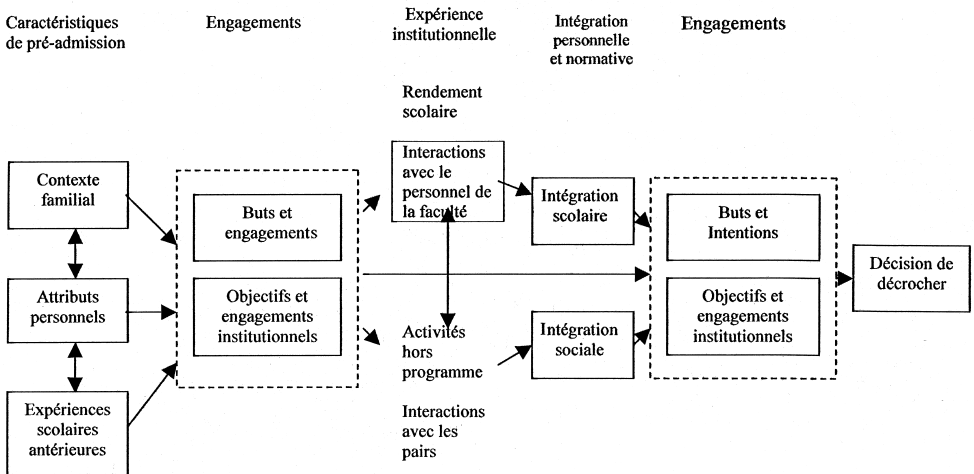
les abandons des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Selon Tinto, les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de pré-admission, telles que le contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial, etc.), les caractéristiques personnelles (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et les expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.). Les caractéristiques de pré-admission sont surtout reliées aux buts initiaux de l'étudiant, c'est-à-dire ses objectifs particuliers lors de son engagement dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003), les premiers référant à la satisfaction personnelle que retire l'étudiant lorsqu'il apprend; les seconds plutôt aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel.

L'institution dans laquelle il s'est inscrit détient aussi des objectifs et des engagements qui lui sont propres. Lorsque l'étudiant arrive dans un établissement postsecondaire, il est appelé à vivre plusieurs expériences institutionnelles telles l'interaction avec le personnel ou les performances académiques. À partir des caractéristiques de pré-admission et de ses expériences institutionnelles et sociales, l'étudiant décide s'il intégrera ou non son milieu académique et son milieu social,

c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non les règles et les conventions du milieu académique, de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale de ce nouveau milieu. Ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution : « Cette réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études » (Dubeau, Renou et Amyot, 1994, p. 8). Ainsi, les interactions entre l'étudiant et ses pairs de même qu'avec les professeurs joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution.

FIGURE 1

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



Le modèle initial de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques et de révisions de la part de nombreux chercheurs. L'absence de la variable « engagement avec l'extérieur » lui a été reprochée, notamment par Houle (2004). Liu (2002), pour sa part, trouve de nombreuses lacunes au modèle de Tinto, telle que l'absence de définitions opérationnelles. Des études ultérieures ont permis d'affiner et de clarifier les composantes du modèle interactionnel de l'intégration des étudiants. Ainsi, selon Liu (2002), les études de Pascarella et Terenzini (1980) ou de Cabrera, Casteneda, Nora et Hengstler (1992) ; Nora, Cabrera, Hagedorn, Pascarella (1996) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto :

- **Intégration académique** : se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- **Intégration sociale** : se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres

étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel.

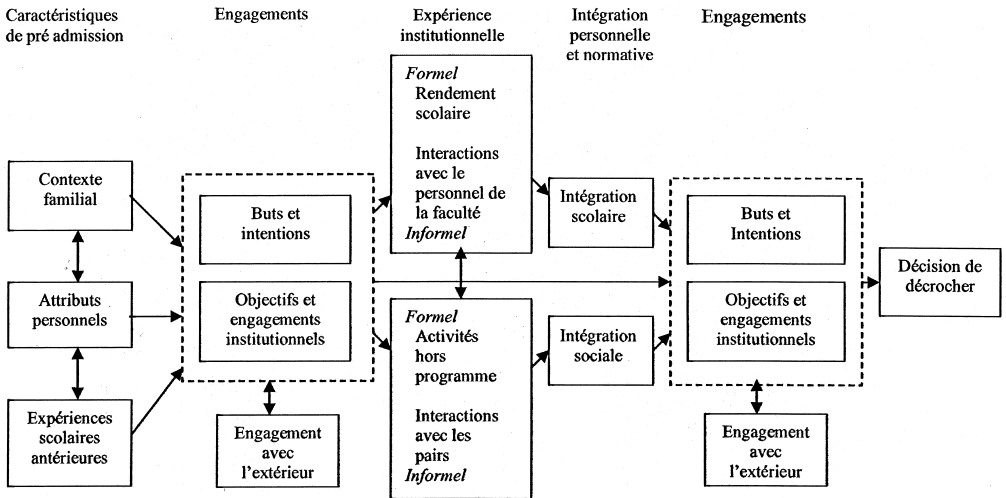
- **Engagement dans l'institution** : se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire.
- **Buts et intentions** : consiste en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière. (traduction libre de Liu, 2002)

En 1993, Tinto a, en réponse aux nombreuses critiques, redéfini son modèle original en ajoutant les intentions de l'étudiant à son engagement personnel ainsi qu'à l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002). Son nouveau modèle considère l'importance des facteurs externes à l'institution dans la décision d'abandonner ou de persévérer et apporte des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et au sein de son groupe social.

La Figure 2 illustre les modifications apportées.

FIGURE 2

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



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

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

Le modèle de Bean et Metzger (1985)

La théorie de Bean et Metzger permet de mieux juger de l'impact des facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de celle-ci (Sauvé et Viau, 2003). Toutefois, cette théorie ne se penche pas sur l'impact des caractéristiques d'apprentissage de l'étudiant sur l'abandon ou la persévérance aux études. De plus, les fondements de leur modèle conceptuel semblent peu adaptés à la réalité actuelle des caractéristiques des étudiants canadiens et québécois puisque, si nous tenons compte de leur définition concernant les étudiants non traditionnels, nous constatons que bon nombre d'entre eux pourraient être qualifiés de la sorte. En effet, la réalité canadienne des étudiants universitaires révèle que la résidence sur le campus n'est pas un phénomène aussi répandu que dans les établissements universitaires américains. À cet effet, il importe de redéfinir le concept d'étudiant non traditionnel et traditionnel de façon plus adaptée au profil des étudiants québécois et canadiens.

Pour Sandler (1998), un étudiant non traditionnel est âgé de 25 ans et plus, possède des responsabilités d'adulte (être marié, avoir une famille, avoir un emploi à temps plein) ou est inscrit dans un programme d'études à temps partiel, tandis que l'étudiant traditionnel, est âgé de 18 à 24 ans et fréquente les études à temps plein. Si les établissements universitaires souhaitent contrer l'abandon hâtif de leurs étudiants, ils doivent tenir compte des nouvelles réalités sociales auxquelles ils sont confrontés. Certaines études démontrent que le nombre d'étudiants non traditionnels a augmenté de façon significative depuis les vingt-cinq dernières années (Sandler, 1998; DeRemer, 2002). Étant donné cette situation, la conciliation travail-études, voire travail-famille-études est un aspect important pouvant influencer la décision d'abandonner ou de persévérer (Kasworm, 2003).

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

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

de Cabrera et son équipe en ajoutant une variable qui se réfère à l'auto-efficacité en matière de prise de décisions de carrière (*career decisionmaking self-efficacy*). L'insertion de cette variable dans le modèle de Cabrera et ses collègues permet de reconnaître qu'il peut être utile pour l'étudiant non traditionnel d'explorer et d'acquérir des compétences qui lui serviront sur le marché du travail et qui lui permettront de se démarquer (Sandler, 1998).

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

Le modèle de Kember met l'accent sur les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que sur le support académique et administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance. Il souligne entre autres des facteurs tels la flexibilité dans le parcours des études, la qualité du matériel didactique au plan motivationnel, l'aide au développement des stratégies d'apprentissage, le sentiment relatif à la capacité de réussir et le développement du sentiment d'affiliation à l'institution.

L'analyse comparative de ces différents modèles montre que les facteurs à l'origine de l'abandon ou de la persévérance aux études entretiennent des relations complexes entre eux. Examinons maintenant comment ces facteurs ont été analysés dans les études répertoriées.

Les facteurs d'abandon et de persévérance

Il existe différents classements des facteurs d'abandon aux études (Oklahoma State Regents for Higher Education, 2002; Junor et Usher, 2004; Chenard, 2005). Compte tenu de notre étude et des facteurs identifiés dans notre recension des écrits, nous avons opté pour la catégorisation de Bissonnette (2003) qui regroupe les facteurs en cinq catégories :

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

Sur le plan des facteurs de persévérance, rares sont les études répertoriées qui ont tenté de les classer, si ce n'est le Conseil supérieur de l'éducation (2000). Celui-ci propose de regrouper les facteurs de réussite (diplomation) aux études universitaires en trois catégories : *environnementale* (facteurs externes au système universitaire), *organisationnelle* (facteurs liés aux dispositifs pédagogiques des programmes de formation, aux horaires, au matériel pédagogique, aux mesures d'aide à la réussite) et *caractéristiques d'apprentissage* (acquis scolaires, conceptions, styles d'apprentissage, préférences d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et

de gestion, motivation et degré d'engagement). Face à ce constat, nous avons repris la catégorisation de Bissonnette et y avons ajouté une sixième catégorie, soit les facteurs d'apprentissage (Tableau 3). Selon Coulon (2005), la connaissance des caractéristiques des étudiants est essentielle pour l'élaboration et la réalisation de mesures de soutien et de stratégies favorisant la persévérance aux études.

TABLEAU 3

Les facteurs d'abandon et de persévérance aux études

CATÉGORIES	FACTEURS	ABANDON	PERSEVÉRANCE
Personnel	Genre de l'étudiant	- Être de sexe masculin	- Être de sexe féminin
	Âge d'entrée à l'université	- Étudiants âgés = moins d'aptitudes avec les nouvelles technologies - Retour aux études	- Être âgé entre 18 et 24 ans
	État psychologique	- Manque de confiance - Détresse psychologique - Problèmes de transition et d'adaptation - Faible estime de soi	- Sentiment de satisfaction avec la vie - Estime de soi élevée - Sentiment de bien-être psychologique
	Type de motivation	- Priorités de l'étudiant = travail - Manque de motivation - Ennui aux études - Incertitude par rapport au choix d'études	- Priorité de l'étudiant = études - Motivation - Avoir un projet professionnel, une vision de son avenir
Apprentissage	Niveau académique	- Faibles résultats académiques = démotivation - Carence dans les habiletés académiques	- Performance académique - Avoir performé au secondaire
	Connaissances de base	- Manque de connaissances de base = difficulté à répondre aux critères de l'établissement - Manque de compétences	- Bagage de connaissances appropriées avant l'entrée aux études
	Formation préalable	- Lacunes dans la formation préalable - Approche de surface	- Approche en profondeur - Réapprentissage (cours de mise à niveau)
	Stratégies d'apprentissage	- Difficulté à planifier et à gérer la tâche - Manque de compétences en lecture et en écriture	- Auto-efficacité académique - Capacité d'autorégulation - Manière d'apprendre de l'étudiant - Utilisation de stratégies efficaces en lecture et en écriture
	Stratégies de gestion	- Mauvaise gestion du temps - Faible capacité de planification et de gestion des tâches - Surcharge de travail	- Bonne planification

Interpersonnel	Intégration académique et sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Lenteur à établir un réseau d'amis - Lenteur à s'ajuster au nouvel environnement 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité du groupe de pairs
	Relations avec les autres étudiants et le personnel	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de communication établie avec son réseau social - Insatisfaction dans les relations interpersonnelles - Isolement social - Manque de contacts avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Bons contacts avec les autres - Encouragement des amis et de la famille
Familial	Vie familiale	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir des enfants à charge - Manque de soutien 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas avoir d'enfants - Soutien de la famille
	Statut	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de soutien des parents - Manque d'implication parentale - Premier de la famille à faire des études postsecondaires - Problèmes familiaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Approbation des parents - Parents ayant fréquenté un établissement postsecondaire
Institutionnel	Taille de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre élevé d'étudiants admis dans l'établissement - Lourdeur et rigidité de l'appareil administratif 	<ul style="list-style-type: none"> - Intégration sociale
	Caractéristiques de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Attentes irréalistes de l'institution - Stratégies inappropriées de rétention aux études 	<ul style="list-style-type: none"> - Buts et niveau d'engagement de l'institution - Mesures de soutien et programme d'intervention
Environnemental	Ethnie	<ul style="list-style-type: none"> - Appartenir à une minorité ethnique 	
	Aide financière	<ul style="list-style-type: none"> - Aide financière insuffisante - Sous-estimation du coût des études 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide financière suffisante lors de la première année d'étude
	Emploi	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi de plus de 15 heures par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi à temps partiel
	Distance de l'établissement par rapport à la maison	<ul style="list-style-type: none"> - Distance considérable entre la maison et l'établissement d'étude 	<ul style="list-style-type: none"> - Habiter sur le campus

Compte tenu des facteurs d'abandon et de persévérance aux études relevés dans la recension des écrits, nous faisons l'hypothèse que la décision de l'étudiant d'interrompre ou de poursuivre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs (Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003). Dans notre étude, nous avons retenu et regroupé les facteurs d'abandon suivants sur lesquels nous offrirons des mesures de soutien aux étudiants.

- *Facteurs personnels*: sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée aux études.
- *Facteurs d'apprentissage*: motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion.
- *Facteurs interpersonnels*: niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel.
- *Facteurs familiaux*: responsabilités parentales, soutien de la famille et des amis, attitude des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude.
- *Facteurs institutionnels*: type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion de l'enseignement selon le contexte sur campus et à distance.
- *Facteurs environnementaux*: appartenance à une minorité ethnique, niveau socio-économique, ressources financières, régime d'études et situation géographique.

Les mesures de soutien

Dionne et ses collaborateurs (1999) proposent différents types de soutien sur les plans cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif que les instances universitaires auraient avantage à considérer dans le processus d'apprentissage afin de favoriser la réussite académique et la persévérance dans les études de leurs étudiants. Pour Fontaine et Houle (2005), « 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 » (p. 244).

Les établissements universitaires québécois ont, depuis l'avènement des contrats de performance au début des années 2000, mis en place des mesures de soutien pour favoriser la réussite de leurs étudiants. Ainsi, Bernatchez et Gendreau (2005) tout comme Cartier et Langevin (2001) rapportent plusieurs exemples d'activités susceptibles de favoriser la réussite et la persévérance. Ils citent entre autres des activités d'accueil, des ateliers portant sur les stratégies à adopter, des conférences, des parrainages entre étudiants de différents degrés, des mentorats professionnels, des séminaires, des réseaux de soutien, des centres d'aide, des consultations individuelles, des cours d'appoint, de rattrapage ou de renforcement, des sessions allégées, des lignes téléphoniques, des approches pédagogiques de programmes et d'interventions indirectes de la part du personnel enseignant, des ateliers de langue et de méthodes de travail. Par exemple, les activités d'accueil et les séminaires favorisent l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant en lui permettant de faire le lien entre le programme d'études dans lequel il est inscrit et son projet personnel de formation. De même, le parrainage et le tutorat permettent d'établir un lien plus personnalisé avec l'institution et les pairs dès l'entrée dans le programme. Le Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2000), quant à lui, estime que les mesures de soutien les plus fréquentes dans les établissements d'études postsecondaires

sont celles relatives à l'information et à l'orientation scolaire ainsi qu'au plan du financement des études. L'amélioration des méthodes pédagogiques, les stages en milieu de travail, une meilleure utilisation des TIC, l'aide financière à l'admission, des mesures d'accueil et d'intégration, l'identification hâtive des étudiants à risque et le développement de la vie étudiante sont également des interventions adoptées actuellement par les universités (Bernatchez et Gendreau, 2005).

De façon concrète, les initiatives institutionnelles, en termes de mesures de soutien, ont donné lieu à l'instauration de Centres d'aide à la réussite (CAR) dans certains établissements du réseau des Universités du Québec (UQAM et UQAR). D'autres mesures ont été instaurées dans les autres établissements du réseau, dont des cliniques universitaires de psychologie et de psychopédagogie (UQAC), des programmes d'aide et de référence aux étudiants et un service d'orientation (UQO), du soutien à la formation et un atelier d'efficacité cognitive (cours crédit) (UQAT), un centre de ressources multiservices (UQTR). L'Université de Sherbrooke, pour sa part, a mis sur pied des cliniques d'entraide étudiante, le projet *Passeport-Réussite* et offre le cours crédit *Réussir en...*

Cependant, Bégin et Ringuette (2005) constatent certaines limites aux actions entreprises pour diminuer l'abandon, voire l'échec aux études supérieures : « les actions sont nombreuses et variées, mais elles présentent peu de coordination entre elles » (p. 231). Il y aurait donc trop d'acteurs différents impliqués dans les mesures d'action ; le morcellement des activités et des mesures de soutien n'encourage pas une approche intégrée et globale et créerait ainsi de la désorganisation. Toujours selon les mêmes auteurs, les actions sont menées sans grande réflexion de la part des acteurs puisqu'ils proposent des solutions à partir de leur perception de la situation et non en tenant compte d'une compréhension globale des difficultés rencontrées par les principaux intéressés, les étudiants. De surcroît, les mesures de soutien s'élaborent trop souvent de façon isolée dans chaque faculté et leurs expériences ne sont pas mises à contribution pour la réalisation d'un prochain plan d'action. En l'occurrence, il n'existe pas de structure d'échange de ces informations. Les instances universitaires se fondent principalement sur les approches d'intervention orientées vers l'intégration de l'étudiant dans le système et son adaptation plutôt que sur l'étudiant lui-même. De même, une meilleure utilisation des TIC dans les interventions auprès des étudiants favoriserait une plus grande diversité ainsi qu'une meilleure accessibilité des ressources d'aide.

Finalement, force est de constater que peu de recherches et de financement sont consacrés à la persévérance et à l'encadrement des étudiants aux études supérieures. Ainsi, les institutions assument elles-mêmes le développement des mesures de soutien à la réussite et à la persévérance, ce qui entraîne des coûts considérables qui ne font pas toujours la faveur des administrateurs.

Les facteurs d'abandon et de persévérance retenus pour le projet en cours

Compte tenu de l'état actuel de la situation ainsi que de l'ampleur du problème de l'abandon et de sa complexité, nous nous interrogeons sur les actions à faire

dans le but de prévenir l'abandon et de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants lors de la première session d'études universitaires.

Cette interrogation nous a amenés à formuler la question de recherche suivante : « Quelles sont les caractéristiques qui ont un effet sur l'abandon ou la persévérance aux études d'un étudiant durant la première session d'études universitaires ; et alors quels sont les outils d'encadrement et de support adaptés à ces caractéristiques ? »

En considérant le nombre restreint d'études portant, d'une part, sur la relation pouvant exister entre les modes de support à l'apprentissage offert par le personnel enseignant et professionnel (campus) ou les tuteurs (à distance) et la persévérance aux études universitaires, et, d'autre part, sur la relation entre les caractéristiques d'apprentissage et la persévérance aux études universitaires des nouveaux étudiants, nous nous sommes fixé comme objectifs :

- d'identifier les outils d'aide (campus et à distance) susceptibles de favoriser la persévérance ;
- de regrouper dans un système d'aide multimédia interactif de diagnostic, de planification et de suivi d'un projet de formation universitaire (S@MI-Persévérance) les outils (textuels, audiovisuels ou inforoutiers) de soutien aux études et de les mettre à la disposition des nouveaux étudiants ;
- d'identifier les profils des apprenants qui persévèrent ou qui abandonnent après la première session d'études dans deux contextes différents (campus et à distance) ;
- d'établir la relation entre les modes d'encadrement les plus appropriés à la persévérance selon le contexte (campus et à distance) et selon certaines caractéristiques d'apprentissage des étudiants (style d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies d'autorégulation et type de motivation, difficultés d'apprentissage, modes de support à l'apprentissage).

Sont également prises en compte les données sociodémographiques telles que le sexe, l'âge, la formation préalable ainsi que l'effet des difficultés personnelles et familiales sur les variables à l'étude.

Rappelant l'hypothèse que toute pédagogie doit tenir compte des différentes caractéristiques d'apprentissage des étudiants pour contribuer à augmenter la persévérance aux études universitaires, les facteurs d'abandon et de persévérance aux études retenus s'inspirent du modèle de Kember (1990) que nous avons enrichi du modèle théorique de Tinto (1993, 1999) — lui-même amélioré par Bean et Metzger (1985) ainsi que par Cabrera et son équipe (1992) — et de la classification de Bissonnette (2003).

Par la suite, ces facteurs sont mis en relation avec deux types d'environnement dans lesquels gravitent les étudiants lors de leur première session d'études :

- *L'environnement académique et son intégration par l'étudiant.* En accord avec les travaux de Kember (1990) ainsi que Bean et Metzger (1985), l'environnement académique de notre étude réfère à l'encadrement offert par le

personnel enseignant et le support administratif de l'institution (c'est-à-dire des activités visant à fournir une aide personnelle aux apprenants). Ce sont des interventions auprès d'un individu ou d'un groupe qui promeuvent le développement personnel et social en favorisant la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation.

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

Toutes ces variables seront examinées grâce à un système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études post-secondaires, S@MI-Persévérance, mis en ligne.

S@MI-Persévérance

Le système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études (S@MI-Persévérance) offrira aux étudiants nouvellement admis un environnement en ligne contenant des outils qui les aideront à cerner leurs caractéristiques personnelles, académiques et de travail sous la forme d'un *e*-portfolio. Il permettra également, à l'aide de questionnaires, d'identifier leurs caractéristiques d'apprentissage. Pour ce faire, S@MI-Persévérance proposera aux étudiants des outils d'aide et de support adaptés à leur situation, notamment :

- des outils de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels générant un curriculum vitae et un *e*-portfolio ;
- des outils méthodologiques en vue d'acquérir, de pratiquer ou d'améliorer leurs compétences communicationnelles, lectorales et scripturales, technologiques ainsi que leurs stratégies d'apprentissage et de gestion ;
- des outils informationnels permettant de connaître et de comprendre les règles d'organisation de l'établissement fréquenté ;
- des outils de soutien aux difficultés personnelles, familiales et d'apprentissage ;
- des tutorats virtuels offrant des outils de communication Web en temps réel et différé favorisant les interventions entre les professeurs/tuteurs et les étudiants ;
- des outils motivationnels favorisant l'autonomie, soutenant l'intérêt, l'engagement et la persistance aux études par des activités d'autoévaluation et d'auto-réflexion.

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

- *L'intégration académique*: il s'agit pour l'étudiant de connaître et d'adopter les règles et les conventions qui régissent l'apprentissage de l'institution dans laquelle il est inscrit et de résoudre ses difficultés d'apprentissage (c'est-à-dire les difficultés reliées aux stratégies d'études, à la gestion du programme d'études, aux carences dans la formation de base et à la maîtrise déficiente des préalables), particulièrement sur le plan des compétences technologiques, communicationnelles ainsi qu'en lecture et en écriture (Lafontaine et Legros, 1995; Romainville, 1998; Deburme, 2001; Cartier et Langevin, 2001; Chenard, 2005).
- *L'intégration sociale et familiale*: il s'agit pour l'étudiant d'accorder une place privilégiée à ses études dans le déroulement de sa vie personnelle et professionnelle et de résoudre les difficultés amenées par la conciliation études-travail-famille (Tinto, 1975, 1993; Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, 1992; Kember, 1990; Sandler, 1998). C'est à ce niveau que, pour l'aider, des variables telles que l'encouragement et le support des amis, des collègues de travail et de la famille, ainsi que des conditions de travail propices à une bonne intégration études-travail seront prises en compte par le système.

Conclusion

Comme nous l'avons souligné, la persévérance aux études universitaires est un phénomène complexe et son explication fait appel à plusieurs facteurs. Nous avons constaté à travers nos lectures que des facteurs internes et externes aux institutions d'enseignement supérieur influencent la persévérance et la réussite éducative des étudiants (Cloutier, Bellemare, Côté et Paré, 2005). L'abandon constitue également un phénomène complexe auquel il importe de s'attarder en raison des impacts considérables pour l'étudiant lui-même (difficulté à trouver un emploi de qualité, sentiment d'échec), son institution (diminution du budget et du taux de diplomation) et la société en général (taux de chômage, perte de productivité).

En accord avec les conclusions de Pageau (2005) et de Gauthier (2004), des mesures de soutien à la persévérance aux études doivent être mises en place le plus tôt possible, et ce, même avant l'admission des nouveaux étudiants. Ainsi, l'environnement Web S@MI-Persévérance mis en place devrait permettre aux nouveaux étudiants universitaires inscrits en première session d'études de prendre en main leur cheminement dès les premiers moments de leurs études. Il offrira également différents types de support touchant les domaines cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif. Les outils d'aide disponibles seront personnalisés de manière à s'adapter aux besoins et au profil d'apprentissage de chaque étudiant.

Le projet ne se limitera pas uniquement à la persévérance et à l'accès au diplôme, mais s'attardera aussi à la réussite des études. De la sorte, il impliquera une formation de qualité et un encadrement adéquat correspondant à la fois aux besoins des étudiants et aux objectifs du programme. L'université doit également viser le développement de l'autonomie des étudiants: pour y arriver, les modes d'encadrement (à distance ou campus) offerts doivent en tenir compte. Selon Tremblay

(2005), bien peu d'études semblent associer l'amélioration des performances scolaires ou des taux de diplomation à des interventions directes visant un ensemble de composantes, soit l'apprentissage académique, le personnel et l'institution. Il s'avère de plus en plus urgent d'encourager les professeurs à identifier de façon précoce les étudiants à risque. À cet effet, les objectifs du projet S@MI-Persévérance devraient permettre d'améliorer les modes d'encadrement des étudiants en offrant aux intervenants des outils souples et accessibles, couvrant les principaux domaines reliés à la réussite académique, adaptés aux besoins et au profil d'apprentissage de l'étudiant et axés sur le développement de l'autonomie.

ABSTRACT - Based on a synthesis of recent works, this article exposes the extent of the phenomenon of study abandonment and its effects. Several theories explaining this phenomenon, as well as that of perseverance, are discussed, as well as certain measures of support for perseverance, and the conditions of application. This approach was undertaken in order to create a theoretical framework that will be used to develop an interactive multimedia help system through which tools and support for perseverance are made available to students and personnel of post-secondary schools.

RESUMEN - Este artículo presenta, a partir de una síntesis de los escritos recientes, la amplitud del fenómeno del abandono de los estudios y sus impactos. En este sentido, se analizan algunas teorías que explican este fenómeno y el de la perseverancia, así como algunas medidas de apoyo a la perseverancia y sus condiciones de aplicación. Se inició esa tarea con vista a la elaboración de un marco teórico para la construcción de un sistema de apoyo multimedia interactivo a través del cual algunas herramientas de ayuda y de apoyo a la perseverancia se harán accesibles a los estudiantes y al personal de los establecimientos de estudios postsecundarios.

Références

- Aumond, M. et Beaulieu, F. (1994). En Ontario, on raccroche. *Éducation et francophonie*, 22 (2), 32-39.
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires*. Ottawa : Statistique Canada.
- Bean, J. et Metzger, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 223-240). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BenYoseph, M., Ryan, P. et Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program : Lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24-30.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop-out rates in a university Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*; 27(2), 123-141.
- Bernatchez, J. et Gendreau, L. (2005). L'opération « contrat de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 41-57). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bessey, J. Watton, S. et Chancey, P. (2000). *Paths Students Take*, Acte du colloque de CIRPA-ACPRI, octobre 2000.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Braxton, J.M., Milem, J.F. et Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Cabrera, A.F., Castaneda, M.B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cloutier, R., Bellemare, I., Côté, I. et Paré, H. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement post-secondaire. Les cheminements socioprofessionnels et la réussite éducative. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 145-183). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Coffman, D. et Gilligan, T. (2003). Social Support, Stress and Self-Efficacy: Effects on Student's satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(1), 53-66.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir, avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conway, C. (2001). BC Universities Early Leavers Survey, University Presidents' Council of British Columbia.
- Coulon, A. (2005). *Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cuseo, J. (2005). « Decided », « undecided, » and « in transition »: Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. In R.S. Feldman (dir.), *Improving the first year of college: Research and practice* (p. 27-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, R. et Elias P. (2003). *Dropping out: A study of early leavers from higher education* [Research Report RR386]. Londres: Department for Education and Skills.
- Debeurme, G. (2001). *La mise en place de mesures d'encadrement destinées à des étudiants de l'ordre universitaires avec des compétences langagières lacunaires en français écrit*. Actes de Colloque de l'AIRDF. Coll. « Savoirs en pratique », Louvain-la-Neuve, Belgique.
- DeRemer, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model*. Thèse de doctorat, University of Texas at Austin, Austin, TX.
- Deschênes, A.-J. et Lebel, C. (1994). *La conception de support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance*. Cours EDU6013. Québec: Télé-Université.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagne, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distance*, 3(2), 69-99.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (2005). *16 % des étudiants après une 1^{re} année à l'université changent de voie*. Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.boivigny.com/index.php?action=article&id_article=170764>.
- Dubeau, D., Renou, M. et Amyot, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull: Université du Québec à Hull.
- Fontaine, F. et Houle, R. (2005). Vision systémique du soutien à la réussite. Impact sur la recherche institutionnelle. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 241-252). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, P.-D. (2004). *La dimension cachée du E-LEARNING: de la motivation à l'abandon?* Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://alex.espacecompetences.org/GEIDEFile/La_dimension_cachée_du_elearning.PDF?Archive=191003591928&File=La+dimension+caché%20e+du+e%20learning_PDF>.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Hanson, G., et Taylor, R. (1970). Interaction of ability and personality: Another look at the dropout problem in an institute of technology. *Journal of Counseling Psychology*. 17 (6), 540-545.
- Heilbrun, A. B. Jr. (1965). Personality factors in college dropouts. *Journal of Applied Psychology*, 49 (1), 1-7.
- Horstmannshof, L. et Zimitat, C. (2004). *Time for Persistence*. Australie: Griffith Institute for Higher Education, Griffith University.
- Houle, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education*. Thèse de doctorat, New York University, New York, NY.

- Jones-Giles, J. (2004). *Current and future institutional practices and policies established to address student retention at selected historically Black colleges and universities*. Thèse de doctorat, George Washington University, Washington, WA.
- Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Collection de recherches du millénaire. En ligne : http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/Prix_du_Savoir-2004.pdf
- Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification. *Harvard Educational Review*, 42(4), 521-562.
- Kasworm, C. (2003). Setting the Stage: Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 102(Summer), 3-10.
- Kember, D. (1990). The Use of a Model to Derive Interventions Which might Reduce Drop out from Distance Education Courses. *Higher Education*, 20(1), 11-24.
- King, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. West Virginia: Wheeling Jesuit University.
- Lafontaine, L. et Legros, C (1995). Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 121-144.
- Liu, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Communication présentée dans le cadre de Annual Forum for the Association for the Institutional Research, Toronto, June.
- Mertz, G. (2002). *Challenges and Changes to Tinto's Persistence Theory*. Communication présentée dans le cadre de Annual Meeting of the Mid-Western of Educational research Association, Columbus, OH, October.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Murray, J. (1993). *Why Students Withdraw from University: A Case of Study*. Actes du colloque de CIRPA-ACPRI, mai. Document téléaccessible à l'adresse URL : <www.cirpa-acpri.ca/prevConferences/proceed1993/murray.html>.
- Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, L. et Pascarella, E. (1996). « Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioural outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. » *Research in Higher Education*, 37(4), 427-451.
- Oklahoma State Regents for Higher Education. (2002). *Oklahoma Higher Education Task Force on Student Retention*. Oklahoma City: OSRHE.
- Pageau, D. (2005). Le What Really Works américain. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 193-206). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pageau, D. et Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 111-126). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Pascarella, E.T. et Terenzini, P.T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51 : 60-75.
- Pincus, F. P. (1980). The false promise of community colleges : Class conflict and vocational education. *Harvard Educational Review* 50 (3), 332-361.
- Powell, R. (2006). *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier.
- Romainville, M. (1998) Et si on arrêta de tirer sur le pianiste? *Forum pédagogies*, 4-9.
- Rose, H. A. et Elton, C. F. (1966). Another look at the college dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 13, 242-245.
- Rossmann, J. et Kirk, B. (1970). Factors related to persistence and withdrawal among university students. *Journal of Counseling Psychology*, 17 (1), 65-72.
- Sandler, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. Thèse de doctorat. New York University, New York, NY.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université: l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec: Télé-Université.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In C.R. Burton et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education. Volume 3*. New York, NY: Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9.
- Tinto, V. (2005). Epilogue: Moving from theory to action. In A. Seidman (dir.), *College Student Retention: Formula for Student Success*. Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- Titus, M. (2003). *An examination of the influence of institutional context on persistence at four-year colleges and universities: A multilevel approach*. Maryland, MD: University of Maryland, College Park.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Waterman, A. S. et Waterman, C. K. (1972). The relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior : A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. *Developmental Psychology* 6 (1), 179.