

Référence du chapitre publié :

Neuville, S., & Frenay, M. (2011). La persistance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. In C. Michaut & M. Romainville (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp.157-175). De Boeck Supérieur.

CHAPITRE 8

La persévérance des étudiants de 1^{ère} année à la lumière du modèle expectancy-value¹

Sandrine NEUVILLE et Mariane FRENAY²

1. INTRODUCTION

La transition entre l'enseignement secondaire et supérieur, et spécialement quand il s'agit de l'université, s'accompagne invariablement d'une série de changements dans l'environnement scolaire mais aussi social de l'apprenant : compétition académique entre étudiants, pression à exceller, tâches d'apprentissage non familières, éloignement de la famille, des amis et réseau social à recréer (Oswald & Clark, 2003 ; Perry, Hladkyj, Pekrun & Pelletier, 2001). En arrivant à l'université, les apprenants font donc l'expérience de ce qui a été appelé par Wouters et De Ketele (1993) une « rupture de contexte ». Ils doivent mettre en œuvre tout un processus d'affiliation institutionnelle et intellectuelle à un nouveau monde avec ses us et coutumes. Selon Coulon (1997), l'entrée à l'université peut être comparée à un rite de passage. Par ailleurs, les psychologues développementalistes ont à cœur de réinscrire ce moment de

1 Cette recherche a été subsidiée par le Fonds National de la Recherche Scientifique Belge (FRFC/Pédagogie – projet G.4.563.06.F).

2 Université Catholique de Louvain

transition dans une phase plus large de développement et de construction identitaire. Erikson (1968), pour qui le développement humain est vu comme la succession d'une série de crises, voit la crise de recherche identitaire comme la tâche majeure des sujets en âge de scolarité supérieure.

Dans ce contexte de changements au niveau scolaire et de remaniements identitaires plus larges, il n'est dès lors pas étonnant que les risques d'échec dans les études mais aussi d'abandon soient élevés (Bentein, Frenay, Verwaerde, Bourgeois & Galand, 2003 ; Romainville, 2000a). Les chiffres disponibles auprès de la Base de données du Conseil des Recteurs de la Communauté française de Belgique (CREF) indiquent, qu'en moyenne pour les cinq dernières années, 59 % d'étudiants de première génération, c'est-à-dire des étudiants inscrits pour la première fois en 1ère année du grade de bachelier, n'ont pas réussi leur année d'études. Parmi ceux-ci, 20 % ont abandonné leurs études durant cette première année (Service d'études, 2005). Comme le souligne Marc Romainville (2005), ces taux d'échec et d'abandon sont toutefois à réinscrire dans le contexte belge du libre accès entre le secondaire et le supérieur. Excepté pour les études d'ingénieur civil, l'accès aux études universitaires en Communauté française de Belgique est, en effet, uniquement conditionné à la possession du diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Cette politique libérale d'accès a dès lors comme conséquence, beaucoup plus que dans d'autres pays, de transformer la première année d'études en une année de tri et de sélection.

Quoi qu'il en soit, que ce soit en Belgique ou à l'étranger, le phénomène de l'échec versus de la réussite dans l'enseignement supérieur retient l'attention des chercheurs depuis de nombreuses années (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Gerdes et Mallinckrodt (1994) proposent de définir une adaptation réussie à l'université comme caractérisée à la fois par la décision de l'apprenant de rester, de persister avec un sentiment de bien-être et par le fait de réussir académiquement. Si de nombreuses études se sont focalisées sur les facteurs explicatifs de la performance académique des étudiants (généralement mesurée par leurs grades), moins d'intérêt a été porté à la compréhension des comportements de persistance dans les études choisies. La persévérance est généralement définie comme la durée pendant laquelle l'apprenant demeure inscrit dans l'institution, dans l'établissement d'enseignement et engagé dans son choix d'études (Robbins, et al., 2004)³. Ce concept est donc à

3 Pour désigner ce même comportement, les auteurs québécois ou français utilisent préférentiellement les termes de « persévérance scolaire » ou de « poursuite des études ».

entendre ici comme l'opposé du comportement d'abandon, que celui-ci trouve son origine dans un échec académique, un départ volontaire ou un transfert entre différentes institutions (Aumond & Beaulieu, 1994 ; Grayson, 2003 ; McCubbin, 2003 ; Tinto, 1982)

L'objectif de notre contribution sera précisément d'investiguer la persistance d'étudiants de 1ère année universitaire. Pourquoi certains étudiants font-ils preuve de ténacité, même face à de sérieuses difficultés, et perséverent dans leur choix d'études alors que d'autres démissionnent plus facilement ? Quels sont les variables, les facteurs et les relations entre eux qui sous-tendent ce processus de persévérance versus d'abandon ?

2. CADRE THEORIQUE

Jusqu'il y a peu, les études s'étant intéressées à la compréhension des deux comportements académiques que sont la persévérance et la performance ont principalement tenté d'en identifier les principaux facteurs explicatifs. Historiquement, le niveau socio-économique et culturel de l'étudiant et son parcours scolaire étaient les seules variables considérées. Par la suite, d'autres variables plus motivationnelles et/ou cognitives telles le projet d'études de l'étudiant, ses stratégies d'études... ont également été investiguées mais toujours dans une perspective de « facteur isolé », c'est-à-dire de mise en évidence du facteur qui ferait la différence et qui suffirait à lui seul à rendre compte de la réussite/échec ou de la persistance/abandon des étudiants (E. T. Pascarella & Terenzini, 2005).

Progressivement, les chercheurs ont cependant pris conscience qu'aucune des catégories de facteurs prise isolément ne suffit à elle seule à rendre compte et à apporter les clés de compréhension de ce phénomène complexe qu'est le parcours, plus ou moins fructueux, d'un apprenant dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, des approches plus intégratives sont apparues et divers modèles prenant en considération non seulement les facteurs individuels s'étant révélés importants (bagage socio-économique et culturel, antécédents scolaires...) mais aussi des facteurs de contexte (caractéristiques de l'institution d'enseignement) ont vu le jour. Ces modèles complexes reposent sur le postulat que la compréhension des comportements académiques des apprenants est à rechercher dans les interactions personnes-contexte. Dans cette perspective psycho-sociale, quatre modèles méritent d'être mentionnés : le modèle input-

environment-output (I-E-O) de Astin (1970) ⁴, le modèle de l'intégration académique et sociale de Tinto (1975, 1982, 1987, 1997) ⁵, le modèle de Pascarella (1980, 1985) ⁶, assez proche de celui de Tinto et, enfin, le modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield (2002). Si ces quatre modèles ont à cœur de considérer l'interaction personnes-contexte, leur différence réside dans leur focalisation plus ou moins importante sur un des deux termes de l'interaction. Les trois premiers modèles cités se centrent, en effet, davantage sur le volet du contexte, de l'environnement d'apprentissage comme élément-clé du processus d'apprentissage tandis que le quatrième modèle, le modèle expectancy-value, s'intéresse plus particulièrement à l'importance des variables personnelles, motivationnelles dans la compréhension des comportements académiques des sujets.

Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de tenter d'éclairer le processus sous-tendant la persistance des étudiants en étant plus particulièrement attentifs à l'impact des variables personnelles. Nous nous appuyons donc sur le modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield comme cadre de référence théorique (Eccles & Wigfield, 1995 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield & Eccles, 1992, 2000, 2002). Ce modèle est présenté à la figure 8.1 ci-dessous.

4 Selon Astin, premier auteur ayant réellement tenté de modéliser les comportements académiques au sein de l'enseignement supérieur, les résultats (outcomes) c.-à-d. les caractéristiques, compétences, valeurs, attitudes et comportements de l'étudiant après son passage dans l'enseignement supérieur sont vus comme étant fonction de deux éléments : les entrées (inputs), à savoir les caractéristiques démographiques de l'étudiant, le bagage familial, scolaire et social avec lesquels l'étudiant arrive et le contexte (environnement), c.-à-d. les personnes, les expériences, les pratiques, valeurs... qu'il sera amené à rencontrer durant sa période de scolarité. Selon l'auteur, les inputs peuvent influencer les outputs de deux façons distinctes : soit directement, soit indirectement via le type d'interactions du sujet avec le contexte.

5 Le modèle de Tinto s'est spécifiquement intéressé à la compréhension des comportements d'abandon des étudiants. Selon cet auteur, le bagage avec lequel l'étudiant entame l'enseignement supérieur va influencer ses intentions et buts à l'égard de l'institution d'enseignement qu'il va être amené à fréquenter. Ces variables d'entrée vont ainsi colorer les expériences du sujet au sein des systèmes académique et social, entrer en interaction avec la manière dont il percevra ce qui lui est offert dans le contexte d'enseignement, et mener à différents degrés d'intégration académique et sociale. A son tour, l'intégration académique et sociale de l'étudiant va avoir un impact sur ses intentions, buts et engagements académiques et, en finale, sur son intention de persistance ainsi que sur ses résultats.

6 Si Tinto s'est intéressé aux influences que peut exercer l'institution d'enseignement sur les apprenants, il s'est principalement centré sur les influences interpersonnelles, c.-à-d. les interactions de l'apprenant avec ses pairs et avec le personnel académique. Le modèle de Pascarella se focalise, par contre, sur l'impact que peuvent avoir les caractéristiques structurelles et organisationnelles de l'institution telles que sa taille, sa politique en matière de sélection à l'entrée... sur le devenir des étudiants. Selon cet auteur, les caractéristiques du sujet à l'entrée et les caractéristiques structurelles et organisationnelles de l'institution vont ensemble façonner, pour chaque sujet, un environnement d'apprentissage particulier. Ce dernier va influencer la qualité de l'effort et de l'investissement du sujet dans ses études, ce qui va bien évidemment déterminer son développement et son évolution.

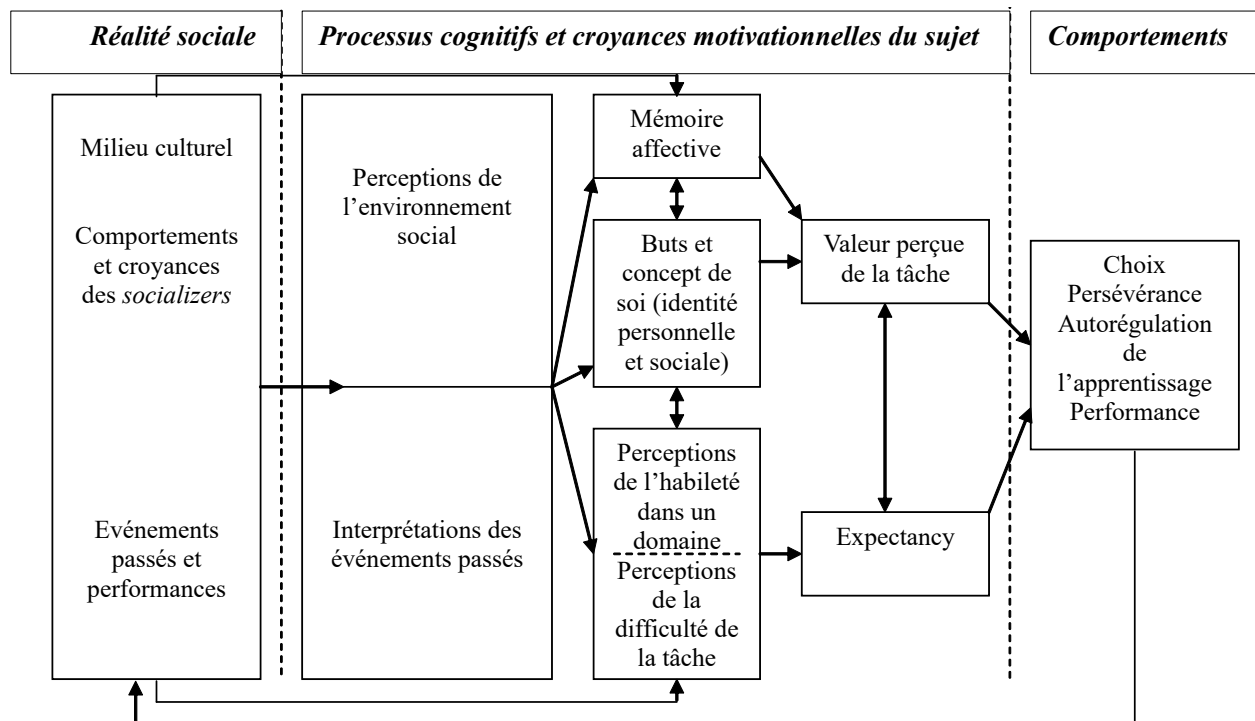


Figure 8.1
Modèle *expectancy value* d'Eccles et Wigfield (2002)

Ce modèle, élaboré initialement par Eccles en 1983 puis revu par Eccles et Wigfield dans leurs publications de 2000 et 2002, propose que les perceptions des sujets concernant leur probabilité de réussite d'une tâche donnée (*expectancy* perceptions) ainsi que leurs perceptions de ce que cette tâche peut leur apporter (*value* perceptions) sont les déterminants les plus immédiats des comportements liés à l'apprentissage tels que le choix du sujet de s'engager et/ou de persévérer dans la réalisation d'une tâche, les stratégies d'apprentissage que le sujet va mettre en œuvre pour appréhender cette tâche et, enfin, sa performance à celle-ci. L'*expectancy* et la *value* sont elles-mêmes influencées par d'autres variables de nature cognitive. Il s'agit de la mémoire affective de l'apprenant, c'est-à-dire le souvenir que le sujet a de ses expériences passées avec des tâches ou activités similaires (Vanlede, Philippot & Galand, 2006), de ses buts ainsi que de son concept de soi (défini par Carver et Scheier (1999) comme l'image que le sujet a de la personne qu'il est, mais aussi de la personne qu'il pourrait devenir, qu'il voudrait devenir ou, au contraire, qu'il craint de devenir), et, enfin, des perceptions liées à son habileté dans un domaine et à la difficulté de la tâche. A leur tour, ces variables subissent l'influence des

perceptions que les sujets ont de la « réalité sociale » qui les entoure ainsi que de leurs interprétations des événements et performances antérieurs.

De manière plus précise, ce paradigme postule que les perceptions des sujets concernant leur probabilité de réussite dans une tâche vont influencer leur performance à cette tâche alors que les perceptions des sujets relatives à la valeur de la tâche vont davantage avoir un impact sur leur choix de s'engager et/ou de persévérer dans la réalisation de cette tâche. Si le lien entre les perceptions de compétences des sujets et leur performance a déjà été largement démontré (Bong, 2001 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Jacquelynne S. Eccles & Harold, 1991 ; Marsh, 1990 ; Marsh & Yeung, 1997 ; Pajares & Miller, 1994 ; Pintrich & de Groot, 1990 ; Wigfield, 1994 ; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992), l'impact des perceptions de valeur est nettement moins documenté.

3. OBJECTIF DE L' ETUDE

L'objectif de cette étude est d'investiguer la persévérance d'étudiants de première année universitaire à partir du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield (2002). Etant donné que l'impact des perceptions de valeur demeure peu étudié, nous nous proposons de porter un regard plus attentif sur le rôle de ces perceptions dans la décision des étudiants de persévérer dans les études dans lesquelles ils se sont engagés.

Pour ce faire, nous allons, tout d'abord, travailler sur l'intention de persévérance des étudiants durant la première année d'études. Nous allons tester et analyser le modèle expectancy-value via des analyses en pistes causales afin de faire apparaître les variables-clés et les relations entre variables entrant en jeu dans la construction de l'intention de persister dans son choix d'études. Dans un second temps, nous nous centrerons sur la persévérance effective de ces étudiants. Eclairés par les résultats obtenus dans la première partie, nous tenterons, à l'aide de régressions, de mettre en évidence les prédicteurs intervenant dans le processus de persévérance versus d'abandon.

4. METHODOLOGIE

4.1. Participants

Notre échantillon se compose de 2499 étudiants de premier baccalauréat des différentes facultés d'une université belge francophone. Les facultés ainsi que le nombre d'étudiants dans chacune d'entre elles figurent dans le tableau 8.1 ci-dessous. Parmi les étudiants, 56.1 % sont des femmes et 43.9 % des hommes. Leur âge moyen est de 18,2 ans (Ecart-type= 1,44). L'ensemble des participants a donné son accord pour participer à l'étude ainsi que pour nous permettre d'avoir accès à leurs résultats académiques. Tous les participants ont été assurés de la confidentialité de leurs réponses.

Tableau 8.1
Nombre d'étudiants par faculté

Facultés	n
Droit	175
Ingénierie biologique, agronomique et environnementale	118
Médecine	646
Philosophie et Lettres	385
Psychologie et Sciences de l'éducation	316
Sciences	205
Sciences appliquées	202
Sciences économiques, sociales et politiques	444
Sciences philosophiques	8

4.2. Procédure

Les données ont été récoltées en trois vagues. La première récolte, effectuée à l'aide de questionnaires auto-rapportés, a eu lieu au début de l'année académique (septembre 2005) et avait pour but d'évaluer les données à l'entrée du sujet à l'université, avant que celui-ci ne soit influencé par les expériences vécues dans le système académique. La seconde récolte, également via questionnaires auto-rapportés, s'est déroulée quelques semaines après la première (novembre 2005) et poursuivait l'objectif d'appréhender les expériences vécues par le sujet au sein du système académique et social de l'université. Enfin, la troisième récolte portait sur les résultats académiques des étudiants. Celle-ci s'est effectuée à trois moments distincts – janvier, juin et

septembre 2006- correspondant aux trois sessions d'examens. Les résultats des étudiants ont été communiqués par les services centraux de l'université.

4.3. Variables mesurées et outils

En se basant sur notre modèle théorique de référence, la première récolte de données a porté sur le bagage familial de l'étudiant, son passé scolaire, son interprétation des événements passés, ses intentions ou buts à l'entrée à l'université et sa probabilité de réussite. Nous avons inclus une variable supplémentaire, la certitude du choix d'études, en raison de son importance déjà démontrée dans le processus de persistance (Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2008 ; Chartrand, 1992 ; Metzner, Lauer & Rajewski, 2003).

La seconde récolte de données a porté sur la perception qu'a le sujet de la valeur des opportunités d'apprentissage rencontrées ainsi que de sa probabilité de réussite. Cette variable avait déjà été évaluée à l'entrée à l'université (première récolte de données) mais ne se basait alors sur aucune connaissance réelle des exigences universitaires, d'où l'importance de la mesurer à nouveau. Par ailleurs, nous avons également évalué l'intention de persister des sujets et leur engagement académique.

Afin de ne pas encombrer le texte, les outils utilisés sont présentés dans la section suivante mais n'ont pas été détaillés⁷.

4.4. Outils de la première récolte (temps 1)

Trop souvent dans les recherches, le **bagage familial** de l'étudiant, appelé également son bagage socio-économique et culturel, est appréhendé uniquement par le biais du degré d'éducation des parents, voire du père uniquement. Afin d'obtenir des informations plus fines, plus détaillées, permettant d'avoir une représentation plus complexe de la « réalité » familiale de l'étudiant, il nous semblait indispensable d'étoffer nos mesures à ce niveau. Nous nous sommes donc basées sur l'étude PISA (2000), soit en reprenant les échelles validées telles quelles (avec

⁷ Pour avoir une description complète des items, veuillez vous référer à l'ouvrage intitulé « La persistance et la réussite dans l'enseignement universitaire : mise en lumière des facteurs explicatifs » (Neuville, Frenay, Noël et Wertz, sous presse).

traduction), soit en les modifiant légèrement pour les adapter à notre public. Trois catégories principales de données relatives au bagage familial de l'étudiant ont ainsi été récoltées : les caractéristiques individuelles générales, l'intérêt parental et les relations dans la famille, et, les possessions familiales tant d'ordre culturel qu'économique.

Deux questions relatives au **passé scolaire** des étudiants ont été posées : la première avait trait au redoublement, la seconde au pourcentage obtenu en dernière année du secondaire. Ce pourcentage était constitué de la moyenne des notes obtenues dans les différentes matières suivies.

Nous avons décidé de nous centrer ici sur les **événements passés** relatifs à la scolarité des sujets. L'interprétation que les sujets donnent de leurs succès/échecs passés porte le nom d'attributions causales. Ces attributions, qui peuvent d'ailleurs concerner différents aspects de la vie, constituent un processus par lequel les individus expliquent et interprètent leur environnement, plus précisément leurs comportements et leurs émotions (Dubois, 1987 ; Weiner, 1986). Ces attributions peuvent se distinguer, notamment, selon le lieu de causalité (locus of control, Rotter (1966)) qu'elles mettent en avant : soit la causalité d'un événement est attribuée à des éléments internes au sujet (ses capacités, l'effort fourni...), soit à des éléments externes (la difficulté de la tâche, la chance...).

Dix-sept items nous ont permis d'investiguer le type d'attributions (internes versus externes ou situationnelles) que le sujet met en avant pour expliquer ses résultats dans l'enseignement secondaire (échelle attributions internes – 10 items, α de Cronbach = .84 ; échelle attributions externes – 7 items α = .72).

Les **buts du sujet** ont été appréhendés comme les motifs qui ont guidé le choix de ses études, en distinguant des motifs positifs (trois items) et des motifs négatifs ou par défaut (deux items) (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Deux items permettant d'évaluer la **certitude de l'étudiant quant à son choix d'études** ont été inspirés du questionnaire de Metzner et collaborateurs (2003) et du Career Decision Scale de Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier (1980). Le premier item posait explicitement la question de la certitude du choix de l'étudiant, le second avait trait à l'intention de persévérer dans ce choix d'études même face à un échec qui impliquerait dans ce cas un redoublement.

Onze items adaptés de Dupeyrat (2000) et Galand (2001) et validés par Neuville (2004) dans une étude antérieure ont permis d'appréhender la **perception du sujet quant à sa probabilité de réussite** de cette première année universitaire ($\alpha = .81$). Pour rappel, il s'agissait ici d'une évaluation de l'étudiant avant toute confrontation réelle au système académique universitaire et à ses exigences.

4.5. Outils de la seconde récolte (temps 2 – T2)

Les mêmes items que ceux utilisés lors de la première récolte de données ont été repris afin d'évaluer la **perception par l'étudiant de sa probabilité de réussite** de l'année académique, après quelques semaines de confrontation à la vie universitaire.

Quinze items ($\alpha = .80$), adaptés principalement du travail d'Eccles et Wigfield (1995) et validés dans une étude antérieure (Neuville, 2004), ont permis d'avoir des informations sur l'**appréciation** que le sujet avait des **activités d'apprentissage** proposées dans le cadre de sa formation.

L'**engagement académique** est défini comme une prise de décision personnelle se traduisant, d'une part, par la volonté, et, d'autre part, par la capacité de s'engager pleinement dans ses études (Pirot & De Ketele, 2000, p. 370). Cet engagement a été évalué à partir du nombre d'heures consacrées à l'étude par semaine ainsi qu'à partir de la fréquentation des cours (Farsides & Woodfield, 2003). Comme pour les autres variables, il s'agit de mesures auto-rapportées.

Huit items ($\alpha = .78$) ont permis d'appréhender la satisfaction des étudiants par rapport à leur choix d'études et leur **volonté de persister** (Torres & Solberg, 2001). Cette intention est une mesure proximale de la persistance à l'université (Braxton, Bray & Berger, 2000).

4.6. Outils de la troisième récolte (temps 3)

4.6.1. *Performance*

La performance des étudiants aux sessions de janvier, juin et, si nécessaire, septembre,⁸ est exprimée en pourcentages. Pour ce qui concerne la session de janvier, la performance des étudiants est constituée de la moyenne de leurs résultats aux examens de cette session. Par contre, les données récoltées en juin et septembre, également exprimées en pourcentages, correspondent à la moyenne des cotes des étudiants sur l'ensemble des examens de l'année académique, y compris ceux de la session de janvier. Les données de juin et septembre ne sont donc pas complètement indépendantes de celles de janvier.

4.6.2. Persistence

La persistance a été mesurée à partir de la réinscription (ou non) des étudiants dans la même filière d'études que lors de leur première inscription, qu'ils aient ou non échoué. Dans notre échantillon de 2499 étudiants, 121 d'entre eux font partie des étudiants non-persistants puisqu'ils ont modifié leur filière d'inscription. Pour les 121 sujets, il s'agit d'une réorientation après un échec.

5. ANALYSES ET RESULTATS

Pour rappel, nous allons, dans un premier temps, travailler sur l'intention de persistance des étudiants à partir d'analyses en pistes causales (path analysis) qui vont nous permettre de tester et d'analyser le modèle expectancy-value. Dans un second temps, nous nous centrerons sur la persistance effective des étudiants dont nous essayerons, à l'aide de régressions, d'en mettre en évidence les principaux prédicteurs.

5.1. Analyses en pistes causales

Les analyses en pistes causales ont été menées à l'aide du logiciel LISREL 8.8. Ces analyses considèrent les modèles à tester comme un ensemble, comme un système d'équations (par exemple : telle variable x est prédite par telles variables $y, z, v, \dots$) et estiment chacune des

⁸ La session de septembre est, en effet, dans l'enseignement supérieur belge, une session de rattrapage pour les étudiants n'ayant pas réussi l'ensemble de leurs examens en juin.

relations entre variables ainsi que la qualité du modèle dans son ensemble (Joreskog & Sorbom, 1993). Ce type d'analyses permet donc, non seulement, de vérifier la pertinence de certaines relations postulées entre des variables bien précises, mais aussi de vérifier l'adéquation de la structure d'ensemble du modèle. Par ailleurs, ce type de méthode d'analyse de données suggère également des liens, non postulés par le chercheur, entre différentes variables, liens dont l'ajout au modèle permettrait d'en améliorer la qualité d'ensemble.

Concrètement, ce type d'analyses fonctionne en comparant la matrice des corrélations observées entre les variables mesurées et la matrice des corrélations prédites à partir du modèle théorique. Cette comparaison permet de considérer le modèle théorique postulé comme compatible ou non aux données observées (mesure de fit). En cas de non-adéquation suffisante, des suggestions de relations entre variables sont faites pour tenter d'arriver à un accord suffisant.

Afin de pouvoir juger du degré d'adéquation du modèle théorique postulé, différents indices de fit (goodness-of-fit indexes) sont fournis par l'analyse. Etant donné qu'un manque de consensus persiste quant au choix du ou des meilleurs indices, il est recommandé de prendre en considération la configuration générale créée par plusieurs indices plutôt que de s'en tenir à un critère unique (Byrne, 1998). Les quatre indices fréquemment rapportés auxquels nous décidons de nous référer dans ce chapitre sont les suivants :

- Le chi-carré, relativement aux degrés de liberté (χ^2/ddl). Cet indice est un indicateur de l'écart entre la matrice de corrélations observée dans les données et la matrice de corrélations dérivée du modèle théorique postulé. Un test non significatif indique l'absence de différence entre ces deux matrices. Toutefois, étant donné la trop grande sensibilité de ce test à la taille de l'échantillon (tendance à être significatif pour les grands échantillons), il est conseillé d'examiner la valeur du rapport entre le chi-carré et les degrés de liberté du modèle. Une valeur inférieure à 5 est synonyme d'un bon ajustement du modèle aux données observées.
- Le Comparative Fit Index (CFI) compare le modèle proposé à un modèle sans aucune relation entre les variables (modèle indépendant). Il peut varier entre 0 (aucune adéquation du modèle proposé) et 1 (adéquation parfaite), avec des valeurs égales ou supérieures à .90 indiquant une bonne qualité d'ajustement du modèle.

- L'indice Adjusted Goodness-of-fit Index (AGFI) compare le modèle proposé à une absence de modèle. Etant donné qu'il prend en considération le nombre de degrés de liberté du modèle, il évalue également la parcimonie du modèle et inclut des pénalités pour l'addition de paramètres supplémentaires. Il varie également de 0 (aucune adéquation du modèle proposé) à 1 (adéquation parfaite), avec des valeurs égales ou supérieures à .90 indiquant une bonne qualité d'ajustement du modèle.
- Le standardized Root Mean square Residual (sRMR). Il s'agit d'une mesure de la moyenne des résidus du modèle, c-à-d des différences entre les matrices théoriques et observées. Plus sa valeur est petite, meilleure est l'adéquation (avec des valeurs inférieures à .05 indiquant un bon ajustement).

Etant donné le nombre conséquent de variables mesurées dans notre étude, des analyses statistiques préalables à la réalisation des analyses en pistes causales ont été menées afin de défricher les relations entre les variables du modèle. Ces analyses ont consisté en des corrélations entre les différentes variables mesurées et en des régressions multiples.

Les corrélations ont permis d'avoir des informations sur les liens entre les différentes variables prises deux à deux. Les régressions multiples, quant à elles, ont permis d'aller un pas plus loin et de tester dans quelle mesure une variable donnée du modèle pouvait être prédite, expliquée par une ou plusieurs variables de ce même modèle.

Ainsi, il est apparu que certaines variables d'entrée (comme, par exemple, les attributions causales du sujet, ses buts...) n'avaient pas de pouvoir explicatif par rapport aux autres variables du modèle expectancy-value. Ces variables ont donc été éliminées des analyses ultérieures et n'ont pas été reprises dans le modèle testé par pistes causales.

Par ailleurs, ces analyses préliminaires ont également mis en évidence quelles étaient les relations significatives entre les variables. Ainsi, il est ressorti des régressions que, parmi les variables d'entrée, la certitude du choix d'études permettait d'expliquer en partie l'intention de persistance des sujets mais que, par contre, le pourcentage en dernière année du secondaire n'avait pas d'effet direct sur cette intention de persister. Concrètement, dans le modèle testé dans les analyses en pistes causales, ce lien entre le pourcentage en secondaire et l'intention de persister n'a pas été postulé puisque les régressions avaient mis en évidence sa non-pertinence.

5.2. Résultats : Intention de persistance et performance académique

Le premier résultat intéressant à analyser concerne l'adéquation du modèle expectancy-value dans son ensemble. Ce modèle théorique s'adapte-t-il bien aux données que nous avons récoltées ? Les indices d'ajustement obtenus par l'analyse nous permettent de répondre positivement à cette question. Les CFI et AGFI sont, en effet, tous deux largement supérieurs à .90, le sRMR est bien inférieur à .05 et le rapport χ^2/ddl est inférieur à 5. Ces résultats signifient que le modèle théorique expectancy-value fournit une bonne description, une bonne explication de ce qui se passe dans la réalité, de la manière dont les différentes variables s'influencent et interagissent.

Etant donné que nous savons désormais que le modèle expectancy-value constitue une grille de lecture adéquate de nos données, portons notre attention sur les liens entre les différentes variables constitutives de ce modèle. La figure 8.2 ci-dessous présente le modèle expectancy-value. Les chiffres présents dans le diagramme correspondent à des coefficients de régressions (β) et indiquent donc le poids des relations entre les variables concernées.

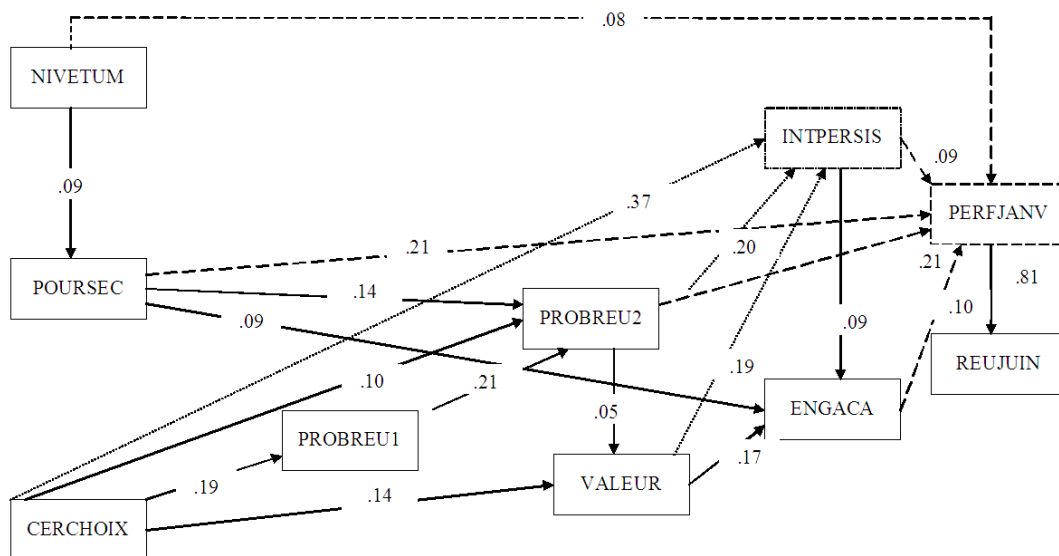


Figure 8.2.

Diagramme en pistes causales pour le modèle expectancy-value⁹

⁹ = Variables explicatives de l'intention de persistance ; = variables explicatives de la performance en janvier

Si nous nous intéressons en premier lieu à l'intention de persistance des sujets, nous constatons que les variables qui influencent cette intention sont au nombre de trois : par importance décroissante, la certitude du sujet concernant son choix d'études (β CERCHOIX – INTPERISIS= .37), ses perceptions de compétences au T2 (β PROBREU2 – INTPERISIS= .20) et sa perception de la valeur des opportunités d'apprentissage rencontrées (β VALEUR – INTPERISIS= .19). Par ailleurs, cette analyse en pistes causales met en évidence le rôle direct de cette intention de persistance des sujets dans leur performance en janvier (β INTPERISIS – PERJANV= .09) et également, son rôle indirect, par l'intermédiaire de l'engagement académique du sujet. Nous voyons, en effet, que l'intention de persistance de l'étudiant a un impact sur son engagement académique (β INTPERISIS – ENGACA= .09), qui lui-même influence la performance de l'étudiant en janvier (β ENGACA - PERFJANV = .10). Ceci suggère qu'au plus les étudiants ont l'intention de persévérer, au plus ils vont s'investir dans l'apprentissage, ce qui va avoir un impact positif sur leur performance. Deux autres variables interviennent également pour expliquer l'engagement académique du sujet : sa perception de valeur (β VALEUR - ENGACA= .17) et, dans une moindre mesure, son passé scolaire (β POURSEC - ENGACA= .09).

Par ailleurs si nous jetons, à présent, un regard sur la performance des étudiants, nous pouvons, tout d'abord, souligner le lien massif entre la performance des apprenants à la session de janvier et leur performance à la session de juin (β PERFJANV - REUJUIN= .81). Il faut, toutefois, avoir à l'esprit que ces deux performances ne sont pas totalement indépendantes puisque la performance globale à la session de juin inclut également les résultats obtenus par l'étudiant à la session de janvier. Ensuite, au niveau des variables explicatives de cette performance en janvier, nous constatons, en sus de l'influence déjà pointée ci-dessus de l'intention de persistance de l'étudiant et de son engagement académique, le rôle direct du niveau d'études de la mère (β NIVETUM - PERFJANV= .08), du passé scolaire de l'apprenant (β

NIVETUM = niveau d'études de la mère ; POURSEC = pourcentage en dernière année du secondaire ; CERCHOIX = certitude par rapport au choix d'études ; PROBREU1= probabilité réussite temps 1 ; PROBREU2= probabilité réussite temps 2 ; VALEUR= perceptions de valeur ; INTPERISIS= intention de persistance ; ENGACA= engagement académique ; PERFJANV= performance à la session de janvier ; REUJUIN= pourcentages à la session de juin.

POURSEC - PERFJANV= .21) et de son sentiment de compétences au T2 (β PROBREU2 - PERFJANV= .21). Il est intéressant de pointer que c'est le sentiment de compétences au T2 et non au T1 (en effet, absence de relation entre le sentiment de compétences au T1 et la performance en janvier) qui a un impact sur la performance des sujets. Cela nous indique que ce qui importe c'est bien la perception de compétences que le sujet a construite à partir de sa confrontation réelle aux exigences universitaires et non sa perception de compétences à l'entrée.

Pour terminer, plusieurs relations entre variables méritent d'être pointées. Tout d'abord, nous pouvons remarquer un effet du passé scolaire de l'apprenant sur sa perception de compétences. Cet effet est présent en ce qui concerne la perception de compétences au T2 (β POURSEC - PROBREU2= .14) mais, par contre, il n'y a pas d'impact du passé scolaire sur la perception de compétences au T1. Le seul antécédent de cette perception de compétences au début de l'année académique (T1) est la certitude du sujet concernant son choix d'études (β CERCHOIX - PROBREU1= .19). Cette certitude par rapport au choix d'études influence également la perception que l'apprenant a de la valeur de la formation (β CERCHOIX - VALEUR= .14), sa perception de compétences au mois de novembre (T2) (β CERCHOIX - PROBREU2= .10) ainsi que, pour rappel, son intention de persister (β CERCHOIX - INTPERSIS= .37). Ensuite, en ce qui concerne l'influence des perceptions de compétences, nous pouvons noter que les perceptions de compétences en début d'année académique (T1) influencent ces mêmes perceptions évaluées ultérieurement (T2) (β PROBREU1 - PROBREU2= .21). Enfin, nous constatons la présence d'un lien ténu (β PROBREU2 - VALEUR= .05) entre les perceptions de compétences au T2 et la perception de valeur : les étudiants valorisent les études qu'ils pensent pouvoir réussir.

5.3. Persévérer dans son choix d'études : régression logistique

Après nous être penchés sur l'intention de persistance des sujets et en avoir mis en évidence les prédicteurs, il nous semblait nécessaire, afin de compléter notre analyse du processus de persistance dans les études supérieures, de nous centrer sur la persistance effective. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur la réinscription ou non des étudiants dans la filière d'études originellement choisie. Sont donc considérés comme persistants, les étudiants qui, peu

importe leurs performances académiques en première année d'études (réussite ou échec), se sont réinscrits dans la même filière d'études. Dans notre échantillon, ils sont au nombre de 2370. Dans le tableau 8.2 ci-dessous, figurent les pourcentages de réussite et d'échec ainsi que les pourcentages de persistance et d'abandon pour les différentes facultés ainsi que de manière globale pour l'ensemble de notre échantillon.

Tableau 8.2

Pourcentages de réussite, d'échec, de persistance et d'abandon par faculté et de manière globale

Faculté	n	% réussite	% échec	% persistance	% abandon
Droit	175	62.9	37.1	97.7	2.3
Ingénierie biol., agro. et environ.	118	41.5	58.5	91.5	8.5
Médecine	646	38.9	61.1	96	4
Philosophie et Lettres	385	55.1	44.9	96.1	3.9
Psychol. et Sciences de l'éducation	316	62	38	98.4	1.6
Sciences	205	37.1	62.9	78	22
Sciences appliquées	202	56.4	43.6	96	4
Sciences éco., sociales et politiques	444	64.9	35.1	96.4	3.6
Sciences philosophiques	8	37.5	62.5	100	0
Echantillon complet	2499	52	48	94.8	5.2

Etant donné le caractère dichotomique de notre variable de sortie (persistance / abandon), une régression logistique a été effectuée. Les variables prédictives intégrées ont été les variables du modèle expectancy-value, à savoir l'intention de persistance, l'engagement académique, les perceptions de compétences aux temps 1 et 2, la perception de la valeur, la certitude du choix, le niveau d'études de la mère et le pourcentage en dernière année du secondaire.

5.4. Quels sont les prédicteurs de la persistance effective des étudiants ?

Parmi l'ensemble des variables potentiellement prédictives, seules deux se sont révélées avoir un effet significatif dans l'explication de la persistance des étudiants : leurs perceptions de compétences au temps 2 ($\text{Exp}(\beta) = 1.56$, $p < 0.001$) et leur intention de persistance ($\text{Exp}(\beta) = 1.35$, $p < 0.01$) (voir tableau 8.3). Plus les étudiants se perçoivent compétents et plus ils ont, au moins de novembre, l'intention de persister, plus ils persisteront effectivement.

Tableau 8.3
Régression logistique

Variables	Exp(B)	p
Perceptions de compétences T2	1.56	***
Intention de persistance	1.35	**
χ^2 (df) p	19.21(2)	***
Hosmer-Lemeshow Goodnes- of-fit test – χ^2 (df) p	6.2 (7)	.515

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Variables non incluses dans l'équation : le niveau d'études de la mère, le pourcentage en dernière année du secondaire, la certitude par rapport au choix d'études, les perceptions de compétences au T1, les perceptions de valeur et l'engagement académique.

Parmi les prédicteurs de l'intention de persistance mis en évidence dans les analyses en pistes causales (certitude du choix, perceptions de compétences, valeur), on constate que seules les perceptions de compétences conservent leur pouvoir prédictif quand on regarde la persistance effective. Par ailleurs, il est intéressant et important de relever que l'intention de persistance, mesurée en novembre, est un des deux prédicteurs de la persistance effective des étudiants.

6. CONCLUSION ET DISCUSSION

Cette recherche, dont l'objectif était d'analyser le processus sous-tendant la persistance des étudiants, représente un des premiers efforts pour tester empiriquement dans l'enseignement supérieur la théorie de l'expectancy-value. Cette étude a permis de mettre en évidence les variables centrales dans la compréhension du phénomène de persistance dans les études choisies mais a aussi permis d'éclairer, dans une perspective intégrative, la performance des apprenants.

Nos résultats soulignent que les variables motivationnelles impliquées dans le modèle d'Eccles et Wigfield (2002) sont pertinentes tant par rapport au critère de performance que par rapport à celui de persistance.

Nous allons, dans un premier temps, nous centrer sur la persistance des étudiants avant d'en venir aux apports de notre recherche par rapport à leur performance académique.

En ce qui concerne, tout d'abord, l'intention de persistance des apprenants, nous avons mis en évidence que leur certitude quant au choix de leurs études en était le prédicteur le plus puissant. Ce résultat était déjà ressorti dans d'autres travaux de recherche. Lent, Brown et Hackett (1994) soutiennent, en effet, que des buts vocationnels tenus fermement, caractérisés par une certitude de choix, de la netteté et de l'engagement augmentent la probabilité de comportements allant dans le sens du choix posé. Dans le même sens, Pieters et Verplanken (1995) mettent en évidence l'association entre la confiance en une intention et la réalisation de cette intention. Les travaux récemment menés par Germeijs et Verschueren (2006a, 2006b, 2007) vont également dans le sens de ces affirmations. Par ailleurs, comme dans d'autres études (Chartrand, 1992 ; Karpanty, 1998 ; Torres & Solberg, 2001), nos résultats ont permis de conforter l'impact des perceptions de compétences et de valeur sur l'intention de persister des apprenants. En d'autres termes, nous pouvons donc dire que des étudiants confiants en leur choix d'études mais aussi confiants en leur capacité de pouvoir faire face aux exigences des enseignements liés à ce choix et y percevant du sens vont davantage avoir l'intention de persister dans ce choix d'études.

Au niveau de la persistance effective, à présent, nous avons pu constater que l'intention de persistance des sujets, déclarée encore relativement tôt dans l'année académique, constituait déjà un excellent indicateur du comportement effectif ultérieur des apprenants. En complément à cette intention de persister, le sentiment de compétences du sujet, c'est-à-dire la perception qu'il a de pouvoir répondre aux exigences universitaires, de pouvoir mener à bien cette première année d'études, constitue le second élément-clé de la dynamique de persistance. Par contre, il est apparu que la perception de la valeur des opportunités d'apprentissage n'intervenait plus comme variable prédictrice lorsqu'on s'intéressait à la persistance effective. Ce résultat amène à nuancer l'hypothèse issue du paradigme expectancy-value selon laquelle les perceptions des sujets concernant leur probabilité de réussite dans une tâche influençaient plutôt leur performance à cette tâche alors que leurs perceptions relatives à la valeur de la tâche avaient davantage un

impact sur leur choix de s'engager et/ou de persévérer dans la réalisation de cette tâche. Dans le cadre de cette étude, nos résultats soulignent principalement l'importance des perceptions de compétences des sujets tant pour leur intention de persistance que pour leur persistance effective et, également - nous allons y revenir ci-dessous - pour leur performance académique. Ceci ne supprime pas l'influence des perceptions que les apprenants ont de la valeur de leurs études mais resitue leur importance davantage en amont du processus de persistance, au moment où l'intention de persistance des sujets commence à se construire, à s'élaborer.

Passons à présent à la performance académique. Comme largement démontré par le passé (Hezlett, et al., 2001 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Robbins, et al., 2004 ; Vey, et al., 2001), notre étude confirme que les variables d'entrée (niveau d'études de la mère, passé scolaire de l'étudiant) influencent directement la performance des apprenants (session de janvier). Les autres prédicteurs de cette performance sont, en ordre décroissant, les perceptions de compétences du sujet durant l'année académique (T2 : mois de novembre), son engagement académique et son intention de persister. L'effet des perceptions de compétences sur la performance est également déjà ressorti dans de nombreuses études (Bong, 2001 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Chapman & Tunmer, 1997 ; Hay, Ashman & van Kraayenoord, 1997 ; Muijs, 1997 ; Skaalvik & Valas, 1999 ; Torres & Solberg, 2001 ; Wigfield & Eccles, 2000). Dans notre recherche, l'impact des perceptions de compétences du sujet est de même amplitude que celui de ses performances antérieures. Ce résultat est complètement en accord avec les recherches antérieures. Dans sa méta-analyse, Robbins et ses collaborateurs (2004) mettent, en effet, en évidence que les perceptions de compétences et le passé scolaire du sujet sont les principaux antécédents de sa performance actuelle. Nous reviendrons sur l'importance des perceptions de compétences lorsque nous aborderons les retombées pratiques de notre investigation. Par ailleurs, le lien fort entre la performance des étudiants à la session de janvier et leurs résultats à la session de juin met en exergue à quel point les premiers mois à l'université sont d'une importance cruciale dans le développement académique des sujets et justifie pleinement le démarrage des stratégies et dispositifs d'accompagnement dès le début de l'année académique.

Avant d'en arriver aux implications pratiques de cette recherche, il nous semblait important de revenir sur un résultat surprenant : il s'agit du lien entre le passé scolaire de l'étudiant et ses perceptions de compétences. Contrairement à nos attentes, les performances scolaires antérieures du sujet sont apparues liées à ses perceptions de compétences au temps 2

(quelques semaines après le début de l'année académique) et non à ses perceptions au temps 1 (au début de l'année). Le seul prédicteur de ces perceptions en début d'année était la certitude quant au choix d'études. Cela signifie qu'avant d'avoir réellement pris conscience de ce qu'impliquait la vie universitaire, les croyances des étudiants concernant leur probabilité de réussite peuvent être regardées comme étant le reflet du proverbe « quand on veut, on peut ». En d'autres mots, en début d'année académique, les étudiants pensent que s'ils veulent vraiment réussir les études dans lesquelles ils sont engagés, s'ils sont certains de leur choix, il n'y a pas de raison de ne pas réussir. Quelques semaines plus tard, par contre, leurs perceptions quant à leur probabilité de réussite sont davantage ancrées dans la réalité et, à ce moment, l'influence de leur passé scolaire reprend toute sa puissance. L'adage s'inverse : « Quand on peut, on veut ».

Du point de vue des implications de notre recherche pour le terrain, quelques pistes prometteuses méritent d'être ébauchées.

Le fait que les variables motivationnelles semblent jouer un rôle crucial dans les comportements académiques est un résultat extrêmement positif : les interventions permettant d'améliorer les perceptions de compétences et de valeur des apprenants sont, en effet, possibles. Ainsi, des études récentes ont mis en évidence le rôle de la mémoire autobiographique du sujet dans ses perceptions de compétences (Jackson, 2002 ; Vanlede, Bourgeois, Galand & Philippot, 2009). Ces études ont montré qu'il était possible d'accroître les perceptions que le sujet avait de ses habiletés, même après un échec, à condition qu'il analyse son expérience d'échec de la manière la plus détaillée et la plus spécifique possible. Ces recherches suggèrent que les étudiants avec un passé d'échec peuvent atteindre des niveaux de confiance en eux-mêmes et en leurs compétences similaires aux étudiants avec un passé de réussite pourvu qu'ils traitent ces échecs de manière spécifique.

Du côté de la perception que les apprenants ont de la valeur de la formation, le rôle des enseignants n'est pas simplement de la soutenir mais plutôt d'agir afin de réellement intensifier ces perceptions chez les apprenants. Dans ce but, les enseignants peuvent stimuler l'intérêt personnel des apprenants en leur offrant, par exemple, des opportunités de choix et de contrôle par rapport à certaines activités académiques. Ainsi, l'enseignant peut imposer le cadre général d'un exercice écrit ou oral (par exemple, imposer aux étudiants de faire référence aux théories vues au cours) mais donner aux étudiants la liberté de choisir le sujet spécifique de leur travail.

Dans la même veine, Brophy (1999) met en évidence que les enseignants peuvent activer l'intérêt des étudiants pour une activité, par exemple, en leur transmettant leur propre enthousiasme et sentiments positifs à l'égard de cette activité. Brophy parle de « scaffolded appreciation ». Il est également extrêmement important que l'enseignant clarifie l'utilité de son enseignement. Ceci peut se réaliser à travers la verbalisation explicite des buts et utilité du cours mais cela peut également passer par des moyens moins directs. Ainsi, les enseignants peuvent faire partager leurs expériences de terrain, ou mieux inviter des professionnels de terrain, afin de permettre aux apprenants de prendre conscience de l'importance des contenus théoriques et de comment ceux-ci sont mobilisés dans la pratique professionnelle.

Outre l'importance du développement chez les étudiants de leurs perceptions motivationnelles de compétences et de valeur, nos résultats soulignent également l'importance de travailler à consolider leur choix d'études. Cela peut prendre place dans l'enseignement supérieur où des ateliers d'exploration, de réflexion et de construction vocationnelle peuvent être organisés afin de permettre aux étudiants de préciser leur futur professionnel (Prevatt & Kelly, 2003). Idéalement, cependant, un travail de réflexion quant au choix d'études devrait être mené avant l'entrée dans l'enseignement supérieur afin de diminuer les risques de mauvais choix et de ré-aiguillages nécessaires (Boudrenghien, et al., 2008). Paul et Frenay (2008) soulignent la place d'une véritable éducation au projet dans l'enseignement obligatoire afin de permettre aux étudiants d'avoir une vision plus claire d'eux-mêmes (de leurs points forts mais aussi de leurs faiblesses) ainsi que du choix qu'ils s'approprient à poser. Le rôle des centres psycho-médico-sociaux dans les écoles mais aussi des centres d'information et d'orientation est ici primordial.

A côté de ces implications pratiques, notre recherche ouvre également des perspectives quant à de futures études.

La priorité actuelle est, nous semble-t-il, de tenter de comprendre l'échec ou le désengagement d'étudiants de l'enseignement supérieur en se centrant sur la diversité des publics (Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 2002) et des disciplines (Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill, 1999 ; Guyot, 1998). En d'autres termes, les facteurs ou variables ayant été identifiés dans cette recherche comme jouant un rôle dans l'échec ou l'abandon des étudiants sont-ils les mêmes quels que soient le public ou la discipline académique considérés? Des différences sont-elles observées dans le poids des variables selon que l'on s'intéresse à des sujets d'origine privilégiée ou plus

modeste, à des hommes ou à des femmes (Leppel, 2002), à des étudiants autochtones ou allochtones, à des étudiants sortant du secondaire ou à des adultes en reprise d'études (Bourgeois & Frenay, 2001)? Les effets des différentes variables sont-ils identiques selon que l'on cible des formations en sciences humaines ou des formations à caractère plus scientifique, selon, également, les différences de pratiques d'enseignement en vigueur dans l'environnement d'apprentissage (Galand & Frenay, 2005 ; Kolmos, 2002) ?

Nous faisons l'hypothèse que l'échec et l'abandon constituent le point culminant de processus variés selon les différents types d'étudiants (Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000), engagés dans différentes disciplines et environnements académiques.

Une autre voie de recherche, émergeant depuis peu mais s'étant déjà révélée intéressante à investiguer de plus près, concerne le rôle des facteurs émotionnels dans l'engagement académique des étudiants (Govaerts, 2006 ; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

Enfin, une piste de recherche, actuellement en cours d'investigation (Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2008), concerne les dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants pour lutter contre l'abandon et l'échec. Plutôt que d'analyser les facteurs ou critères d'efficacité de ces dispositifs, des recherches récentes menées au niveau de l'enseignement universitaire en Belgique (Neyts, Nils, Parmentier, Noël & Verwaerde, 2006) et à l'étranger (Karabenick, 1998, 2003 ; Karabenick & Newman, 2006; Newman, 2000) ont mis en lumière que l'élément central à investiguer était davantage la mise en évidence et la compréhension des facteurs déterminant les comportements de recherche d'aide, les « help-seeking behaviours ». En effet, il est ressorti des études précitées que même si les dispositifs existent et sont accessibles à tous les étudiants, ce sont souvent les étudiants qui en ont le plus besoin qui y recourent le moins. Il est donc intéressant de poursuivre et d'étoffer les études centrées sur les variables individuelles explicatives du comportement de recherche d'aide ainsi que de prendre en considération l'impact des facteurs contextuels.

CHAPITRE 9

Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire

Louise MÉNARD¹

1. INTRODUCTION

Au Québec, l'augmentation du nombre de diplômés universitaires est une préoccupation que le ministère de l'Éducation a mise de l'avant dans le cadre de sa Politique à l'égard des universités (2000). Il répondait alors aux demandes répétées des associations et des corporations professionnelles ainsi que du milieu du travail qui réclamaient une main d'œuvre possédant des compétences toujours plus élevées. C'est dans ce contexte que les universités québécoises ont pris l'engagement de faire réussir le plus grand nombre d'étudiants² possible.

En fait, les universités étaient déjà conscientes du besoin d'accroître les taux de diplomation. À cet effet, elles avaient entrepris de réaliser des enquêtes visant à identifier les facteurs influençant l'abandon ou la persévérance scolaire au premier cycle universitaire dès le début des années 1990 (Bonin, 2006 ; Crespo et Houle, 1995 ; Pageau et Bujold, 2000 ; Université Laval, 2004). À l'Université de Montréal, une première enquête menée auprès de 481 étudiants ayant abandonné leurs études s'était intéressé à l'identification des facteurs responsables de leur abandon. Retenons que les étudiants, en plus d'évoquer leurs difficultés scolaires comme motif d'abandon, avaient mentionné majoritairement qu'ils avaient perdu de l'intérêt pour la discipline (69,8 %) et que les professeurs avaient une pédagogie inadéquate (51,6 %) (Crespo et Houle, 1995). C'est toutefois l'Université du Québec qui a réalisé de 1993 à

¹ Université du Québec à Montréal.

² Le taux de diplomation au premier cycle universitaire, à la fin de l'année scolaire 2005-2006, était de 68,5 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2008).

2006 la plus importante enquête, nommée ICOPE. Le questionnaire, complété par 12 600 étudiants du réseau au moment de leur entrée à l'université, a permis de cerner un ensemble de facteurs caractérisant ceux qui diplôment dans une moins grande proportion que les autres (Bonin, 2006 ; Pageau et Bujold, 2000). Ce questionnaire, élaboré à partir du modèle théorique de Tinto (1987, 1993), a, par ailleurs, confirmé sa pertinence pour l'étude des facteurs de réussite et de persévérance au Québec. Ci-après, la liste des facteurs de réussite identifiés, les trois premiers étant les plus importants : échec à un ou des cours au premier trimestre ; peu d'intérêt pour le diplôme ; interruptions prévues au cours du cheminement scolaire ; indécision face au choix d'études ; niveau de connaissance déficient face au cheminement à suivre dans le programme ; études entreprises à temps partiel ; appartenance au sexe masculin ; âgé de plus de 21 ans ; responsable d'un ou plusieurs enfants ; sentiment d'insatisfaction face à sa situation financière ; interruption au cours des études antérieures ; absence de fréquentation d'un établissement scolaire au cours de la dernière année ; insatisfaction face à son état de préparation pour entreprendre un programme de baccalauréat ; choix d'établissement non définitif ; intention de poursuivre ses cours le soir ; occupation d'un emploi rémunéré plus de 15 heures par semaine ; détention d'un autre diplôme que le Diplôme d'études collégiales de formation préuniversitaire. L'Université Laval (2004), quant à elle, s'est essentiellement bornée à vérifier, auprès des doyens, l'influence de facteurs déjà rapportés par ICOPE.

Ces enquêtes comportent toutefois des limites importantes, car elles ne demandent pas aux étudiants ce qu'ils vivent en classe et s'ils apprennent ce qu'ils sont venus apprendre au baccalauréat. Les universités reconnaissent certes l'importance de la salle de classe, mais comme il leur paraît difficile de s'immiscer dans ce sacro-saint lieu de liberté académique, elles collectent généralement des données concernant l'extérieur de la classe et confient aux affaires étudiantes et aux bureaux d'admission le mandat d'intervenir pour améliorer la persévérance scolaire (Andrews, Garrison et Magnusson, 1996; McKeachie et Gibbs, 1999; Ramsden, 2003; Tinto, 1997).

Les universités ne s'attardent pas plus au type de formation acquise au cégep, sauf pour le signaler dans les antécédents scolaires. Pourtant, elles ne peuvent plus continuer à ignorer le fait que leurs étudiants sont de plus en plus nombreux à provenir de la formation technique, au cégep alors que, jusqu'à récemment, ils possédaient essentiellement une formation préuniversitaire, et que les types de parcours au baccalauréat se sont, subséquemment, diversifiés.

En effet, si le nombre de diplômés du préuniversitaire, âgé de 24 ans et moins, qui poursuivent à temps plein à l'université, durant l'année suivant l'obtention de leur diplôme, est passé de 79,9 % en 1993-1994 à 77,9 % à l'automne 2005, la proportion de diplômés de la formation technique du même groupe d'âge, qui poursuit directement au baccalauréat est passée de 18,6 % en 1993-1994 à 25 % à l'automne 2005 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). L'implantation de programmes en continuum de formation compte parmi les facteurs explicatifs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Ces programmes, mis en place afin d'éviter une duplication des contenus de formation offerts au cégep et à l'université (Conseil supérieur de l'éducation, 2004), rendent effectivement le passage d'un niveau de formation à un autre plus attrayant en réduisant de façon notable la durée des études normales pour ce type de parcours. Les continuums sont négociés entre un ou plusieurs cégeps offrant le programme technique, et une université dispensant le diplôme de premier cycle correspondant afin d'assurer une certaine continuité interordres. Les cégeps et universités parlent alors de DEC BAC³ intégrés ou encore de DEC BAC harmonisés. Étant donné qu'il n'existe pas de consensus sur ce qui distingue ces deux appellations, nous avons choisi de parler, comme plusieurs, de continuum de formation. On compte aujourd'hui de nombreux programmes de techniques physiques, de techniques biologiques et de la santé, et de techniques de l'administration offerts en continuum de formation à l'université. En moins grand nombre, on retrouve des continuums de formation pour des programmes de techniques humaines ainsi que du secteur des arts et communications.

C'est pour toutes ces raisons que la présente recherche s'intéresse à la persévérance aux études en portant attention à l'expérience des étudiants en classe et à leur perception d'apprendre selon le type de parcours qu'ils ont emprunté au cégep et au baccalauréat. Pour ce faire, nous choisissons de travailler avec le modèle de persévérance scolaire de Tinto tel que révisé en 1997, car il prend en compte ces facteurs d'influence.

Dans le texte qui suit, nous verrons de quelle manière la recherche sur l'abandon et la persévérance au post secondaire a évolué au cours des années pour, ultérieurement, présenter le modèle théorique de Vincent Tinto. Ensuite, nous décrirons notre démarche méthodologique. Cette dernière rendra compte du double processus de collecte et de traitement des données utilisé.

3 DEC pour Diplôme d'études collégiales et BAC pour le diplôme de niveau baccalauréat.

Finalement, nous discuterons des résultats de la recherche en tentant de répondre aux questions suivantes : quelles expériences d'enseignement et d'apprentissage connaissent les étudiants en salle de classe, selon qu'ils cheminent au baccalauréat dans un programme régulier et en continuum de formation? Perçoivent-ils apprendre en classe? En quoi leur expérience en classe et la perception d'apprendre contribuent-elles à leur persévérance scolaire? Qu'est-ce qui contribue le plus ou le moins à leur perception d'apprendre en classe?

2. CADRE THÉORIQUE

En réponse à des taux d'abandon jugés trop élevés au postsecondaire, la recherche sur les facteurs responsables de cette situation s'est considérablement développée depuis le milieu des années 1960 aux États-Unis. Cette recherche a donné lieu à l'élaboration de plusieurs modèles théoriques construits à partir de données et de méthodologies différentes. Tinto (1992) répertorie cinq types de théories qui se sont succédé avec des périodes de recoupement : les théories psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles.

2.1. Les différentes théories de l'abandon ou de la persévérance aux études

Les théories psychologiques, qui prévalent durant les années 1960, mettent l'accent sur le rôle que jouent les caractéristiques personnelles de l'étudiant, telles que la motivation, les buts, les aptitudes, la maturité et les traits de personnalité, sur le processus d'abandon. Les étudiants abandonnant leurs études sont perçus comme étant moins sérieux, moins matures, davantage portés à se rebeller contre l'autorité et présentant des difficultés d'adaptation (Heilbrun, 1965; Rose et Elton; 1966; Sharp et Chason, 1978). Ces théories, selon Tinto (1992), comportent cependant des limites « prédictives » importantes, car elles ne prennent pas en compte le contexte scolaire dans lequel évolue l'étudiant. Les théories de type social, qui ont ensuite émergé, s'intéressent à l'impact des facteurs sociaux tels que la race, le statut social de l'étudiant ou le prestige de l'établissement scolaire sur le comportement des étudiants. Elles mettent en évidence le fait que les établissements scolaires à l'enseignement supérieur restreignent, à certains groupes, l'éducation et les opportunités sociales (Karabel, 1972; Sewel et Hauser, 1975; Featherman et

Hauser, 1978; Pincus, 1980). Les théories économiques de l'abandon datent du début des années 80. Elles présentent la décision de poursuivre ou d'abandonner les études à l'enseignement supérieur comme étant une résultante des coûts et bénéfices perçus par les étudiants (Stampen et Cabrera, 1988). Si l'étudiant perçoit que le coût de ses études dépasse les bénéfices financiers qu'il peut en retirer, il les abandonne. Cette explication de l'abandon scolaire est jugée partielle. Pour palier aux limites des théories sociales et économiques existantes, des chercheurs (Bean, 1983; Thomas, Cooper et Quinn, 2003) se sont concentrés sur les effets des caractéristiques de l'établissement scolaire (les services offerts, les pratiques encourageant les étudiants à participer, le ratio professeur/étudiants, les relations entretenues avec le marché du travail, le système d'émulation) sur la socialisation et la satisfaction des étudiants et, indirectement, sur leur persévérance aux études. Ce type de théories organisationnelles est intéressant pour expliquer les causes de l'abandon entre établissements, mais il ne permet pas de nuancer les causes d'abandon à l'intérieur d'un même établissement. Les tenants des théories de type interactionnel, quant à eux, croient contrer les principales faiblesses des autres types de théories. Ils reconnaissent que la décision de l'étudiant de persévérer ou d'abandonner ses études est influencée par ses caractéristiques individuelles ainsi que par les caractéristiques de l'environnement, particulièrement celui de l'environnement institutionnel. De plus, ils prennent en compte l'environnement social informel ainsi que le rôle des attentes et des perceptions des étudiants (Rootman, 1972; Tinto, 1975, 1987, 1988, 1993, 1997).

Le modèle théorique interactionnel de Tinto est certainement le modèle qui a le plus influencé la recherche institutionnelle nord-américaine. Aux États-Unis et au Canada, le modèle de Tinto publié en 1975, puis révisé en 1987 et 1993, a effectivement été soumis à de nombreuses expérimentations dans une multitude de contextes et auprès de différents groupes d'étudiants (Braxton, Sullivan et Johnson, 1997; Cabrera, Nora et Castañeda, 1993; Elkins, Braxton et Glenn, 2000; Handelsman, Briggs, Sullivan et Towler, 2005; Ma et Frempong, 2008; Pascarella et Terenzini, 1983; Ryan et Glenn, 2003; Stoeker, Pascarella et Wolfe, 1988).

2.2. Genèse du modèle de Tinto

Le modèle théorique de Tinto a été élaboré en 1975 à partir du modèle de Spady⁴ (1971) et de la théorie du suicide du sociologue français Émile Durkheim. Bien que prenant en compte les caractéristiques de l'étudiant avant son entrée ainsi que les modalités de l'engagement initial de l'étudiant (engagement envers ses études et l'établissement), Tinto soutient que c'est l'intégration académique et sociale à l'université qui est le plus directement liée à la décision d'abandonner ou de persévérer, car elle a un impact direct sur l'engagement postérieur de l'étudiant. Cette intégration est tributaire du processus d'interactions entre l'étudiant et l'environnement pédagogique et social de l'université. Tinto spécifie aussi que son modèle s'applique à la réalité de chaque établissement et non pas d'un ensemble d'établissements.

Tinto a revu son modèle à plusieurs reprises (1987, 1988, 1993) depuis qu'il en a jeté les bases. Ainsi, en 1987, il décide de considérer l'impact des caractéristiques de l'université (nombre d'étudiants, établissement public ou privé, services offerts) et des engagements de l'étudiant à l'extérieur de l'université (la famille, le marché du travail, la communauté) sur sa décision de persévérer ou d'abandonner. En 1993, Tinto précise les facteurs en lien avec l'engagement de l'étudiant et les systèmes académique et social.

En 1988, il s'intéresse plus spécifiquement aux étapes du parcours scolaire des étudiants. Plusieurs recherches démontrent en effet que le taux d'abandon à l'enseignement supérieur est plus élevé au cours de la première année d'études, plus spécifiquement au cours du premier trimestre. S'appuyant sur les travaux de l'anthropologue Van Gennep (1960), il développe alors un cadre distinguant les différentes étapes du parcours scolaire des étudiants et tente de comprendre quels facteurs ont davantage d'impact sur la décision d'abandonner à chacune de ces étapes. Selon Tinto (1988), pour que le passage d'un niveau de formation à un autre soit un succès, les étudiants doivent relever des défis qui sont différents à chaque phase du processus.

Tinto décrit, dans les mêmes termes que Van Gennep, les trois phases qui ponctuent le processus de transition des étudiants : la phase de séparation implique que l'étudiant doit parvenir à se séparer d'un environnement scolaire connu (et parfois de son milieu de vie) et renoncer aux comportements scolaires et sociaux qui y sont associés. La phase de transition couvre la période de passage entre l'ancien et le nouveau. L'étudiant commence le processus de séparation de son

4 Spady s'appuyait déjà sur la théorie de Durkheim dans ses travaux sur l'abandon.

passé et doit apprivoiser les normes et les conduites de son nouveau milieu. Il peut alors vivre beaucoup de stress et un important sentiment d'isolement au cours de ces deux phases. Sans aide de la part de l'université, plusieurs abandonneront très tôt au cours du premier trimestre. Tinto indique néanmoins que les caractéristiques de l'étudiant, ses capacités d'adaptation, son projet de formation et son engagement envers ses études et l'université influencent son niveau de tolérance et sa réponse au stress. La difficulté de la période de transition est également dépendante du niveau plus ou moins important de changement auquel l'étudiant doit faire face. La phase d'intégration se manifeste par l'intégration de l'étudiant dans son université. Durant cette phase, il doit adopter les normes et conduites propres à son nouvel environnement scolaire ainsi qu'établir des relations avec les enseignants et les autres étudiants. Tinto souligne ici l'importance du développement des relations sociales avec les pairs et avec les enseignants pour l'intégration de l'étudiant. Il déplore alors le fait que plusieurs universités offrent peu d'activités permettant à l'étudiant de se familiariser avec les normes et conduites du milieu et d'établir des relations interpersonnelles. Un certain nombre d'étudiants incapables de réaliser cette intégration par eux-mêmes abandonnent alors leurs études.

2.3. Le modèle de Tinto en 1997

Il faut attendre 1997 pour que Tinto pousse sa réflexion sur les facteurs favorisant l'intégration académique et sociale de l'étudiant en salle en classe (Figure 9.1). Il observe à juste titre que les étudiants à l'enseignement supérieur ont de nombreuses obligations à l'extérieur de l'université et que la salle de classe (ou le laboratoire) peut constituer le seul lieu où ils ont l'occasion d'entrer en relation avec leurs enseignants et de rencontrer d'autres étudiants. Pour eux, c'est en salle de classe que se réalise leur intégration académique et sociale, car c'est la salle de classe qui offre l'environnement pédagogique (en lien avec l'enseignement et l'apprentissage) et social (interactions avec les pairs et les professeurs) nécessaire à cette intégration. La qualité de cette intégration influencera subséquemment les efforts qu'ils fourniront, leur niveau d'apprentissage et leur persévérance scolaire.

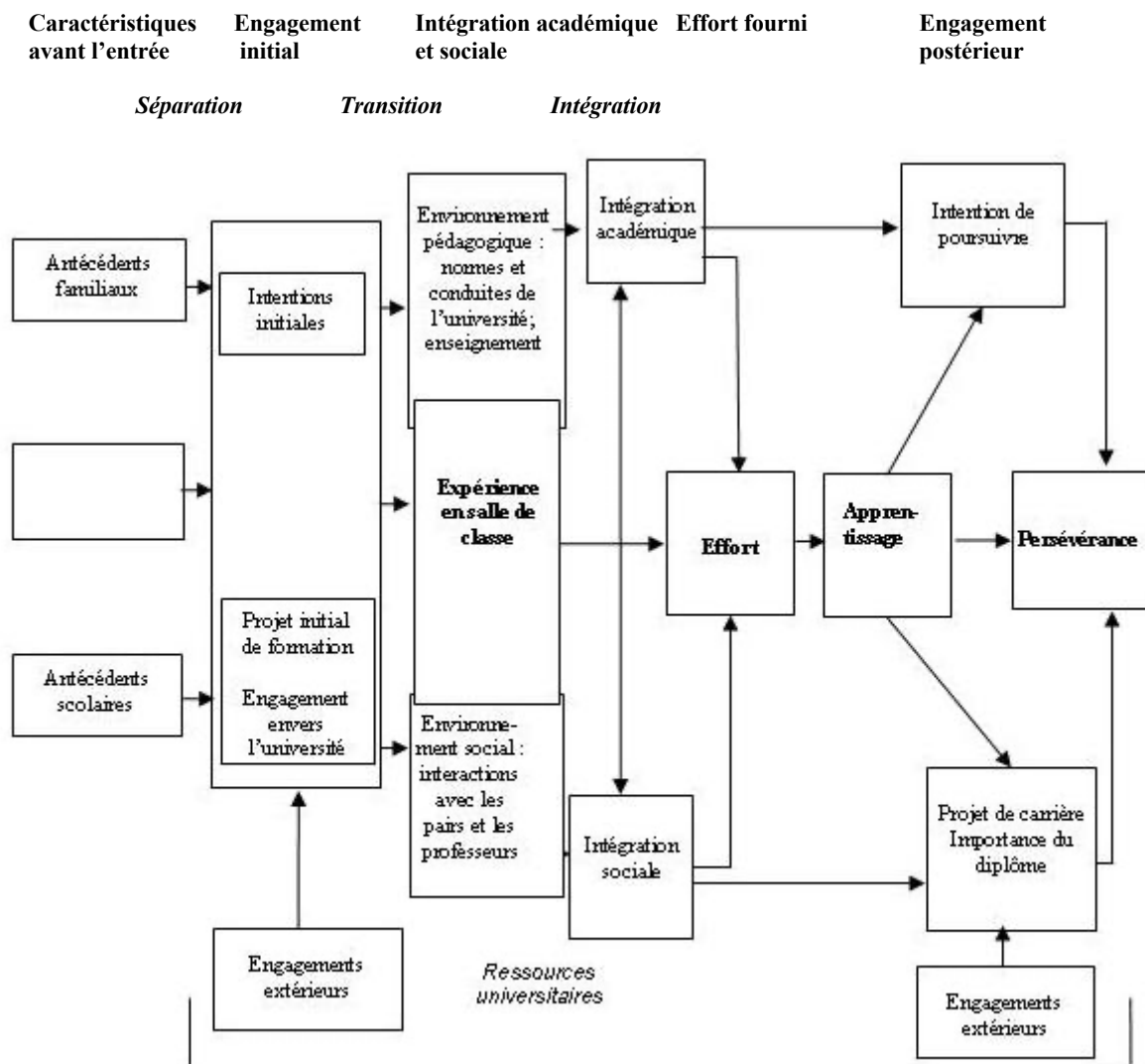


Figure 9.1
Le modèle théorique de Tinto (1997) (traduit librement par L. Ménard, 2008)

Devant ce constat, il décide d'étudier sérieusement les liens existants entre la participation active de l'étudiant dans les activités d'apprentissage en classe, l'apprentissage réalisé et la persévérance scolaire. Pour ce faire, il compare 121 étudiants du premier trimestre au baccalauréat ayant expérimenté l'apprentissage coopératif⁵ à 166 ayant suivi une formation traditionnelle (enseignement magistral). La recherche démontre empiriquement que de participer à une expérience d'apprentissage coopératif a permis aux étudiants de faire le pont entre leur vie sociale et pédagogique. Elle confirme aussi qu'il existe une relation entre la participation active de l'étudiant en salle de classe, son intégration académique et sociale, l'apprentissage et la persévérance. Le lien entre l'engagement postérieur, la participation en classe, l'apprentissage et la persévérance reste à explorer. C'est suite à cette recherche que Tinto introduit dans son modèle une nouvelle série de facteurs, mais aussi de nouveaux liens entre ceux-ci, et qu'il reconnaît l'importance de la participation active de l'étudiant en salle de classe pour apprendre.

Plus récemment, Braxton, Bray et Berger (2000) ainsi que Braxton, Milem et Sullivan (2000) se sont intéressés à l'impact de l'expérience en salle de classe des étudiants sur leur intégration sociale et leur persévérance au baccalauréat. À partir du dernier modèle de Tinto, ces deux équipes de chercheurs ont réalisé des études empiriques visant, dans la première, à vérifier l'impact des habiletés pédagogiques des enseignants (niveau d'organisation, de préparation et de clarté) et, dans la seconde, de la participation active des étudiants en salle de classe (la discussion en salle de classe, le travail en équipe, les questions posées en classe). Les deux études ont été réalisées auprès d'étudiants d'une université privée très sélective durant leur première année de formation. Même si le choix de cette population spécifique pose certaines limites, la première recherche démontre l'impact positif des habiletés pédagogiques des enseignants sur l'apprentissage des étudiants, leur réussite scolaire, leur intégration sociale (réussissant bien, il leur reste de l'énergie pour établir des relations sociales) et leur engagement à poursuivre leurs études. La seconde démontre qu'il existe un lien entre le fait de susciter la discussion en classe, l'intégration sociale des étudiants, l'engagement institutionnel et la décision d'abandonner les études.

Nous voulons vérifier, dans cette recherche, si les activités d'enseignement et d'apprentissage offertes et la perception d'apprendre sont en lien avec la persévérance scolaire

5 En apprentissage coopératif, les étudiants collaborent à la réalisation d'une tâche à l'intérieur d'un petit groupe de travail.

des étudiants en prenant en compte leur parcours scolaire. Pour ce faire, nous verrons d'abord dans quelle mesure les étudiants participent activement à leur apprentissage en classe et s'ils ont la perception d'apprendre en classe. Nous clarifierons ce que veut dire apprendre pour eux afin de préciser ce que sous-tend leur perception d'apprendre. Ensuite, nous confirmerons le lien entre l'expérience de l'étudiant en classe, la perception d'apprendre et la persévérance aux études. Finalement, nous nous attarderons à décrire ce qui contribue le plus et le moins à leur apprentissage en classe. Nous nous intéresserons, ici, à l'expérience des étudiants au premier trimestre, car les phases de séparation et de transition (Tinto, 1988) sont décisives pour l'intégration des étudiants.

Les objectifs poursuivis par cette recherche sont donc les suivants : 1. identifier les activités d'enseignement offertes aux étudiants en classe ; 2. déterminer dans quelle mesure les étudiants perçoivent apprendre en salle de classe ; 3. vérifier la relation entre les activités d'enseignement, la perception d'apprendre et la persévérance aux études ; 4. déterminer et décrire ce qui, en classe, contribue à la perception d'apprendre.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous décrivons, dans un premier temps, les programmes retenus pour effectuer la collecte des données. Ensuite, nous présentons les deux instruments de collecte et nous spécifions les répondants pour chacun.

3.1. Les programmes choisis

Pour la collecte des données, nous avons retenu trois programmes de premier cycle, de trois universités différentes, dispensés à la fois selon le mode régulier et en continuum de formation afin de pouvoir comparer les étudiants d'une même discipline : 1) gestion du tourisme et de l'hôtellerie, concentration gestion hôtelière et restauration ; 2) sciences infirmières et 3) administration des affaires et sciences comptables. Le mode régulier comporte trois années d'études universitaires alors qu'en continuum de formation, le parcours universitaire varie selon les programmes. En gestion du tourisme et de l'hôtellerie, le continuum de formation a été mis en

place en 2003 et il a été réalisé conjointement. Il s'agit d'un cheminement comportant 2 ans au cégep et 2 ans à l'université. L'implantation du continuum de formation en sciences infirmières remonte, elle, à l'automne 2001. Le programme s'articule de la façon suivante : 3 ans au cégep et 2 ans à l'université. Les programmes en administration des affaires et en sciences comptables datent aussi de 2001 et comprennent 3 ans d'études au cégep et 5 trimestres à l'université.

Les étudiants de gestion du tourisme et de l'hôtellerie proviennent d'un cégep de la région de Montréal, les étudiants de sciences infirmières sont recrutés dans plusieurs cégeps du sud-ouest du Québec, alors que ceux en administration des affaires et en sciences comptables sont issus du nord du Québec. Nous avons retenu ces programmes, car ils annonçaient avoir recruté suffisamment d'étudiants en continuum pour permettre l'étude du phénomène alors que les autres programmes annoncés ne comptaient que quelques individus. Nous faisons remarquer qu'il s'agit ici de trois programmes qui mènent prioritairement au marché du travail.

3.2. Le questionnaire

Afin de cerner les données en lien avec les deux premiers objectifs de la recherche, nous avons eu recours à un questionnaire. Les items du questionnaire sont tirés en partie de deux études américaines, celles de Braxton, Bray et Berger (2000) et de Braxton, Milem et Sullivan (2000). Nous avons d'abord fait traduire les items en français par un traducteur puis, après avoir consulté les membres de l'équipe de recherche ainsi que les directions des trois programmes concernés, nous les avons légèrement modifiés pour tenir compte du contexte universitaire québécois. Ensuite, nous avons distribué le questionnaire à un échantillon d'étudiants appartenant aux programmes réguliers et en continuum afin d'en vérifier la clarté.

Le questionnaire a été distribué aux étudiants au 2/3 du trimestre de l'automne 2005. Pour joindre les étudiants, nous avons d'abord obtenu l'accord des professeurs responsables des cours obligatoires. En classe, nous avons expliqué aux étudiants que les résultats de la recherche permettraient de mieux comprendre leur expérience en salle de classe au cours de leur premier trimestre au baccalauréat. Nous leur demandions de répondre au questionnaire en se référant à ce qu'ils perçoivent de leur expérience. Leur participation était volontaire. Cela dit, seulement

quelques étudiants n'ont pas répondu au questionnaire. Les répondants n'avaient pas à s'identifier nommément et nous leur garantissons l'anonymat. Malgré le fait que nous nous sommes présentés à deux reprises dans la plupart des groupes cours⁶, la cueillette de données n'a pas produit les résultats escomptés à cause d'un taux d'absentéisme très élevé, et ce, dans toutes les disciplines, alors que les étudiants sont habituellement présents en classe à l'université. Les étudiants absents, probablement par manque d'intérêt pour le cours, n'ont donc pas répondu aux questions concernant les activités d'enseignement et d'apprentissage et leurs perceptions d'apprendre en salle de classe. Nous pouvons ici supposer que les résultats auraient été moins positifs s'ils avaient répondu à ces questions.

Des 506 étudiants inscrits aux trois programmes, 307 ont complété questionnaire, ce qui représente 60,5 % des étudiants. Le tableau 9.1 détaille le nombre de répondants selon le type de parcours au cégep et au baccalauréat.

Tableau 9.1

Nombre de répondants selon leur parcours au cégep et au baccalauréat

		BACCALAURÉAT RÉGULIER		BAC EN CONTINUUM
		Préuniversitaire	Technique régulier	Technique en continuum
Gestion du tourisme et de l'hôtellerie		63	16	11
Sciences infirmières		9	9	104
Administration des affaires et sc. comptables		45	28	22
		117	53	137

La lecture du tableau nous permet de constater que le nombre de répondants étudiant au baccalauréat régulier et au baccalauréat offert en continuum de formation n'est pas réparti également d'un programme à l'autre. Cela rend donc caduque la comparaison entre les programmes. Nous étions conscients de cet écart au moment de planifier la recherche, mais, lors

⁶ Les groupes cours comportent, la plupart du temps, entre 40 et 60 étudiants.

de la collecte, il s'est avéré beaucoup plus important que prévu en Gestion du tourisme et en Sciences infirmières. Au baccalauréat régulier, on retrouve, à notre grande surprise, beaucoup plus d'étudiants diplômés d'un programme technique que nous l'avions appréhendé. Ces derniers proviennent d'un programme semblable à celui qui fait partie du continuum, mais le cégep d'attache n'est pas inclus dans ce continuum, ou alors ils sont tout simplement issus d'un autre programme technique (par exemple, une étudiante de techniques de l'administration inscrite au baccalauréat en sciences infirmières). Nous décidons donc de présenter nos résultats de recherche en prenant en compte l'ensemble des répondants pour chacun des parcours.

Il faut noter que les répondants du parcours régulier regroupent moins d'hommes que de femmes (40 hommes et 77 femmes proviennent du préuniversitaire, 23 hommes et 30 femmes possèdent un diplôme de formation technique), mais dans une proportion qui reflète la situation qui prévaut dans ces trois programmes, alors que le nombre de femmes en continuum de formation est nettement supérieur, notamment à cause de sciences infirmières (117 femmes, 21 hommes).

3.3. Le guide d'entrevue

Pour atteindre l'objectif 4, nous avons d'abord proposé aux étudiants de nous donner leur définition de l'apprentissage avant de leur demander d'identifier et décrire ce qui a, selon eux, contribué le plus et le moins à leur apprentissage en salle de classe.

Le guide d'entrevue a été développé, puis utilisé auprès de six étudiants, trois du programme régulier et trois du programme en continuum, afin d'en confirmer la clarté. Il comportait trois groupes de questions. Dans le premier, nous demandions à chaque étudiant de définir ce que voulait dire, selon lui, apprendre. Dans le second, nous invitons chacun à identifier le cours (ou les cours) dans lequel il apprend le plus et à spécifier dans quelle mesure les stratégies d'enseignement, les relations avec le professeur, les relations avec les pairs et le contenu théorique présenté en classe contribuaient au fait qu'ils apprennent davantage dans ce cours. Pouvez-vous m'expliquer les raisons pour lesquelles vous considérez que c'est dans le cours XYZ que vous apprenez le plus? Le contenu qui est transmis n'est pas présenté comme un facteur d'influence dans le modèle de Tinto, mais il est tellement souvent évoqué à l'université

que nous avons décidé de l'introduire comme item dans notre guide d'entrevue. Finalement, nous avons invité chacun à identifier le cours (ou les cours) dans lequel ils apprennent le moins et à spécifier si les stratégies d'enseignement, les relations avec l'enseignant, les relations avec les pairs et le contenu théorique présenté en classe contribuent au fait qu'ils perçoivent apprendre moins dans ce cours. Pouvez-vous m'expliquer les raisons pour lesquelles vous considérez que c'est dans le cours XYZ que vous apprenez le moins? Nous pouvions ainsi identifier ce qui influence le plus leur perception d'apprendre ainsi que leur perception de moins apprendre.

Les étudiants que nous avons interviewés ont été choisis au hasard dans la liste des répondants au questionnaire. Nous visions interviewer environ 20 répondants par parcours étudiant, et ce, pour chaque programme. Comme expliqué auparavant, cela n'a pas été possible, car le nombre d'étudiants appartenant à chacun des parcours varie beaucoup d'un programme à l'autre. Nous avons interviewé 101 étudiants. Le tableau suivant recense les entrevues faites selon les parcours et les programmes à l'étude.

Tableau 9.2

Nombre d'étudiants interviewés selon leurs parcours au cégep et au baccalauréat

	BACCALAURÉAT RÉGULIER		BAC EN CONTINUUM
	Préuniversitaire	Technique régulier	Technique en continuum
Gestion du tourisme et de l'hôtellerie	20	6	9
Sciences infirmières	2	3	20
Administration des affaires et sc. Comptables	16	8	17
	38	17	46

Chaque étudiant a été interviewé une à deux semaines suivant la passation du questionnaire. Une lettre, garantissant l'anonymat des participants et demandant l'autorisation d'enregistrer les entrevues, a été signée conjointement par la chercheuse principale, la personne qui a réalisé l'entrevue et la personne interviewée au moment de la première entrevue. Toutes les entrevues, transcrites intégralement, ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu selon

une approche qualitative (Deslauriers, 1991; Huberman et Miles, 2002). Avant d’amorcer l’analyse, une première série de catégories a été définie et elle a été ajustée au cours du processus d’analyse.

4. RÉSULTATS

Nous présentons les réponses au questionnaire et à l’entrevue des étudiants des différents parcours, dans un premier temps, pour identifier ce qu’ils vivent en classe et mesurer leur perception d’apprendre puis, dans un deuxième temps, pour vérifier le lien existant entre ces deux facteurs et la persévérance scolaire. Finalement, nous décrivons ce qui contribue à leur apprentissage.

4.1. Les activités d’enseignement et d’apprentissage en classe

Attardons-nous d’abord aux activités d’enseignement et d’apprentissage offertes en salle de classe. Il faut noter ici que les étudiants du baccalauréat régulier et en continuum suivent à peu près les mêmes cours. Le tableau 9.3 présente le nombre et le pourcentage de répondants pour chaque question. Les pourcentages concernant tous et la plupart des répondants et ceux concernant une minorité et aucun répondant sont agrégés pour en faciliter la lecture.

Dans un premier temps, nous avons vérifié la cohérence entre les réponses données par les étudiants. Pour ce faire, nous avons utilisé le coefficient de corrélation non paramétrique de Spearman. Cette analyse confirme la cohérence entre les réponses. Ainsi, pour les étudiants du préuniversitaire, il y a corrélation positive entre les activités Posent des questions aux étudiants et Demandent aux étudiants de travailler en équipe durant le cours, et pour les étudiants du technique régulier et du continuum de formation, il y a corrélation négative, entre les activités Présentent la matière et les étudiants écoutent sans poser de questions et Posent des questions aux étudiants. Ce qui veut dire que, pour les premiers, plus les professeurs sont nombreux à leur poser des questions, plus ils sont nombreux à leur demander de travailler en équipe. Pour les seconds, plus les professeurs sont nombreux à enseigner de façon magistrale, plus rares ils posent des questions aux étudiants.

Tableau 9.3
Activités d'enseignement et d'apprentissage en classe

		BACCALAURÉAT RÉGULIER				BAC EN CONTINUUM	
		Préuniversitaire		Technique régulier		Technique en continuum	
Présentent leur matière et les étudiants écoutent sans poser de questions.	tous la plupart une minorité aucun	1 35 61 19	 31 % 69 %	1 24 18 10	 47 % 53 %	3 48 66 19	 37,5 % 62,5 %
Posent des questions aux étudiants.	tous la plupart une minorité aucun	29 57 28 2	 74 % 22 %	11 23 18 1	 64 % 36 %	28 76 30 3	 76 % 24 %
Encouragent les étudiants à participer aux discussions en classe.	tous la plupart une minorité aucun	36 62 18 0	 84 % 16 %	11 32 9 1	 81 % 19 %	35 73 27 2	 79 % 21 %
Demandent aux étudiants de travailler en équipe durant les cours.	tous la plupart une minorité aucun	14 36 60 6	 43 % 57 %	1 15 34 3	 30 % 70 %	9 52 62 12	 45 % 55 %
Font faire des exercices d'application en classe pour aider à comprendre la matière.	tous la plupart une minorité aucun	8 51 52 5	 51 % 49 %	4 20 20 8	 46 % 54 %	9 57 61 10	 48 % 52 %
Font faire des exercices de résolution de problème en classe.	tous la plupart une minorité aucun	10 32 69 5	 36 % 64 %	3 14 30 5	 33 % 67 %	9 43 71 14	 38 % 62 %

Si nous nous référons maintenant aux résultats présentés dans le tableau 9.3, nous observons que plus les activités demandent du temps de classe et suscitent la participation active des étudiants à leur apprentissage, moins elles sont « pratiquées » par les professeurs et chargés de cours. Ainsi, à savoir si les professeurs et chargés de cours présentent des cours strictement

magistraux, posent des questions aux étudiants et les encouragent à participer aux discussions, une majorité d'étudiants indiquent que la plupart ou tous les professeurs et chargés de cours ne se limitent pas à un enseignement magistral (entre 53 et 69 %), qu'ils leur posent des questions en classe (entre 64 et 76 %) et qu'ils les encouragent à participer aux discussions (entre 79 et 84 %). Par contre, généralement moins de la moitié des étudiants affirment que la plupart ou tous les professeurs et chargés de cours leur demandent de travailler en équipe durant les cours (entre 30 et 45 %) ou leur font faire des exercices d'application pour mieux comprendre la matière enseignée (entre 46 et 51 %). Finalement, seulement le tiers des répondants (entre 33 et 38 %) stipule que la plupart ou tous les professeurs et chargés de cours leur font réaliser des exercices de résolution de problème.

Nous sommes encore loin d'une formation où la plupart des professeurs et chargés de cours font participer activement les étudiants à leur apprentissage et permettent le développement des habiletés supérieures telles que la capacité à résoudre de problèmes. Parmi les répondants, entre 31 et 47 % affirment même que la plupart ou tous leurs professeurs et chargés de cours donnent encore leurs cours de façon strictement magistrale, et ce, ne l'oublions pas, dans des programmes de formation menant prioritairement au marché du travail.

4.2. Leur définition de l'apprentissage

Pour préciser ce que sous-tend la perception d'apprendre, nous avons demandé aux étudiants de définir ce que veut dire apprendre pour eux. Nous observons que la majorité des étudiants interviewés (66 % des étudiants du préuniversitaire, 65 % des étudiants de technique régulier et 52 % des étudiants en continuum), quels que soient leurs parcours, ont répondu qu'apprendre c'est acquérir de nouvelles connaissances théoriques ou approfondir celles que l'on possède déjà.

C'est d'arriver chez nous après le cours et de me dire : ça, je ne le savais pas puis maintenant je le sais (étudiant du préuniversitaire). C'est apprendre des choses que je n'ai jamais vues, apprendre de nouvelles notions. Ça peut être des choses que tu as déjà vues, mais tu vas pousser plus loin cette connaissance (étudiant en continuum).

Une proportion assez importante considère aussi qu'apprendre c'est acquérir de nouveaux savoirs qui seront utiles pour le marché du travail. En effet, 13 % du préuniversitaire et 18 % de technique régulier donnent cette définition de l'apprentissage et 35 % des répondants en continuum de formation la donnent. Ces derniers semblent plus préoccupés par l'acquisition de connaissances pratiques.

C'est d'aller chercher des connaissances qui vont m'aider à mieux évoluer dans mon milieu de travail, plus tard (étudiant du préuniversitaire). Apprendre des affaires nouvelles que je peux mettre en pratique (étudiante en continuum).

Une proportion plus faible évoque qu'apprendre c'est découvrir, s'ouvrir, se remettre en question, se questionner.

C'est vraiment lorsque tu as un intérêt tel que tu vas pousser tes recherches là-dessus, c'est vraiment là que tu apprends (étudiant du préuniversitaire).

Est-ce surprenant que des étudiants universitaires affichent de telles conceptions de l'apprentissage? Il semble bien que non. Frenay, Noël, Parmentier et Romainville (1998) rapportent plusieurs études présentant des résultats semblables. Les étudiants universitaires définissent généralement l'apprentissage en termes d'accumulation de connaissances plutôt que de création de sens. Frenay et al. (1998) précisent que les conceptions des étudiants varient cependant selon le contexte dans lequel ils apprennent et ils sont évalués.

4.3. Les perceptions d'apprendre en classe

Pour vérifier si les étudiants perçoivent apprendre en classe, nous leur avons demandé si leur environnement était intellectuellement stimulant et s'ils percevaient ne pas perdre leur temps en classe. Le tableau 9.4 présente le nombre de répondants et les pourcentages agrégés pour chaque question pour en faciliter la lecture.

Comme pour le tableau 9.3, nous avons tout d'abord vérifié la cohérence entre les réponses en utilisant le coefficient de corrélation non paramétrique de Spearman. Nous avons trouvé qu'il y a corrélation positive entre les trois questions ; cette analyse confirme donc la cohérence des résultats présentés dans le tableau 9.4.

Tableau 9.4
Perceptions d'avoir un environnement intellectuellement stimulant

		BACCALAURÉAT RÉGULIER				BAC EN CONTINUUM	
		Préuniversitaire		Technique régulier		Technique en continuum	
Jusqu'à quel point vos cours sont-ils stimulants?	très assez peu pas du tout	14 83 15 2	85 % 15 %	10 26 15 1	69 % 31 %	10 71 34 8	66 % 34 %
Les professeurs et chargés de cours rendent la discussion en classe stimulante sur le plan intellectuel.	tous la plupart une minorité aucun	11 77 27 1	76 % 24 %	7 28 15 3	66 % 34 %	10 82 41 3	67 % 33 %
En classe, les professeurs et chargés de cours ne nous font pas perdre notre temps.	tous la plupart une minorité aucun	23 76 6 4	91 % 9 %	12 24 12 3	71 % 29 %	11 88 35 1	73 % 27 %

À la lecture du tableau 9.4, nous pouvons affirmer que l'ensemble des étudiants perçoit apprendre en classe. Toutefois, la proportion des étudiants provenant du préuniversitaire l'affirment dans une proportion nettement plus importante que ceux provenant de la formation technique. Ainsi, au préuniversitaire, les répondants indiquent que leurs cours sont assez ou très stimulants (85 %) et que la plupart ou tous les professeurs et chargés de cours rendent la discussion intellectuellement stimulante en classe (76 %), alors que les répondants de formation technique affichent, pour ces deux énoncés, des pourcentages oscillant entre 66 et 69 %. De même, 91 % des étudiants du préuniversitaire perçoivent que la plupart ou tous les professeurs et chargés de cours ne leur font pas perdre leur temps alors que 71 à 73 % des étudiants de formation technique prétendent la même chose.

Pour quelles raisons les étudiants de formation technique perçoivent-ils moins souvent apprendre en classe que les étudiants du préuniversitaire? Il est en effet remarquable que près de 30 % des étudiants de formation technique pensent que leurs cours sont peu ou pas du tout

stimulants, qu'aucun ou qu'une minorité de professeurs rendent la discussion stimulante en classe ou ne leur font pas perdre leur temps. Ici, le type de connaissances transmises joue peut-être un rôle dans la perception d'apprendre. Les étudiants de formation technique disent plus souvent souhaiter acquérir des connaissances utiles pour le marché du travail. Les professeurs et chargés de cours transmettent-ils plus souvent des connaissances strictement théoriques?

4.4. Le lien entre l'expérience de l'étudiant, la perception d'apprentissage et la persévérance

Pour déterminer s'il y a un lien entre les données présentées dans les tableaux 9.3 et 9.4 et le fait de persévérer ou d'abandonner, nous avons d'abord vérifié leur taux de persévérance en comptabilisant le nombre de répondants au questionnaire qui se sont inscrits à leur deuxième année de formation. Cet exercice nous a permis de constater que les étudiants du parcours en continuum de formation ont persévéré dans une plus grande proportion (92 %) que leurs collègues provenant du préuniversitaire (82 %) et d'un programme technique régulier (78,5 %). Ensuite, nous avons créé des tableaux croisés et utilisé le khi carré. Ces analyses n'ont produit aucun résultat significatif, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de lien entre les activités d'enseignement, la perception d'apprendre et la persévérance aux études.

4.5. Ce qui contribue le plus à apprendre

Pour identifier ce qui contribue le plus à apprendre dans un cours, les étudiants pouvaient choisir plusieurs éléments. D'emblée, nous remarquons que pour la grande majorité des étudiants des différents parcours, ce sont les activités d'enseignement qui sont le plus fréquemment mentionnées (tableau 9.5). Elles sont toutefois proportionnellement beaucoup moins citées par les étudiants en continuum de formation (44 % des répondants). Les activités identifiées comme favorisant l'apprentissage sont les suivantes : donner des exemples (mentionné très souvent), être concret, bien expliquer, s'assurer de la compréhension des étudiants, donner des exercices à faire. Ces activités s'inscrivent dans le type d'activités « pratiquées » par les professeurs si l'on se fie aux résultats du questionnaire. Elles permettent donc de faire les apprentissages attendus par les étudiants.

Je la trouve super concrète, elle travaille dans ce milieu-là, toujours des exemples concrets, des présentations PowerPoint claires, nettes et précises, très synthétisées, très, claires. Moi, j'aime ça quand c'est super bien organisé. Elle fait toujours des liens avec notre recueil de textes. Elle fait beaucoup de lien avec l'industrie, elle connaît beaucoup de choses sur l'industrie touristique, sur les tendances (étudiant du préuniversitaire).

Elle nous fait vraiment participer. Elle nous pose des questions, la classe participe vraiment. On va même faire un atelier, la semaine prochaine, où vraiment tout le monde va participer. Elle nous donne tout le temps des exemples, des dessins. Puis elle connaît vraiment ça, elle est vraiment dans le milieu, elle nous donne tout le temps des exemples concrets. Elle ne lit pas les transparents (étudiant en continuum).

Tableau 9.5

Ce qui contribue à la perception des étudiants d'apprendre plus en classe

	BACCALAURÉAT RÉGULIER		BAC EN CONTINUUM
	Préuniversitaire	Technique régulier	Technique continuum
Les activités d'enseignement	79 % (n : 30)	82 % (n : 14)	44 % (n : 20)
Les relations avec les professeurs	34 % (n : 13)	24 % (n : 4)	20 % (n : 9)
Les relations avec les pairs	21 % (n : 8)	35 % (n : 6)	24 % (n : 11)
Le contenu théorique	42 % (n : 16)	35 % (n : 6)	24 % (n : 11)

L'importance du contenu théorique et des relations avec le professeur sont en deuxième position. Le contenu qui favorise l'apprentissage est celui qui est nouveau, intéressant, concret. Il est certain que les étudiants qui voient l'apprentissage comme étant l'acquisition de contenu y accordent de l'importance. C'est un cours de droit. Je suis vraiment comme une éponge, je ne connaissais pratiquement rien là-dessus. C'est vraiment dans ce domaine-là que j'avais le plus bas niveau de connaissances (étudiant en technique régulier).

Quant au professeur qui contribue à l'apprentissage, il est décrit comme étant ouvert aux questions, accessible, disponible, interactif. Ici, l'apprentissage étudiant est déclaré comme étant lié à la possibilité d'échanger avec le professeur en classe.

Oui, je me sens plus proche de lui, il est beaucoup plus ouvert et je sais que si je lève ma main et que je dis « écoutez, j'ai entendu cela dans l'actualité, est-ce qu'on peut en parler? », je sais qu'il va dire « oui, oui » et on va commencer à échanger. Je vais alors avoir appris quelque chose de plus. Donc, oui, le fait qu'il soit plus ouvert, ça fait en sorte que j'apprends plus (étudiant du préuniversitaire).

Finalement, en dernière position, les étudiants identifient les relations avec les pairs, mais sans plus. Ces dernières sont jugées aidantes lorsque le climat de classe est convivial, les discussions intéressantes et qu'il y a de l'entraide.

Tous les gens qui sont dans le cours « Atelier XYZ » sont soit en profil Tourisme ou en profil Hôtellerie, alors on a sensiblement les mêmes points communs, les mêmes intérêts dans la vie, alors la relation que je peux avoir avec eux est pas mal plus intéressante que dans les autres cours (étudiant en technique régulier).

Tinto insiste sur l'importance du développement des relations interpersonnelles avec les professeurs et les pairs pour assurer l'intégration sociale des étudiants en classe. Ici, les répondants ne se montrent pas très sensibles à ces facteurs contributifs. Concernant les relations interpersonnelles avec les professeurs, il est possible de penser que les étudiants qui n'ont pas expérimenté ce type de relations ne sont pas en mesure d'en évaluer l'impact. Quant aux relations avec les pairs, étant donné que les étudiants ne participent tous à des activités d'enseignement et d'apprentissage mettant à profit le travail en équipe en classe, ils n'ont peut-être l'occasion d'en vérifier les effets.

4.6. Ce qui contribue à moins apprendre

Pour répondre à ce qui contribue à la perception d'apprendre moins dans un cours, les répondants pouvaient également choisir plusieurs éléments (tableau 9.6). Ils ont identifié fréquemment les activités d'enseignement (le professeur est monotone, n'est pas structuré, ne donne pas d'exemples ou d'exercices, ne maîtrise pas son contenu) comme étant responsables du fait qu'ils apprennent moins en classe. Ici les étudiants évoquent le manque d'habiletés pédagogiques en plus de l'absence d'un enseignement concret pour expliquer qu'ils apprennent moins.

C'est le professeur qui va arriver avec son PowerPoint et le PowerPoint va reproduire mot pour mot ce qui a dans le manuel. Et il faut acheter le recueil avec toutes les diapos PowerPoint et le manuel. C'est la même chose. Et lorsqu'il donne son cours, il n'apporte aucun nouvel exemple. Il a un ton de voix monotone, il n'est pas enthousiaste. C'est très difficile de rester éveillé dans son cours (étudiant en continuum)

Tableau 9.6

Ce qui contribue à la perception des étudiants de moins apprendre en classe

	BACCALAURÉAT RÉGULIER		BAC EN CONTINUUM
	Préuniversitaire	Technique régulier	Technique continuum
Les activités d'enseignement	61 % (n : 23)	59 % (n : 10)	46 % (n : 21)
Les relations avec les professeurs	26 % (n : 10)	24 % (n : 4)	7 % (n : 3)
Les relations avec les pairs	16 % (n : 6)	18 % (n : 3)	20 % (n : 9)
Le contenu théorique	39 % (n : 15)	18 % (n : 3)	43 % (n : 20)

En deuxième position, les étudiants mentionnent la piètre qualité du contenu des cours, lorsque celui-ci est redondant, inintéressant ou trop théorique.

Ce n'est pas intéressant parce que c'est beaucoup de matière qu'on a déjà vue. C'est carrément parce que j'avais déjà des connaissances dans ce domaine-là, j'avais déjà eu trois cours sur le sujet, puis j'ai déjà travaillé dans ce domaine-là (étudiant de technique régulier).

Les relations avec le professeur et avec les pairs sont aussi assez souvent citées. Les étudiants qui mentionnent les relations avec les professeurs déplorent l'absence de relations interpersonnelles, le fait de ne pas sentir qu'ils ont de la place alors que les relations avec les pairs sont mises en cause lorsque qu'elles sont inexistantes à cause d'une cours donné à distance ou parce que les étudiants en classe sont indisciplinés. Tous les étudiants interviewés qui étaient inscrits à un cours à distance ont déploré l'absence de relation avec le professeur et les pairs, comme si c'était l'absence totale de relation qui rendait le facteur déterminant.

Ma relation avec le prof, c'est sûr qu'elle est différente parce qu'on ne le voit jamais tandis que les autres profs, au moins ils sont là. Lui comme on ne le voit pas, il n'existe quasiment pas (étudiant du préuniversitaire).

Moi, je te dirais qu'il y a beaucoup, beaucoup d'étudiants qui parlent en classe parce qu'ils sont plus ou moins intéressés... Parfois, je suis obligée de me retourner : bon, OK, excusez les filles,

j'aimerais ça comprendre, j'aimerais ça suivre le cours. Je me dis, bon, il y a peut-être un manque de maturité (étudiante en continuum).

Encore une fois les activités d'enseignement constituent le facteur contributif le plus fréquemment mentionné. Toutefois, la qualité du contenu occupe également une place importante pour tous les étudiants. Si apprendre, c'est acquérir des connaissances, encore une fois rien de surprenant qu'un contenu déficient soit mis en cause. Par ailleurs, nous remarquons que la proportion des étudiants en continuum de formation est particulièrement élevée. En fait, ils mentionnent ce facteur contributif presque aussi souvent que les activités d'enseignement. Ces étudiants qui ont déjà été exposés au contenu enseigné lors de leur formation technique se plaignent fréquemment de redondance. Ce facteur permet probablement d'expliquer pourquoi près de 30 % des étudiants du continuum trouvent qu'ils perdent leur temps en classe. Quant aux réponses des étudiants concernant les relations interpersonnelles, encore une fois les étudiants ne leur donnent pas la place que Tinto leur accorde.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Aujourd'hui, au Québec, on identifie au premier cycle universitaire deux types de parcours différents : le parcours régulier, regroupant des étudiants du préuniversitaire et de programmes techniques, ainsi que le parcours en continuum de formation accueillant uniquement des étudiants de formation technique provenant de cégeps avec qui il y a eu arrimage. Alors que les universités s'engagent à faire réussir le plus grand nombre, force est de constater que nous ne savons bien peu de choses sur l'expérience de ces étudiants en salle de classe ainsi que sur ce qui contribue à leur apprentissage. Pour mieux comprendre leur réalité, nous avons effectué une collecte de données au moyen d'un questionnaire et d'une entrevue semi-dirigée. Nous avons également vérifié, au moyen d'analyses statistiques, la relation existant entre l'expérience en classe, la perception d'apprentissage et la persévérance aux études.

Nous apprenons, dans un premier temps, qu'encore une bonne proportion de professeurs et chargés de cours se limite à présenter leur contenu sans interaction. La majorité ne pratique toutefois pas un enseignement strictement magistral, car elle pose des questions aux étudiants et

les encourage à participer aux discussions. Sont par ailleurs beaucoup moins fréquentes, les activités d'enseignement qui prennent du temps de classe et impliquent une participation active des étudiants à leur apprentissage.

Nos résultats mettent aussi en exergue que les étudiants, dans l'ensemble, possèdent la même définition de l'apprentissage qui s'exprime par l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques. Il semble que globalement les étudiants des différents parcours apprennent ce qu'ils sont venus apprendre à l'université, car ils trouvent leurs cours stimulants intellectuellement.

La recherche nous révèle également que ce sont les activités d'enseignement qui contribuent le plus souvent à l'apprentissage en salle de classe. La qualité du contenu enseigné et des relations avec le professeur joue aussi, pour plusieurs, un rôle important. En cohérence, les activités d'enseignement peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage, si l'enseignant n'a pas d'habilités pédagogiques et qu'il n'est pas concret. La piètre qualité du contenu est souvent citée comme deuxième facteur négatif alors que les relations avec les professeurs et les pairs viennent après.

Qu'en est-il si nous examinons de plus près les réponses des étudiants des différents parcours? Nous observons qu'ils répondent de façon distincte à deux moments. Ainsi, les étudiants qui ont une formation technique, quel que soit leur parcours universitaire, affirment, plus souvent que leurs collègues du préuniversitaire qu'ils perdent leur temps en classe ou qu'ils ne trouvent pas leur environnement intellectuellement stimulant. Il est aussi remarquable que les étudiants en continuum de formation placent les activités d'enseignement et le contenu sur le même pied lorsqu'on leur demande d'identifier ce qui influence le fait qu'ils perçoivent moins apprendre en classe alors que les autres mettent nettement de l'avant les activités d'enseignement. Ces données nous indiquent probablement que les professeurs et chargés de cours, tant par les activités offertes que par le contenu présenté, ne parviennent pas à intéresser une proportion non négligeable d'étudiants qui ont déjà été formés dans la discipline et qui s'attendent à acquérir de nouvelles connaissances ou à approfondir celles qu'ils possèdent déjà.

Si nous nous arrêtons maintenant aux facteurs d'influence intégrés dans le modèle de Tinto en 1997, il est évident que nos données ne confirment pas la relation que l'auteur établit entre le fait de participer activement en classe, l'apprentissage et la persévérance scolaire. De toute façon, selon les résultats au questionnaire et à l'entrevue, la majorité des activités

d'enseignement en classe offertes ne sont pas des activités qui permettent une participation importante de la part des étudiants. Les étudiants disent pourtant apprendre en classe, mais ce qu'ils apprennent se situe au niveau de l'acquisition de connaissances. Ils sont peu nombreux à avoir des attentes plus élevées.

Nous constatons également que ce qui joue sur la perception d'apprendre le plus ou le moins n'est pas conforme au modèle de Tinto. Ainsi, l'environnement pédagogique (les activités d'enseignement et le contenu) exerce globalement une influence positive plus importante sur l'apprentissage des étudiants que leurs relations interpersonnelles avec les professeurs et les pairs. De même, les activités d'enseignement et le contenu supplantent les relations interpersonnelles avec les professeurs et les pairs lorsque nous demandons de nommer ce qui fait qu'ils apprennent moins. Le développement des relations avec les pairs qui est un facteur contributif important dans le modèle de Tinto apparaît ici secondaire.

Ces résultats, bien qu'ils ne confirment pas, statistiquement parlant, la relation entre la participation active de l'étudiant en classe, l'apprentissage et la persévérance aux études, nous permettent tout de même de faire des constats très intéressants concernant l'enseignement et l'apprentissage en salle de classe. Premièrement, nous observons que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées demeurent assez traditionnelles même dans des cursus professionnels qui pourraient viser davantage le développement des habiletés de résolution de problèmes. Deuxièmement, il apparaît que malgré tous les moyens disponibles aujourd'hui pour accéder à l'information, les étudiants viennent encore à l'université pour accumuler des connaissances. N'est-ce pas anachronique de rencontrer encore cette conception de l'apprentissage chez les étudiants du post secondaire? Est-ce particulier aux étudiants des parcours professionnels? Ou, tout simplement, les étudiants s'adaptent-ils à ce que leur offre leur environnement pédagogique? Troisièmement, il semble bien que le parcours des étudiants influence leurs perceptions à l'égard de leur environnement pédagogique et social : les étudiants du continuum accordant plus d'importance au contenu théorique que ceux du préuniversitaire lorsqu'on leur demande ce qui contribue au fait qu'ils apprennent moins en classe. Finalement, il demeure évident que, du point de vue des étudiants, les stratégies pédagogiques utilisées en classe sont importantes pour l'apprentissage et que tous les professeurs et chargés de cours ne les maîtrisent pas. Cela nous renvoie à la formation pédagogique des professeurs et des chargés de cours que les universités ne proposent pas toutes ou que les intéressés ne veulent pas toujours

prendre en compte. Une situation qui perdure et dont on ne voit pas l'aboutissement, car elle implique des ressources de toutes sortes que les universités possèdent de moins en moins.

CHAPITRE 10

La démarche PROSPERE et l'abandon à la maîtrise : une transposition de la recherche vers l'intervention

Christian BÉGIN¹, Johanne BUJOLD et Sylvie BONIN

L'abandon et la persévérance aux études supérieures² a fait l'objet d'un nombre important d'études et d'enquêtes dans de nombreux pays industrialisés. Les différents textes qui sont présentés ici en sont un bon échantillon et sont représentatifs des préoccupations relatives aux facteurs ou aux conditions qui peuvent affecter la persévérance ou l'abandon des études.

Ces recherches se sont concentrées traditionnellement autour du phénomène qui concerne les études de premier cycle universitaire. Cependant, le problème demeure peu exploré pour les études des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat). Pourtant, dans certaines institutions au Canada, le taux de diplomation est relativement faible avec des taux en sciences humaines qui sont inférieurs à 35 % au doctorat et à 54 % à la maîtrise après 10 ans (Association canadienne pour les études supérieures [ACES], 2003/2004). Quoique ces taux de diplomation varient entre les institutions et les programmes disciplinaires (ACES, 2006; Université de Montréal, 2001), les tendances sont tout à fait similaires aux États-Unis, en Angleterre et en Australie (Bourke, Holbrook, Lovat et Farley, 2004) ainsi que dans d'autres pays européens (Van den Berg et Hofman, 2005).

Au niveau des cycles supérieurs, la diplomation à la maîtrise est un enjeu majeur pour le développement de la main d'œuvre parce que les programmes sont d'une durée moins longue

1 Université du Québec à Montréal.

2 La notion d'études supérieures peut varier d'un pays ou d'un continent à l'autre. Dans le présent chapitre, les études supérieures sont considérées comme étant les ordres d'enseignement faisant suite aux études obligatoires que constituent, dans la plupart des pays industrialisés, les ordres primaires et secondaires.

qu'au doctorat et que les diplômés représentent un bassin de main d'œuvre particulièrement recherchée pour certains domaines comme l'administration et l'éducation (ACES, 2006; Conrad, Duren et Haworth, 1998). Les problèmes de persévérance à la maîtrise ont des conséquences importantes pour les étudiants et les institutions, là où de tels programmes existent, et les institutions universitaires des pays européens risquent d'être confrontées aux mêmes répercussions puisque, selon les discussions qui ont eu lieu dans la foulée des rencontres faisant suite au processus de Bologne, la maîtrise apparaît de plus en plus comme le diplôme qui deviendrait le pré-requis au doctorat (Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, 2007).

C'est dans ce contexte qu'une démarche a été entreprise pour développer une approche d'intervention auprès des étudiants de maîtrise des constituantes de l'Université du Québec³ visant à les sensibiliser aux conditions de réussite et à articuler des modalités d'interventions selon les problématiques en cause. Cette démarche porte le nom de «PROSPERE⁴ maîtrise» et s'inspire d'une démarche antérieure qui s'est développée pour répondre aux mêmes objectifs dans les programmes du premier cycle universitaire (Bujold, 2006).

Elle prend appui sur l'analyse des données de la recherche et leur validation par des personnes qui interviennent directement auprès des étudiants. Cette approche vise à assurer une interprétation nuancée des données qui tienne compte d'une connaissance du milieu qui aille au-delà de la seule valeur statistique. Cela permet de considérer en même temps le contexte propre aux disciplines, aux programmes ou aux institutions particulières par la connaissance et l'expérience des personnes ancrées dans la pratique, pour mieux saisir les causes possibles ou déduire des résultats, des réalités dont l'existence ne peut être connue appréhendée par des personnes ancrées dans le milieu.

La première partie présente l'enquête et les résultats qui en découlent à partir desquels est construite l'ensemble de la démarche, notamment dans l'identification des conditions de réussite. On y retrouve aussi une description de la recension des écrits qui visait l'obtention de données nouvelles ou complémentaires. La deuxième partie porte sur la description d'un modèle

3 L'université du Québec est une institution universitaire de l'état québécois qui comprend plusieurs constituantes réparties dans toutes les régions du Québec. Sa mission consiste à rendre les études universitaires accessibles à des populations qui n'auraient pas autrement accès à des études supérieures universitaires.

4 PROSPERE pour PROFil de Succès PERsonnel dans les Études.

élaboré spécifiquement pour articuler les mesures d'encadrement et de soutien à la réussite, afin de combler un certain manque relatif à des modèles intégrateurs pour les cycles supérieurs et de faciliter le choix des mesures et des moyens d'actions susceptibles de répondre aux besoins des étudiants. La troisième partie fait référence à la construction et à la validation d'un questionnaire qui sert à l'élaboration du profil qui jouera le rôle de révélateur de ses conditions de réussite. La dernière partie décrit sommairement le profil qui est soumis à l'étudiant et les informations qui lui sont transmises.

1. LES CONDITIONS DE RÉUSSITE

1.1. Les enquêtes ICOPE

Les enquêtes ICOPE (pour Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études) sont des enquêtes récurrentes qui sont effectuées dans les institutions du réseau de l'Université du Québec. Elles visent à recueillir des renseignements auprès des nouvelles ou des nouveaux étudiants qui en sont à leur première session dans leur programme, afin de mieux connaître les conditions qui les caractérisent sur un ensemble de facteurs et de mettre ces caractéristiques en lien avec le cheminement des étudiants. L'enquête est née de l'intention d'obtenir un portrait plus précis des clientèles étudiantes pour mieux comprendre le phénomène d'abandon dans les institutions du réseau et «d'ouvrir la voie à des interventions nouvelles et efficaces» (Pageau et Bujold, 2000; p. 3).

L'enquête est donc construite à partir d'un questionnaire élaboré pour recueillir des données auprès des étudiants sur un certain nombre de facteurs les concernant (Pageau et Bujold, 2000). Les questions portent sur huit dimensions qui abordent différentes caractéristiques des étudiants : les caractéristiques académiques, les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie, l'état de préparation, les intentions (face au diplôme, face à l'institution, les aspirations pour le diplôme, etc.), les motivations et intérêts pour le programme d'études, les liens avec le marché du travail et les connaissances à propos du programme d'études.

La première série d'enquête (qui se restreignait aux étudiants de premier cycle universitaire) s'est effectuée progressivement dans différentes institutions à partir de 1993 et s'est

répétée jusqu'en 1997. Elle a mené à un premier rapport sur les conditions qui caractérisent les étudiants qui persévèrent jusqu'à la diplomation (Pageau et Bujold, 2000).

Une deuxième enquête a suivi en 2001 pour presque toutes les institutions du réseau. Cette fois-ci, elle a rejoint l'ensemble des étudiants et étudiantes nouvellement entrés dans leur programme et ce, à tous les cycles d'étude. Ce sont les données concernant les étudiants de maîtrise qui ont servi à la démarche. Le nombre de répondants pour la maîtrise est de 688 sur 1674 étudiants sollicités, soit un taux de réponse de 41 %. Pour les analyses, 651 répondants ont été retenus, ce qui ramène le taux de représentation de la cohorte à 38,9 %.

1.2. Les conditions de réussite à la maîtrise

Les analyses effectuées ont permis d'identifier certaines caractéristiques qui sont associées à des taux de diplomation plus élevés. Ces caractéristiques ont été obtenues en mettant en relation les réponses aux questionnaires ICOPE avec les données de cheminement des étudiants ayant rempli le questionnaire. Le portrait du cheminement a été établi après 15 trimestres⁵, ce qui veut dire que les chiffres liés à la diplomation ont été étudiés en 2006 pour la cohorte d'étudiants ayant débuté la maîtrise au trimestre d'automne 2001. Le tableau 10.1 décrit ces caractéristiques.

5 Un trimestre dure 4 mois dans les universités québécoises et il y a 3 trimestres dans l'année.

Tableau 10.1

Caractéristiques associées à des taux de diplomation supérieurs.

Être une femme ;	Prévoir suivre ses cours majoritairement le jour ou les fins de semaine ;
Étudier dans un programme plurisectoriel, en sciences pures, en sciences de l'administration, sciences humaines ou en arts ;	Manifester un très grand intérêt pour le programme ;
Utiliser le transport en commun, à pied ou en vélo ;	Ne pas avoir occupé d'emploi à plein temps au cours des cinq dernières années précédant l'entrée dans le programme ;
Avoir deux sources de revenus ou plus ;	Travailler à un emploi 20 heures ou moins par semaine ;
Avoir fait sa dernière fréquentation scolaire depuis moins d'un an ;	Ne pas avoir l'intention de travailler durant les études ou ne pas savoir ;
Considérer son choix d'établissement comme étant définitif ; Vouloir cheminer sans interruption ;	Avoir une motivation d'accéder à une profession ou de vouloir améliorer ses conditions de vie.

Ces résultats dressent un portrait des caractéristiques qui correspondent surtout à celles des étudiants dits «traditionnel»⁶, soit des étudiants qui étudient à temps complet, qui ont fait un cheminement scolaire continu d'un ordre d'enseignement à l'autre, qui demeurent probablement près de l'institution, qui sont relativement jeunes, qui n'occupent pas nécessairement d'emplois ou dont l'emploi occupe un temps restreint et qui ont peu de responsabilités familiales.

Certains problèmes d'interprétation sont apparus avec ces données parce que certains échantillons de la population étaient surreprésentés. Par exemple, les programmes «avec recherche» comportaient principalement des étudiants à temps complet alors que les programmes «sans recherche» étaient surtout composés d'étudiants à temps partiel. Ces résultats ont alors été approfondis et l'analyse poussée plus loin en considérant les multiples combinaisons de facteurs qui pouvaient être considérés.

Le rythme des études et le type de programme se sont avérés les deux facteurs déterminants qui pouvaient faire varier les taux de diplômes. Une grille à quatre volets (4 axes) s'est constituée pour représenter les combinaisons possibles de l'interaction des ces deux

6 Le cheminement traditionnel est interprété ici comme étant la démarche du passage du premier cycle à la maîtrise dans la continuité de l'obtention du diplôme de premier cycle.

facteurs. Les taux de diplomation sont ainsi plus élevés dans les maîtrises sans recherche que dans les maîtrises avec recherche et les taux de diplomation sont plus élevés lorsque les études sont suivies à temps complet plutôt qu'à temps partiel. Ces deux variables (rythme des études et type de programmes) ne sont pas des facteurs explicatifs de la diplomation, mais plutôt des axes d'analyse selon lesquels les conditions de réussite différeront d'un axe à l'autre. Ceci signifie que les étudiants n'ont pas un profil ou des conditions de réussite univoques, mais que celles-ci dépendent du type de programme et du rythme des études entreprises.

Un certain nombre d'analyses de régression logistique⁷ ont été effectuées pour déterminer les variables qui expliqueraient le mieux les variations dans les taux de diplomation selon chacun des axes. Quatre modèles différents ont été obtenus. Ils démontrent bien les conditions différentes qui sont associées à la diplomation, selon le type de programme et le rythme des études. Les données sont intégrées dans le tableau 10.2.

Tableau 10.2

Indicateurs des variables⁸ issues des analyses de régression qui expliquent le mieux les la probabilité d'obtention du diplôme pour chacun des axes

Maîtrises sans recherche à temps complet scolarité de la mère cheminement prévu sans interruption choix de l'établissement comme étant définitif vouloir suivre la maîtrise pour se prouver qu'il est capable améliorer ses conditions de vie mode d'habitation avoir des enfants ne pas recevoir de soutien financier du conjoint naissance de l'intérêt pour le programme dans le milieu scolaire et milieu du travail occuper un emploi à temps partiel n'est pas aux études dans les douze	Maîtrise avec recherche à temps complet secteur disciplinaire réussite des cours au premier trimestre sexe (fille) scolarité de la mère région habitée l'année précédant l'entrée dans le programme mode d'habitation dernière fréquentation scolaire récente cheminement prévu sans interruption Variance expliquée : 26,2 % (N=551)
---	--

7 La procédure «stepwise» a été utilisée pour la sélection des variables, laissant l'outil sélectionner les variables jusqu'à ce que le modèle soit saturé. Par ailleurs, certaines variables ont été considérées comme des variables numérique de 0 à 3 pour éviter de créer des variables dichotomique (exemple : scolarité de la mère; primaire = 0; secondaire = 1; collégial = 2; universitaire = 3).

8 Toutes les variables retenues pour le modèle sont significatives.

derniers mois Variance expliquée : 37 % (N=344)	
Maîtrise sans recherche à temps partiel Scolarité de la mère Choix de l'établissement comme définitif Vouloir améliorer ses conditions de travail Son projet initial est de poursuivre des études à la maîtrise ou au doctorat Situation financière considérée comme étant satisfaisante Ne pas avoir d'intérêt pour un autre programme Vouloir obtenir le diplôme dans une discipline particulière Grand intérêt envers le programme N'a pas une bonne connaissance du cheminement à suivre Dernière fréquentation scolaire récente Variance expliquée : 38,6 % (N=675)	Maîtrise avec recherche à temps partiel Réussite des cours au premier trimestre N'a pas connu d'interruptions d'études antérieures Langue maternelle autre que le français Avoir de l'intérêt pour un autre programme N'est pas motivé par le milieu de vie étudiant Bénéficier des prêts et bourses gouvernementaux Variance expliquée : 37,4 % (N=147)

Parallèlement au travail d'analyse des données de l'enquête ICOPE, une démarche de recension des écrits sur le sujet avait été effectuée pour vérifier l'existence de facteurs, dans la littérature, qui décriraient de manière similaire ou complémentaire les résultats obtenus. Ce sont en fait nos résultats qui nous ont amené à nuancer ce qui ressortait des écrits.

1.3. Les données de la littérature

La recension des écrits qui a porté sur l'abandon aux cycles supérieurs a permis de voir qu'il y avait un grand vide relatif à l'étude du phénomène de l'abandon à la maîtrise. La documentation aborde presque seulement les études doctorales et ne considère à peu près pas le niveau de la maîtrise. Conrad, Duren et Haworth (1998) confirment d'ailleurs que les recherches demeurent silencieuses concernant l'étude du phénomène de l'abandon à la maîtrise. Ils expliquent cette absence par le fait que dans les pays anglo-saxons, la maîtrise est traditionnellement perçue comme une voie de sortie intermédiaire au doctorat ou peu valorisée et elle est souvent considérée par les institutions comme un échec plutôt que comme un abandon (ACES, 2006; University of Maryland at Baltimore County, 2003). Les facteurs qui ressortent

des études sont donc teintés de cette préoccupation pour le doctorat et il est difficile de distinguer ce qui pourrait s'adresser spécifiquement aux études de maîtrise.

Les recherches portant sur les études doctorales ont tenu compte principalement des caractéristiques socioéconomiques ou scolaires qui pouvaient avoir une influence sur les taux d'abandons (ACES, 2006; Stock, Finegan et Siegfried, 2006; Malone, Nelson et Van Nelson, 2001). Dans cette lignée, Bair et Haworth (1999) ont analysé 118 recherches ayant porté seulement sur le doctorat et ont identifié le domaine d'études, la culture du département vis-à-vis l'encadrement et le soutien de l'étudiant, la motivation envers son programme et le diplôme, la durée des études et la grosseur du programme comme facteurs associés à des variations constantes dans les taux de diplomation et de persévérance. On retrouve ici des conditions déjà mentionnées à partir des analyses de nos données.

Une autre approche qui questionne l'expérience vécue dans les études, de nature plus qualitative, comporte un nombre beaucoup moins grand de recherches et se concentre aussi sur les étudiants au doctorat. Par exemple, Golde (2000) et Lovitts (2001) répertorient six facteurs associés à l'abandon au doctorat : le financement insuffisant, une conception inadéquate des programmes, l'isolement, le manque de préparation au doctorat, un sujet de thèse trop large et la qualité de l'encadrement du directeur et de la faculté. Toutefois, ces recherches plus qualitatives présentent des limites importantes. Premièrement, les études portent sur un regard rétrospectif très éloigné de l'expérience vécue, les sujets choisis provenant toujours de cohortes ayant quitté les études plusieurs années auparavant. Deuxièmement, les sujets ont été questionnés sur leur expérience générale au doctorat, sans faire de distinction entre les sujets qui pouvaient avoir persévéré ou abandonné.

Une dernière catégorie de recherche s'est intéressée aux caractéristiques des conditions d'encadrement et des relations avec le directeur de recherche au doctorat (Latona et Browne, 2001; Taylor et Beasley, 2005; Delamont, Atkinson et Parry, 2004). Mais les effets spécifiques de ces conditions ne sont pas spécifiés. On fait plutôt référence à des principes ou des bonnes méthodes plutôt qu'à des facteurs d'influence précis sur l'abandon ou la persévérance.

Les quelques rares écrits qui se sont penchés sur les études de maîtrise se concentrent surtout sur la description des taux de diplomation et de la durée des études en fonction des champs disciplinaires et des types de maîtrise (ACES, 2003/2004; Berkowitz, 2003, Université de

Montréal, 2001). Les études démontrent des taux d'abandons plus élevés et des durées d'études plus longues en arts, lettres et sciences humaines, et des taux de diplomation supérieurs et des durées plus courtes dans les domaines des sciences naturelles et appliquées. Ces tendances étaient relativement semblables d'une étude à l'autre.

Toutefois, elles ne tenaient pas compte des conditions particulières dans certains programmes. Nos données nous ont amené à interpréter ces résultats de manière plus nuancée. Par exemple, dans nos données, les programmes de sciences pures comportent presque exclusivement des étudiants à temps complet alors que d'autres programmes de maîtrise, comme en éducation, comportent au contraire des étudiants qui sont très largement inscrits à temps partiel. En considérant les tendances de nos axes, il semblerait que ce ne sont pas seulement les disciplines qui doivent être considérées dans les taux supérieurs ou inférieurs de diplomation, mais ce serait principalement le type de programme ou le rythme des études des étudiants qui s'y inscrivent. Les résultats des recherches sur l'abandon aux cycles supérieurs qui présentent seulement les taux de diplomation en fonction des disciplines sans tenir compte du type de programme ou du rythme des études n'offriraient ainsi qu'un portrait partiel de la réalité des facteurs en cause.

Bien que la plupart des recherches portent sur les études doctorales, un certain nombre de facteurs ont tout de même été considérés dans l'élaboration de l'outil, notamment en ce qui a trait à la prise de contact avec le directeur de recherche ainsi que le degré d'avancement dans le choix du sujet de recherche qui présente des similitudes par rapport à l'expérience vécue à la maîtrise. Bien que la recension des écrits fournisse peu d'indications précises des caractéristiques favorables, notre expérience de consultant auprès des étudiants aux cycles supérieurs qui rencontrent des difficultés permet de reconnaître qu'il y a là des facteurs potentiels de difficultés qui peuvent influencer l'étudiant sur sa décision d'abandonner ou de persévérer. Il en a résulté un choix de facteurs pour faire partie du questionnaire servant à établir le profil de l'étudiant qui est présenté dans le tableau 10.3.

Tableau 10.3

Facteurs intégrés dans l'élaboration du questionnaire

Adéquation des objectifs de l'étudiant et de ce qu'il vit	Intérêt pour le programme
Connaissances du programme	Climat du programme
Intégration dans une équipe de recherche*	Considérer sa préparation comme excellente
Perception positive des professeurs	Qualité de la disponibilité
Relation avec le directeur*	Choix du directeur*
Vécu relatif à la supervision de la recherche*	Étendue du sujet de recherche*
Choix du sujet*	Conception de l'activité de recherche*
Caractéristiques personnelles	Méthodes de lecture
Méthodes de rédaction*	Méthodes de recherche*
Isolement et intégration	Considérer son choix d'établissement comme définitif
Interruptions antérieures des études	Motivations pour s'inscrire
Conditions de vie (famille et emploi)	Situation financière

*Ces facteurs sont spécifiques pour les situations des programmes avec recherche.

2. LE CHOIX D'UN MODÈLE INTÉGRATEUR

Dans la démarche PROSPERE, le questionnaire et le profil des conditions de réussite qui en découle se veulent avant tout un moyen de sensibiliser les étudiants à ces conditions en leur fournissant un portrait de leur propre situation pour les amener à prendre connaissance des influences en jeu. Cependant, le choix des facteurs à considérer a fait ressortir qu'un certain nombre de conditions pouvait être de la responsabilité d'acteurs extérieurs à l'étudiant (programme, institution, professeur, contexte de formation, etc.). En cela, il devenait difficile de prévoir des mesures qui devaient seulement s'adresser aux étudiants.

Les résultats décrits par Bair et Haworth (1999) sur l'impact de certains facteurs reliés aux conditions extérieures à l'étudiant (la culture du département, par exemple) suggèrent qu'il peut être nécessaire d'agir à d'autres niveaux que seulement auprès de l'étudiant. Autrement, il en résulte des difficultés à concevoir des actions ou des mesures structurantes efficaces parce qu'elles ne s'articulent pas autour d'une vision intégrée qui permet de situer les conditions de réussite de l'étudiant et leur dynamique réciproque, selon que la responsabilité appartienne à l'étudiant ou à d'autres acteurs, comme pour les règlements entourant le moment du choix du

directeur de recherche qui relèvent plutôt des directions de programme que de la volonté de l'étudiant

2.1. Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement

Le modèle choisi est une adaptation d'un modèle déjà élaboré (Bégin et Palkiewicz, 1998) qui décrit la dynamique des facteurs qui conditionnent l'expérience étudiante et qui peut aider à situer les lieux d'actions des mesures d'aide et d'encadrement. Ce modèle s'est inspiré de plusieurs modèles portant sur l'abandon des études et il tient compte également de la dynamique des différentes expériences vécues par les étudiants dans le cadre de leur démarche de formation à l'intérieur de leur institution et des activités qui y sont associées (Bégin, 2000). Le modèle est composé de trois axes qui abordent les différentes composantes qui peuvent avoir un impact sur l'expérience étudiante et sur son choix de persévérer ou d'abandonner (voir figure 10.1).

2.1.1. L'axe organisationnel du cheminement

Le premier axe du modèle fournit la représentation du processus de formation dans le temps. Il est composé de quatre parties correspondant aux quatre étapes importantes du processus de formation. Les deux premières s'apparentent à celles proposées par Tinto (1993) lorsqu'il aborde les phases de transition de l'étudiant au sein de son institution. Elles définissent les interactions et les contextes faisant partie du processus de transition et qui sont centrales, pour Tinto (1993), dans le choix de l'étudiant de poursuivre ou d'abandonner. La troisième étape se situe en aval de ce choix, celle-ci étant dépendante de la décision de poursuivre les études après les deux premières étapes. Elle représente la continuation de la démarche et implique certaines décisions relatives à des choix de spécialisation ou dans le passage à l'étape de recherche et de rédaction pour les programmes avec recherche. La dernière étape correspond aux derniers moments de la démarche de formation où l'étudiant choisit de poursuivre aux études en progressant vers le niveau d'étude supérieur ou encore en intégrant le marché du travail.

Cet axe correspond au processus du cheminement dans les études. Il considère les caractéristiques liées à l'organisation des programmes et à leurs structures. Il considère également

les règles et règlements inhérents à l'institution et au programme. C'est pendant l'une ou l'autre de ces étapes de cet axe que l'étudiant prendra la décision de poursuivre ou de quitter. Son choix sera défini par les expériences vécues pour l'une ou l'autre des composantes du troisième axe du modèle, notamment en fonction de son statut et des conditions qui caractérisent sa participation aux études.

2.1.2. L'axe des caractéristiques de l'étudiant

Le second axe du modèle définit les caractéristiques de l'étudiant lui-même et de ses choix concernant sa formation. Ces caractéristiques sont parmi les variables importantes dans l'analyse des facteurs d'abandon ou de persévérance. Certaines des caractéristiques relèvent exclusivement de l'étudiant et elles ne peuvent être modifiées (sexe, provenance, historique scolaire, scolarité des parents, etc.), mais elles n'en constituent pas moins des facteurs qui sont reconnus pour avoir une influence sur le déroulement des études. Bien qu'elles puissent difficilement faire l'objet d'interventions, elles doivent tout de même être considérées comme facteurs concomitants pouvant jouer un rôle sur la diplomation. D'autres caractéristiques sont moins inéluctables comme le rythme des études, le moment pour suivre les cours, etc. Ce sont des conditions qui peuvent être changées, mais elles sont souvent déterminées par des facteurs extérieurs sur lesquels l'étudiant aura peu de contrôle. Ces éléments ont une influence, mais il faut les considérer comme des paramètres qui déterminent les conditions et le contexte dans lesquels l'étudiant entreprend et poursuit ses études.

2.1.3. L'axe des rapports de l'étudiant à son expérience de formation

Le troisième axe est celui qui se distingue le plus des modèles traditionnels. Cet axe est issu de la modélisation des problématiques identifiées notamment dans le cadre de la pratique d'accompagnement des étudiants qui rencontraient des problèmes de nature diverse au niveau de leurs études.

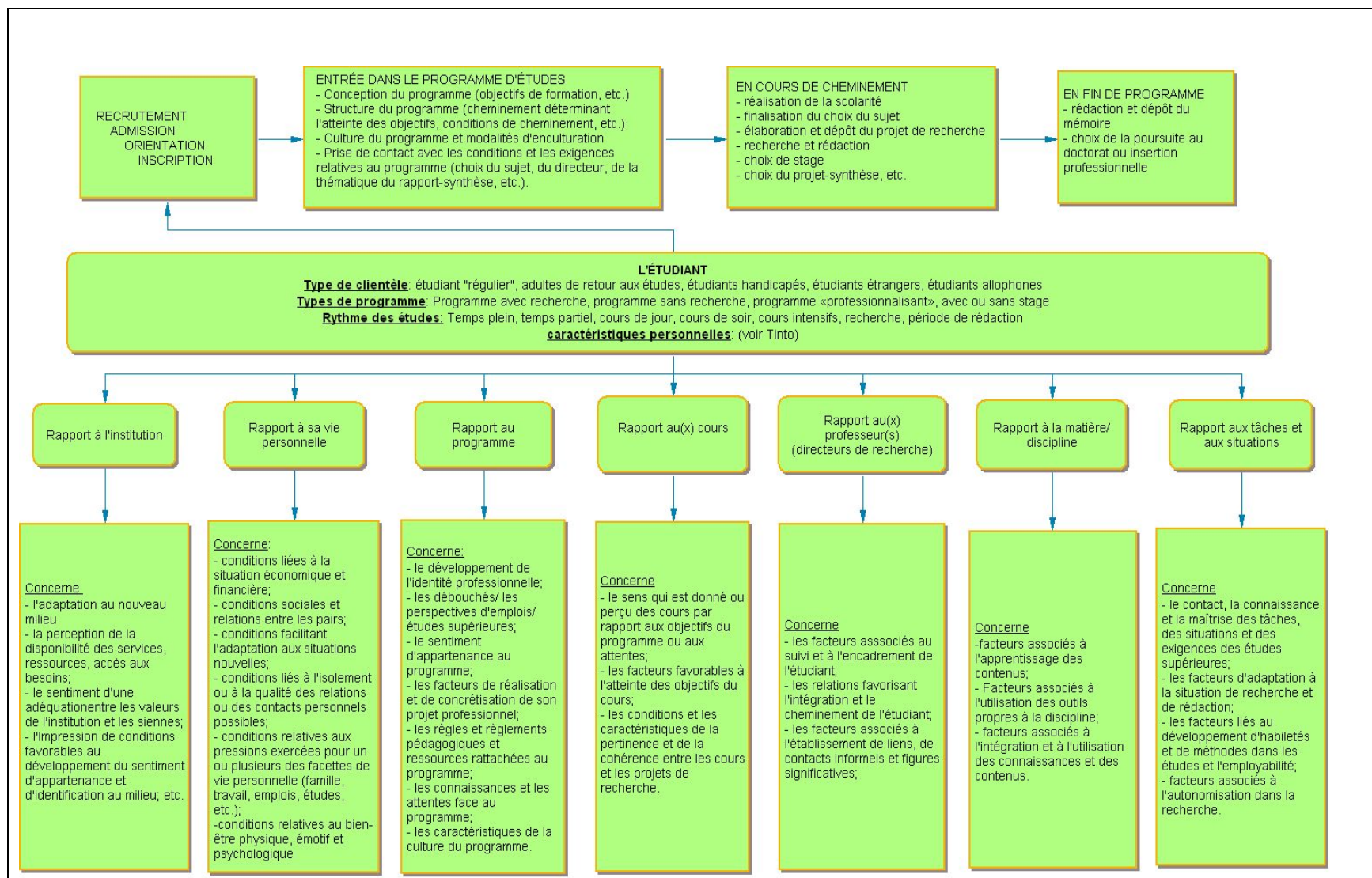


Figure 10.1

Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement (Bégin et Palkiewicz, 1998) (adapté).

L'institution de formation n'est pas seulement un «lieu» dans lequel l'étudiant doit s'intégrer. Elle doit être conçue comme un système dynamique avec lequel l'étudiant établit des rapports de différentes nature et impliquant différentes facettes. Quant à l'étudiant, il n'a pas un statut isolé de toute relation. Au contraire, il est un être dynamique dont les choix sont motivés par la recherche de rapports de qualité avec chacun des aspects de son milieu. Tout au cours de son cheminement, l'étudiant est en interaction avec ces différentes facettes. Elles ont été distinguées en sept composantes, soit :

- 1) le rapport à l'institution ;
- 2) le rapport à sa vie personnelle;
- 3) le rapport à son programme;
- 4) le rapport au(x) cours, aux activités ou à son projet;
- 5) le rapport au(x) professeur(s) ou à son directeur de recherche;
- 6) le rapport à la matière et à la discipline ;
- 7) le rapport aux tâches et aux situations.

Ce qui caractérise l'influence de ces composantes n'est pas fonction d'une valeur intrinsèque de la composante, mais plutôt fonction de l'expérience vécue par l'étudiant et des perceptions et interprétations qu'il en tire au fil de ses expériences. Bien que chacune des composantes puisse avoir un rôle important auprès de l'étudiant, elles n'ont pas une valeur absolue quant à leur influence sur les décisions de l'étudiant. Elles dépendent plutôt de la valeur que l'étudiant leur attribue ou qu'elles prennent progressivement au fil de sa formation, selon ses objectifs personnels et son projet d'étude. Plus grande est la qualité de ses rapports avec chacune des composantes, plus grande est la conformité de ces rapports avec ce qu'il est ou ce qu'il désire, plus l'étudiant ressentira son expérience de formation comme étant significative, enrichissante et formatrice et plus il aura la perception de bénéficier des conditions favorables pour persévérer dans ses études et terminer son programme.

Les différents rapports constituent donc les facettes avec lesquels l'étudiant doit maintenir un lien positif et significatif pour espérer maintenir sa décision de poursuivre ses études. Ils doivent faire du sens pour l'étudiant et représenter une adéquation entre ses aspirations et la réalité.

Peu importe le programme, le rythme des études (temps plein ou partiel), le niveau d'étude (études de premier, deuxième ou troisième cycle), le moment dans la session ou dans le cheminement de l'étudiant, tous ces rapports sont susceptibles d'évoluer positivement ou

négativement et d'avoir une influence dans la démarche de formation et d'apprentissage de l'étudiant.

Les caractéristiques identifiées dans le premier axe sont mises en relation avec l'expérience que l'étudiant en a, dans ce troisième axe, selon la qualité subjective qu'il attribue à chacun des rapports qu'il établira, selon l'une ou l'autre des facettes qui définissent le rapport. De plus, ses caractéristiques personnelles (axe 2) influenceront évidemment la nature ou la forme des rapports. L'identification de ces rapports permet ainsi de cibler le lieu d'intervention en fonction des facteurs avec lesquels l'étudiant rencontre des difficultés ou qui lui apparaissent négatifs.

Le modèle s'applique tout à fait bien au contexte du développement d'un outil visant à sensibiliser l'étudiant à sa situation puisque la démarche consiste à fournir un profil à l'étudiant de ses conditions de réussite à partir de la perception qu'il a de sa situation en regard des indicateurs choisis. Chacun des rapports permet de situer des mesures ou des ressources qui peuvent être proposées à l'étudiant, selon les lieux d'action possibles de la ressource, ou permet de déterminer les acteurs qui ont un rôle à jouer dans la dynamique de soutien ou d'accompagnement de l'étudiant ou à qui appartient la responsabilité de créer les conditions donnant plus de chances à l'étudiant de persévérer.

2.2. Les différents rapports

Les différents rapports sont brièvement expliqués pour clarifier leur sens parce qu'ils représentent l'angle par lequel les actions, les interventions ou les ressources sont offertes ou devraient être développées.

2.2.1. *Le rapport à l'institution*

Le rapport de l'étudiant à l'institution est constitué par les relations qu'il établit avec son environnement de formation. Ces relations sont caractérisées par la connaissance ou la reconnaissance et son appropriation des lieux physiques, de l'atmosphère, des valeurs de l'institution, des services et des ressources qui y sont offertes et du sentiment d'appartenance qu'il peut y développer. En ce sens, ce n'est pas nécessairement le fait qu'il y ait ou non des services ou des ressources qui sont offertes qui permettront un rapport positif de l'étudiant avec l'institution mais bien le fait qu'il ait l'impression qu'ils répondent à ses besoins, s'il en a.

2.2.2. Le rapport à sa vie personnelle

Bien que l'étudiant soit dans un contexte de formation tout au long de son cheminement, il ne peut faire abstraction des exigences de sa vie personnelle avec toutes les facettes que cela comprend (travail, famille, obligations financières, etc.). C'est pourquoi son rapport à sa vie personnelle demeure un élément important. Ces aspects de sa vie personnelle ne doivent pas non plus être considérés comme extérieurs à sa démarche de formation puisqu'ils sont, à plusieurs niveaux, intimement liés. Sa situation financière, les raisons pour lesquelles il décide d'entreprendre ou de poursuivre des études, sa vie sociale et/ou familiale sont autant d'aspects qui seront directement touchés par sa démarche. Plus son rapport aux différents aspects de sa vie personnelle sont facilités ou consolidés dans sa démarche de formation et plus il lui sera facile d'harmoniser cette démarche avec les exigences de sa vie personnelle.

2.2.3. Le rapport au programme

Le rapport au programme implique tout ce qui concerne l'expérience de l'étudiant face à la structure et l'organisation de son programme de formation. C'est à travers le programme que l'étudiant peut donner du sens à son choix d'étudier et à ses projets de réalisation personnelle ou professionnelle. La qualité du rapport de l'étudiant à son programme sera également déterminée par le sens que l'étudiant pourra donner à son programme en tant que moyen par lequel il percevra la possibilité de créer, d'actualiser ou de développer ses projets professionnels. Si l'expérience qu'il a de son programme ne correspond pas aux attentes qu'il avait, son rapport au programme sera évidemment plus négatif. C'est l'un des rapports les plus importants parmi dans le cheminement scolaire de l'étudiant puisqu'il est central à sa démarche et à son choix d'études.

2.2.4. Le rapport au(x) cours, aux activités, au projet

Dans le quotidien de son programme, l'étudiant entre en relation avec ce qui permet au programme de se réaliser, c'est-à-dire les cours. Les cours représentent le lieu où l'étudiant confronte ses attentes avec la réalité. Son rapport au cours est donc caractérisé par tout aspect sur lequel l'étudiant établit une correspondance entre ses attentes, les exigences du programme, la pertinence du ou des activités curriculaires entre elles avec les objectifs de

formation, etc. Il en est de même pour son rapport avec son projet de recherche qui représente, à certaines étapes, la seule «activité académique» dans laquelle l'étudiant est engagé.

2.2.5. Le rapport au(x) professeur(s) (directeur de recherche)

Dans son cheminement de formation, le professeur est souvent la personne significative la plus importante pour l'étudiant. Ce rapport ne s'établit pas seulement dans le cadre formel du cours et dans la façon avec laquelle le professeur met en place des conditions favorisant les échanges, mais la qualité des rapports prend aussi sa source dans la possibilité d'établir des relations ou des échanges dans des contextes en dehors de la classe.

Dans le cas des études aux cycles supérieurs, deux niveaux de rapport sont présents en parallèle : le rapport habituel au professeur responsable d'un cours ou d'un séminaire et celui, tout particulier, avec le directeur de recherche. Dans ce dernier cas, le rapport de l'étudiant au professeur qui joue le rôle de directeur de recherche est teinté par le type de relation et les conditions d'encadrement qui sont mises en place par le «professeur-superviseur». Ce rapport prend donc une double importance et dans certains cas, ce sera la relation avec le directeur de recherche qui déterminera la qualité du rapport et influencera la décision de l'étudiant de persévérer ou d'abandonner.

2.2.6. Le rapport à la matière/discipline

Le rapport à la matière ou au contenu disciplinaire détermine, dans une large part, la confirmation ou non de ce que l'étudiant pouvait anticiper au niveau des apprentissages sous-jacents à son choix de programme. Les contenus disciplinaires et la matière à l'étude sont le matériel à partir duquel l'étudiant construit ses connaissances et élabore son savoir disciplinaire. Si la qualité de son rapport à la matière ou à la discipline est positive, il est évident que cela pourra l'encourager à poursuivre. Ce rapport est beaucoup influencé par les préalables et les connaissances qu'il aura acquises dans ses années antérieures. La qualité du rapport qu'il établit avec la matière peut aussi être moins favorable selon l'expérience qu'il tire de son contact avec la matière. Son sujet de recherche (pour l'étudiant dans un programme avec recherche) peut ainsi nuire au rapport à la matière lorsque l'approfondissement de son sujet l'amène à prendre conscience qu'il ne le considère plus comme un enjeu satisfaisant et enrichissant et qu'il n'en retire plus la satisfaction qu'il croyait y trouver.

2.2.7. Le rapport aux tâches et aux situations

Les tâches et les situations représentent les activités à travers lesquelles les étudiants effectuent leurs apprentissages et peuvent démontrer leur capacité de pouvoir exécuter ou répondre aux exigences propre à leur futur travail. Le rapport aux tâches et aux situations est donc fonction de ce que l'étudiant peut retirer de ces activités, l'intérêt que celles-ci peuvent créer au regard des exigences propres à son domaine d'étude et à son travail. Les tâches et les situations sont ce par quoi la maîtrise et l'appropriation de la matière et de la discipline sont évaluées. Dans certains cas, une maîtrise plus ou moins adéquate des tâches ou des situations auxquelles l'étudiant est confronté pourra avoir des effets néfastes pour l'étudiant, surtout lorsque celles-ci ont lieu en fin de programme (comme des stages ou des examens corporatifs) ou représentent un poids important sur l'ensemble du programme (comme la tâche de rédiger un mémoire ou une thèse).

3. LA DÉMARCHE DE VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

3.1. La validation du questionnaire

En raison des différences relatives aux exigences des deux types de programmes (avec recherche ou sans recherche), deux questionnaires ont été construits avec des ajouts de questions portant sur le processus du choix du sujet et de l'établissement de la relation avec le directeur, pour le questionnaire adressés aux étudiants de programmes «avec recherche», afin de tenir compte des situations particulières rattachées à ce type de programme.

La phase de validation s'est faite en février et mars 2009, auprès de 110 étudiants faisant partie d'un certain nombre de programmes choisis selon leur répartition dans chacun des quatre quadrants de la grille d'analyse. Cette étape de validation visait deux objectifs principaux. Premièrement, s'assurer de la qualité des questions et de l'organisation du questionnaire. À cet effet, un certain nombre de commentaires ont pu être retenus pour la modification de certaines questions. Deuxièmement, la démarche de validation consistait à recueillir des informations complémentaires pour déterminer si tous les aspects avaient été touchés et si des observations préliminaires permettraient de préciser certains résultats ou d'apporter des indications nouvelles.

Il est apparu entre autre que les conditions d'admission variaient significativement entre les programmes avec recherche et que ces conditions pouvaient influencer en soi le déroulement du reste du programme. Par exemple, certains programmes avec recherche exigent que l'étudiant se soit trouvé un directeur de recherche au moment de sa demande d'admission, ceci faisant office de condition d'admission. Il en résulte alors que ces étudiants entreprennent leur programme avec un directeur déjà identifié et qu'en même temps, ils s'insèrent dans des programmes de recherche déjà structurés et des sujets de recherche potentiels déjà définis. D'autres programmes par contre, n'ont pas ces exigences et les étudiants ont une plus grande liberté quant à l'orientation et au choix de leur directeur et de leur projet.

L'impact de ces choix peut donc se faire sentir à différents niveaux de la démarche de formation de l'étudiant et il devient nécessaire de connaître ces conditions avant de suggérer des ressources ou du soutien à l'étudiant. Appliquée au modèle, cette différence d'exigences entre les deux types de programme trouve sa place dans l'axe 1 en ce qui a trait aux composantes organisationnelles et réglementaires du programme, mais son influence se fera sentir au niveau des rapports de l'étudiant avec certaines des composantes de l'axe 3. Bien que dans les deux cas, il y ait nécessité du choix du directeur et du sujet, le moment où aura lieu ce choix diffère grandement et peut avoir des impacts éventuels sur le déroulement subséquent des premiers trimestres, affectant ainsi de façon différente, le rapport de l'étudiant à son programme, au professeur (directeur de recherche) et aux tâches et aux situations.

3.2. La période d'application de l'outil et du profil

Les données de l'enquête ICOPE desquelles ont été tirées les conditions favorables à la réussite proviennent des réponses des nouveaux étudiants inscrits dans les programmes de maîtrise et recueillies au cours des sept premières semaines du trimestre d'automne 2001 (entre la mi-septembre et la fin octobre). Les conditions et les perceptions associées à la diplomation sont donc celles qui prévalaient chez les étudiants au tout début de leur démarche de formation à la maîtrise. La construction du questionnaire devant servir d'outil d'élaboration du profil personnel de réussite à la maîtrise est donc teintée de cette particularité.

À cet égard, il était nécessaire de connaître le moment le plus approprié pour inciter l'étudiant à construire son profil en répondant au questionnaire. Pour ce faire, il fallait cibler les périodes charnières du cheminement étudiant qui présentaient le plus haut taux

d'abandons, afin d'offrir à l'étudiant, au moment opportun, son profil de réussite pour l'inciter à adopter les mesures qui pouvaient lui être utiles.

Traditionnellement, il était reconnu que les abandons à la maîtrise se produisaient principalement lors des dernières étapes des programmes de maîtrise, soit à la période de rédaction. Des données d'une étude sur les taux d'abandons à la maîtrise entre les années 1969 et 1987 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM, 1990) faisaient ainsi ressortir que la majorité des abandons se produisait au moment de la rédaction du mémoire. Cette situation était beaucoup attribuée à la problématique particulière de la recherche et de la production du mémoire qui se démarque de manière significative de l'expérience universitaire acquise dans les études antérieures. Des données plus récentes suggèrent que le moment de départ des étudiants à la maîtrise s'est progressivement déplacé vers le début du cheminement (Bégin, 2007).

En effectuant des analyses supplémentaires, il est devenu évident que l'abandon des études n'était plus associé à la période de recherche et de rédaction. Dans les programmes de maîtrise de la cohorte 2001 des étudiants des constituantes de l'Université du Québec, 60 % des abandons se sont produits au cours de la première année dans le programme, et 38 % ont eu lieu avant le début du deuxième trimestre de cours (Tremblay, 2008).

La décision d'abandonner les études de maîtrise se prendrait donc très rapidement après l'entrée dans le programme pour une forte proportion des étudiants. En considérant les variations des abandons au cours des 15 trimestres consécutifs à l'inscription de 2001, il apparaît clair que les taux d'abandons se stabilisent après un peu plus de deux ans (7 trimestres) et que la combinaison des taux de réinscriptions et de diplomation demeure stable après cette période. Il n'y a à peu près plus d'abandons après cette période et les étudiants qui sont encore inscrits finiraient par diplômer. C'est donc entre le début du premier trimestre et la fin du second trimestre qu'il semble le plus approprié d'intervenir.

3.3. La construction de l'outil et du profil

Le questionnaire sera accessible en version électronique et ses réponses permettront de lui construire son profil de façon automatique et qui lui servira de révélateur de sa situation actuelle pour chacun des indicateurs. Par la présentation de ce profil, on veut amener l'étudiant à se questionner et à réfléchir sur sa situation et à considérer les facteurs ou les

conditions qui peuvent influencer son parcours. C'est à partir de la description de l'influence que chacun des indicateurs peut avoir qu'il sera mieux positionné pour comprendre les enjeux que peut entraîner sa situation et entreprendre les démarches qui lui seraient favorables, en fonction de ce qu'il considère important pour lui. Le questionnaire devient alors en lui-même un outil qui fait progresser la réflexion et favorise l'action de l'étudiant, au lieu d'être un simple outil pour dresser un portrait.

En ce sens, le profil qui sera transmis à l'étudiant comprendra un texte d'introduction précisant l'organisation du profil et le fait que les indicateurs ont été choisis en fonction des facteurs reconnus dans la littérature comme ayant une influence sur la persévérance et la réussite des études. Ce texte fournira également à l'étudiant des indications pour faire la lecture de son profil.

Pour chaque indicateur, le profil fournit un texte indiquant le sens de l'indicateur et son influence potentielle par rapport à la poursuite des études ainsi qu'un tableau qui donnera les informations suivantes :

- 1) un score global pour l'indicateur ainsi qu'une interprétation de sa valeur ;
- 2) le résultat obtenu pour chacune des questions ;
- 3) des pistes d'interprétation de ses résultats pour l'aider à comprendre le sens de l'influence des questions qui composent son indicateur ;
- 4) des ressources, s'il y a lieu, ou des pistes de solution.

L'annexe 1 fournit un exemple du texte de l'indicateur «relations avec le directeur de recherche» qui sera remis à l'étudiant¹. Les scores inscrits dans l'exemple le sont à titre indicatifs.

Par ailleurs, un profil collectif sera élaboré qui sera disponible pour les directions de programme pour offrir un aperçu de la situation de leurs étudiants relativement à chacun des indicateurs. Il comprendra :

- le même texte que celui transmis à l'étudiant sur le sens de l'indicateur ;
- les scores globaux par indicateur ;
- les pistes d'interprétation transmises aux étudiants.

¹ Le texte est une version fournie à titre indicatif pour en décrire la teneur, en attendant la version finale qui n'était pas encore complétée au moment de mettre sous presse.

Les directions seront alors en mesure de considérer l'importance relative de chacun des indicateurs et leur état (favorable ou non) à la réussite de leurs étudiants. Cette approche vise à fournir les informations pertinentes à l'égard des conditions de réussite aux personnes qui sont les plus en mesure de pouvoir agir sur certains des indicateurs. Par exemple, les résultats aux indicateurs qui concernent la sélection du directeur de recherche et le choix des sujets dans certains programmes peuvent mener à des modifications relatives aux règles administratives de ces programmes pour favoriser un meilleur arrimage et une meilleure intégration de ces étapes dans la structure même de formation des étudiants.

La mise en place finale de la démarche se fera à l'automne 2010 et une étape d'évaluation de l'utilisation de l'outil sera effectuée dans la suite de cette première expérience. La démarche étant avant tout une façon de sensibiliser les étudiants aux conditions de réussite et de persévérance des études de maîtrise, les modalités d'évaluation serviront à déterminer l'impact que les étudiants eux-mêmes auront perçu de la réception de leur profil et des actions qu'il leur aura permis de faire.

Annexe 1 : Relations avec le directeur de recherche (si l'étudiant a déjà un directeur)

Le rapport que l'étudiant entretient avec son directeur peut avoir une grande influence dans sa décision de poursuivre ou d'abandonner sa maîtrise. Au-delà de la seule «satisfaction» de la relation, il faut aussi considérer les perceptions, les attentes et les rôles respectifs que le directeur et l'étudiant entendent jouer dans la relation. Ne pas les évoquer peut amener, au fil du temps, le développement de mécontentements importants et une insatisfaction qui peut occasionner une remise en question de la poursuite de la relation par le directeur ou l'étudiant..

Vos résultats

Interprétation globale Plutôt défavorable	Résultat global 16	Maximum 24
Vos résultats aux questions de l'indicateur		
Q32 J'ai discuté avec mon directeur de recherche des orientations possibles de mon sujet de mémoire.	2	4
Q33 Je suis satisfait de ma relation avec mon directeur de recherche.	4	4
Q34 Je suis satisfait de la disponibilité de mon directeur de recherche.	3	4
Q35 J'ai échangé avec mon directeur de recherche sur nos responsabilités et rôles respectifs dans la relation de supervision.	1	4
Q36 J'ai discuté avec mon directeur de recherche de ses attentes à mon égard dans le cadre de ma maîtrise.	2	4
Q37 Je connais le moment de ma prochaine rencontre avec mon directeur de recherche.	4	4

Le fait que votre résultat soit plutôt défavorable, cela signifie qu'un certain nombre d'éléments n'ont pas été suffisamment précisés entre votre directeur de recherche et vous. Un regard plus précis sur les questions devrait vous permettre de saisir quels sont les éléments qui devraient être revus.

Interprétations individuelles

(Q33 et 34) Évidemment, le degré de satisfaction générale est un bon indicateur de la qualité perçue de la relation avec votre directeur. Dans le cas où vous auriez un résultat inférieur à 3 pour l'une ou l'autre de ces questions, il faut prendre conscience des éléments qui vous apparaissent peu satisfaisants. À cet égard, la meilleure façon d'améliorer la situation est d'en parler à votre directeur. Il est d'ailleurs très important d'en parler le plus tôt possible pour éviter que la situation ne se détériore et qu'après un moment, vous n'osiez plus le faire parce que vous avez perdu confiance. Si au terme de cette démarche, vous n'êtes toujours pas satisfait, allez rencontrer le directeur du programme. Il est aussi possible que l'insatisfaction provienne de facteurs qui relèvent d'autres indicateurs ou des autres questions de cet indicateur.

(Q32, 35 et 36) Si vos résultats sont plus faibles, cela signifie que vous n'avez pas vraiment échangé sur les attentes que vous avez envers votre directeur et, ni celles que votre directeur a à votre égard et le rôle qu'il entend jouer par rapport à votre cheminement. Il serait pertinent que dans les prochaines rencontres, vous discutiez de ces questions avec lui. Il s'agit là de sujets qui

devraient toujours être abordés entre un étudiant et le directeur de recherche afin que chacun connaisse les perceptions et les attentes de l'autre par rapport à la relation d'encadrement. Il se peut que vous n'ayez pas d'idées sur la façon dont devraient se passer les choses, mais il est important que vous connaissiez au moins quels sont les modes de fonctionnement de votre directeur et comment il entrevoit son rôle à votre égard. Il n'a peut-être pas pensé vous en parler. La prochaine fois, vous pourriez aborder ces éléments en lui demandant comment il voit son rôle, ou quelles sont ses attentes à l'égard de votre travail ou du fonctionnement de votre encadrement.

(Q37) Vous devriez avoir pris l'habitude, à la fin d'une rencontre, d'identifier le moment de votre prochain rendez-vous avec votre directeur, ce sur quoi vous devrez travailler et ce que vous devrez lui remettre pour l'informer de l'avancement de votre projet. Si votre réponse est inférieure à trois, ce n'est donc pas le cas. Même si votre directeur vous laisse pleine liberté et l'initiative de le contacter au besoin et que vous vous sentez à l'aise dans ce fonctionnement, ne prenez pas pour acquis sa disponibilité à tout moment. Il est avantageux de connaître, au fur et à mesure, la prochaine date de rencontre et ce qui est à travailler entre temps. Vous vous assurez ainsi d'établir des rencontres dont l'horaire est connu à l'avance, ce qui ne peut que vous aider à planifier votre travail.

Maîtrise des prérequis et réussite à l'Université

Sandrine VIEILLEVOYE, Valérie WATHELET et Marc ROMAINVILLE²

1. UN CONTEXTE DE « LIBRE ACCÈS »

L'accès à l'enseignement supérieur est régi en Belgique par un système libéral, dit de « libre accès » (De Kerchove et Lambert, 1996). Ce système permet à chaque élève détenteur d'un diplôme secondaire terminal de transition, octroyé localement, de s'inscrire dans n'importe quelle filière d'études supérieures, à quelques rares exceptions près³.

Au-delà des objectifs affichés de favoriser l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur, ce système s'explique aussi par le contexte institutionnel particulier de l'enseignement en Belgique, plus longuement décrit au chapitre 1. On y observe en effet une « liberté d'enseignement subsidiée », c'est-à-dire que l'État confie à des opérateurs privés une bonne part de ses missions d'instruction et d'éducation, tout en subsidiant ces opérateurs pratiquement à la même hauteur que l'enseignement public. Il en résulte une forte autonomie de ces acteurs privés (communes, provinces, églises, ...), même si celle-ci a été quelque peu limitée ces dernières années par l'apparition d'un arsenal législatif commun, comme la définition de compétences terminales communes (mais vagues...) à atteindre à la fin de l'enseignement secondaire.

Dans un pareil système, la certification ne peut se réaliser qu'au niveau local : en pratique, c'est le conseil de classe de la dernière année de l'enseignement secondaire qui, au sein de chaque établissement, décerne le diplôme terminal, en l'absence de toute épreuve externe standardisée du type du Baccalauréat en France ou de l'Abitur en Allemagne.

² Académie universitaire 'Louvain'.

³ Un examen d'entrée est uniquement d'application pour les études d'ingénieurs et pour quelques filières de l'enseignement supérieur artistique.

Il serait donc très injuste de fixer, dans un système aussi décentralisé d'exigences, des seuils de résultats scolaires (en pourcentage, par exemple) qui autoriseraient l'accès soit au supérieur de manière générale soit à des filières particulières. L'instauration d'un examen d'admission externe aux établissements secondaires se heurte, quant à elle, à des barrières institutionnelles liées notamment à la liberté pédagogique des différents opérateurs d'enseignement, chacun d'eux pouvant déterminer des programmes spécifiques.

Pour notre propos, notons que ce système a l'inconvénient majeur de ne fournir aucune indication fiable au jeune quant à son bagage réel de connaissances et de compétences avec lequel il sort de l'enseignement secondaire. De nombreuses voix ont déjà dénoncé ce qui s'apparente à un « déficit d'information au consommateur ». À diplôme égal, il est en effet tout à fait possible que des élèves réussissent l'enseignement secondaire avec un bagage de connaissances et de compétences très différent, sans que personne ne le sache, ni ces élèves eux-mêmes, ni leurs parents, ni leurs enseignants, ni les établissements d'enseignement supérieur qui les accueillent ultérieurement.

Ce déficit est d'autant plus dommageable que la Belgique se caractérise, comme le montrent notamment les enquêtes internationales PISA, par une très forte hétérogénéité des acquis scolaires selon l'origine sociale des élèves et selon les établissements dans lesquels ils sont inscrits, ceci étant lié à cela (Ministère de la Communauté française, 2004 ; Dupriez et Vandenberghe, 2004). Si, dans tous les pays, le niveau socio-économique des parents est prédictif du score des élèves, c'est en Belgique et en Allemagne que ce lien est le plus fort : les variables socioculturelles y prédisent, plus qu'ailleurs, les résultats aux tests.

Une des explications de ce phénomène réside dans les structures mêmes du système éducatif belge et en particulier dans la très forte ségrégation que l'on y observe entre établissements. PISA confirme d'ailleurs que la Communauté française de Belgique et l'Allemagne se caractérisent aussi par de très importantes différences de résultats selon les établissements. Une sorte d'apartheid pédagogique s'est véritablement mis en place, cantonnant les élèves les moins favorisés dans des établissements de relégation et leur offrant ainsi des occasions d'apprendre moindres qu'aux autres.

La composition socioculturelle des établissements étant assez contrastée, cette inégalité effective mais opaque dans la maîtrise des acquis à la sortie du secondaire pourrait constituer un facteur explicatif puissant de la difficulté à démocratiser l'enseignement supérieur en Belgique. Autrement dit, si les résultats et les parcours des étudiants restent aussi

liés à leur origine sociale en Communauté française de Belgique⁴, ce serait en partie parce que les étudiants de milieux sociaux différents n'abordent pas l'enseignement supérieur avec un bagage de connaissances et de compétences identique, notamment parce qu'ils ont été scolarisés dans des établissements secondaires différents en fonction de leur origine sociale.

On comprendra aussi qu'un pareil système libéral, mais peu transparent, ne peut qu'engendrer des taux d'échec assez élevés en première année d'enseignement supérieur (cf. chapitre 1). À l'université, ils sont relativement constants et tournent autour de 60 % chez les étudiants dits de première génération, c'est-à-dire ceux qui sont inscrits pour la première fois à l'université (Droesbeek et al., 2001 ; Droesbeek et al., 2008). Un autre indicateur inquiétant réside dans le taux élevé d'abandon, lui aussi assez constant : on estime qu'un tiers des étudiants ayant entrepris des études supérieures finissent par les abandonner sans obtenir de diplôme, parfois dès la première année, mais parfois aussi après un redoublement et/ou une réorientation.

2. LE RÔLE DU BAGAGE INTELLECTUEL DE L'ÉTUDIANT DANS SA RÉUSSITE

Si l'on se détache du contexte spécifiquement belge, la question du rôle du bagage intellectuel préalable de l'étudiant occupe une place centrale dans les enquêtes menées sur les facteurs de réussite à l'université (Romainville, 2000a). En particulier, les enquêtes d'opinion réalisées auprès des enseignants montrent que ces derniers ont tendance à évoquer les capacités intellectuelles générales telles que la maîtrise de la langue ou l'esprit de synthèse comme facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec au supérieur⁵. Nous avons développé ailleurs (Romainville, 2000b) l'hypothèse selon laquelle cette opinion de sens commun rencontre un vif succès à cause, d'une part, du confort psychologique qu'elle procure en termes de déresponsabilisation vis-à-vis de l'échec et, d'autre part, de sa fonction sociale de renforcement de l'idéologie du don (dissimulation du caractère social de la sélection scolaire en expliquant cette dernière par des différences de dons individuels).

Sans doute pour ces raisons, s'est développée dans les discours sur l'enseignement supérieur ce que Taylor & Bedford (2004) ont joliment nommé une « rhétorique du déficit », rejetant la principale responsabilité des échecs et des abandons universitaires sur les lacunes

4 Pour une synthèse récente, consulter : Van Campenhout et al. (2008).

5 Cf. à titre d'exemples, Donnay & Romainville (1991), Auquier et al. (1991) et Taylor & Bedford (2002).

de préacquis des étudiants. Le succès incontesté et rarement démenti des « lacunes dans la maîtrise de la langue » comme explication ultime de tous les dysfonctionnements pédagogiques de la transition entre l'enseignement secondaire et l'université appartient au même registre (Defays et al., 2000).

Les études empiriques qui ont porté sur cette question sont pourtant plus prudentes. Elles montrent que la préparation intellectuelle des étudiants (préacquis disciplinaires ou transversaux) n'intervient qu'environ pour 25 % dans l'explication de la variance des performances en fin d'année (Chandran et al., 1987 ; Defays et al., 2000 ; De Ketele, 1990 ; Mouw & Khanna, 1993 ; Shulruf et al., 2008). Des corrélations positives, mais souvent modestes, sont ainsi observées entre la réussite en première année et les mesures d'entrée suivantes : la maîtrise de capacités cognitives de base, les aptitudes intellectuelles, la maîtrise de la langue et les préacquis disciplinaires. La méta-analyse la plus récente, portant sur plus de 1753 études, fait état de corrélations moyennes allant de 0.13 à 0.38 (citée par Shulruf et al., 2008). Sans surprise, les corrélations sont plus modestes dans les filières qui « repartent à zéro », comme le Droit et les Arts et sont plus élevées dans les filières dont les programmes sont en continuité avec des apprentissages antérieurs du secondaire, les Sciences en particulier.

De nombreuses études ont également porté sur la relation entre la réussite académique de l'étudiant et son score soit à l'épreuve terminale commune de l'enseignement secondaire, soit à l'épreuve d'admission aux études universitaires. Il s'agit en quelques sorte de mesures indirectes des préacquis des étudiants, même si ces mesures agglomèrent, sans que l'on puisse faire clairement la part des choses, quantité d'autres variables telles que le rapport à l'école de l'élève et son origine socioculturelle, puisque les résultats scolaires enregistrés à la fin de l'enseignement secondaire leur sont clairement liés. Les relations positives mises en évidence par ces études sont en général d'une plus grande ampleur, sans doute précisément parce que la variable « niveau de réussite au secondaire ou au test d'entrée » condense une série de facteurs explicatifs assez divers.

Ainsi, l'étude de Mora et Escardibul (2008) montre que le score de l'étudiant au test d'admission universitaire (composé pour 60 % d'un test d'admission national standardisé et pour 40 % des résultats scolaires des trois dernières années du secondaire) se révèle être la variable prédisant de manière la plus significative la réussite de l'étudiant à l'université. Dans le même sens, Huon et ses collègues (2007) observent que le meilleur prédicteur de la réussite

d'étudiants de première année en psychologie n'est pas la qualité de leurs stratégies d'utilisation des ressources, mais leur score au test d'admission universitaire.

Par ailleurs, les études qui ont cherché à savoir qu'elles étaient les politiques pédagogiques les plus efficaces en termes de lutte contre l'échec à l'université et plus particulièrement de promotion de la démocratisation suggèrent que les étudiants tirent réellement profit de l'existence de programmes de remise à niveau (Maurin, 2007). Ces programmes, assez fréquents dans les universités américaines et parfois obligatoires en fonction du profil de l'étudiant, visent à remédier au décalage entre les connaissances requises par les études supérieures et les acquis effectifs des étudiants à l'issue de l'enseignement secondaire. Renaut (2007) aboutit à une conclusion proche lorsqu'il suggère qu'une politique d'égalisation des chances dans la réussite universitaire devrait passer par un traitement plus explicite et plus volontariste des inégalités culturelles de départ des étudiants. D'après lui, c'est sur cette dimension de repères et de référents culturels que les préacquis des étudiants se différencient le plus selon leur milieu d'origine.

C'est sur la base de l'ensemble de ces éléments que le projet de recherche-action « Passeports pour le bac⁶ » qui est décrit dans le présent chapitre a été initié. La perspective a d'emblée été de chercher à sortir de la « rhétorique du déficit » et à dépasser notamment l'éternelle plainte sur « le niveau qui baisse » en abordant l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire de manière pragmatique, rigoureuse et documentée.

3. OBJECTIF ET HISTORIQUE DU PROJET « PASSEPORTS POUR LE BAC »

L'objectif du projet est double. S'agissant de ses visées d'action, le projet cherche à promouvoir et à démocratiser la réussite des étudiants de première année universitaire par une triple intervention : l'identification des prérequis des formations, la mesure de leur maîtrise par les étudiants entrants et la mise en place d'actions correctrices diverses, qui vont de la simple adaptation locale et ponctuelle d'une partie de l'enseignement à la mise au point de modules de remédiation.

⁶ En Belgique, le premier cycle universitaire correspond au grade de Bachelier.

S'agissant de ses visées de recherche, le projet a pour ambition d'identifier le type de prérequis qui s'avère crucial dans l'explication de la réussite universitaire, de mieux comprendre les mécanismes par lesquels ces prérequis opèrent et d'établir des relations entre la maîtrise des prérequis et les données sociobiographiques et scolaires des étudiants. À terme, le projet permet aussi d'engranger, année après année, des données significatives sur le bagage de connaissances et de compétences des jeunes à l'entrée des études supérieures. Cet observatoire des acquis à l'entrée de l'université est de nature à favoriser un dialogue prudent et constructif avec les responsables de l'enseignement secondaire.

L'option qui a d'emblée été prise consiste à ne pas s'intéresser de manière trop large à l'ensemble des préacquis des étudiants, mais à cibler davantage l'état de leurs connaissances et de leurs compétences en regard des prérequis des formations, en quelque sorte leurs préacquis de prérequis... Cette option a été privilégiée à la fois pour des raisons d'économie et de stratégie. Elle permet d'abord de centrer le projet sur quelques grands préacquis cruciaux puisqu'ils correspondent à ce qui est explicitement ou implicitement attendu par l'enseignement universitaire, sans dresser un inventaire exhaustif et donc laborieux de tout ce que savent et savent faire les élèves à leur sortie du secondaire. Ensuite, si l'on souhaite instaurer un dialogue serein et constructif avec l'enseignement secondaire, il est important que l'université ne s'octroie pas une sorte de droit d'inventaire des acquis à la sortie du secondaire, inventaire qui dériverait vite vers des accusations et des reproches. En revanche, il semble tout à fait légitime que l'enseignement universitaire s'interroge sur ce qu'il considère comme des soubassements nécessaires à ses formations et qu'il vérifie la présence effective de ces soubassements.

Le projet « Passeports pour le Bac » a été initié par la Commission de l'enseignement des facultés universitaires de Namur dès 2003. Un premier bilan a été dressé en 2006 (Romainville et al., 2006). À la suite de la création des Académies⁷, le projet a été progressivement enrichi et étendu, à partir de 2007, aux autres établissements de l'Académie 'Louvain'. Il est actuellement piloté par le Centre de didactique supérieure de cette Académie⁸.

7 Depuis 2004, les universités de la partie francophone de la Belgique sont regroupées en 3 Académies. L'Académie 'Louvain' regroupe les Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur (FUNDP), les Facultés universitaires Saint Louis de Bruxelles (FUSL), les Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCAM) et l'Université catholique de Louvain (UCL).

8 Qui regroupe les responsables de la politique de l'enseignement et du Centre de pédagogie universitaire de chaque établissement partenaire : B. Noël (FUCAM) ; F. Nils (FUSL) ; M. Garant, Ph. Parmentier et C. Vander Borght (UCL) et S. Thiry et M. Romainville (FUNDP).

4. DÉFINITION DU PRÉREQUIS ET MÉTHODES D'IDENTIFICATION

Le projet s'est fondé sur la **définition opérationnelle** suivante du prérequis. On entend par prérequis toute connaissance ou compétence qui répond simultanément aux deux traits essentiels suivants : elle s'avère, d'une part, cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un programme ou plus généralement, pour l'affiliation aux études universitaires et elle est, d'autre part, considérée par les enseignants, explicitement ou implicitement, comme devant être acquise préalablement à l'entrée de ces études ou comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite. Cette dernière sous-catégorie fait droit à des compétences comme la prise de notes. Il n'est en effet pas attendu par les enseignants de première année que les étudiants soient capables de prendre correctement note, dès le premier jour, d'exposés denses et rapides, mais il est bien souvent considéré que cette compétence s'installera « naturellement » dans le courant des premières semaines de cours.

La maîtrise des prérequis constitue sans doute un facteur de réussite important lors de toute transition entre deux paliers du système éducatif, en vertu du fait que les enseignants sont alors confrontés à des élèves inconnus dont ils appréhendent mal les acquis et la formation préalable. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire constitue une rupture encore plus considérable à maints égards qui accentuent d'autant le rôle des prérequis : cours assurés en grands groupes rendant difficile l'adaptation au niveau effectif des étudiants, cours plus denses et plus rapides supposant des bases solides, enseignants-chercheurs spécialisés dans des domaines pointus éprouvant des difficultés à se mettre à la place de néophytes, etc. On comprend dès lors pourquoi le bagage de départ de l'étudiant peut s'avérer décisif pour sa réussite.

De plus, ce bagage est, comme nous l'avons indiqué au point 1, tributaire de l'origine sociale de l'étudiant et du parcours qu'il a connu au sein d'un enseignement secondaire très hiérarchisé. L'inégale maîtrise des prérequis pourrait constituer dès lors un facteur explicatif du caractère encore peu démocratique de la réussite universitaire.

Enfin, si le projet « Passeports pour le bac » a centré ses efforts sur les prérequis, c'est parce qu'ils constituent un facteur sur lequel il est possible d'avoir prise, que ce soit en termes de mesure et surtout d'actions correctrices, à la différence d'autres facteurs sur

lesquels il est malaisé voire impossible d'agir : origine sociale, parcours scolaire antérieur, projet de vie du jeune, type de motivation...

Les **méthodes d'identification** des prérequis ont été multiples et diverses. Lors de la première année du projet, soixante entretiens oraux ont été menés auprès d'enseignants de première année. Il leur était demandé de présenter les objectifs généraux de leurs cours et leurs contenus et d'identifier ce qui pourrait constituer des prérequis en regard de ces objectifs et contenus. Actuellement encore, un entretien oral est mené auprès de chaque enseignant qui intègre le projet. Par ailleurs, des enquêtes exploratoires par questionnaires ont été menées auprès d'étudiants de première année : il s'agissait de recueillir leurs perceptions à la fois des acquis qui les avaient aidés à « entrer » dans les matières universitaires et des acquis dont ils avaient manqué, mais qui leur auraient été très utiles.

Les données ainsi récoltées auprès des enseignants et des étudiants restent de l'ordre des représentations de prérequis, c'est-à-dire de l'image de ce qu'ils sont ou devraient être d'après les acteurs interrogés. On touche ici à une des limites du projet puisqu'il n'est pas sûr que les déclarations des acteurs eux-mêmes constituent une image fiable des prérequis réellement en jeu dont ils pourraient ne pas avoir conscience. De manière à compléter cette double source subjective de données, deux autres méthodes d'identification ont été explorées. C'est ainsi que des matériaux pédagogiques (livres de référence, photocopiés) sur des sujets identiques provenant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement universitaire ont été comparés de manière à isoler la spécificité des exigences et des discours universitaires. Quelques observations par un candide des premières heures de cours universitaires ont également été réalisées.

Ces diverses méthodes d'identification ont abouti à un ensemble assez vaste de prérequis, à la fois transversaux (compétence à comprendre un texte en profondeur, rigueur, maîtrise d'un vocabulaire abstrait commun, visualisation dans l'espace, règles de proportionnalité...) et disciplinaires (savoirs chronologiques relatifs et absolus ; connaissances de base de la nomenclature en chimie, des liaisons chimiques, des grandeurs et des unités ; les niveaux d'organisation du vivant...). Deux de ces prérequis seront décrits plus finement lors de la présentation de deux Passeports (cf. 5.2).

En outre, les prérequis ayant fait l'objet d'une attention particulière en termes de mesure de leur degré de maîtrise par les étudiants sont ceux qui répondent aux **quatre caractéristiques** supplémentaires suivantes.

Premièrement, le problème de prérequis doit concerner une proportion non négligeable d'étudiants primo-inscrits. A priori, la fourchette 25 % - 75 % d'absence de maîtrise probable a été retenue à partir d'un modèle hypothétique répartissant la cohorte des étudiants de première année entre un quart de réussite « sûre », un quart d'échec incompressible et une moitié d'étudiants pouvant basculer d'un côté ou de l'autre selon la qualité des dispositifs pédagogiques. Autrement dit, les prérequis dont la maîtrise pose problème chez moins de 25 % des étudiants et ceux qui ne sont pas maîtrisés par plus de 75 % d'entre eux n'ont pas fait l'objet d'opération systématique de mesure et de remédiation. Les premiers représentent en effet des lacunes somme toute rares et qui ne concernent probablement que des étudiants très faibles au pronostic de réussite fort improbable. Les seconds sont tellement rarement maîtrisés qu'il ne semble pas fondé de les considérer comme des préalables assurés sur lesquels les enseignements pourraient se baser.

Deuxièmement, la nature du prérequis doit être telle qu'il se prête à une opération de mesure de sa maîtrise chez les nouveaux bacheliers et ce, dès le début d'année. Cette exigence de « mesurabilité » rend la photographie du bagage des connaissances et des compétences à l'entrée largement incomplète. À cause de la difficulté de mesurer certaines attitudes intellectuelles ou certains savoir-faire considérés pourtant comme essentiels par les enseignants, nous avons dû renoncer à investiguer le rôle de prérequis tels que « la capacité de travail », l'« habitude de consulter le dictionnaire ou un ouvrage de référence quand on ne comprend pas » ou encore la « capacité à étudier en profondeur ».

Troisièmement, en regard de la visée d'action du projet (cf. point 3), la nature du prérequis devait être telle qu'il puisse être enseigné ou développé dans un délai et avec des moyens raisonnables. Afin d'atténuer l'impact de la maîtrise des prérequis identifiés sur la réussite universitaire, le projet vise en effet à mettre en place des actions correctrices : informer les étudiants pour provoquer une prise de conscience et un travail de remédiation, informer les enseignants pour qu'ils adaptent leur enseignement et/ou développent des activités de remédiation. Quelques-unes de ces actions seront plus longuement décrites au point 7. En matière de prérequis, un enseignement efficace est celui qui réussit à faire « mentir les prédictions », c'est-à-dire celui qui parvient à corriger les inégalités d'entrée par une remise à niveau efficace et égalisatrice. L'idéal d'un prérequis est donc de s'autodétruire : dès qu'il est identifié, il devrait faire l'objet d'un enseignement remédiateur explicite et perdre dès lors son caractère de prérequis !

Quatrièmement, le prérequis doit intervenir dans un nombre appréciable de cas différents (professeurs, cours, disciplines, ...), de manière à centrer les opérations de mesure et de formation sur des prérequis qui se signalent par une certaine récurrence et qui ne sont pas trop liés aux exigences particulières de tel ou tel enseignant.

5. MESURE DE LA MAÎTRISE DES PRÉREQUIS : MÉTHODOLOGIE ET INSTRUMENTS

5.1. Questionnaires disciplinaires et transversaux, appelés « Passeports »

Des questionnaires destinés à mesurer ce que les étudiants entrant à l'université savent ou savent faire effectivement en regard des prérequis identifiés ont ensuite été élaborés. Ces questionnaires, appelés « Passeports pour le bac », ont été construits de manière itérative tout au long du projet : sur la base d'analyses détaillées des réponses et des performances d'un nombre représentatif d'étudiants aux Passeports d'une année académique, ces derniers ont pu être améliorés pour l'année suivante.

Lors de la rentrée académique 2007-2008, deux catégories de Passeports ont été proposés aux étudiants : des Passeports transversaux, mesurant la maîtrise d'une compétence générique (la compréhension en profondeur d'un texte) et des Passeports liés à une discipline particulière (droit, mathématiques, biologie, chimie et physique). Plusieurs versions d'un même Passeport peuvent co-exister, afin de répondre aux attentes des différents enseignants partenaires. Le Tableau 11.1 reprend les Passeports présentés en 2007-2008, le nombre de versions existantes, le nombre d'étudiants ayant présenté chaque type de Passeports et leur pourcentage par rapport au nombre d'étudiants inscrits dans la filière d'étude correspondante. Les résultats présentés et discutés dans la suite de cet article ont trait à ces données recueillies en 2007-2008, auprès de 4175⁹ étudiants issus de 17 facultés des quatre universités de l'Académie 'Louvain'.

⁹ Il y a moins d'étudiants que de Passeports, certains étudiants ayant présenté plusieurs Passeports.

Tableau 11.1
Passeports présentés en 2007-2008

		Nombre de versions	Nombre de Passeports	Taux de participation en %
Passeports transversaux	<i>Passeports littéraires</i> (CH) Compréhension en profondeur d'un texte en sciences humaines	3	1946	63 %
	(CD) Compréhension en profondeur d'un texte de droit	1	723	63 %
Passeports disciplinaires	(DR) Droit romain	2	479	66 %
	<i>Passeports de mathématiques</i>			
	(M) Mathématiques	8	1842	64 %
	Passeports de sciences			
	(B) Biologie	1	1032	65 %
	(C) Chimie	1	817	65 %
	(P) Physique	2	515	43 %
	Total	18	6425	

5.2. Exemples de Passeports

5.2.1. Compréhension en profondeur d'un texte en sciences humaines

Créé pour la première fois en 2004 par le Professeur Michèle Monballin et son équipe, ce Passeport a été retravaillé à plusieurs reprises en tenant compte des résultats obtenus et des remarques formulées par les correcteurs. D'un format « questions ouvertes », il a également été transformé, en 2007-2008, en un format « questionnaire à choix multiples ».

Le Passeport a été conçu de manière à faire jouer plusieurs opérations intellectuelles requises lors de la lecture d'un texte et de sa compréhension en profondeur. Le texte a été choisi en fonction de sa représentativité par rapport aux textes auxquels les étudiants sont confrontés dans leur formation : présence de polyphonie (le texte met en scène des avis (des voix) de plusieurs personnes sur un même objet et l'auteur se situe parfois de manière très nuancée par rapport à ces voix), structure du texte et syntaxe (construction des phrases) d'une certaine complexité, vocabulaire non spécialisé mais assez abstrait.

Les prérequis mesurés sur la base de ce questionnaire appartiennent à trois catégories :

- 1) compréhension de la structure globale d'un texte et de la polyphonie :
 1. distinguer la thèse soutenue par l'auteur des différents arguments,
 2. distinguer les différents points de vue présents ;
- 2) compréhension du vocabulaire contextualisé : saisir le sens d'un mot ou d'un fragment de phrase dans un contexte ;
- 3) compréhension des relations logiques : repérer et comprendre le sens des liens logiques (but, implication...) présents, que ceux-ci soient ou non spécifiés par des marqueurs textuels.

5.2.2. *Mathématiques*

Ce Passeport se présente sous de nombreuses versions car des notions de mathématiques sont utilisées, à des degrés divers, au sein de disciplines très différentes. Il existe ainsi des prérequis de mathématiques propres aux cours de mathématiques et d'autres prérequis touchant aux mathématiques utilisées dans d'autres disciplines. Ainsi, le nombre et le niveau des prérequis varient selon les sections d'études.

Les prérequis de mathématiques sont regroupés en dix catégories : calcul algébrique de base ; fonctions ; polynômes et systèmes ; trigonométrie (fonctions et équations trigonométriques) ; compréhension de formules ; périmètres, surfaces et volumes de formes simples ; visualisation dans l'espace ; logique mathématique et théorie des ensembles ; définition des quantificateurs et nombres complexes. La dernière rubrique (nombres complexes) ne constitue des prérequis que pour les filières de mathématiques et de physique : ailleurs, cette matière n'est pas indispensable ou fait l'objet de révision systématique durant la formation.

5.3. **Questionnaire sociobiographique et scolaire**

En complément au Passeport proprement dit, un questionnaire court a permis de récolter une série de données concernant l'origine des étudiants et leur parcours scolaire antérieur. Les données suivantes sont recueillies et codées en catégories (entre parenthèses) en vue des analyses statistiques :

- sexe (masculin, féminin) ;
- langue maternelle (français, autre) ;

- nationalité (belge, autre) ;
- université (FUCAM, FUNDP, FUSL, UCL) ;
- filière universitaire (codée selon les différentes filières du premier cycle) ;
- redoublement universitaire (oui, non) ;
- année de fin du secondaire (2007, avant) ;
- forme d'enseignement suivi dans le secondaire (général, autre [technique, artistique ou professionnel]) ;
- redoublement ou non dans le secondaire (non, oui) ;
- pourcentage obtenu en fin de secondaire (<65 %, 65 % à 75 %, >75 %) ;
- suivi ou non d'une année préparatoire en mathématiques ou en sciences (non, oui) ;
- autres études entreprises avant cette rentrée académique (non, oui) ;
- nombres d'heures de cours suivies dans le secondaire en langues anciennes, mathématiques, sciences... ;
- diplôme obtenu par la mère (pas d'études supérieures, études supérieures) ;
- diplôme obtenu par le père (pas d'études supérieures, études supérieures).

5.4. Conditions de passation

Les deux types de questionnaires ont été présentés aux étudiants lors de la première quinzaine de l'année académique 2007-2008. Dans la plupart des facultés, les étudiants ont pris part au projet sur base volontaire, lors d'un cours ou lors d'une séance spécifiquement prévue à cet effet. Dans quelques cas seulement, la passation du Passeport a été obligatoire. Un responsable du projet, un surveillant supplémentaire et un représentant de la faculté étaient présents lors de cette séance d'une durée approximative d'une heure. Même si le caractère généralement facultatif de la passation des Passeports n'a pas empêché de toucher un grand nombre d'étudiants (cf. Tableau 11.1 : plus de 60 % sauf pour le Passeport de physique), il est sans doute aussi à la base d'un biais de l'échantillon. Il est en effet possible que les étudiants absents soient surtout les moins affiliés et/ou les plus fragiles pour lesquels la passation du Passeport risquait d'aboutir à une reconnaissance de lacunes importantes. Ce choix du volontariat se justifie néanmoins à la fois pour des raisons déontologiques (comment justifier une obligation de passation qui pourrait aboutir à un constat démobilisateur ?) et pour des raisons pragmatiques : les remédiations qui font suite aux Passeports seront, elles aussi,

majoritairement facultatives et supposent donc une certaine affiliation préalable de l'étudiant et un souci réel de sa part de tirer profit des aides pédagogiques offertes.

La récolte de données s'est déroulée de manière anonyme, les étudiants étant identifiés uniquement par un code (composé de leurs initiales (nom et prénom) et de leur date de naissance). Les questionnaires étaient présentés sous la forme de « questionnaires à choix multiples » afin de faciliter la correction et de permettre la passation simultanée auprès d'un nombre important d'étudiants. Le fonctionnement de ce type de questionnaire était préalablement explicité de manière à prévenir toute erreur d'encodage.

À la fin de l'année académique 2007-2008, les résultats académiques des étudiants ayant présenté les Passeports ont également été récoltés. Les différentes universités et facultés ont fourni pour chaque étudiant les notes obtenues pour chaque examen, la moyenne générale à la dernière session présentée et la mention obtenue.

5.5. Population concernée

La population concernée par la présente étude est composée de 4175 étudiants inscrits en première année en 2007-2008. Les analyses ont été réalisées par groupe d'étudiants inscrits dans un même cours et ayant passé le Passeport au même endroit et au même moment. 22 groupes ont passé des Passeports de mathématiques et de sciences et 15 des Passeports littéraires, pour un total de 37 groupes. La plupart des groupes ont une taille supérieure à 150 étudiants. La répartition des groupes est donnée dans le Tableau 11.2.

Tableau 11.2

Pour chaque Passeport, répartition des groupes(Gxx) par facultés dans les différentes universités

Université et faculté	Littéraires			Math	Sciences		
	CH	CD	DR	.	Bio.	Chim.	Phys.
FUNDP							
Droit		G11	G14				
Philosophie et Lettres	G1						
Sciences éco., sociales et de gestion	G2			G16			
Informatique	G3			G17			
Sciences				G18 G19		G31	
Sciences de la santé					G28	G32	
UCL							
Sciences éco., sociales et politiques	G4 G5 G6 G7			G20 G21			
Sciences psycho. et de l'éducation	G8				G29		
Droit		G12					
Sciences				G22			G34 G35
Ingénierie biologique, agronomique et environnementale				G23			G36
Ecole polytechnique de Louvain				G24			
Sciences de la santé				G25	G30	G33	G37
FUCAM							
Sciences de gestion, humaines, sociales et politiques	G9			G26			
FUSL							
Philo., lettres et sciences humaines	G10						
Sciences éco., sociales et de gestion				G27			
Droit		G13	G15				
Nombre total de groupes	Littéraires = 15			Mathématiques et Sciences = 22			

6. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous tenterons d'abord de dégager les facteurs sociobiographiques et scolaires qui sont associés à la maîtrise des prérequis par les étudiants lors de leur entrée à l'université. Ensuite, nous mettrons en évidence les caractéristiques des étudiants (sociobiographiques et scolaires et niveau de maîtrise des prérequis) qui sont reliées à leur réussite académique en fin de première année.

6.1. Relations entre les caractéristiques des étudiants et leur maîtrise des prérequis

6.1.1. *Corrélations*

Dans un premier temps, des corrélations entre les résultats aux Passeports et les différentes variables sociobiographiques et scolaires ont été calculées. Plusieurs relations significatives ont été mises en évidence par ces analyses.

La variable **pourcentage en fin de secondaire** est celle qui est la plus fréquemment corrélée avec les résultats aux Passeports. Ainsi, plus un étudiant termine l'enseignement secondaire avec un pourcentage élevé, mieux il réussit ses Passeports. Cette corrélation positive et significative est observée dans 33 groupes sur 37 et est comprise entre .14 et .36 ($p < .020$).

Un étudiant qui a connu le **redoublement** dans l'enseignement secondaire obtient une note aux Passeports significativement plus basse qu'un étudiant qui n'a pas redoublé. Cette corrélation négative et significative est observée dans 23 groupes sur 37 et est comprise entre -.01 et -.43 ($p < .050$).

La **forme d'enseignement suivie dans le secondaire** est également corrélée avec les résultats aux Passeports. Un étudiant issu de l'enseignement technique, artistique ou professionnel a tendance à moins bien réussir le Passeport qu'un étudiant issu de l'enseignement général. Cette corrélation significative est observée dans 16 groupes sur 37 et est comprise entre -.12 et -.46 ($p < .050$). Cette relation est particulièrement fréquente pour les Passeports de mathématiques (9 groupes sur 12).

Le **nombre d'heures de mathématiques** suivies dans le secondaire est très fréquemment corrélé avec les résultats aux Passeports scientifiques (mathématiques, biologie,

chimie et physique). Cette corrélation positive significative est observée dans 21 groupes sur 22 et est comprise entre .12 et .64. ($p < .020$). L'influence du nombre d'heures de mathématiques est également observée sur les résultats aux Passeports de compréhension d'un texte (un cas sur deux) et de droit (deux cas sur deux).

Le **nombre d'heures de sciences** suivies dans le secondaire est souvent corrélé aux résultats aux Passeports de sciences. On observe cette corrélation positive significative dans 8 groupes sur 10 (Passeports de sciences), elle est comprise entre .19 et .33 ($p < .050$).

En ce qui concerne les Passeports littéraires (compréhension d'un texte et droit romain), le **nombre d'heures de langues anciennes** influence de manière positive les résultats obtenus par les étudiants. Ce résultat est observé dans 9 groupes sur 15. La corrélation est comprise entre 0.10 et 0.47 ($p < .050$).

Le **nombre d'heures de langues modernes** suivies dans le secondaire présente également une corrélation significativement positive avec le niveau de maîtrise des prérequis mesurés par les Passeports littéraires. On observe cette corrélation positive et significative dans 6 groupes sur 15 (pas les mêmes groupes que pour la variable « langues anciennes ») et elle est comprise entre .11 et .44 ($p < .050$).

Une corrélation est enfin observée entre le **diplôme de la mère** et le niveau de maîtrise des prérequis. Ainsi, l'étudiant dont la mère possède un diplôme d'enseignement supérieur a tendance à mieux réussir un Passeport qu'un étudiant dont la mère est détentricice d'un diplôme inférieur. Cette corrélation positive et significative est observée dans 17 groupes sur 37 et est comprise entre .10 et .32. ($p < .02$). Notons que le niveau du diplôme du père est également corrélé avec une meilleure maîtrise des prérequis, mais dans un nombre moindre de groupes.

6.1.2. *Régressions multiples*

Dans un second temps, des analyses de régressions multiples ont été entreprises de manière à vérifier dans quelle mesure les variables sociobiographiques et scolaires expliquent la variabilité des résultats aux Passeports.

Ces analyses ont été réalisées par Passeport ainsi que par groupe d'étudiants. Nous avons d'abord entré dans le modèle un premier bloc constitué des trois variables ayant trait au profil social de l'étudiant : nationalité, diplôme de la mère et diplôme du père. Ensuite, nous

avons entré un second bloc contenant les variables liées au parcours scolaire de l'étudiant : redoublement universitaire ; année de sortie du secondaire ; forme d'enseignement secondaire ; redoublement au secondaire ; pourcentage en fin de secondaire ; année spéciale mathématiques ou sciences ; nombre d'heures de langues anciennes, de mathématiques, de sciences, de langues modernes, d'histoire et de géographie, de français, de sciences économiques et sociales, d'art et de sport suivies.

Les tableaux 11.6 à 11.8 proposés en annexe présentent les coefficients de régressions standardisés entre les variables sociobiographiques et les résultats aux Passeports littéraires, de mathématiques et de sciences. En fonction des Passeports présentés et du groupe concerné, les modèles proposés expliquent entre 5 % et 71 % de la variabilité des résultats et contiennent des combinaisons de variables différentes. Certaines tendances générales peuvent cependant être observées.

Ainsi les variables entrées dans le premier bloc expliquent peu la variabilité des résultats aux Passeports. La « nationalité » n'apparaît qu'une seule fois comme significative, elle apparaissait déjà très peu dans les analyses corrélationnelles. Les variables « diplôme de la mère » et « diplôme du père », qui étaient couramment apparues comme significatives dans les corrélations, sont nettement moins présentes dans les analyses de régression. De plus, elles deviennent non significatives dans près de la moitié des cas, si l'on tient compte des variables liées au parcours scolaire de l'étudiant.

Parmi les variables entrées dans le second bloc et liées au parcours scolaire de l'étudiant, celle qui apparaît le plus fréquemment dans les modèles est le **pourcentage obtenu en fin secondaire**. Elle influence positivement le résultat aux Passeports. La **forme d'enseignement**, significative dans les analyses de corrélations, n'est pratiquement plus présente dans les régressions multiples. Le **redoublement** explique essentiellement les résultats aux Passeports de sciences, lorsque la variable « pourcentage obtenu en fin de secondaire » ne se retrouve pas dans le modèle.

Une relation positive existe entre le **nombre d'heures de mathématiques** et la note obtenue aux Passeports. Cette relation souvent très significative est essentiellement observée dans les groupes ayant passé un Passeport de mathématiques (tous les groupes) ou de sciences (tous sauf deux groupes). Par contre, cette influence n'est pratiquement plus observée pour les Passeports littéraires (seulement deux groupes).

Le **nombre d'heures de sciences** permet d'expliquer positivement la note obtenue aux Passeports de sciences et elle semble être complémentaire à la variable « nombre d'heures de mathématiques ». En effet, elles étaient corrélées positivement à la maîtrise des prérequis et restent généralement toutes les deux significatives dans les régressions multiples.

Soulignons également la contribution positive du **nombre d'heures de langues anciennes** aux résultats obtenus aux Passeports littéraires et de mathématiques. Par contre, on ne retrouve plus dans les analyses de régressions multiples la variable « **nombre d'heures de langues modernes** » qui apparaissait dans les analyses de corrélation pour les Passeports littéraires.

6.1.3. Discussion des résultats

Sur la base des analyses de corrélations et de régressions multiples présentées ci-dessus, quelles conclusions générales peut-on tirer en matière de relations entre facteurs sociobiographiques et scolaires et maîtrise des prérequis ?

Globalement, les résultats confirment que le **parcours scolaire antérieur** de l'étudiant influence son niveau de maîtrise des prérequis : tous les élèves qui obtiennent, à l'issue de l'enseignement secondaire, un même diplôme de transition mais via des parcours divers ne disposent pas des mêmes acquis en regard de ce qui sera tacitement attendu à l'entrée de l'université.

En particulier, le **niveau de réussite** dans l'enseignement secondaire se montre déterminant : le pourcentage obtenu par l'élève à la fin de ses études secondaires influence fortement ses résultats aux Passeports. À l'inverse, un redoublement augure d'une moins bonne maîtrise des prérequis.

Le **type de parcours scolaire** est également crucial. On peut faire l'hypothèse d'un double effet : un effet de sélection et un effet formateur des disciplines elles-mêmes. Un élève peut d'abord tirer avantage du fait de se trouver dans une forme d'enseignement et dans une option sélectives. Ainsi, le fait de provenir de l'enseignement général assure de meilleurs résultats à l'ensemble des Passeports et particulièrement à ceux de mathématiques. Dans le même sens, le fait de suivre un enseignement « poussé » en mathématiques procure à l'élève de meilleurs prérequis, non seulement en mathématiques, mais aussi parfois dans d'autres domaines tels que la compréhension en profondeur d'un texte ou en droit.

Ce premier type d'avantage peut être expliqué par le fait que les formes et les options de l'enseignement secondaire sont actuellement très hiérarchisées et qu'elles le sont notamment sur la base des mathématiques. L'abandon de l'enseignement général au profit de l'enseignement qualifiant (technique ou professionnel) et le passage d'une option « math. fortes » vers une option « math. faibles » résultent rarement d'un choix positif. En conséquence, les formes et options sélectives concentrent les élèves les plus doués, les plus méritants et/ou les plus favorisés et c'est en cela qu'ils réussiront ultérieurement mieux les Passeports. Malheureusement, d'autres formes et options accueillent, par relégation, des élèves plus faibles et moins favorisés auxquels il est, en plus, offert un contexte d'apprentissage moins stimulant puisqu'il concentre précisément ce type d'élèves. On comprend alors que, par ce seul mécanisme de hiérarchisation, les élèves issus à la fois de formes et d'options peu sélectives présentent à l'entrée de l'université un niveau de maîtrise des prérequis moindre que les élèves issus de formes et d'options réputées « fortes ».

Notons que des parcours d'excellence peuvent aussi s'organiser en dehors ou en complément des mathématiques. Ainsi, on observe une relation positive entre le nombre d'heures de langues anciennes, de sciences et, dans une moindre mesure, de langues modernes et les résultats aux Passeports. Parfois de manière complémentaires aux mathématiques, ces critères contribuent en effet aussi à la hiérarchisation des classes dans l'enseignement secondaire, surtout le latin et le grec. D'ailleurs, il n'est pas rare que de bons élèves associent un programme de mathématiques ou de sciences fortes à des cours de langues anciennes. L'influence du nombre d'heures de langues modernes présente dans les analyses de corrélations pourrait aussi s'expliquer par le fait que choisir un grand nombre d'heures de langues étrangères constitue souvent un indicateur d'un rapport positif à l'école, les élèves devant alors bien souvent dépasser l'horaire standard pour suivre ces heures de langues.

Cependant, l'avantage que tirent les élèves qui fréquentent les options réputées fortes provient sans doute aussi de l'effet formateur des disciplines. Ainsi, si l'on revient sur la relation entre le nombre d'heures de mathématiques et la réussite aux Passeports non seulement de mathématiques mais aussi de sciences, on peut supposer que les élèves fréquentant les classes « math. fortes » ont acquis davantage de connaissances et de compétences mathématiques et notamment celles qui sont indispensables à la maîtrise d'autres matières scientifiques, comme la physique. Dans le même sens, si le nombre d'heures de langues anciennes influence positivement les résultats aux Passeports, c'est aussi parce que un élève qui a bénéficié de ce type d'enseignement a été longuement exercé à l'analyse

détaillée de phrases et à la recherche minutieuse du sens précis de celles-ci. Il a donc sans doute développé davantage de stratégies de lecture fine de textes et peut utiliser ces compétences dans d'autres contextes. Cet effet positif de la capacité d'analyse détaillée de phrases peut également être invoqué pour les élèves qui ont suivi des cours intensifs en langues modernes.

L'impact de l'origine sociale des étudiants sur leur maîtrise des prérequis semble globalement moindre que celui du parcours scolaire antérieur, même si une corrélation a fréquemment été observée entre le niveau de diplôme de la mère et la maîtrise des prérequis. Nos conclusions dans ce domaine doivent cependant rester prudentes pour deux raisons. La première a trait au petit nombre d'items du questionnaire sociobiographique sur lesquels elles se fondent. S'agissant de l'origine sociale de l'étudiant, nous ne disposons que de trois types de données : sa nationalité et le niveau de diplôme de ses deux parents. La seconde raison est qu'au niveau de l'enseignement supérieur il est possible que les facteurs d'origine sociale ne jouent plus tant ils ont joué auparavant. On a dans ce sens observé que l'influence du diplôme de la mère, mise en évidence dans les analyses de corrélations, n'est pratiquement plus présente dans les analyses de régression multiples. Les variables d'origine sociale de l'étudiant influencent probablement déjà fortement les variables de parcours scolaire antérieur (niveau de réussite, redoublement, excellence du parcours...) et on peut faire l'hypothèse qu'elles disparaissent des analyses de régression du fait qu'elles sont englobées dans les variables de parcours scolaire.

Par la suite, il reste bien sûr à analyser si les étudiants mieux outillés au départ vont maintenir leur avantage et s'ils seront effectivement plus nombreux à réussir leur première année universitaire.

6.2. Facteurs associés à la réussite académique

Deux types d'analyses sont proposés dans cette section : d'une part, l'étude des relations entre les résultats aux Passeports et la réussite académique et, d'autre part, l'étude des relations entre les variables sociobiographiques et scolaires et la réussite académique.

6.2.1. Relations entre les résultats aux Passeports et la réussite académique

Afin d'étudier la relation entre la maîtrise des prérequis par les étudiants à leur entrée en première année universitaire et la réussite académique à la fin de cette première année, des corrélations ont été réalisées entre les résultats des étudiants aux Passeports et la moyenne générale qu'ils ont obtenue à la dernière session présentée (juin ou septembre).

En ce qui concerne plus spécifiquement les prérequis disciplinaires (liés à un cours en particulier), des corrélations ont également été effectuées entre les résultats au Passeport et la réussite de l'étudiant au cours spécifique dont les prérequis étaient évalués par le Passeport.

Ces corrélations sont présentées du Tableau 11.3 au Tableau 11.5 pour chaque Passeport proposé aux étudiants.

Tableau 11.3 : Coefficients de corrélation de Pearson entre les résultats aux Passeports « littéraires » et la réussite académique ou la réussite à un cours

Passeports	Réussite académique	Réussite cours
Compréhension texte (version 1)	0.21***	
Compréhension texte (version 2)	0.26***	
Compréhension texte (version 3)	ns	
Compréhension texte droit	0.21***	
Droit romain (version 1)	0.41***	0.29***
Droit romain (version 2)	0.45***	0.43***

*** p<0.005; ** p<0.020; * p<0.05

Tableau 11.4 : Coefficients de corrélation de Pearson entre les résultats aux Passeports « mathématiques » et la réussite académique ou la réussite à un cours

Passeports	Réussite académique	Réussite cours
Math (version 1)	0.36***	0.50***
Math (version 2)	0.61***	0.62**
Math (version 3)	0.39***	0.41***
Math (version 4)	0.24***	0.46***
Math (version 5)	0.43***	0.42***
Math (version 6)	0.49***	0.53***
Math (version 7)	0.44***	0.54***
Math (version 8)	0.52***	0.41**

*** p<0.005; ** p<0.020; * p<0.05

Tableau 11.5 : Coefficients de corrélation de Pearson entre les résultats aux Passeports « scientifiques » et la réussite académique ou la réussite à un cours

Passeports	Réussite académique	Réussite cours
Biologie	0.08*	0.19***
Chimie	0.38***	0.44***
Physique (version 1)	0.43***	0.50***
Physique (version 2)	0.52***	0.50***

*** p<0.005; ** p<0.020; * p<0.05

Il ressort des tableaux 11.3 à 11.5 que les corrélations observées sont significatives dans la majorité des cas. Elles sont comprises entre .08 et .623. Bien qu'elles soient souvent proches, les corrélations sont généralement un peu plus fortes entre les notes obtenues au

Passeport et les notes obtenues dans le cours associé qu'entre les notes obtenues au Passeport et la moyenne académique générale des étudiants.

Ces corrélations importantes observées entre les résultats aux Passeports et la réussite académique confirment l'impact que peut avoir la maîtrise des prérequis sur la réussite universitaire. Elles témoignent également de la pertinence de notre projet dans son ensemble : maîtriser les prérequis des formations s'avère un facteur crucial de réussite. Ces résultats montrent que « le poids du passé » en termes de connaissances et de compétences acquises en regard des attendus de l'université est loin d'être nul, contrairement à ce que pourrait laisser entendre la politique de « libre accès », du moins lorsqu'elle est mal comprise¹⁰. Bien sûr, il ne s'agit évidemment que d'un des facteurs qui influent, tout au long de l'année académique, positivement ou négativement sur la réussite de l'étudiant, mais ce facteur est loin d'être négligeable.

6.2.2. Relations entre les variables sociobiographiques et scolaires et la réussite académique

Corrélations

L'objectif de cette analyse des relations directes, sans passer par les résultats aux Passeports, entre les caractéristiques sociobiographiques et scolaires des étudiants et leur réussite académique est double. D'une part, il s'agit de vérifier sur notre échantillon l'influence désormais reconnue par la recherche de ces facteurs sur la réussite à l'université. Cette analyse permet, d'autre part, d'estimer le poids relatif des prérequis au sein de ces relations. En effet, si les relations entre les facteurs sociobiographiques et scolaires et la réussite étaient nettement plus fortes que celles qui ont été mises en évidence entre la maîtrise des prérequis et la réussite, on pourrait en déduire que le passé scolaire et l'origine sociale de l'étudiant jouent prioritairement via d'autres facteurs que la maîtrise des prérequis ou via des prérequis autres que ceux qui ont été abordés par notre étude. On peut ainsi faire l'hypothèse que le diplôme des parents n'influence pas seulement le niveau de maîtrise des prérequis, mais intervient aussi dans la réussite universitaire via la connaissance des arcanes et des modes de fonctionnement de l'enseignement supérieur qu'il procure ou encore via les ressources économiques qu'il assure.

¹⁰ En effet, du fait qu'aucune barrière ne soit érigée entre le secondaire et le supérieur, beaucoup de jeunes en déduisent que tous les parcours sont également possibles, quelle que soit leur scolarité antérieure.

Globalement, les variables mises en évidence lors des analyses de corrélations entre les facteurs sociobiographiques et scolaires et la réussite académique correspondent à celles qui ont été mises en évidence entre ces mêmes variables et les résultats aux Passeports (cf. 6.2). Ainsi une relation positive et significative est observée pour les variables « pourcentage obtenu en fin de secondaire », « absence de redoublement dans le secondaire », « forme d'enseignement (général) », « diplôme élevé » obtenu par la mère et par le père.

En ce qui concerne le nombre d'heures suivies dans les différents cours durant l'enseignement secondaire, les résultats sont quelque peu différents. Les résultats académiques sont corrélés positivement avec le nombre d'heures de mathématiques et de langues anciennes, quelle que soit la filière universitaire. Pour rappel, la corrélation entre le nombre d'heures de langues anciennes et la réussite aux Passeports de sciences n'était pas observée. Dans les filières de sciences humaines, une corrélation entre le nombre d'heures de langues modernes et les résultats académiques est mise en évidence, mais de manière moins fréquente que celle observée entre ce même nombre d'heures et les résultats aux Passeports.

Concernant les filières de sciences et de sciences de la santé, la corrélation entre le nombre d'heures de sciences et la réussite académique n'est significative que dans quelques groupes et, de plus, n'est pas favorable dans l'un d'eux. Si on examine l'influence de cette variable sur le résultat à un cours de sciences, on n'observe pas davantage de corrélation significative.

Régressions multiples

Des analyses de régressions multiples ont été complémentaires menées afin de mesurer l'influence de la combinaison des variables sociobiographiques et scolaires sur la réussite académique. Ces analyses ont été réalisées pour chaque groupe d'étudiants. Comme pour les analyses de régression menées sur les résultats aux Passeports, un premier bloc lié au profil social a été introduit et un bloc lié au parcours scolaire est venu ensuite compléter le modèle. Ces modèles (Tableaux 11.9 et 11.10 présentés en annexe) permettent d'expliquer entre 14 et 47 % de la réussite académique. Il faut noter que certains groupes comptent un petit nombre d'étudiants ce qui pourrait renforcer l'effet d'un étudiant atypique sur les régressions.

Parmi les variables pointées lors des analyses de corrélation, le pourcentage en fin de secondaire est un facteur très favorable, qui ressort dans pratiquement tous les modèles.

Pour les groupes de sciences et de sciences de la santé, aucune autre variable ne se détache nettement : certaines variables ressortent ça et là dans les modèles, mais sans présenter de tendance générale.

Par contre, en ce qui concerne les groupes de sciences humaines, deux autres variables ressortent dans la moitié des modèles, d'une part le redoublement dans le secondaire qui est défavorable à la réussite académique et, d'autre part, le nombre d'heures de cours de mathématiques¹¹ qui est, quant à lui, lié positivement à la réussite académique. Dans le même sens, bien qu'apparaissant de manière plus ponctuelle (2 à 3 groupes seulement), les variables liées au nombre d'heures de langues anciennes ou modernes sont des facteurs favorables à la réussite en sciences humaines et a contrario la variable nombre d'heures de sciences économiques et sociales est un facteur défavorable à la réussite académique. Dans un petit nombre de groupes, le diplôme du père influence favorablement la réussite académique. Le diplôme de la mère n'apparaît pas dans les modèles.

Discussion des résultats

Trois principaux constats se dégagent des analyses des relations entre les variables sociobiographiques et scolaires et la réussite académique.

D'une part, le pourcentage obtenu par l'étudiant en fin d'enseignement secondaire influence fortement sa réussite universitaire. Cette influence a également été observée sur les résultats de l'étudiant aux Passeports. Les étudiants qui ont terminé brillamment leurs études secondaires ont davantage de chances de bien réussir les Passeports, mais aussi de réussir leur année académique. Les acquis de connaissances et de compétences, le rapport positif à l'école, la confiance en eux et la motivation qu'ils ont engrangés durant leurs études secondaires leur permettent d'aborder avec davantage de facilités la transition vers l'enseignement universitaire.

D'autre part, les résultats mettent aussi en évidence l'influence de la forme d'enseignement et des options suivies par l'étudiant durant ses études secondaires. Ainsi, les étudiants inscrits dans des programmes de mathématiques fortes, de langues anciennes, de sciences et, dans une moindre mesure, de langues modernes fortes présentent de meilleurs

11 Outre l'effet de sélection qui sera discuté ci-dessous, cette relation s'explique aussi par le fait que des filières de sciences humaines supposent parfois elles aussi des compétences mathématiques pointues, comme le montre l'importance des mathématiques et/ des statistiques en économie, en sciences sociales et en psychologie.

résultats en fin d'année académique¹². Quelle que soit la filière universitaire de l'étudiant, le nombre d'heures de mathématiques et de langues anciennes suivies dans l'enseignement secondaire influence sa réussite. Comme indiqué précédemment, un double mécanisme pourrait expliquer ce résultat : l'effet formateur des disciplines choisies et l'effet de sélectivité et de hiérarchisation forte des différentes options de l'enseignement secondaire. Ce dernier mécanisme permet de comprendre que l'étude des langues anciennes, si elle n'influence évidemment pas directement la réussite à un cours de sciences, constitue cependant un indicateur de la valeur scolaire générale de l'élève puisque cette option est assez sélective et que c'est à ce titre qu'elle est corrélée avec la réussite universitaire même en sciences. Des relations identiques avaient été observées entre les cours suivis dans l'enseignement secondaire et les résultats aux Passeports. L'existence de ce double mécanisme se donne également à voir dans un autre résultat. Nos analyses ont montré que le nombre d'heures de sciences influence la réussite aux Passeports de sciences (6.1), mais n'a d'impact ni sur la réussite académique finale, ni sur la réussite académique aux différents cours de sciences (6.2). On peut faire l'hypothèse que le nombre d'heures de sciences explique le résultat aux Passeports de sciences parce que les élèves y ont ainsi été mieux préparés, mais que cette même variable n'explique plus la réussite finale, car elle ne constitue pas un critère important de hiérarchisation de l'enseignement secondaire et rend donc moins bien compte de la « valeur scolaire » d'un élève, au contraire du nombre d'heures de mathématiques ou de langues anciennes.

Enfin, bien que les différentes analyses réalisées permettent peu de comparer l'intensité des relations mises en évidence, il apparaît que les relations entre la réussite académique et les caractéristiques sociobiographiques et scolaires ne sont pas plus fortes (elles seraient même moins solides) que les relations observées entre cette même réussite académique et les résultats aux Passeports. On peut donc en conclure qu'une part importante de l'effet du passé scolaire et de l'origine sociale passe probablement par les prérequis et que dès lors la focalisation de notre projet sur ces derniers en tant que variable changeable soit justifiée par ces résultats.

7. SUIVIS ET REMÉDIATIONS ARTICULÉS AUX PASSEPORTS

¹² Au contraire des étudiants ayant suivi des programmes de sciences économiques et sociales, options moins valorisées et auxquelles les élèves accèdent bien souvent par défaut.

Comme indiqué au point 3, le projet ne se limite pas à l'évaluation de la maîtrise qu'ont les étudiants de première année des prérequis des formations universitaires. Il comporte un volet important d'action correctrice, visant à offrir aux étudiants des possibilités de remédier à d'éventuelles lacunes qu'auraient détectées les Passeports.

Pour l'année académique 2007-2008 au cours de laquelle les données présentées ici ont été récoltées, peu de dispositifs de remédiation ont cependant été mis en place par les équipes facultaires. Par contre, pour l'année 2008-2009 et les années suivantes, le projet est reconduit préférentiellement avec les équipes pédagogiques qui s'engagent à s'impliquer activement dans le suivi à donner aux Passeports. Elles seront notamment incitées à poser une action suite à la réception des résultats, qu'il s'agisse d'adapter certains enseignements, d'assurer une séance de correction ou, mieux encore, d'organiser des séances de remédiation. Chaque établissement a reçu une subvention spécifique afin de faciliter la mise en place de dispositifs remédiateurs.

Les types d'actions ou de remédiations proposées aux étudiants varient selon les établissements et les facultés. En voici quelques exemples. Dans un établissement, des collaborateurs didactiques spécifiquement attachés au projet ont été engagés dans toutes les facultés de manière à organiser la mise en place des séances de correction des Passeports et des séances de remédiation en collaboration avec les titulaires de cours. Ainsi, une faculté propose aux étudiants deux séries de quatre séances de remédiation suite à la passation du Passeport « Compréhension en profondeur d'un texte en sciences humaines ». L'objectif de ces séances est d'inciter les étudiants à entrer dans un processus de questionnement par rapport à leurs stratégies de lecture d'un texte. La première séance fournit un mode d'emploi de la lecture d'un texte universitaire et présente des stratégies de lecture et l'ordre dans lequel il faut les appliquer. La seconde séance est consacrée à la lecture accompagnée d'un nouveau texte afin que les étudiants puissent transférer les stratégies apprises pour la lecture du texte du Passeport aux autres textes qu'ils seront amenés à lire au cours de leur formation.

Certaines facultés proposent une aide plus individuelle aux étudiants. Ces derniers peuvent, par exemple, profiter d'une permanence pour consulter leur Passeport, poser les questions relatives à celui-ci ainsi que des questions d'ordre plus méthodologique, ... Les étudiants peuvent également être réorientés si nécessaire vers un soutien plus spécifique : gestion du stress, accompagnement méthodologique.

Deux équipes ont opté pour la réalisation d'outils informatiques interactifs. La première équipe, constituée de mathématiciens, s'est lancée dans la création d'un outil interactif en ligne pour favoriser l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation des prérequis de mathématiques pour les cours de première année. Il s'agit d'une remédiation destinée aux étudiants ayant obtenu un résultat faible au Passeport de mathématiques. La seconde équipe, formée de linguistes, a entrepris l'élaboration d'un cédérom interactif visant à entraîner la compréhension des discours universitaires auprès d'un public de première année.

Dans la suite du projet, il sera important de recueillir des informations concernant la participation des étudiants aux différentes remédiations proposées. En intégrant ces données aux analyses statistiques, il serait alors possible d'étudier l'impact des remédiations sur la réussite académique, notamment en comparant les résultats d'étudiants au profil social et scolaire proche et présentant en début d'année le même degré de maîtrise des prérequis, selon qu'ils participent ou non à ces remédiations.

8. CONCLUSION

La présente étude confirme qu'il existe bel et bien des prérequis cruciaux aux formations universitaires, c'est-à-dire des connaissances et des compétences dont la maîtrise antérieure à l'entrée de l'étudiant compte pour beaucoup dans sa réussite académique. Elle confirme également l'inégale maîtrise de ces prérequis chez les étudiants entrant, notamment en fonction de leur origine sociale et surtout de leur parcours scolaire antérieur. Elle atteste enfin qu'une véritable politique d'égalisation sociale des chances de réussite dans l'enseignement supérieur passe par une triple opération d'identification des prérequis, de mesure de leur maîtrise et de remédiation auprès des étudiants qui présenteraient un déficit important en la matière.

Il semble donc important, au seuil de l'université, que chaque étudiant soit conscient de ses forces et de ses faiblesses de départ et du fait que ces dernières pourraient prédéterminer son échec, s'il ne met rien en place pour y remédier. Dans la suite du projet, la mise en place de remédiations plus systématiques et plus amples devrait chercher à offrir aux étudiants des opportunités de contrecarrer l'effet d'un déficit de prérequis, surtout dans un système de « libre accès » au sein duquel une part importante d'étudiants est prédestinée à échouer sur cette base.

ANNEXE 1 : Tableau 11.6

Coefficients de régression standardisés entre les variables sociobiographiques et scolaires et les résultats aux Passeports « littéraires »

Variables / Groupes	G4	G5	G8	G2	G1	G7	G10	G6	G9	G3	G14	G15	G11	G12	G13
Nationalité													-.18**		
Bisseur												.23***	-.24***		
Année de sortie de secondaire	.22**	.22*	.13*							.44*					
Filière en secondaire															-.21**
Pourcentage en secondaire	.23**			.20*	.24***				.14*		.19**	.20**			.20**
Redoublement en secondaire								-.25**							
Année spéciale math ou sciences	-.23**								-.29***				-.15*		
Autres Etudes entreprises avant cette rentrée															
Diplôme de la mère					.20***							.16*			
Diplôme du père															
Cours de Langues Anciennes			.20***			.20*		.21*			.36***	.33***			
Cours de Math			.23***		.25***										
Cours de Sciences															
Cours de Langues Modernes										.65***					
Cours d'Histoire Géo			.15**												
Cours de Français							.26**				-.19**				
Cours de Science Eco et Soc				-.41***					-.16**			-.23**			
Cours d'Arts et Sports						-.20*						-.17**			
R ²	.17	.05	.13	.19	.17	.09	.07	.13	.11	.51	.28	.46	.13	¹	.09
R ² _{Aj}	.15	.04	.12	.18	.16	.08	.06	.11	.09	.45	.26	.43	.12		.08
N	149	133	301	115	244	148	161	138	309	27	184	153	216	159	195

***p<.005, **p<.020, *p<.05 ; R² coefficient de détermination et R²_{Aj} coefficient de détermination ajusté ; N taille de l'échantillon

¹ Aucune des variables entrées dans le modèle n'explique la variabilité de la variable dépendante (résultats au Passeport).

Mode de lecture : Les résultats du groupe 1 (Passeport de compréhension d'un texte en sciences humaines pour ce groupe, colonne grisée) sont expliqués par les trois variables suivantes : **pourcentage obtenu en fin de secondaire**, le **diplôme de la mère** et **nombre d'heures de mathématiques suivies dans le secondaire**. Ces trois variables expliquent 17 % de la variance totale ($R^2 = 0.17$). Les coefficients standardisés donnent une estimation des contributions relatives des variables explicatives. C'est le **nombre d'heures de mathématiques** suivies dans le secondaire qui contribue le plus au modèle (0.25), suivi par le **pourcentage obtenu en fin de secondaire** (0.24) et enfin le **diplôme de la mère** (0.20). Les astérisques attestent que les variables sont très significatives ($p < 0.005$). Le R^2 ajusté permet de mesurer l'équilibre entre le pouvoir explicatif du modèle et sa simplicité (un nombre minimum de variables). Il permet de comparer les modèles entre eux car il est pondéré par le nombre de variables et la taille de l'échantillon.

Annexe 2 : Tableau 11.7

Coefficients de régression standardisés entre les variables sociobiographiques et scolaires et les résultats aux Passeports « mathématiques »

Variables / Groupes	G20	G17	G27	G26	G16	G23	G22	G21	G24	G18	G25	G19
Nationalité												
Bisseur						.18*				-.24**	-.31***	.43***
Année de sortie de secondaire												
Filière en secondaire					-.16**							-.49***
Pourcentage en secondaire		.34*	.35***			.18*				.24**		.44***
Redoublement en secondaire					-.17**							
Année spéciale math ou sciences												
Autres Etudes entreprises avant cette rentrée												
Diplôme de la mère			.14 ns	.27***								
Diplôme du père	.15*						.12 ns					
Cours de Langues Anciennes	.14*		.21**				.19**		.36***			
Cours de Math	.34***	.47**	.25***	.35***	.48***	.39***	.55***	.48***	.52***	.50***	.50***	.28*
Cours de Sciences		.36*										
Cours de Langues Modernes									-.23*			
Cours d'Histoire Géo												
Cours de Français												
Cours de Science Eco et Soc						-.21**					.27**	
Cours d'Arts et Sports					-.16**							
R ²	.19	.60	.27	.19	.40	0.32	0.36	0.23	0.44	0.41	0.38	0.58
R ² _{Aj}	.18	.54	.24	.18	.39	0.29	0.35	0.23	0.41	0.39	0.35	0.52
N	242	32	167	300	235	136	163	199	70	98	79	41

***p<.005, **p<.020, *p<.05 ; R² coefficient de détermination et R²_{Aj} coefficient de détermination ajusté ; N taille de l'échantillon

Annexe 3 : Tableau 11.8

Coefficients de régression standardisés entre les variables sociobiographiques et scolaires et les résultats aux Passeports « scientifiques »

Variables / Groupes	G29	G28	G30	G31	G32	G33	G36	G34	G37	G35
Nationalité										
Bisseur		.25***			.2***		.34***	.25**		
Année de sortie de secondaire						.20***			.25*	
Filière en secondaire										
Pourcentage en secondaire	.16***	.16**			.24***					.29**
Redoublement en secondaire			-.18**				-.24***	-.21*	-.28**	-.39***
Année spéciale math ou sciences				-.24**		-.16*				
Autres Etudes entreprises avant cette rentrée										
Diplôme de la mère	.10 ns	.10 ns			.16***					.27*
Diplôme du père										
Cours de Langues Anciennes										
Cours de Math		.23***	.17**	.26**	.15**	.35***	.26***	.30***	.43***	
Cours de Sciences	.38***		.21***	.25**	.13**	.23***	.16*			
Cours de Langues Modernes										
Cours d'Histoire Géo	.14**									
Cours de Français			-.22***							
Cours de Science Eco et Soc		-.17***					-.19**			
Cours d'Arts et Sports										
R ²	0.19	0.24	0.17	0.17	0.25	0.24	0.375	0.25	0.33	0.34
R ² _{Aj}	0.18	0.22	0.15	0.15	0.24	0.22	0.35	0.23	0.29	0.30
N	359	279	231	136	268	229	150	95	91	69

***p<.005, **p<.020, *p<.05 ; R² coefficient de détermination et R²_{Aj} coefficient de détermination ajusté ; N taille de l'échantillon

Annexe 4 : Tableau 11.9 :

Coefficients de régression standardisés entre les variables sociobiographiques et scolaires et les résultats académiques en sciences humaines

Variables / Groupes	G4	G5	G8	G2	G1	G7	G10	G6	G9	G3	G11	G12	G13
Nationalité			.20***			-.28***							
Bisseur												-.25**	
Année de sortie de secondaire						.19*							
Filière en secondaire													
Pourcentage en secondaire	.27***	.33***	.40***	.46***	.52***	.45***	.40***	.43***	.49***		.54***	.33***	.46***
Redoublement en secondaire	-.25***	-.22**	-.18***		-.16*		-.33***	-.32***					
Année spéciale math ou sciences	-.19**												
Autres Etudes entreprises avant cette rentrée													
Diplôme de la mère													
Diplôme du père			.08 ns		.31***								
Cours de Langues Anciennes						.22**		.22*					
Cours de Math	.24**		.13*		.19**				.02*		.21**		.24***
Cours de Sciences						.19*							
Cours de Langues Modernes													.20**
Cours d'Histoire Géo													
Cours de Français													
Cours de Science Eco et Soc			-.13*	-.28***								-.24**	
Cours d'Arts et Sports			-.13**										
R ²	.22	.16	.35	.25	.44	.47	.24	.46	.27	¹	.38	.28	.30
R ² _{Aj}	.19	.15	.33	.23	.42	.43	.22	.44	.25		.37	.26	.28
N	165	120	254	132	134	107	105	89	202		151	111	136

***p<.005, **p<.020, *p<.05 ; R² coefficient de détermination et R²_{Aj} coefficient de détermination ajusté ; N taille de l'échantillon

¹ Aucune des variables entrées dans le modèle n'explique la variabilité de la variable dépendante (moyenne académique).

Annexe 5 : Tableau 11.10

Coefficients de régression standardisés entre les variables sociobiographiques et scolaires et les résultats académiques en sciences et sciences de la santé

Variables / Groupes	G35	G23	G22	G24	G33	G32	G18	G19	G31
Nationalité									
Bisseur									
Année de sortie de secondaire	.35*	.22*							
Filière en secondaire									
Pourcentage en secondaire	.56***		.33***	.39*	.32***		.65***	.69***	0.38***
Redoublement en secondaire			-.25*						
Année spéciale math ou sciences						0.43*			
Autres Etudes entreprises avant cette rentrée									
Diplôme de la mère									
Diplôme du père		.36***							0.27**
Cours de Langues Anciennes			.31**						
Cours de Math		.31***							0.28**
Cours de Sciences					.24**				
Cours de Langues Modernes			.25*						
Cours d'Histoire Géo							.27*		0.29**
Cours de Français									
Cours de Science Eco et Soc									
Cours d'Arts et Sports									
R ²	0.46	0.22	0.36	0.15	0.14	0.19	0.46	0.47	0.41
R ² _{Aj}	0.40	0.18	0.32	0.12	0.12	0.12	0.43	0.43	0.38
N	30	103	73	40	120	120	55	22	92

***p<.005, **p<.020, *p<.05 ; R² coefficient de détermination et R²_{Aj} coefficient de détermination ajusté ; N taille de l'échantillon

CONCLUSION

Marc ROMAINVILLE et Christophe MICHAUT

Dans le monde de l'éducation, les relations qui unissent les recherches aux recommandations politiques, d'une part, et aux pratiques censées les mettre en œuvre, d'autre part, sont notoirement problématiques. Les phénomènes de réussite, d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur n'échappent pas à cette règle. Les différentes contributions au présent ouvrage montrent que la notion d'échec revêt en définitive un caractère plus incantatoire que scientifique. En effet, si de très nombreux rapports nationaux et internationaux préconisent de lutter contre « le fléau » de l'échec et de l'abandon dans l'enseignement supérieur, très peu d'entre eux prennent la précaution de définir de manière conceptuelle et opérationnelle ce que recouvrent ces notions d'échec et d'abandon et au nom de quels critères il s'agirait de les combattre.

Échec et réussite sont donc davantage des notions à usage pratique que des construits scientifiques élaborés de manière rigoureuse pour décrire et expliquer certaines réalités observées. Ainsi, la « littérature grise » des rapports sur l'enseignement supérieur évoque tantôt des taux d'échec à telle année d'étude particulière, tantôt des taux de diplômation à plus long terme. Le phénomène de l'échec peut également être décrit du point de vue de l'étudiant et l'on déplore alors son coût psychologique et ses effets néfastes sur sa trajectoire sociale. À d'autres occasions et de manière plus large, la notion d'échec est envisagée du point de vue des gestionnaires des formations voire du système éducatif en général qui peuvent aller jusqu'à considérer que la non-participation aux études supérieures est en elle-même un échec des politiques volontaristes d'élargissement de l'accès. Enfin, parfois ce ne sont pas les taux globaux d'échec qui semblent poser problème, mais plutôt le fait que l'échec est socialement déterminé : les étudiants d'origines sociales diverses ne connaissent pas la même probabilité de réussir ou d'échouer. C'est alors la démocratisation qui se constitue en problème.

Mais la confusion ne provient pas que de l'hétérogénéité des points de vue. Elle touche jusqu'à la réalité des phénomènes. Ainsi, il n'est pas sûr que les taux d'échec et d'abandon en première année universitaire aient partout été considérablement modifiés depuis la massification de l'enseignement supérieur. Certaines études, en Suisse en particulier, font plutôt état d'une légère amélioration des taux de réussite à ce niveau durant la période d'explosion des effectifs, alors que se développait pourtant en parallèle un discours politique alarmiste en la matière. Dans le même sens, lorsque l'on prend la peine d'étudier en détail l'avenir d'une cohorte précise en tentant de séparer ce qui relève de l'échec indubitable (arrêt immédiat des études) d'autres parcours qui peuvent à terme conduire vers la réussite, on observe que le taux soi-disant « alarmant » d'échec se réduit en définitive d'un facteur 3 à 5.

1. QUELLE « LUTTE » CONTRE QUEL « ÉCHEC » ?

Le premier apport de la recherche dans le domaine consisterait donc à développer une approche conceptuelle précise et rigoureuse de la notion même d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur ainsi qu'une analyse argumentée et critique des raisons au nom desquelles ces phénomènes devraient être endigués. Pour rappel, les historiens de l'école obligatoire situent la consécration du terme même d'« échec scolaire » au début des années 1960, alors que se constitue en problème social le fait qu'une part importante des élèves, notamment ceux qui proviennent de milieux moins favorisés, ne profite pas de l'élargissement des publics que connaissent alors le collège et le lycée (Plaisance, 1995; Ravon, 2000).

On voit donc bien que la notion d'échec, historiquement construite, est relative, notamment par rapport aux aspirations d'une société donnée. On ne parle d'échec que s'il règne un certain consensus sur l'idée que la participation et la réussite d'un plus grand nombre de jeunes à tel ou tel palier du système éducatif constituent un bienfait non seulement individuel mais aussi collectif, voire une exigence en regard d'un certain nombre d'évolution et/ou en fonction de projets de société nouveaux. Il faut se rappeler du reste que tout le mouvement de l'obligation scolaire a dû se construire contre une méfiance généralisée envers les progrès de l'instruction, méfiance particulièrement bien traduite par la célèbre phrase de Voltaire : « Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants ».

Pour en revenir à l'enseignement supérieur, il est possible d'identifier, au travers des différents chapitres du présent ouvrage, les principales raisons au nom desquelles l'échec et

l'abandon des étudiants sont désormais jugés inacceptables. On observe dans ce domaine un certain consensus autour des principaux arguments, au-delà de la diversité des contextes nationaux. De manière générale, l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur constitue un objectif poursuivi par de nombreuses politiques nationales au nom de l'évolution des emplois, des besoins de main d'œuvre qualifiée et du développement économique et social. En vue d'assurer leur compétitivité, leur croissance et plus généralement leur développement harmonieux, les États ont développé des politiques volontaristes cherchant à ce que davantage de leurs citoyens bénéficient d'une formation au plus haut niveau du système éducatif.

C'est d'ailleurs dans cette perspective que la Commission européenne, considérant l'enseignement supérieur comme le principal levier de son économie et de sa compétitivité, recommande une augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (jusqu'à atteindre 50 % d'une classe d'âge) et une poursuite plus massive d'études longues (HCEEE, 2006).

Même si le lien causal entre le niveau de formation moyen de la population d'un pays et son développement économique reste à démontrer, prévaut généralement l'idée selon laquelle la croissance dépend de plus en plus de la capacité d'innovation scientifique et technologique et donc du développement de l'enseignement supérieur (Aghion & Cohen, 2004, HCEEE, 2006).

Ce credo optimiste sur la rentabilité économique et sociale de l'enseignement supérieur ne fait cependant pas l'unanimité. Certains sociologues et économistes de l'éducation s'interrogent en particulier sur l'utilité économique d'un accroissement supplémentaire de l'accès au supérieur dans les années à venir. Ils observent ainsi qu'un nombre non négligeable de diplômés sont surqualifiés pour les emplois qu'ils occupent sans que les exigences de ces derniers aient considérablement changé. On commence dès lors à évoquer la « sur-éducation » et « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006).

Les politiques volontaristes des États cherchant à favoriser l'accès au supérieur s'expliquent aussi par un souci de justice sociale. En effet, si l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur devient une donnée cruciale pour l'avenir des jeunes, l'idéal démocratique voudrait que chacun d'eux démarre avec les mêmes chances de succès. Or, il n'en est rien. Comme plusieurs des chapitres de cet ouvrage le montrent, l'échec frappe plus durement les étudiants provenant de milieux socioculturels modestes. À partir du moment où

la formation supérieure est devenue un bien à la fois précieux sur le marché de l'emploi et accessible à un plus grand nombre, l'esprit de justice sociale s'inquiète à juste titre de ce que l'obtention de ce bien ne fonctionne pas au mérite.

Au total, on voit donc bien comment la notion d'échec s'inscrit fondamentalement dans un agenda politique, que ce soit en termes de croissance économique ou de justice sociale. C'est dans ce contexte d'incitants puissants à la poursuite d'études supérieures que l'échec des étudiants s'est constitué, depuis une vingtaine d'années, en problème social.

La réussite pourrait alors être définie par le fait qu'un étudiant inscrit dans un programme de l'enseignement supérieur arrive au terme de ce programme et obtienne son diplôme. C'est sans doute la définition la plus pertinente de la réussite, assez proche d'ailleurs de la notion de persévérance fréquemment utilisée au Québec en tant que « poursuite continue d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme ». A contrario, toutes les autres situations pourraient être qualifiées d'échec. Mais c'est ici que le bât blesse, tant les parcours peuvent se révéler très divers, englobant l'abandon pur et simple (sortie précoce, ou non, sans diplôme) et la réussite différée dans le même programme (après redoublement) ou dans un autre programme (après réorientation).

Sur le plan méthodologique, l'appréhension du phénomène de réussite tel qu'il est défini ci-dessus passe donc inévitablement par des suivis détaillés de cohortes sur un temps suffisamment long de manière à enregistrer toutes les réussites, même les plus lentes et à une échelle suffisamment vaste pour apprécier celles qui auront lieu dans d'autres programmes, dans d'autres établissements, voire à l'étranger à l'heure de la mobilité étudiante. Face à ces difficultés, on comprend aisément que la plupart des études travaillent sur des indicateurs plus limités et plus aisément disponibles. C'est ainsi que la réussite est souvent mesurée par l'obtention de l'attestation de réussite d'une année ou encore par la moyenne ou la mention obtenue par l'étudiant durant cette même année, alors que pourtant la logique d'année est de plus en plus battue en brèche par celle des crédits.

La focalisation de nombreuses études sur la réussite de la première année a sans doute contribué au développement du discours politique et médiatique alarmiste tel qu'il a été évoqué ci-dessus. En effet, même si l'on peut comprendre cette focalisation en vertu du fait que cette année de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur constitue un passage assez délicat à négocier, la réussite de cette première année ne constitue pourtant qu'un indicateur très imparfait de la réussite au sens où nous l'avons définie ci-

dessus, compte tenu de l'importante diversité des parcours ultérieurs des étudiants qui n'y connaîtront pas le succès. En particulier, dans les systèmes qui n'imposent que des restrictions d'accès soit faibles voire inexistantes (Belgique), soit très inégales selon les filières (France), la première année remplit alors plusieurs missions, dont celle de formation bien sûr, mais aussi celle d'orientation, voire de solution d'attente pour les étudiants qui auraient préféré opter pour une autre filière plus sélective, mais qui n'ont pas été autorisés à s'y inscrire tout de suite. Juger alors de l'efficacité de cette première année selon les seuls taux d'étudiants qui la réussissent du premier coup revient à occulter les autres fonctions qu'elle remplit.

On constate aussi qu'avec la massification et la prolongation des études qui en est corrélative, des recherches de plus en plus nombreuses se penchent sur l'abandon au deuxième, voire au troisième cycle, les taux d'abandon à ces cycles avancés commençant à être d'une ampleur parfois proche de celle qui est enregistrée pour le premier cycle : le taux d'abandon au doctorat serait ainsi de 47 % pour l'ensemble du Canada.

Même si l'échec est défini avec précision et que les raisons qui incitent à le combattre sont clairement identifiées, reste la question de savoir à partir de quel seuil il sera jugé « intolérable ». Ici aussi, les rapports consacrés à l'échec et à l'abandon dans l'enseignement supérieur prennent rarement la précaution d'explicitier ce qui les autorise à juger « inacceptable » ou « insupportable » tel ou tel niveau d'échec. Des jugements de valeurs tranchés y sont bien souvent énoncés en l'absence d'explicitation des normes qui les produisent.

Or, il n'est guère aisé d'apprécier la valeur de tel ou tel indicateur de réussite ou d'échec, tant l'enseignement supérieur se développe au sein d'un système de doubles contraintes puissantes, en amont et en aval. En amont, toutes les politiques évoquées ci-dessus ont favorisé l'accès et la poursuite d'études supérieures d'un plus grand nombre de jeunes, y compris de ceux qui ne présentent pas le profil académique classiquement et implicitement attendu d'un étudiant universitaire. Dans certains pays, l'accès aux études universitaires est resté ou est devenu quasiment libre. Mais cet élargissement de l'accès n'a bien évidemment pas supprimé, en aval, les contraintes spécifiques de l'enseignement supérieur, à savoir celles d'une formation de haut niveau et d'excellence académique et professionnelle, préparant les étudiants à exercer au mieux un certain nombre de métiers hautement qualifiés auxquels leur diplôme donne accès. De ce point de vue, la situation de l'enseignement supérieur est assez différente de celle de l'enseignement général obligatoire. En effet, ce dernier ne décerne que des diplômes de transition et exerce dès lors une double fonction de formation généraliste du

citoyen et de préparation au palier scolaire suivant. L'enseignement supérieur décerne, quant à lui, des diplômes terminaux qui donnent accès à une série d'emplois dont certains sont à responsabilité majeure. On comprendra alors que la logique d'obligation de résultats qui semble vouloir s'imposer dans l'enseignement obligatoire ne puisse pas être transposée sans aménagement à l'enseignement supérieur. Or, c'est pourtant à une telle logique que se rattache la fixation d'un certain nombre d'objectifs politiques, notamment ceux qui déterminent arbitrairement un certain pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur comme priorité nationale ou internationale (par exemple, la Commission européenne, HCEEE (2006)). Pour ne prendre qu'un exemple, le chapitre 1 montre bien que les taux de diplômation à long terme de l'enseignement supérieur belge peuvent en définitive apparaître comme « acceptables », si l'on tient compte du système très particulier de « libre accès » qui le régit.

Il faut par ailleurs observer que l'échec ne frappe pas indistinctement l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur. Dans tous les pays, l'échec touche plus durement les filières les moins sélectives à l'entrée et les moins prestigieuses. Face à elles, se maintiennent des filières fermées et privilégiées qui constituent autant de poches de résistance à l'échec. Cette inégale répartition de l'échec au sein même des différentes formes d'enseignement supérieur s'explique par le phénomène de différenciation qui accompagne tout mouvement de massification d'un palier du système éducatif. Invité à accueillir davantage de jeunes et en particulier à former de nouveaux publics, l'enseignement supérieur a eu tendance à se hiérarchiser davantage et à se cliver entre, d'une part, des filières ouvertes et non sélectives qui ont beaucoup contribué à ce mouvement de massification et, d'autre part, des filières qui sont restées fermées et dans lesquelles l'échec est moins marqué. De plus, dans de nombreux pays, ce sont paradoxalement et injustement les filières qui ont le plus absorbé la croissance des effectifs qui ont été les moins financées. C'est notamment le cas en Belgique des filières des Hautes Écoles par rapport aux filières universitaires traditionnelles et en France, à l'inverse, des filières universitaires ouvertes par rapport aux Grandes Écoles restées très sélectives. On s'aperçoit alors de la relative cruauté de l'injonction politique faite à ces filières de lutter contre « l'échec massif » qui y règne, oubliant que l'échec y est aussi, comme le montre le chapitre 4, le résultat du traitement différencié dont elles font l'objet. Cette récrimination s'apparente alors à une double peine...

Au final, c'est donc une approche davantage systémique qui devrait se développer en matière d'étude de la réussite et de l'échec dans l'enseignement supérieur. Cette approche aurait notamment à prendre en compte le système complexe d'enseignement supérieur de chaque pays, ses découpages, sa hiérarchisation et la manière dont il a affronté le phénomène de massification qui s'est imposé à l'ensemble des pays industrialisés durant ces trente dernières années.

2. LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE ET À L'ÉCHEC

Des différentes études rapportées dans cet ouvrage, il se dégage une forte convergence quant aux facteurs explicatifs de l'échec et de la réussite, au-delà de la diversité des contextes culturels et institutionnels dans lesquels ces études ont pris place. La figure 12.1 représente une tentative de synthèse de ces facteurs. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette synthèse se propose de réunir des concepts issus de champs théoriques et culturels différents. Il ne s'agit pas d'une modélisation à valeur conceptuelle, mais plutôt d'une tentative de fournir un regard d'ensemble sur ce qui compte dans l'explication de l'échec et de la réussite dans l'enseignement supérieur, notamment dans la perspective d'identifier les principales pistes de promotion de la réussite qu'il serait pertinent d'explorer.

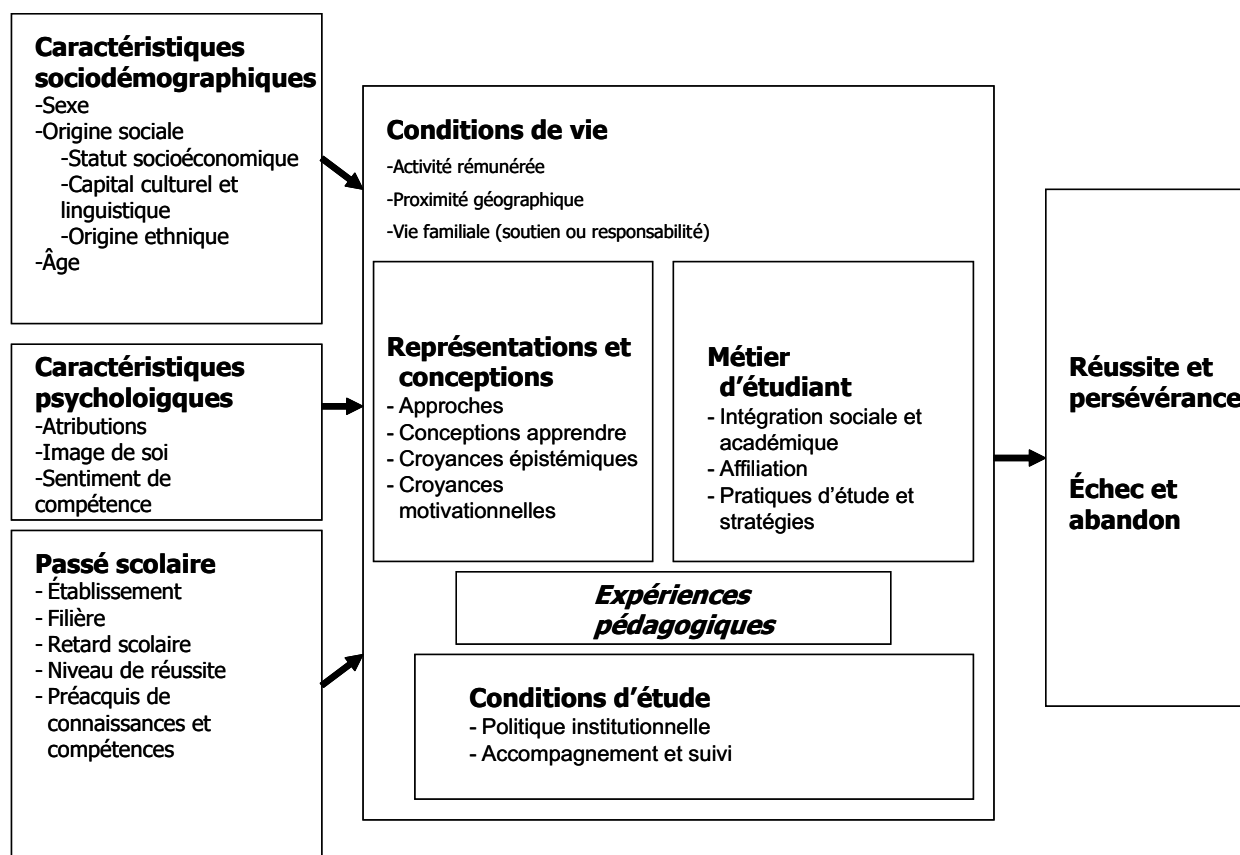


Figure 12.1
Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec

Un premier groupe de facteurs a trait à ce que l'on pourrait appeler les variables d'entrée, c'est-à-dire les caractéristiques avec lesquelles les étudiants se présentent aux portes de l'enseignement supérieur. La plupart des études rapportées dans cet ouvrage confirment, tout d'abord, l'influence d'un certain nombre de caractéristiques sociodémographiques qui pèsent, parfois assez lourdement, sur le parcours académique des étudiants. Les filles ont davantage de chances de réussir que les garçons. L'âge de l'étudiant, comme symptôme de son éventuel retard scolaire, joue également un rôle non négligeable. Même si l'origine sociale de l'étudiant a surtout joué un rôle considérable en amont des études supérieures (notamment via son passé scolaire qui y est fortement lié), ce facteur continue, dans certaines études du moins, à influencer la réussite universitaire.

Le passé scolaire de l'étudiant intervient aussi massivement dans l'explication de son parcours universitaire. Ainsi le type d'établissement secondaire fréquenté, la filière suivie, le niveau de réussite (mesuré par exemple par la mention obtenue ou le pourcentage en dernière année) et même le type d'enseignement reçu jouent sur la réussite ultérieure de

l'étudiant. De plus, les acquis qu'il a engrangés tout au long de cette scolarité antérieure constituent un socle de connaissances et de compétences sur lequel s'appuiera sa réussite via notamment sa capacité à exercer son nouveau métier d'étudiant et à combler les prérequis implicites des discours universitaires. Le type d'établissements fréquentés joue aussi indirectement via le niveau des aspirations scolaires de la population qui les fréquente.

Toujours parmi les variables d'entrée, il faut également citer les caractéristiques psychologiques de l'étudiant. Vont notamment entrer en ligne de compte ses modes d'attribution causale (en particulier la manière dont il va interpréter les causes de ses premiers résultats académiques), l'image qu'il a de lui-même en tant qu'apprenant, son sentiment de compétence et sa capacité à gérer le stress.

Viennent ensuite ce que l'on pourrait qualifier de variables de processus, liées plus directement à tout ce qui se jouera durant les études elles-mêmes. Ces études se déroulent d'abord dans un contexte de vie plus large. Les conditions de vie de l'étudiant vont peser, parfois aussi lourdement, sur sa réussite ou son échec. En particulier, le fait d'exercer une activité rémunérée, systématique et conséquente est de nature à contrarier son investissement dans les études et donc sa réussite. La proximité géographique du campus universitaire peut aussi jouer un rôle. Enfin, la manière dont l'étudiant articule sa vie d'étudiant à sa vie familiale peut également intervenir, comme un frein s'il exerce déjà des responsabilités familiales importantes ou comme un appui s'il bénéficie d'un accompagnement, ne fût-ce que lointain mais soutenant s'il est encore à la charge de ses parents.

Un des apports des recherches de ces vingt dernières années en pédagogie universitaire a été de montrer que l'étudiant négocie son entrée dans les études universitaires selon un ensemble complexe de représentations et de conceptions qui l'amènent à développer une « posture » particulière par rapport à ses études et notamment par rapport au travail intellectuel demandé. C'est dans cette perspective qu'ont été étudiés les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage; leurs buts en tant qu'ensemble structuré de croyances, d'attributions et d'affects qui guide les intentions comportementales; leurs approches d'apprentissage ; leurs croyances épistémiques (croyances des étudiants à propos de la nature du savoir scientifique et des processus de son élaboration) et enfin l'ensemble de leurs croyances motivationnelles : la valeur accordée à la tâche, la perception de la probabilité de réussite et la certitude quant au choix d'études. Le rôle du projet de l'étudiant en tant que facteur de motivation a fait l'objet d'une attention particulière. S'il se dégage de ces études que le fait de disposer d'un projet solide, mûri et validé constitue un facteur de réussite

constant, la nature de ce projet peut varier en fonction des filières. En particulier, le projet de l'étudiant doit être en phase avec les valeurs académiques, ce qui explique que le fait qu'être mû par un projet professionnel constitue parfois et paradoxalement un facteur d'échec parce que ce type de mobile peut amener l'étudiant à privilégier un rapport utilitariste à ces études. Un intérêt intellectuel « gratuit » est a contrario davantage associé à la réussite. Les étudiants qui réussissent sont ceux qui font état d'un rapport de motivation intrinsèque par rapport aux études : ils se disent intéressés par leurs cours, curieux et ouverts aux savoirs et aux savoir-faire universitaires en tant que tels, en ce qu'ils contribuent à leur assurer une meilleure compréhension du monde et un esprit critique.

Tous les chapitres de l'ouvrage insistent aussi sur l'importante rupture de contextes que représente le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire et dès lors sur la nécessité pour l'étudiant d'apprendre à gérer au plus vite les composantes de son nouveau métier d'étudiant. L'entrée dans le supérieur est ici considérée comme un passage, une transition entre un statut d'élève et celui d'étudiant. Franchir ce cap exige, comme tout passage, une initiation, une affiliation à un nouveau monde, à ses us et coutumes. Se met alors en place un long processus d'intégration sociale et académique, favorisant l'engagement de l'étudiant dans ses études. De nombreux chapitres se situent dans ce type de perspectives et plus particulièrement dans celle de Tinto (1987) ou de Coulon (1997). Les représentations des étudiants et leurs pratiques d'étude sont alors investiguées en ce qu'elles constituent des éléments d'un long et difficile processus d'affiliation et d'intégration institutionnelle, sociale et académique. À côté de la maîtrise des contenus, une carrière étudiante réussie exige aussi une capacité à s'insérer activement dans ce nouveau monde, à en comprendre les codes et les exigences implicites et à émettre rapidement des comportements appropriés par lesquels le jeune étudiant se fera reconnaître comme membre de cette nouvelle communauté, partagera son « habitus institutionnel » et développera un sentiment d'appartenance fort à son établissement. La similitude des phases de ce processus au sein de ses différentes modélisations, par Tinto et Coulon notamment, est frappante : une phase de séparation et un temps de l'étrangeté sont suivis d'une phase de transition débouchant, en cas de réussite du processus, sur une phase d'intégration et d'affiliation. Plusieurs études insistent sur le rôle des pairs dans ce processus : subitement privé du soutien familial dont il bénéficiait jusque-là, l'étudiant, lorsqu'il loge sur le campus, doit se récréer un réseau social d'amis partageant les mêmes objectifs de réussite.

L'exercice efficace du métier d'étudiant suppose aussi la maîtrise progressive de pratiques d'étude et de stratégies d'apprentissage adaptées à la fois aux exigences des disciplines et aux contextes d'étude, à commencer bien sûr par une certaine assiduité au travail régulier.

Plus récemment, des études se sont intéressées à l'impact des expériences pédagogiques vécues par les étudiants en amphithéâtre ou en salle de classe sur leur réussite ou leur échec. Le chapitre 9 est essentiellement centré sur cet aspect, en relation avec les conceptions de l'apprentissage des étudiants. On cherche ainsi à savoir si les méthodes pédagogiques impliquant l'interaction entre les étudiants, comme l'apprentissage coopératif, favorisent leur réussite. De ces études, il ressort plus généralement que l'échec et la réussite n'appartiennent pas qu'aux étudiants et que les conditions d'étude peuvent également peser fortement sur leur parcours. On sait d'ailleurs qu'un des meilleurs prédicteurs de la réussite réside dans la qualité de l'enseignement (Lizzio, 2002). On voit alors tout l'intérêt de décrire les caractéristiques institutionnelles et pédagogiques des établissements et des programmes qui favorisent, plus que d'autres, la réussite de leurs étudiants. Il apparaît ainsi que l'existence d'une politique institutionnelle en matière d'enseignement centrée sur l'étudiant (par exemple, la disponibilité d'un service d'aide ou l'élaboration des curricula sur la base des besoins des étudiants) contribue à la réussite, tout comme une offre d'opportunités d'apprentissage large et diversifiée. Mais les mécanismes qui sous-tendent précisément l'effet établissement dans l'enseignement universitaire restent encore à explorer.

S'agissant des pratiques pédagogiques elles-mêmes, celles qui visent à établir des ponts entre théorie et pratique, qui s'assurent de la compréhension des étudiants et de la structuration des enseignements sont celles qui, de l'avis des étudiants, contribuent le plus à leur apprentissage. On retrouve ici les principaux critères généralement utilisés pour définir un enseignement supérieur de qualité (Romainville & Coggi, 2009).

Bien que la figure 12.1 laisse à penser qu'il existe des facteurs généraux et stables, on ne peut apprécier l'importance relative de chacun d'eux qu'en fonction du contexte. Ainsi, les facteurs associés à la réussite et à l'échec peuvent être différents selon les filières. Par exemple, le passé scolaire de l'étudiant se révèlera plus déterminant dans des études qui constituent un prolongement de disciplines déjà enseignées au lycée (ex. sciences de la vie) par opposition aux disciplines qui recommencent tout à zéro (ou presque...) comme le droit. Par ailleurs, les disciplines fonctionnent comme des matrices des comportements d'études qui appellent à autant de formes d'exercice du métier d'étudiant. Il n'existe pas non plus de

symétrie inverse parfaite entre les facteurs qui expliquent l'échec et ceux qui expliquent la réussite. Ainsi, si l'absence de projet bien défini et validé constitue un facteur d'abandon des études, rien ne dit que les étudiants qui réussissent ont développé un tel type de projet. Dans le même sens, l'origine sociale influe davantage sur l'abandon que sur la réussite. Enfin, les facteurs explicatifs de la réussite en première année ne sont pas strictement identiques à ceux qui sont associés à l'obtention du diplôme terminal. Ainsi, les étudiants qui expriment des motivations de type utilitariste et professionnel connaissent des taux d'obtention du diplôme supérieur à leur taux de réussite en première année.

3. QUELQUES PISTES DE RECHERCHE

Comme indiqué au début de ces conclusions, une première piste de recherche consisterait à clarifier, quantifier et documenter plus précisément les phénomènes de réussite et d'échec, décrits dans les discours politiques à visée pragmatique de manière trop floue. Les raisons au nom desquelles des politiques publiques devraient être consacrées à la prise en charge de ces phénomènes devaient également faire l'objet d'un même type d'explicitation systématique et critique.

Dans cette perspective, un deuxième axe de recherche pourrait viser à développer une interrogation critique quant aux politiques publiques et institutionnelles mises en place en matière de promotion de la réussite. Il s'agirait notamment d'examiner de manière plus approfondie comment les parfois ambitieux programmes nationaux ou institutionnels sont ou non articulés de manière explicite aux recherches dans le domaine. Ce n'est pas toujours le cas, même au Québec où pourtant des programmes octroient des appuis financiers importants à la recherche sur la question. On pourrait ainsi analyser les exposés des motifs des décrets ou lois qui instaurent ces politiques publiques : en quoi et comment invoquent-elles les résultats des recherches dans le domaine ? Les principaux facteurs de réussite et/ou d'échec tels qu'ils ont été identifiés par la recherche sont-ils pris en compte ? Pourquoi certains facteurs pourtant dûment répertoriés ne trouvent-ils pas écho au sein de ces politiques (par exemple, le sexe, l'âge ou le projet de l'étudiant) ?

Un troisième axe de recherche a trait à la compréhension fine des processus mis en jeu dans la production de l'échec et/ou de la réussite dans l'enseignement supérieur. Car si les études en la matière portent souvent sur un facteur précis ou un groupe de facteurs, la

détermination des politiques publiques nécessite de disposer d'une vue d'ensemble de ces facteurs, de leurs relations et du poids relatif de chacun d'eux dans l'explication des phénomènes. On peut d'ailleurs regretter, de ce point de vue, le manque d'accessibilité des données pour les scientifiques. La compréhension fine des facteurs impliqués dans l'échec et la réussite passe inévitablement par le recours à des méthodologies systémiques et innovantes, permettant notamment de mesurer le pouvoir explicatif spécifique de chaque facteur par rapport aux autres. Plusieurs chapitres de cet ouvrage rapportent des études empiriques menées dans cette direction. C'est ainsi que le chapitre 5 montre l'apport déterminant des analyses statistiques de type « régression multinomiale », le chapitre 6 a recours à un modèle Logit bivarié avec variable instrumentale pour identifier la valeur ajoutée d'une variable spécifique (le type d'enseignement) bien souvent agglomérée à d'autres comme la composition socioculturelle de l'établissement fréquenté. Le chapitre 8 explicite, quant à lui, l'apport des analyses en pistes causales. Face à la complexité des facteurs associés à l'échec et à la réussite et à leurs nombreuses interrelations, ce type de méthodologie de traitement des données permet de dresser un inventaire précis et utile des facteurs les plus déterminants. Ainsi, le statut socio-économique de la famille constitue un facteur reconnu, mais les analyses multivariées montrent que si l'on introduit des variables relatives au capital culturel dans le modèle explicatif, son importance décroît sensiblement, montrant par là qu'il s'agit sans doute d'un facteur essentiellement indirect. Ce type de résultat est crucial car il permet d'orienter les politiques de promotion de la réussite vers les facteurs malléables, susceptibles d'action directe, par exemple vers des dispositifs d'égalisation des prérequis culturels dans l'exemple évoqué ci-dessus. De la même manière, on peut se demander si les résultats des recherches sur les facteurs d'échec et de réussite conservent leur validité quelles que soient la filière et la discipline envisagées. Pour revenir sur le dernier exemple, le capital culturel impacte la réussite ou l'échec sans doute de manière plus cruciale au sein d'une filière de Lettres où les prérequis de référents culturels sont abondants.

Une quatrième piste de recherche pourrait viser à l'analyse des dispositifs de promotion de la réussite mis en place et en particulier à l'analyse de leurs formes et de leur efficacité. Il aurait été fastidieux et finalement assez répétitif de dresser dans cet ouvrage un inventaire des politiques et des dispositifs de promotion de la réussite qui découleraient des facteurs mis en évidence ci-dessus. Chacun d'eux pourrait, en quelque sorte, être retourné comme un gant, ouvrant ainsi à autant de pistes de lutte contre l'échec et contre l'abandon. Certains chapitres (10 et 11) détaillent d'ailleurs davantage ces différentes pistes en présentant

quelques formes concrètes de promotion de la réussite telles qu'elles sont mises en œuvre dans des établissements. Il s'agirait de s'interroger d'abord sur la place qu'occupent ces dispositifs dans les programmes. Bien souvent développés à la périphérie des enseignements eux-mêmes (comme le tutorat, par exemple), ces dispositifs touchent plus rarement le cœur même de la formation, à savoir les différents cours et leurs dispositifs didactiques. Nous y reviendrons ci-dessous. Un autre volet majeur consisterait à développer des recherches évaluatives sur l'efficacité des dispositifs de promotion de la réussite. Par exemple, des expériences de tutorat se sont mises en place de manière assez massive, mais aussi de manière très diversifiée notamment pour favoriser l'affiliation et l'intégration sociale et académique de l'étudiant. Ces pratiques très hétérogènes ont connu des succès relatifs. Il serait donc crucial d'identifier les conditions de réussite d'un dispositif de tutorat : quels objectifs poursuit-il le mieux et avec quel type d'étudiants ? Faut-il organiser le tutorat sur une longueur minimale de temps pour qu'il produise ses effets ? Les tuteurs doivent-ils être formés et si oui, à quoi ? Quelles modalités de recrutement et de suivi de ces tuteurs faut-il mettre en place ?

Un cinquième axe de recherche à développer concerne les pratiques enseignantes elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite. On l'a dit ci-dessus, les dispositifs de promotion de la réussite sont restés, en tout cas à leur début, assez externes aux pratiques pédagogiques ordinaires. C'est ainsi qu'ont été mis en place, à côté des cours habituels et parfois même sans lien avec ces derniers, des accompagnements méthodologiques préparant l'étudiant aux ficelles de son nouveau métier ou des séances de tutorat pour favoriser son affiliation. Or, la réussite et l'échec se jouent aussi au sein même des interactions entre les enseignants et leurs étudiants, ne fût-ce que via les pratiques d'évaluation qui sanctionnent *in fine* le travail étudiant. Certes, les conditions dans lesquelles les enseignants ont été invités à assumer pédagogiquement la massification sont, elles aussi, à interroger : les secteurs les plus ouverts de l'enseignement universitaire ont eu à accueillir les nouveaux publics d'étudiants dans des conditions d'encadrement de plus en plus difficiles, si on les rapporte à la croissance continue des effectifs. Mais il n'empêche que la réussite et l'échec se trament en définitive au sein même des pratiques de formation et d'évaluation notamment parce qu'elles influencent, directement ou indirectement, une bonne part des facteurs évoqués ci-dessus et parce qu'elles sont parfois en mesure de contrecarrer certains de ces facteurs. Ainsi, les pratiques d'enseignement favorisant l'apprentissage collaboratif pourraient être de nature à contribuer à l'intégration sociale et académique de l'étudiant. De même, l'explicitation des prérequis des formations, la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants entrant et la mise en place

d'actions d'égalisation des préacquis en regard de ces exigences constituent des modalités pédagogiques pouvant compenser d'éventuels inégalités de passé scolaire. Ainsi considérés, l'échec et la réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous-entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de la réussite, à exigences constantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Académies Suisses des Sciences (2009). *Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système de formation suisse en 2030*. Berne : ASS.
- Adangnikou, N. (2007). *Une évaluation de l'efficacité de l'enseignement supérieur français : Le cas des classes préparatoires scientifiques*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, France.
- Aghion, P. & Cohen, E. (2004). *Éducation et croissance : Rapport au Conseil d'Analyse Économique*. Paris : La Documentation Française.
- Andrews, J., Garrison, D.R. & Magnusson, K. (1996). The teaching and learning transaction in Higher Education: A study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*, 11(1), 81-103.
- Annoot, E. & Fave-Bonnet, M.F. (Eds). (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Arias Ortiz, E. & Dehon, C. (2008). What are the factors of success at university? A case study in Belgium. *CESifo Economic Studies*, 54(2), 121-148.
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES) (2003, revue en 2004). *L'achèvement des études supérieures dans les universités canadiennes: rapport et recommandations*. Ottawa : Auteur.
- Association canadienne pour les études supérieures (ACES). (2006). *Profil des études de maîtrise au Canada*. Ottawa : Auteur.
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC). (2006). *Rôles et responsabilités du gouvernement fédéral en matière d'enseignement supérieur et de recherche universitaire*. Ottawa : Auteur.
- Astin, A. W. (1970). College influence: A comprehensive view. *PsycCRITIQUES*, 15(9), 543-546.
- Atzamba, H. & Petroff-Bartholdy, C. (2002). *Etudiants 2001*. Genève : UNIGE.
- Aumond, M. & Beaulieu, F. (1994). En Ontario, on raccroche. *Éducation et Francophonie*, 22(2), 32-39.
- Auquier, J.P. et al. (1991). Le problème des échecs en première candidature. In *Actes du Séminaire AIPU de mai 1989 « Les échecs dans l'enseignement supérieur »* (pp. 137-143). Montréal : AIPU.
- Direction de la Recherche, des Statistiques et de l'Information (DRSI), Aide Financière aux Études (AFE), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Poursuite des études et obtention d'un diplôme chez les bénéficiaires du programme de prêt et bourses*,

volet 4 : la formation universitaire au baccalauréat. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Bair, C.R. & Haworth, J.G. (1999, November). *Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.

Barel, Y. (1990). Le grand intégrateur. *Connexions*, 56.

Bargel, T. (2009, October). *The experiences and evaluation of Bachelor students in Germany concerning the quality of studying*. Paper presented at the third international workshop FREREF, Réseau Uni 21. Konstanz, Germany.

Baudelot, C. & Leclercq, F. (Dir.). (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La Documentation Française.

Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 12, 155-182.

Beaud, S. (2003). *80 % au bac...et après : les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Beaupière, N., Chalumeau, L., Gury, N. & Hugrée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation Française.

Becker, H. & Geer, B (1997). La culture étudiante dans les facultés de médecine. In J.C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Beckers, J. (2006). *Enseignants en Communauté française de Belgique: mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Bédoué, C. (2006). *L'échec à l'université : La situation professionnelle des jeunes sortis de l'université sans avoir obtenu le DEUG* (Note 431 (06-4)). Téléchargeable à l'adresse : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/47/81/PDF/note431.pdf>. Consulté le 12 février 2010.

Bégin, C. (2000). *Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un nouveau modèle d'analyse et d'action pour l'aide à la réussite des études* (Document de réflexion). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Bégin, C. (2007). *L'encadrement aux cycles supérieurs : Nature des relations et problèmes*. Communication présentée dans le cadre du 75^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Trois-Rivières, Québec, Canada.

Bégin, C. & Palkiewicz, N. (1998). *Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement* (document de travail). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Ben-Joseph, M., Ryan, P. & 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.

- Bentein, K., Frenay, M., Verwaerde, A., Bourgeois, E. & Galand, B. (2003). *Understanding academic failure among the first entrance university students for promoting academic achievement*. Paper presented at the biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.
- Berkowitz, P. (2003, février). Un long périple. *Affaires Universitaires*, 13-17.
- Bernatchez, J. & Gendreau, L. (2005). L'opération «contrats de performance» des universités québécoises : Dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. In P. Chénard. & P. Doray (Eds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 41-60). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bodin, R. (2009). *L'abandon en première année de Licence à l'université de Poitiers* (Rapport final). Poitiers, France : Laboratoire du GRESCO et Service Universitaire du SAFIRE.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bonin, S. (2006). *Le Projet Icope : Mieux connaître les étudiants, identifier leurs conditions de réussite et les encourager dans le succès de leurs études*. Communication présentée au 74e Congrès de l'ACFAS, Université Mc-Gill, Québec, Canada.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- Boudrenghien, G., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2008). *Transition from high school to college: Study of antecedents and consequences of educational goal commitment*. Paper presented at the Personality and Social Context Seminar, University of Michigan, Ann Arbor, USA.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdon, S., Laforce, L. & Trottier, C. (1985). *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70. Dossier du conseil de la langue française*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Bourgeois, E. & Frenay, M. (2001). Apprendre en groupe : Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In C. Solar (Ed.), *Le groupe en formation des adultes : Comprendre pour mieux agir* (pp. 99-114). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourgeois, E., Duke, C., Guyot, J.L. & Merrill, B. (1999). *The Adult University*. Buckingham : SRHE and Open University Press.
- Bourke, S., Holbrook, A., Lovat, T. & Farley, P. (2004). *Attrition, completion and completion times of Ph.D. candidates*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Melbourne, Australia.
- Bowlby, G. (2005, décembre). Taux de décrochage provinciaux : Tendances et conséquences. *Questions d'éducation*, (2)4.
- Boyer, R. & Coridian, C. (2002). Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (31)3, 353-372.
- Braxton, J.M., Bray, N. J. & Berger, J.B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.
- Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.V.S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Braxton, J.M., Sullivan, A.S. & Johnson, R.M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. Smart, *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 12). New York : Agathon.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brucy, G. & Ropé, F. (2000). *Suffit-il de scolariser*. Paris : Les Éditions de l'Atelier.
- Bujold, J. (2006). *PROSPERE : Un outil pour produire un profil de réussite des études*. Magazine du Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur (CAPRES). Téléchargeable à l'adresse http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_UQ_sept.06.html. Consulté le 12 février 2010.
- Bureau des Statistiques de l'Université de Genève (2007). *Statistiques universitaires 2006-2007*. Genève : Université de Genève.
- Butlin, G. (1999). Determinants of postsecondary education. *Education Quarterly Review*, 5, 9-35.

- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cabrera, A.F., Nora, A. & Castañeda, M.B. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 129-139.
- Cacouault, M. & Oeuvarard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Cam, P. & Molinari, J.P. (1998). *Les parcours étudiants*. Paris : La Documentation Française.
- Cappelli, S. (2005). *Taux de réussite et d'abandon dans les hautes écoles spécialisées*. Neuchâtel : OFS.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1999). Themes and issues in the self-regulation of behavior. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition* (Vol. 12, pp. 1-105). Mahwah, NJ US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chandran, et al. (1987). The role of cognitive Factors in chemistry achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 24 (2).
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 279-291.
- Charlot, A. (1988). Rendement des premiers cycles universitaires et réussite des jeunes bacheliers. *Formation Emploi*, 24, 11-25.
- Chartrand, J. M. (1992). An empirical test of a model of nontraditional student adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 39(2), 193-202.
- Chauvel, L. (1998). La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. *Revue de l'OFCE*, 66.
- Chauvel, L. (1999). Reproduction de la reproduction : massification, démocratisation, démographisation. *Mouvement*, 5.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme : Le point de vue américain. In P. Chenard & P.L Doray (Dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 67-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P. & Doray, P. (Eds.). (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chevallier, T., Landrier, S. & Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur : Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : La Documentation Française.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early? Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education* 29(5), 617-636.

- Clark, B.R. (1960). The cooling-out in Higher Education. *American Journal of Sociology*, 65, 569-576.
- Coenen-Huther, J., Magnin, G., Meyer, G., Montfort, H. & Tavier, C. (1989). *Etudiants 90. Les étudiants débutants. Trajectoires, orientations, adaptation, problèmes, projets*. Genève : UNIGE.
- Coleman, J., Kilgore, S. & Hoffer, T. (1982). Public and private schools. *Society*, 19(2), 4-9.
- Commission européenne. (1996). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement au Québec (1963, 1964, 1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Vols. 1-5). Téléchargeable à l'adresse : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html. Consulté le 12 février 2010.
- Conférence des Ministres Européens Chargés de l'Enseignement Supérieur (2007). *Communiqué de Londres* – 18 mai 2007.
- Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec (CREPUQ) (2002). *Pour le soutien au développement de la recherche en pédagogie universitaire*. Téléchargeable à l'adresse : http://www.profetic.org/file/sout_ped_unv_02.pdf. Consulté le 29 avril 2009.
- Conrad, C.F., Duren, C.K.M. & Haworth, J.G. (1998). Students' perspectives on their master's degree experiences: disturbing the conventional wisdom. *New Directions for Higher Education*, 101(26), 1, 65-76.
- 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.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (Avis au Ministre de l'Éducation). Québec : Gouvernement du Québec.
- Convert, B. & Pinet, M. (1993). *La carrière étudiante*. Lille : École Centrale de Lille.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M. & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505-517.
- Corak, M. et al. (2003). *Family income and participation in post-secondary education*. Ottawa : Statistique Canada.
- Corak, M., Lipps, G. & Zhao, J. (2005). Family income and participation in postsecondary education. In C.M. Beach, R.W. Boadway & M. McInnis (Eds.), *Higher Education in Canada*

(pp. 255-294). Kingston : John Deutsch Institute for Study for Economic Policy, Queen's University.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (2^e éd.). Paris : Economia-Anthropos.

Crespo, M. & Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Montréal : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

Cullen J.B, Jacob B. A & Levitt S. (2005). The impact of school choice on student outcomes: analysis of the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, 89(5-6), 729-760.

Cuthbert, P. (2005). The student learning process. *Teaching in Higher education*, 10(2), 235-249.

Dandurand, P., Fournier, M. & Bernier, L. (1980). Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec. *Sociologie et Sociétés*, 22(1), 101-132.

De Broucker, P. (2005). *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus* (Rapport de recherche W27). Ottawa, ON, Canada : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

De Broucker, P. & Lavallée, L. (1998). Aspects intergénérationnels de l'acquisition des capacités de lecture et de la scolarité. In M. Corak (Dir.), *Les marches du travail, les institutions sociales et l'avenir des enfants au Canada*. Ottawa : Statistique Canada.

De Certeau, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil/Points.

De Kerchove, A.M. & Lambert, J.L. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. *Reflets et Perspectives de la Vie Économique*, 35(4), 453-468.

Defays, J.M., Maréchal, M. & Melon, S. (Eds.). (2000). *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (2004). *Supervising the doctorate: a guide to success*. (2nd ed.). Berkshire : The society of research into higher Education, Open University Press.

Dell'Ambrogio, P., Rinaldi, J.M. & Stassen, J.F. (2009). *Étudier après Bologne. Le point de vue des étudiants*. Berne : CRUS, VSS/UNES.

Demers, M. (2007, décembre). *La dépense en éducation par rapport au produit intérieur brut (PIB) en 2004 : Comparaison entre le Québec et les pays de l'OCDE* (N°35). Québec : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information du ministère de l'Éducation du loisir et des sports.

- Demeulemeester, J.L. & Rochat, D. (1995). Impact of individual characteristics and sociocultural environment on academic success. *International Advances in Economic Research*, 1(3), 278-87.
- DeRemer, M.A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dethare, B. (2005). Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? *Note d'information du MENESR*, 05.19.
- Dethare, B. (2006). Que sont devenus les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? *Note d'information du MENESR*, 06.29.
- Dethare, B. & Lemaire, S. (2008). L'accès à la licence des bacheliers 2002. *Note d'information du MENESR*, 08.24.
- Diem, M. & Meyer, T. (1999). *L'abandon des études du point de vue des étudiants. Résultats d'une enquête représentative auprès des étudiants des hautes écoles suisses*. Neuchâtel : OFS.
- Donnay, J. & Romainville, M. (1991). Approche systémique des échecs à l'université. In *Actes du Séminaire AIPU de mai 1989* (pp.51-61). Montréal : AIPU.
- Droesbeke, J.J., Hecquet, I. & Wattelar, C. (2001). *La population étudiante : description, évolution, perspectives*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Droesbeke, J.J., Lecrenier, C., Tabutin, D. & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université. Trajectoires des étudiants en Belgique francophone*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Drolet, M. (2005). *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ?* Ottawa : Statistique Canada.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35, 511-532.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Dubois, M. (2009). Résultats des brevets de techniciens supérieurs. Session 2008. *Note d'information du MENESR*, 09.07.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*. Grenoble : PUG.
- Duée, M. (2006). Chômage parental de longue durée et échec scolaire des enfants. In INSEE, *Données sociales : La société française* (pp. 157-161). Paris : INSEE.

- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.C. & Vonthron, A.M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de psychologie : Étude d'une cohorte 1993-1998. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 389-414.
- Dupeyrat, C. (2000). *Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et apprentissage auto-régulé chez des adultes en reprise d'études. [Implicit theories of intelligence, achievement goals and self-regulated learning by adult learners]*. Doctoral dissertation, Université de Toulouse II, Toulouse, France.
- Dupont, J.L. (2004). *Avis à propos du Projet de loi de finances pour 2004 : L'enseignement supérieur*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/a03-074-5/a03-074-5.html>. Consulté le 3 mars 2009.
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004). L'école en CfB : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers du Girsef*, 27.
- Duru, M. & Mingat, A. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection. *L'Année Sociologique*, 38, 309-339.
- Duru-Bellat, M & Van Zanten, A. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année universitaire. *Savoir, Éducation, Formation*, 3, 399-416.
- Duru-Bellat, M. (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. *Principes de la planification de l'éducation*, 78. UNESCO, IIPE.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P., Lerou-Audouin, C. & Michaut, C. (2000). Écueils et enjeux de l'évaluation de l'enseignement supérieur universitaire. *Administration et Éducation*, 86, 133-146.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco : Freeman.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Egloff, M. & Liardet, C. (2004). *Écoles et formations du degré secondaire II en Suisse*. Neuchâtel : OFS-COCHERED.

- Elkins, S.A., Braxton, J.M. & Glenn, W.J. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41(2), 251-268.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Oxford, England : Norton & Co.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Evans, W. & Schwab, R. (1995). Finishing high school and starting college: Do catholic schools make a difference? *The Quarterly Journal of Economics*, 110(4), 941-974.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243.
- Featherman, D. & Hauser, R. (1978). *Opportunity and change*. New York : Academic Press.
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université : Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, 38, 67-98.
- Felouzis, G. (2001). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 53-63.
- Felouzis, G. (Dir.). (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. (Dir.). (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Finnie, R. & Meng, R. (2006). *Importance de la littératie fonctionnelle : Compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur le marché du travail des décrocheurs du secondaire*. Ottawa : Statistique Canada.
- Finnie, R., Laporte, C. & Lascelles, E. (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990 ?* Ottawa : Statistique Canada.
- Finnie, R., Lascelles, E. & Sweetman, A. (2005). Who Goes? The direct and indirect effects of family background on access to postsecondary education. In C.M. Beach, R.W. Boadway & M. McInnis (Eds.), *Higher Education in Canada* (295-338). Kingston : John Deutsch Institute for Study for Economic Policy, Queen's University.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Foster, M. (1997). Instrumental variables for logistic regression: An illustration. *Social Science Research*, 26, 487-504.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp.63-107). Bruxelles : De Boeck.

- Frenette, M. (2002). *Trop loin pour continuer ? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa : Statistique Canada.
- Frenette, M. (2005). *L'accès aux études postsecondaires est-il équitable au Canada et aux États-Unis ?* Ottawa : Statistique Canada.
- Frenette, M. (2006). Too far to go on? Distance to school and university participation. *Education Economics*, 14, 35-58.
- Frenette, M. (2007). *Est-ce que les universités profitent à la population locale des jeunes?* Ottawa : Statistique Canada.
- Frenette, M. & Zeman, K. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents*. Ottawa : Statistique Canada.
- Frickey, A. & Primon, J.L. (2000). Un an après : quel est le devenir universitaire des étudiants? *Les dossiers*, 115, 197-217.
- Frickey, A. & Primon, J.L. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université. *Société contemporaine*, 48, 63-85.
- Galand B. (Dir.) (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 39.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire. [Nature and determinants of violence behaviours in schools]*. Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Galand, B. & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Galland, O. (Dir.). (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- Galodé, G. & Michaut, C. (2003). Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 79-89.
- Gemperle, M. (2006). *Le discours officiel de "la pratique" et l'auto-élimination des étudiants les moins dotés*. Communication présentée à la journée d'étude « Connaître la condition étudiante : Un enjeu pour penser les politiques universitaires », Genève.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.

- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Girardot, P. & Guillermin, M. (2006). La situation des doctorants en 2004. *Note d'information du MENESR*, 06.07.
- Girardot, P., Prouteau, D., Teissier, C. & Tomasini, M. (2005). La réussite en licence : Des disparités. *Note d'information du MENESR*, 05.38.
- Giret, J.F., Lopez, A., Rose, J. (Dir.). (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La découverte.
- Golde, C.M. (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education*, 23(2), 199-227.
- Govaerts, S. (2006). *Les processus motivationnels émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire : Étude de leurs interrelations*. Unpublished doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Grayson, J. P. (1997). Academic achievement of first-generation student in Canadian university. *Research in Higher Education*, (38)1, 659-676.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation Canadienne des Bourses d'Études du Millénaire.
- Grignon, C. (Dir.). (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grignon, C. & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grootaers, D. (Dir.). (1998). Histoire de l'enseignement en Belgique. Bruxelles : Éditions du CRISP.
- Gruel L. & Tiphaine L. (2004b). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Paris : Observatoire de la vie étudiante (OVE), Laboratoire d'économie et de sciences sociales de Rennes (LESSOR).
- Gruel, L & Thiphaine, B. (2004a). Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants. *Éducation & Formation*, 67, 51-60.
- Gruel, L. (2002, avril). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE-Infos*, (2)10.
- Guillermin, M. & Tomasini, M. (2007). Devenir des bacheliers deux ans après leur première inscription en première année de médecine : Réussite et réorientation. *Note d'information du MENESR*, 07.12.
- Guyot, J. L. (1998). La gestion de la diversité dans les universités : Le cas des étudiants adultes à l'Université de Warwick et à l'Université Catholique de Louvain. *Education comparée*, 52, 199-215.

- Handelsman, M. M., Briggs, W.L., Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research*, 98, 184 -191.
- Haug, G., Kirstein, J & Knudsen, I. (1999). *Évolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe : Rapport préparé pour la Conférence de Bologne*. Bruxelles : Confédération des conférences des recteurs de l'UE.
- Haut Comité Éducation-Économie-Emploi. (2006). *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. Paris : La Documentation Française.
- Hay, I., Ashman, A. & van Kraayenoord, C. E. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of the PASS and SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 311-321.
- Heilbrun, A. (1965). Personality factors in college dropout. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 1-7.
- Helgesen, O. (2008). Marketing for Higher Education: A relationship marketing approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18, 50-78.
- Hezlett, S., Kuncel, N., Vey, A., Ahart, A. M., Ones, D., Campbell, J., et al. (2001). *The effectiveness of the SAT in predicting success early and late in college: A comprehensive meta-analysis*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Seattle, WA.
- Hoy, M., Christofides, L. N. & Cirello, J. (2001). Family income and postsecondary education in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, 31(1), 177-208.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Hugrée, C. (2008). « L'échapper belle » ou les destins d'une génération : *Eléments pour une sociologie des mobilités sociales par les études longues des nouvelles générations populaires*. Ronéoté, 24 pages.
- Huon, G., Spehar, B., Adam, P. & Rifkin, W. (2007). Resource use and academic performance among first year psychology students. *Higher Education*, 53, 1-27.
- Hussenet, A. (2004). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Institut National de Recherche Pédagogique, Cellule de Veille Scientifique et Technologique (2005, février). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. Téléchargeable à l'adresse : http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Dossier_enseignement_superieur.pdf. Consulté le 15 juillet 2009.
- Isambert-Jamati, V. (1984). Quelques rappels sur l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (Dir.), *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (pp. 155-163). Paris : Éditions du CNRS.

- Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *Journal of Experimental Education*, 70(3), 243-254.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jarousse, J. P. & Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 41-51.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York : Basic Books.
- Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International Lawrence Erlbaum Associates, Jossey-Bass.
- Junor, S. & Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification. *Harvard Educational Review* 42(4), 521-562.
- Karabenick, S. A. (1998). *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58.
- Karabenick, S. A. & Newman, R. S. (2006). *Help Seeking in Academic Setting: Goals, Groups, and Contexts*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Karpanty, R. E. (1998). *Role of communication apprehension, college self-efficacy, peer integration and faculty integration on college persistence*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Karsenti, T. (2005). *Favoriser l'intégration des TIC en pédagogie universitaire : Quelles sont les étapes pour aller au-delà de la présentation de diapositives*. Communication présentée dans le cadre du Mois de la pédagogie universitaire, Carrefour de l'information, Université de Sherbrooke.
- Kellerman, P. (2009). *Higher Education Politics in Europe: A Critical Discussion*. Paper presented at the third international workshop FREREF, Réseau Uni 21. Konstanz, Germany.
- 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.
- Knighton, T. & Mirza, S. (2002). L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires. *Revue Trimestrielle de l'Éducation*, 8(3), 25-32.

- Kolmos, A. (2002). Facilitating change to a problem-based model. *Journal for Academic Development*, 7(1).
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La documentation Française.
- Lambert, M., Zeman, L., Allen, M. & Bussière, P. (2004). *Qui poursuit les études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada.
- Latona, K. & Browne, M. (2001, May). Factors associated with completion of research higher degrees. *Higher Education Series*, 37.
- Lebrun, M. (1996). Analyse du caractère prédictif de la session de janvier en termes de probabilité de réussite de l'année académique : Le facteur F. *Res Academica*, 13(1-2), 105-117.
- Lebrun, M. & Lega, J. (1999). Comment mettre en évidence et développer chez l'apprenant les compétences transversales requises pour le préparer à l'accès à l'enseignement supérieur. *Res Academica*, 17(1-2), 23-39.
- Leclercq, D. (Dir.). (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican*. Liège: Les éditions de l'Université de Liège.
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes : Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefours de l'Éducation*, 16, 33-55.
- Lelièvre, C. (2002). *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*. Paris : Nathan.
- Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS). *Note d'information du MENESR*, 00.25.
- Lemaire, S. (2004). Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002. *Note d'information du MENESR*, 04.14.
- Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires. *Note d'information du MENESR*, 08.16.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Leppel, K. (2002). Similarities and differences in the college persistence of men and women. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 25(4), 433-450.
- Lessard, C. & Meirieu, Ph. (Eds). (2005). *L'obligation de résultats en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lévy, R., Joye, D., Guye, O. & Kaufmann, V. (1997). *Tous égaux ? De la stratification aux représentations*. Zurich : Seismo.

- Levy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 17, 53-80.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Longden, B. (2002). Retention rate: Renewed interest but whose interest is being served? *Research Papers in Education*, 17, 3-29.
- Lovitts, B. E. (2001). Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, MD : Rowman and Littlefield.
- Ma, X. & Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires. Direction de la politique sur l'apprentissage*. Ottawa : Ressources Humaines et Développement Social Canada.
- Malone, B.G., Nelson, G.S. & Van Nelson, C. (2001). *An Analysis of the Factors Contributing to the Completion and Attrition Rates of Doctoral Students in Educational Administration*. Paper presented at the annual meeting of Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34(4), 691-720.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton et al., *The experience of learning* (36-55). Edinburgh : Scottish Academic Press.
- Maurin, E. (2007). La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation. Paris : Seuil.
- McAlpine, L. & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 3-17.
- McCubbin, I. (2003). *An Examination of Criticisms Made of Tinto's 1975 Students Integration Model of Attrition*. Glasgow, England : University of Glasgow.
- McKeachie, W. J. & Gibbs, G. (1999). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston : Houghton Mifflin.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Metzner, B. S., Lauer, J. B. & Rajecki, D. W. (2003). Predicting persistence among psychology majors at an urban university. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 55-60.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU, France.

- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Villeneuve d'Ascq: Association Nationale de la Recherche et de la Technologie.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, 43, 101-113.
- Michaut, C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. In E. Annot & M.F. Fave-Bonnet (Eds.), *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : apprendre, enseigner, évaluer* (pp. 223-250). Paris : L'Harmattan.
- Michaut, C. (2005). Les effets des politiques de délocalisation universitaire sur les parcours des étudiants. In Y. Dutercq (Dir.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 141-150). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Millet, M. (1999). Deux figures de la "copie" étudiante : Notes de lecture chez les apprentis-sociologues et notes de cours chez les apprentis-médecins. In C. Barré-De-Miniac (Ed.), *Copie et modèle : Usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) & Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) (2006). *Repères et références statistiques : Les étudiants*. Paris : Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2005). *Indicateurs de l'éducation. Edition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2008). *Indicateurs de l'éducation : Edition 2008*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR). (2008, décembre). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France* (Vol. 2). Paris : Auteur.
- Ministère de la Communauté française. (2004). *Clés de lecture sur Regards sur l'éducation* (Vol. 7). Bruxelles : Auteur.
- Ministère de la Communauté française. (2007). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Auteur, ETNIC.
- Ministère de la Communauté française. (2008). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Auteur, ETNIC.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités : Pour mieux assurer notre avenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molinari, J.P. (1992). *Les étudiants*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Mora, T. & Escardibul, J.O. (2008). Schooling effects on undergraduate performance: evidence from the University of Barcelona. *Higher Education*, 56, 519-532.

- Mouw, J. & Khanna, R. (1993) Prediction of academic success: a review of the literature and some recommendations. *College student journal*, 27 (3), 328-336.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 263-277.
- Murdoch, J., Groleau, A., Ménard, L., Comoe, E., Blanchard, C., Larose, S., Doray, P., Diallo, B. & Haouili, N. (2009). *Les aspirations professionnelles : Quel impact sur le choix d'un domaine d'études non-traditionnel* (Note de recherche). Fondation Canadienne des Bourses du Millénaire.
- Murtaugh, P. A., Burns, L.D. & J. Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40, 355-371.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & Formations*, 72, 155-167.
- Nakhili, N. (2008, Juin). Les aspirations dans leur contexte : Une analyse empirique à l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Les Journées scientifiques de l'Université de Nantes « Ce que l'école fait aux individus »*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Nakhili-2.pdf>. Consulté le 15 avril 2009.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : Etude des déterminants et effets*. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (2008). Recherche d'aide et dispositifs d'accompagnement : *Pourquoi les étudiants qui en ont le plus besoin y recourent souvent le moins?* Bruxelles : FNRS.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. New York. *Developmental Review*, 20(3), 350-404.
- Neyts, L., Nils, F., Parmentier, P., Noël, B. & Verwaerde, A. (2006). *Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université Catholique de Louvain, aux Facultés Universitaires Catholiques de Mons et aux Facultés Universitaires Saint-Louis*. Communication présentée à la journée CIUF sur la promotion de la réussite, Namur, Belgique.
- Noirfalise, A. (1987). Facteurs d'adaptation en première année de DEUG scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16 (4), 291-306.
- O'Heron, H. (1997). *La prévision des inscriptions au premier cycle : un exercice complexe*. Ottawa : Association des Universités et Collèges du Canada (AUCC), Division de la recherche et analyse politiques.
- Observatoire national de la vie étudiante (ONVE). (2007). *20 questions sur la vie étudiante*. Paris : La Documentation Française.

Œuvrard, F. (1979). « Démocratisation » ou élimination différée ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 87-97.

Office Fédéral de la Statistique (OFS) (2009). *Baromètre de Bologne 2009*. Neuchâtel : Auteur.

Office Fédéral de la Statistique (OFS) (2009). *Système des hautes écoles*. Neuchâtel : Auteur.

Office Fédéral de la Statistique (OFS) (2010). *Système des hautes écoles - Degré tertiaire : Hautes écoles – Indicateurs*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind12.html>. Consulté le 12 février 2010.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (1993). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Auteur.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris : Auteur.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (1999). *Overcoming Exclusion through Adult Learning*. Paris : Auteur.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2005). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Auteur.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2008). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Auteur.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2001). *Connaissances et compétences : Atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. Paris : Auteur.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2009). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Auteur.

Osipow, S., Carney, C., Winer, J., Yanico, B. & Koschier, M. (1980). *The Career Decision Scale*. Columbus, OH: Marathon Consulting and Press.

Oswald, D. L. & Clark, E. M. (2003). Best friends forever? High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10(2), 187-196.

Pageau, D. & Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras: les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Québec : Université du Québec.

Pageau, D. & Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. In P. Chénard & P. Doray (Eds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 11-126). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education*, 56(6), 640-663.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence and withdrawal behaviour in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75, 215-226.
- Paul, C. & Frenay, M. (2008). Le projet personnel de l'élève dans l'enseignement secondaire qualifiant : Concept prometteur ou nouveau défi jeté à l'égalité. In V. Dupriez, J.F. Orianne & M. Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail : L'égalité des chances en questions* (pp. 313-332). Bern : Peter Lang.
- Péan, S. & Prouteau, D. (2007). Le flux d'entrée et la réussite en DUT. *Éducation & Formations*, 75, 139-165.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789.
- Pieters, R. G. M. & Verplanken, B. (1995). Intention-behavior consistency: Effects of consideration set size, involvement and need for cognition. *European Journal of Social Psychology*, 25, 531-543.
- Pincus, F. (1980). The false promise of community college. *Harvard Educational Review*, 50(3), 332-361.
- Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pirot, L. & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 367-394.
- Plaisance, E. (1995). Échec et réussite à l'école. In G. Blanchet, J. Raffier & R. Voyazopoulos (Eds.), *Intelligences, scolarités et réussite* (pp. 29-43). Paris : La Pensée Sauvage.
- Poglia, E., Molo Bettelini, C., Alippi, M., Wernli, B. & Ostinelli-Bolgé, G. (2004). *Le choix des études universitaires en Suisse. Une enquête auprès des étudiant(e)s en sciences exactes*,

naturelles et techniques ainsi qu'en sciences sociales. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.

Pompper, D. (2006). Toward a 'relationship-centered' approach to student retention in Higher Education. *Public Relations Quarterly*, 51, 29-36.

Poulin, M. (2005-2006). Les contrats de performance : histoire d'un désastre. *Revue Ultimatum*.

Prevatt, F. & Kelly, D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.

Prouteau, D. (2007). Les étudiants inscrits en quatrième année d'enseignement supérieur à l'université : Parcours et réussite. *Note d'information du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 07.49.

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd Ed.). London : Routledge.

Ravon, B. (2000). *L'« échec scolaire » : Histoire d'un problème public*. Paris : Inpress.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calman-Lévy.

Renaut, A. (2007). *Égalité et discriminations : Un essai de philosophie politique*. Paris : Seuil.

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

Robotham, D. & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30, 107-117.

Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128.

Romainville, M. & Noël, B. (2003). Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université. *Arob@se*, 1-2, 87-96.

Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 119, 81-90.

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

Romainville, M. (2000b). Et si on arrêta de tirer sur le pianiste ? In J.M. Defays, M. Maréchal & S. Mélon (Eds), *La maîtrise du français* (pp. 79-90). Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2002, décembre). *L'évaluation des acquis dans l'enseignement universitaire*. Téléchargeable à l'adresse : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2003.html>. Consulté le 15 avril 2009.

Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Les Cahiers de Recherche en Education et formation*, 39, 18-22.

- Romainville, M. & Coggi, C. (Dir.). (2009). *L'évaluation des enseignements par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M., Houart, M. & Schmetz, R. (2006). Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants. In *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université, Actes de la journée d'étude du 1er décembre 2006* (28-42). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization : A model. *Sociology of Education*, 45(3) 258-270.
- Rose, H. & Elton, C. (1966). Another look at college dropout. *Journal of Counselling Psychology*, 1(2), 242-245.
- Rosenwald, F. (2006). Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans. In INSEE, *Données sociales : La société française* (pp. 87-94). Paris : INSEE.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General & Applied*, 80(1), 1-28.
- Ryan, M.P. & Glenn, P.A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *College Student Retention Research, Theory & Practice*, 4, 297-324.
- Sauer, P.L. & O'Donnell, J.B. (2006). The impact of new major offerings on student retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16, 135-155.
- Sauvé, L. & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Téléuq.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. & Castonguay, M. (2007). *SAMI-Persévérance : L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Québec : Fonds de Recherche sur la Société et la Culture.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. & Fontaine, E. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : Les données récentes de la recherche. Rapport de recension*. Québec : Fonds de Recherche sur la Société et la Culture.
- Schertzer, C.B. & Schertzer, S.M.B. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14, 79-91.
- Schmitz et al. (2006). *Rôle des dispositifs pédagogiques dans le soutien académique, l'intégration académique et sociale et la persistance des étudiants de premier Baccalauréat*. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Noël, B. & Boudregghien G. (2007). *Le rôle de l'intégration sociale et des relations entre pairs : Analyse des déterminants et des effets*. Communication présentée au 24e congrès de l'AIPU, Montréal, Québec, Canada.
- Secrétariat d'État à l'Éducation et à la Recherche (SER) (2009). *L'espace suisse de formation*. Téléchargeable à l'adresse : http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/bildung_fr.html. Consulté le 12 février 2010.

Selz, M. & Thélot, C. (2004). L'évolution de la rentabilité salariale de la formation initiale et de l'expérience en France depuis trente cinq ans. *Population-F*, (59)1, 11-50.

Service des Etudes, de l'Evaluation et de la Prospective (SEEP). (2008). *Suivi des étudiants de 1ère année de licence : Promotion 2006-2007*. Ronéoté, 27 pages.

Service d'études de l'Université Catholique de Louvain. (2005). *Statistiques étudiantes*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

Sewel, W. H. & Hauser, R.M. (1975). *Education, Occupation and Earnings: Achievement in the Early Career*. New York : Academic Press.

Shaienks, D. & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : Diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4ème cycle*. Ottawa : Statistique Canada, Ressources Humaines et Développement Social.

Shaienks, D., Gluzynski, T. & Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires - participation et décrochage : différence entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Ottawa : Statistiques Canada, Ressources Humaines et Développement Social.

Sharp, L. & Chason, L. (1978). Use of moderator variables in predicting college students attrition. *Journal of College Student Personnel*. 19(5), 388-393.

Shulruf, B., Hattie, J. & Tumen, S. (2008). The predictability of enrolment and first-year university results from secondary school performance: the New Zealand National Certificate of Educational Achievement. *Studies in Higher Education*, 33(6), 685-698.

Skaalvik, E. M. & Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.

Spady, W. (1971). Dropout from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2, 38-62.

Stampen, J. & Cabrera, A. (1988). The targeting and packing of student aid and its effect on attrition. *Economics of Education Review*, 7(1), 29-46.

Stassen, J.F. (2006). *Étudiants 2004 : À la rencontre de la diversité de l'identité d'étudiant*. Communication présentée au Premier congrès de l'Association des Étudiants en Sociologie "Jeunesse entre mythes et réalités", Villetaneuse, France.

Stassen, J.F. (2007). *À la rencontre de la diversité étudiante. Profils étudiants à l'Université de Genève*. Genève : Institut National Genevois.

Stassen, J.F. (2008). Universities and Inequalities: Some Results from 2008 OVE Surveys. In T. Bargel, M. Schmidt & H. Bargel (Eds), *Quality and equity in Higher Education: International experiences and comparisons* (pp. 37-48). Konstanz : Universität Konstanz.

- Stassen, J.F., Atzamba, H., Joos, N. & Rinaldi, J.M. (2005). *Étudiants 2004*. Genève : Université de Genève.
- Stassen, J.F., Rinaldi, J.M. & Dell'Ambrogio, P. (2009). Universités et mécanismes de (re)production d'inégalités : Le cas de Genève et de la Suisse. In *Actes du colloque international du RESUP 18-20 juin 2009 : Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Lausanne : Université de Lausanne.
- Stock, W.A., Finegan, T.A. & Siegfried, J.J. (2006). *Attrition in Economics PH.D. Programs* (Working paper no, 06-W08). Nashville: Department of economics, Vanderbilt University.
- Stoeker, J., Pascarella, E. & Wolfe, L. (1988). Persistence in Higher Education: A nine-year test of a theoretical model. *Journal of College Student Development*, 29(3). 196-209.
- Taylor, J. & Bedford, T. (2004). Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 375-394.
- Taylor, S. & Beasley, N. (2005). *A Handbook for Doctoral Supervisors*. Abingdon, UK: Routledge.
- Terrail, J.P. (1997). *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute.
- Thiessen, V. (2007). Performance and perception: Exploring gender gaps in human capital skills. *Canadian Journal of Sociology*, 32(2), 145-176.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 423-442.
- Thomas, L., Cooper, M. & Quinn, J. (2003) *Improving completion rates among disadvantaged students*. Stoke on Trent : Trentahm Books.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). *Leaving college. Rethinking the Causes and Curses of Student Attrition*. Chicago : University of Chicago.
- Tinto, V. (1987). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. In C.R. Burton & G. Neave, *The Encyclopedia of Higher Education* (Vol.3). New York : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, ILL : University of Chicago.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.

- Tinto, V. (2001). *Rethinking the first year of college*. New York : Syracuse University.
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention. What Next ? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.
- Torres, J.B. & Solberg, V.S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.
- Torres, V. (2003). Influences on ethnic identity development of Latino students in the first two years of college. *Journal of College Student Development*, 44, 532-547.
- Tremblay, P. (2008). *Taux de réinscription et de diplomation trimestrielle à la maîtrise, cohorte de l'automne 2001 suivie sur 15 trimestres pour l'ensemble du réseau*. Québec : Université du Québec, Direction du Recensement Étudiant et de la Recherche Institutionnelle.
- Université de Genève, Observatoire de la Vie Étudiante. (2007). *Réussir ses études : Feuilles d'information OVE*. Genève : Auteur.
- Université de Montréal. (2001). *Objectifs stratégiques aux cycles supérieurs : réduire l'attrition et augmenter la diplomation*. Document de réflexion de la faculté des Études supérieures. Montréal : Auteur.
- Université du Québec à Montréal. (1990). *La persévérance dans les études à l'UQAM : Bilan et diagnostic de la situation. Orientations et attentes institutionnelles*. Montréal : Auteur, Vice-Rectorat à l'Enseignement et à la Recherche.
- Université Laval. (2004). *Avis de la Commission des affaires étudiantes. Pour mieux soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur projet d'études : Volet 1, Persévérance et réussite au 1er cycle*. Québec : Auteur.
- University of Maryland Baltimore County (2003). *Ph.D. student persistence & attrition study*. Maryland : Office of institutional research (UMBC).
- Upcraft, M.L. et al. (1989). *The Freshman Year Experience: Helping Students Survive And Succeed In College*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Upcraft, M.L., Gardner, J.N. & Barefoot, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F. & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en CfB : état des lieux. *Les Cahiers du GIRSEF*, 65.
- Van den Berg, M.N. & Hofman, W.H.A. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Van Gennep, A. (1960). *The Rites of passage* (2nd Ed.). Chicago : The University of Chicago Press.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Université de Bruxelles.

Van Haecht, A. (2001). Pourquoi et comment l'enseignement supérieur s'est-il construit sur le mode binaire en Belgique ? In F. Thys-Clément, M. Verrept & S. Louryan (Eds), *Universités, Hautes Écoles : Quelles synergies ?* (pp. 67-98). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B. & Philippot, P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 69, 3-11.

Vanlede, M., Philippot, P. & Galand, B. (2006). Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La Découverte.

Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D. & Lodewijks, H.G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12(3), 263-284.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de sociologie, Université de Lille III, Lille, France.

Vey, M. A., Hezlett, S. A., Kuncel, N. R., Ahart, A. M., Ones, D. S., Campbell, J. P., et al. (2001). *The predictive validity of the SAT for racial and gender groups: A meta-analysis*. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.

Viau, R. & Joly, J. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. Communication présentée au 69e congrès annuel de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Montréal, Québec, Canada.

Vouillot, F. (Ed.). (1999). *Filles et garçons à l'école : Une égalité à construire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Waterman, S. J. (2004). *The Haudenosaunee College experience: A complex path to degree completion*. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, Syracuse, NY.

Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (pp. 281-312). New York, NY : Guilford Press.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). Students' motivation during the middle school years. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 159-184). San Diego, CA : Academic Press.

Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience in higher education. *Studies in Higher Education*, 30, 707-722.

Wouters, P. & De Ketele, J.-M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *Res Academica*, 11(1), 41-72.

Xin, M. & Frempong, G. (2008, mai). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Téléchargeable à l'adresse : http://www.rhdcc.gc.ca/fra/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp_837_05_08f/page01.shtml. Consulté le 5 octobre 2009.

Yahou, N. & Raulin, E. (1997). L'accès au deuxième cycle universitaire : D'importantes disparités selon la filière, l'origine scolaire et l'université. *Éducation & Formations*, 50, 41-46.

Yorke, M. & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 25, 63.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....	Erreur ! Signet non défini.
INTRODUCTION	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 1.....	Erreur ! Signet non défini.
1. L'enseignement supérieur en Belgique francophone.....	Erreur ! Signet non défini.
1.1. STRUCTURE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1.2. ACCÈS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1.3. RÉUSSITE, ÉCHEC, ABANDON	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2. L'enseignement supérieur français	Erreur ! Signet non défini.
2.1. ARCHITECTURE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.2. ÉVOLUTION DES EFFECTIFS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.3. DÉMOCRATISATION.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.4. FINANCEMENT.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.5. LES PERSONNELS ENSEIGNANTS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3. L'enseignement supérieur au Québec.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1. STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.2. ACCÈS ET FRAIS DE SCOLARITÉ	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.2.1. Le cégep.....	Erreur ! Signet non défini.
3.2.2. L'université.....	Erreur ! Signet non défini.
3.3. LA RÉUSSITE DES ÉTUDES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4. L'enseignement supérieur en Suisse.....	Erreur ! Signet non défini.
4.1. STRUCTURE GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN SUISSE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.2. L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE À L'HEURE DE BOLOGNE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.3. L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.4. DÉCOUPAGE INSTITUTIONNEL ET FINANCEMENT	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
Chapitre 2.....	Erreur ! Signet non défini.
1. INTRODUCTION.....	Erreur ! Signet non défini.
2. LA RÉTENTION DES ÉTUDIANTS AUX CYCLES SUPÉRIEURS.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1. LES FACTEURS LIÉS À L'ÉTUDIANT	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.2. LES FACTEURS LIÉS À L'INSTITUTION.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.3. LES FACTEURS LIÉS À LA RELATION ÉTUDIANT-INSTITUTION.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3. LA RÉTENTION DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1. VARIABLES QUI INFLUENCENT L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.2. VARIABLES QUI INFLUENCENT L'ABANDON ET LA PERSÉVÉRANCE À L'UNIVERSITÉ..	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4. MESURE DE RÉTENTION.....	Erreur ! Signet non défini.
4.1. LIEN ENTRE LES FACTEURS D'ABANDON ET DE PERSÉVÉRANCE ET LES MESURES DE RÉTENTION	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.1.1. Initiatives liées à la recherche.....	Erreur ! Signet non défini.
4.1.2. Initiatives liées à l'accessibilité de l'université.....	Erreur ! Signet non défini.
4.1.3. Initiatives liées à l'aide aux étudiants	Erreur ! Signet non défini.
4.1.4. Initiatives liées à l'encadrement pédagogique des étudiants	Erreur ! Signet non défini.
4.1.5. Initiatives souhaitées	Erreur ! Signet non défini.
5. CONCLUSION	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 3.....	Erreur ! Signet non défini.

1. introduction	Erreur ! Signet non défini.
2. le parcours des étudiants	Erreur ! Signet non défini.
2.1. L'AUTO-SÉLECTION DES BACHELIERS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.2. LA PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.3. LA POURSUITE D'ÉTUDES ET L'OBTENTION DU DIPLÔME	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.4. L'ÉVOLUTION DE LA RÉUSSITE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3. L'impact des facteurs individuels sur le parcours des étudiants	Erreur ! Signet non défini.
3.1. L'INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.2. L'IMPACT DES CONDITIONS DE VIE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.3. UNE SCOLARITÉ ANTÉRIEURE DÉTERMINANTE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.4. LE MÉTIER D'ÉTUDIANT	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.5. DES FACTEURS DE RÉUSSITE DIFFÉRENTS SELON LES FILIÈRES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4. Les contextes d'études	Erreur ! Signet non défini.
4.1. EFFET ÉTABLISSEMENT OU EFFET DE SITE ?	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.2. LES DIFFÉRENCES DE RÉUSSITE ENTRE SITES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.3. REMÉDIER À L'ÉCHEC	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
5. CONCLUSION	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 4	Erreur ! Signet non défini.
1. L'« échec » au regard d'une massification inégale	Erreur ! Signet non défini.
1.1. L'UNIVERSITÉ COMME PLUS GROS CONTRIBUTEUR À L'EFFORT DE MASSIFICATION ..	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1.2. DES FILIÈRES POPULEUSES PLUS POPULAIRES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1.3. LE NOMBRE, SOURCE DE DISSONANCES DANS LES MANIÈRES D'ÉTUDIER	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2. L'« échec » à l'aune des matrices disciplinaires	Erreur ! Signet non défini.
2.1. ORIENTATION ET DÉSORIENTATION	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.2. DEGRÉ D'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE ET D'ANOMIE SCOLAIRE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2.3. FORMES SOCIOCOGNITIVES ET PÉDAGOGIE DU SILENCE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3. L'« échec », une notion ambiguë	Erreur ! Signet non défini.
3.1. UNE LECTURE ALARMISTE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.2. UNE NOTION « ATTRAPE-TOU »	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4. Conclusion	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 5	Erreur ! Signet non défini.
1. INTRODUCTION	Erreur ! Signet non défini.
2. ORIENTATION DE L'ANALYSE	Erreur ! Signet non défini.
3. PROBLÉMATIQUE ET REPÈRES THÉORIQUES	Erreur ! Signet non défini.
3.1. LES FACTEURS D'APPARTENANCE SOCIALE ET CULTURELLE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.1.1. <i>Le statut socio-économique des parents</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.1.2. <i>Le capital culturel familial</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.1.3. <i>L'origine ethnoculturelle</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.2. INFLUENCE DE LA SCOLARITÉ ANTÉRIEURE ET DES COMPÉTENCES ACQUISES AVANT LES ÉTUDES SUPÉRIEURES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.2.1. <i>Les résultats scolaires au secondaire</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.2.2. <i>L'expérience scolaire au secondaire</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.2.3. <i>Les compétences acquises avant les études supérieures</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
3.2.4. <i>La province de résidence</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
4. MÉTHODOLOGIE	Erreur ! Signet non défini.
4.1. LES VARIABLES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

4.1.1. Les variables dépendantes.....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
4.1.2. Les variables indépendantes.....	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
4.2. ANALYSES STATISTIQUES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	Erreur ! Signet non défini.
5.1. L'ACCÈS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES ET AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
5.2. LE CHOIX DU DOMAINE D'ÉTUDES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
6. CONCLUSION	Erreur ! Signet non défini.
6.1. L'EFFET DES APPARTENANCES SOCIALES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
6.2. L'EFFET SIGNIFICATIF DES COMPÉTENCES ACQUISES AVANT LES ÉTUDES SUPÉRIEURES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
6.3. L'INFLUENCE DE LA SCOLARITÉ ANTÉRIEURE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
Chapitre 6.....	Erreur ! Signet non défini.
1. INTRODUCTION.....	Erreur ! Signet non défini.
2. LE CHOIX D'ECOLE EN COMMUNAUTE FRANCAISE DE Belgique.....	Erreur ! Signet non défini.
3. LA MODELISATION DE LA REUSSITE UNIVERSITAIRE.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1. LA BASE DE DONNÉES ET LES VARIABLES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.2. LE MODÈLE LOGIT.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3.3. ANALYSE DE SENSIBILITÉ SUR UN ÉCHANTILLON TRONQUÉ.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4. LE TRADITIONNEL ET SON LIEN DE CAUSALITE AVEC LA REUSSITE.....	Erreur ! Signet non défini.
4.1. PROBLÈME D'ENDOGÉNEITÉ ET VARIABLE INSTRUMENTALE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.2. VALIDITÉ DE LA VARIABLE INSTRUMENTALE.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4.3. LE MODÈLE PROBIT BIVARIÉ	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
5. CONCLUSION	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 7.....	Erreur ! Signet non défini.
1. Présentation de l'enquête	Erreur ! Signet non défini.
1.1. NOS INDICATEURS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1.2. NOTRE DISPOSITIF EMPIRIQUE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2. Eléments de trajectoire académique	Erreur ! Signet non défini.
3. "Prédicteurs" de PROMOTION APRÈS une année d'études.....	Erreur ! Signet non défini.
4. Evolution entre la fin de la première année et l'obtention du diplôme.....	Erreur ! Signet non défini.
5. Vers une Apprehension globale des résultats.....	Erreur ! Signet non défini.
5.1. PRÉDICTEURS DE BASE ET VARIABLES INTERMÉDIAIRES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
5.2. EVOLUTION LE LONG DE LA TRAJECTOIRE ACADÉMIQUE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
5.3. LIMITES DE NOS DONNÉES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
6. DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 8.....	1
1. INTRODUCTION.....	1
2. CADRE THEORIQUE.....	3
3. OBJECTIF DE LA PRESENTE ETUDE.....	6
4. METHODOLOGIE	6
4.1. PARTICIPANTS	7
4.2. PROCÉDURE.....	7
4.3. VARIABLES MESURÉES ET OUTILS	8
4.4. OUTILS DE LA PREMIÈRE RÉCOLTE (TEMPS 1)	8
4.5. OUTILS DE LA SECONDE RÉCOLTE (TEMPS 2 – T2).....	10

4.6.	Outils de la troisième récolte (Temps 3)	10
4.6.1.	Performance	10
4.6.2.	Persistance.....	11
5.	ANALYSES ET RESULTATS	11
5.1.	ANALYSES EN PISTES CAUSALES	11
5.2.	RÉSULTATS : INTENTION DE PERSISTANCE ET PERFORMANCE ACADÉMIQUE	14
5.3.	PERSÉVÉRER DANS SON CHOIX D'ÉTUDES : RÉGRESSION LOGISTIQUE.....	16
5.4.	QUELS SONT LES PRÉDICTEURS DE LA PERSISTANCE EFFECTIVE DES ÉTUDIANTS ?	17
6.	CONCLUSION ET DISCUSSION.....	18
Chapitre 9.....		25
1.	INTRODUCTION.....	25
2.	CADRE THÉORIQUE.....	28
2.1.	LES DIFFÉRENTES THÉORIES DE L'ABANDON OU DE LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES.....	28
2.2.	GENÈSE DU MODÈLE DE TINTO.....	29
2.3.	LE MODÈLE DE TINTO EN 1997.....	31
3.	MÉTHODOLOGIE	34
3.1.	LES PROGRAMMES CHOISIS	34
3.2.	LE QUESTIONNAIRE	35
3.3.	LE GUIDE D'ENTREVUE	37
4.	RÉSULTATS.....	39
4.1.	LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE EN CLASSE	39
4.2.	LEUR DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE.....	41
4.3.	LES PERCEPTIONS D'APPRENDRE EN CLASSE	42
4.4.	LE LIEN ENTRE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉTUDIANT, LA PERCEPTION D'APPRENTISSAGE ET LA PERSÉVÉRANCE.....	44
4.5.	CE QUI CONTRIBUE LE PLUS À APPRENDRE.....	44
4.6.	CE QUI CONTRIBUE À MOINS APPRENDRE	47
5.	DISCUSSION ET CONCLUSION.....	49
Chapitre 10.....		53
1.	Les conditions de réussite.....	55
1.1.	LES ENQUÊTES ICOPE	55
1.2.	LES CONDITIONS DE RÉUSSITE À LA MAÎTRISE.....	56
1.3.	LES DONNÉES DE LA LITTÉRATURE	59
2.	Le choix d'un modèle intégrateur.....	62
2.1.	MODÈLE POUR UNE APPROCHE GLOBALE ET INTÉGRÉE DE L'ENCADREMENT	63
2.1.1.	L'axe organisationnel du cheminement	63
2.1.2.	L'axe des caractéristiques de l'étudiant.....	64
2.1.3.	L'axe des rapports de l'étudiant à son expérience de formation.....	64
2.2.	LES DIFFÉRENTS RAPPORTS	67
2.2.1.	Le rapport à l'institution	67
2.2.2.	Le rapport à sa vie personnelle	68
2.2.3.	Le rapport au programme	68
2.2.4.	Le rapport au(x) cours, aux activités, au projet.....	68
2.2.5.	Le rapport au(x) professeur(s) (directeur de recherche)	69
2.2.6.	Le rapport à la matière/discipline	69
2.2.7.	Le rapport aux tâches et aux situations.....	70
3.	La démarche de validation du questionnaire	70
3.1.	LA VALIDATION DU QUESTIONNAIRE.....	70
3.2.	LA PÉRIODE D'APPLICATION DE L'OUTIL ET DU PROFIL	71
3.3.	LA CONSTRUCTION DE L'OUTIL ET DU PROFIL.....	72

Chapitre 11.....	77
1. Un contexte de « libre accès »	77
2. Le rôle du bagage intellectuel de l'étudiant dans sa réussite	79
3. Objectif et historique du projet « Passeports pour le bac ».....	81
4. Définition du prérequis et méthodes d'identification	83
5. Mesure de la maîtrise des prérequis : méthodologie et instruments.....	86
5.1. QUESTIONNAIRES DISCIPLINAIRES ET TRANSVERSAUX, APPELÉS « PASSEPORTS »	86
5.2. EXEMPLES DE PASSEPORTS	87
5.2.1. <i>Compréhension en profondeur d'un texte en sciences humaines</i>	87
5.2.2. <i>Mathématiques</i>	88
5.3. QUESTIONNAIRE SOCIOBIOGRAPHIQUE ET SCOLAIRE	88
5.4. CONDITIONS DE PASSATION	89
5.5. POPULATION CONCERNÉE	90
6. Présentation des résultats.....	92
6.1. RELATIONS ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS ET LEUR MAÎTRISE DES PRÉREQUIS.....	92
6.1.1. <i>Corrélations</i>	92
6.1.2. <i>Régressions multiples</i>	93
6.1.3. <i>Discussion des résultats</i>	95
6.2. FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE ACADÉMIQUE	97
6.2.1. <i>Relations entre les résultats aux Passeports et la réussite académique</i>	97
6.2.2. <i>Relations entre les variables sociobiographiques et scolaires et la réussite académique</i>	100
7. Suivis et remédiations articulés aux Passeports.....	103
8. Conclusion	105
Conclusion	113
1. Quelle « lutte » contre quel « échec » ?	114
2. Les facteurs associés à la réussite et à l'échec	119
3. Quelques pistes de recherche	124
Bibliographie.....	129
Table des matières	157