

L'abandon des études chez les adultes

Rita Therrien, directrice au bureau d'études et de développement

Lise Lavallée, responsable de la recherche

Faculté de l'éducation permanente à l'Université de Montréal

Introduction

Les gouvernements et les institutions d'enseignement se préoccupent actuellement beaucoup du fait qu'une proportion importante des étudiants québécois de tous les ordres d'enseignement ne terminent pas le programme dans lequel ils sont inscrits. Devant ce fait, on peut s'inquiéter de la qualité de la formation et de la perte sociale et économique que représente l'apparent échec des projets éducatifs d'une part importante de la population étudiante. On peut également s'interroger sur la politique d'admissibilité très large qui a prévalu dans les institutions d'enseignement supérieur durant les dernières décennies.

En fait, le débat sur les abandons est tributaire d'un certain nombre d'enjeux et de défis sociaux portant sur la justice sociale, sur la qualité de la formation et sur le contexte actuel de restructuration de l'économie.

Dans la foulée du Rapport Parent, les institutions québécoises d'enseignement supérieur ont connu une période d'expansion jusqu'à la fin des années 1970. Le Québec cherchait à rattraper le retard scolaire des francophones par rapport aux anglophones nord-américains et ce, dans un contexte de croissance économique et de prise de conscience de la valeur économique de l'éducation. Les institutions ont reçu pendant cette période la mission d'assurer la plus grande accessibilité possible. Le secteur de l'éducation des adultes a joué dans ce contexte un rôle de canal important de l'accessibilité.

Depuis les années 1980, les remises en question de la politique d'accessibilité se font de plus en plus nombreuses au nom d'exigences de qualité. Ici encore, le contexte social et économique est important. Les gouvernements et la société multiplient les exigences à l'égard des institutions d'enseignement supérieur, tant des cégeps que des universités. On leur demande de contribuer à renforcer la compétitivité de l'économie québécoise en dispensant à la fois une formation fondamentale, une formation professionnelle ou spécialisée de haut niveau et une formation continue, tout en développant la recherche fondamentale et appliquée. On leur demande également de se lier aux entreprises et de favoriser le développement régional. Et tout cela, dans un contexte de restrictions budgétaires.

Dans ce contexte, la prise de conscience de l'importance numérique des abandons jette un discrédit sur la qualité

de la formation offerte. Comment se fait-il que les institutions ne soient pas capables de retenir leurs étudiants ? Cela met en péril la politique d'accessibilité aux formations créditées ; à quoi sert d'ouvrir les portes le plus largement possible si c'est pour mener à l'échec ? Cela crée un terrain favorable à des restrictions budgétaires encore plus importantes ou à des réorientations : pourquoi financer des étudiants qui ne termineront pas leurs études ?

En plus d'être confrontées à de telles remises en question, les institutions d'enseignement supérieur font face à des clientèles étudiantes de plus en plus diversifiées. La politique d'accessibilité a changé le visage des institutions : les femmes y sont aussi présentes que les hommes, les adultes autant que les jeunes, les minorités ethniques et culturelles y sont de plus en plus représentées, les milieux socio-économiques d'origine et les préparations académiques n'y sont plus homogènes. La notion de l'étudiant normal, ou comme un jeune ayant suivi un cheminement scolaire ininterrompu et se consacrant entièrement à ses études, est de moins en moins conforme à la réalité. La pratique de combiner travail et études n'est plus caractéristique des seuls étudiants adultes et se répand parmi les jeunes. Quel est le rôle d'une institution éducative devant une population hétérogène ? Doit-elle unifier ou s'adapter aux différences ? Quelle est la place du milieu éducatif dans la vie d'un étudiant qui se définit principalement comme un travailleur ?

Cette diversité de la population étudiante apparaît dans les résultats des études sur les abandons, certaines catégories d'étudiants se signalent par des taux d'abandons plus élevés. Dans les universités, les étudiants à temps partiel et ceux inscrits aux certificats sont dans cette situation. Comme il s'agit en majorité d'adultes, est-ce à dire que la politique d'accessibilité à leur égard est trop large ? Certains en concluent qu'il faudrait décourager les études à temps partiel.

L'examen des données sur les abandons dans les universités et de la situation particulière des adultes illustrera les enjeux du débat actuel sur les abandons. Il permettra de sensibiliser aux multiples facettes de ce problème en pondérant l'impression première d'échecs massifs du projet éducatif. Étant donné que les modèles explicatifs des abandons et les mesures pour les contrer sont centrés sur les populations jeunes, cet examen permettra d'introduire des préoccupations

pations qui tiennent compte des réalités spécifiques aux adultes. Il sera ainsi possible de mieux situer l'impact des pratiques pédagogiques et administratives et d'identifier des mesures correctives adaptées à leur situation. Cela permettra enfin de poser les jalons d'une réponse à une question sous-jacente à tout ce débat : la réussite des études se résume-t-elle à la diplomation ?

Notre exposé décrira dans un premier temps l'état des abandons dans les universités québécoises au premier cycle en mettant en lumière la situation des étudiants adultes. Dans un second temps, un examen des facteurs d'abandon identifiés dans les recherches sur le sujet permettra de faire apparaître un certain nombre de facteurs spécifiques aux adultes et de les confronter aux résultats de recherches que nous avons menées auprès d'étudiants adultes inscrits à la Faculté de l'éducation permanente. Enfin, des mesures pour contrer les abandons seront examinées en regard des caractéristiques des adultes.

1. État de la situation dans les universités au premier cycle

Avant de faire état de la situation de l'abandon des études au premier cycle dans les universités québécoises, il est nécessaire de clarifier la notion d'abandon et les méthodologies employées pour calculer les taux d'abandon. Un examen des variations de ces taux selon le type de programme, le régime d'études et l'âge des étudiants fait apparaître l'acuité particulière de ce problème chez les adultes. D'autres types de données montrent cependant que d'autres caractéristiques des institutions ou des étudiants font varier les taux d'abandon. Enfin, ces taux peuvent être comparés à ceux d'autres ordres d'enseignement ou d'institutions américaines afin de repérer des constantes, si elles existent.

1.1 La notion d'abandon

Pour comprendre la notion d'abandon, il faut la situer dans le contexte temporel du cheminement scolaire d'un étudiant et faire la distinction entre les points de vue de l'étudiant, de l'institution et de l'ensemble du système d'enseignement.

Le cheminement d'un étudiant s'inscrit dans un processus temporel composé de plusieurs étapes. Les étapes et la durée de ce cheminement peuvent varier selon les individus. Plusieurs cheminements sont possibles :

- un étudiant peut être inscrit du début de son cheminement jusqu'à la fin dans un même programme ;
- un étudiant peut interrompre son cheminement pendant

un certain temps sans s'inscrire dans un autre programme, ni décider définitivement d'abandonner le programme initial ou ses études ;

- un étudiant peut être éliminé de son programme pour diverses raisons, dont l'échec ;
- un étudiant peut décider de transférer son inscription dans un autre programme, sans interruption ou après interruption, ce changement peut se faire dans un même champ d'études ou une même faculté, il peut se faire dans un autre champ d'études ou une autre faculté, il peut se faire dans une autre institution.

À tout moment dans ce processus, un abandon peut se produire, soit un abandon de programme, de champ d'études ou d'institution. Mais un abandon suivi après un certain temps d'une réinscription peut aussi mener à une diplomation ultérieure. Le moment où se fait l'observation du cheminement est donc important : dans la mesure où nous observons en ce moment un allongement de la durée des études pour une fraction importante des étudiants, une observation basée sur une période de temps trop courte risque de désigner comme «abandons» un ensemble de comportements qui relèvent en fait d'un tout autre phénomène.

Très souvent, quand on parle du phénomène des abandons, on parle de tous ces types de cheminements à la fois et d'observations effectuées à partir de séquences temporelles très différentes. Or, selon que l'on se place du point de vue de l'étudiant, de l'institution ou de l'ensemble du système d'enseignement, ces cheminements ne traduisent pas nécessairement un échec du projet éducatif. Du point de vue individuel, il n'y a échec que si l'étudiant considère qu'il a échoué dans l'atteinte de ses objectifs, s'il n'a pas pu accomplir ce pourquoi il s'est inscrit. Un étudiant qui transfère dans un autre programme peut le faire par insatisfaction, parce qu'il a changé d'objectifs ou parce que le programme, sans être jugé insatisfaisant, ne répond pas à ses objectifs. Un étudiant qui a interrompu peut se réinscrire plus tard. Un autre peut abandonner à cause de ses résultats scolaires, parce qu'il est insatisfait, parce qu'il a changé d'objectifs, à cause de raisons personnelles, etc.

Du point de vue de l'institution, tous les cas ne sont pas nécessairement inquiétants à un même degré et elle ne peut pas ou n'a pas à intervenir dans tous les cas pour modifier la situation. Lorsque l'étudiant échoue dans l'atteinte de ses objectifs, elle doit cependant se demander si l'étudiant a reçu tout le soutien auquel il aurait pu s'attendre dans la poursuite de son projet éducatif. Cependant, si l'étudiant abandonne, non par échec, mais parce qu'on n'a pas réussi à stimuler son intérêt ou parce qu'il recherche un

environnement plus favorable, l'institution doit s'inquiéter. L'examen des variations des taux d'abandon selon les institutions et selon les programmes nous montre d'ailleurs qu'il semble y avoir des environnements plus ou moins favorables. Mais les abandons ne remettent pas tous en question le programme ou l'institution auquel les étudiants sont inscrits et il serait illusoire de le penser. Il ne serait d'ailleurs pas souhaitable, du point de vue de l'institution, de vouloir à tout prix que tous ses étudiants diplôment, la qualité et la reconnaissance sociale de ses diplômes en souffriraient sûrement.

Enfin, du point de vue du système d'enseignement, les retraits définitifs du système sont le phénomène le plus inquiétant. Les mouvements de transferts d'une institution à l'autre peuvent être considérés comme normaux, à moins qu'ils soient tels qu'ils ne révèlent des maillons très faibles dans le système, soit un secteur d'enseignement ou une institution. Enfin, du point de vue de l'analyse des coûts et bénéfiques, des changements d'orientation fréquents et un allongement significatif de la durée des études entraînent une inefficacité du système et un accroissement de ses coûts.

La dimension temporelle des abandons et la diversité des points de vue sur ce phénomène se répercutent sur la méthodologie employée pour le cerner. L'analyse par cohorte qui prend les étudiants au moment de leur inscription à un trimestre donné et les suit jusqu'au moment de leur sortie de l'institution (ou du système) est la méthode la plus valable pour cerner les étapes successives des cheminements scolaires et pour saisir leur diversité. Il est important de mener les observations sur une période de temps suffisamment longue pour que cette diversité des cheminements puisse se manifester; sinon l'étude risque de confondre les abandons définitifs avec les transferts ou les interruptions ou encore de ne repérer que ceux qui abandonnent au début de leur programme. Les auteurs d'une recension d'écrits américains sur le sujet recommandent une étude longitudinale de dix ans pour cerner l'ensemble des cheminements possibles (Pantages et al, 1978). De plus, une étude complète du phénomène ne peut se limiter à une seule institution. Une étude au sein d'une institution aide à cibler les problèmes et à identifier des mesures correctives mais elle ne permet pas de cerner les caractéristiques spécifiques à un ordre d'enseignement.

Depuis plusieurs années, la question des abandons préoccupe les universités québécoises. L'Université du Québec, et en particulier l'UQAM, l'Université de Montréal et l'Université Laval ont entrepris des recherches sur le sujet à partir de la constitution de banques de données sur le cheminement de leurs étudiants. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a pour sa part constitué une

banque de données sur les clientèles étudiantes québécoises (fichier RECU) depuis l'automne 1982 qui permet des observations longitudinales. Le fichier RECU a servi à plusieurs études du cheminement scolaire des étudiants.

Les données puisées dans le fichier RECU ont l'avantage de permettre les comparaisons entre universités, les méthodologies employées dans les recherches menées par chaque université étant différentes d'un établissement à l'autre. Ces données seront donc privilégiées sur les autres sources, à moins qu'une étude en provenance d'une université ne permette de mettre en lumière des variables qui n'ont pas été traitées dans ce fichier. Un tel instrument méthodologique permet d'observer les variations du cheminement des étudiants selon un certain nombre de leurs caractéristiques personnelles (âge ou sexe), selon certaines caractéristiques de fréquentation de l'université (régime d'études, programme et discipline d'inscription) et selon l'établissement fréquenté. Il permet donc une description de certaines variables associées à l'abandon.

1.2 Les variations des taux d'abandon dans les universités au premier cycle selon la présence d'adultes.

Un examen des données du fichier RECU par le Conseil des Universités (1992) montre que la variation des taux d'abandon recouvre en partie la diversité des clientèles étudiantes et, notamment, la situation particulière des adultes.

Pour donner une idée de la diversité de la clientèle du premier cycle, ce document souligne que la population des jeunes inscrits à plein temps à des programmes de baccalauréat regroupe un peu moins de la moitié des étudiants inscrits au trimestre d'automne 1990; en effet les jeunes âgés de 24 ans et moins et inscrits à temps complet ne représentent que 42,1% de l'ensemble. Le deuxième groupe en importance est celui des étudiants âgés de 25 ans et plus inscrits à temps partiel à des programmes de certificat qui totalisent 27,5% de l'ensemble. La combinaison du type de programme, du régime d'études et de l'âge des étudiants permet de délimiter huit groupes d'étudiants (tableau 1 en annexe).

Or, le type de programme, le régime d'études et l'âge à l'entrée permettent de décrire des variables importantes des taux d'abandon et lorsqu'ils sont combinés, ils permettent d'identifier la situation de l'étudiant adulte comme un facteur déterminant de l'abandon.

Il n'existe pas de définition simple, claire et univoque de l'étudiant adulte en milieu universitaire. Étant donné l'absence de définition commune à toutes les universités, il est nécessaire de recourir à plus d'une variable pour cerner

cette population. En terme d'analyse des statistiques institutionnelles, nous savons que les étudiants inscrits à temps partiel au baccalauréat et aux certificats sont majoritairement âgés de plus de 25 ans. Retenons cette définition statistique pour les besoins de la présente analyse.

L'étude menée par le Conseil des Universités montre qu'à près une période de sept ans (20 trimestres), le taux d'abandon parmi les étudiants nouvellement inscrits au baccalauréat à l'automne 1984 atteint 35,8%. Chez les étudiants inscrits à temps complet, ce taux atteint 29,8% et il est de 60,2% chez les étudiants inscrits à temps partiel (tableau 2 en annexe).

En ce qui a trait à l'influence de l'âge sur les abandons au baccalauréat, des données publiées par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (Bastien, 1992) permettent de cerner son influence combinée avec celle du régime d'études. Ces données sont puisées dans le fichier RECU mais portent sur la cohorte de 1985 après une période de 5 ans, soit en 1990. Deux éléments importants ressortent de cette analyse (tableau 3 en annexe) :

- (1) «peu importe le régime d'études de l'étudiant, les probabilités d'abandonner sont plus élevées pour les étudiants plus âgés» ;
- (2) «Lorsqu'on est âgé de 25 ans et plus, et que l'on étudie à temps partiel, on a près de quatre fois plus de «chance» d'abandonner ses études qu'un étudiant inscrit à plein temps de moins de 20 ans».²

L'étude du Conseil des universités comporte aussi des renseignements sur les étudiants inscrits à des certificats mais elle porte sur une autre cohorte, soit celle des nouveaux inscrits à l'automne 1986. Les observations concernent une période de cinq ans, mais étant donné que les certificats totalisent trente crédits, c'est-à-dire le tiers d'un baccalauréat, elles sont d'une fiabilité suffisante. Cinq ans après leur inscription initiale à un certificat, près des deux tiers des étudiants soit 63,1% ont abandonné leurs études. Le taux d'abandon parmi les étudiants à temps complet est de 40,0% et parmi les étudiants à temps partiel, il est de 67,8%. Aucune donnée sur le taux d'abandon selon le régime d'études et l'âge des étudiants inscrits au certificat n'est publiée à partir des données du fichier RECU. Nous savons par ailleurs que les étudiants inscrits à temps partiel dans ces programmes sont en majorité (81,4%) âgés de 25 ans ou plus alors que les inscrits à plein temps sont en majorité (66,1%) âgés de moins de 25 ans.

1.3 Autres sources de variation des taux d'abandon

Malgré l'importance de la variation des taux d'abandon

selon la proportion d'adultes parmi les étudiants, un certain nombre d'autres facteurs exercent une influence et ces facteurs ne recouvrent pas complètement la notion d'adulte même s'ils y sont reliés. Les données publiées par le Conseil des universités (1992) permettent d'identifier parmi ces facteurs la discipline d'inscription, l'institution fréquentée et les changements de programme. Les banques de données institutionnelles de certaines universités québécoises permettent d'identifier d'autres facteurs : la cote Z des études collégiales, la réussite académique dans le programme universitaire, le sexe de l'étudiant et le nombre de trimestres d'inscription au programme. Il s'agit bien sûr de facteurs répertoriés par ce type de banques de données et non de l'ensemble des facteurs possibles.

Tant dans les programmes de baccalauréat que de certificat, les taux d'abandon varient selon le secteur disciplinaire du programme d'inscription (tableau 4 en annexe). Cependant, la différence entre les taux d'abandon selon le régime d'études demeure énorme pour tous les secteurs disciplinaires. C'est dire que les différences entre les secteurs disciplinaires recouvrent en partie des différences dans la proportion d'adultes qui y sont inscrits, mais elles sont également tributaires d'autres facteurs.

Au baccalauréat, si nous citons uniquement les extrêmes, les données du Conseil des universités (1992), montrent que les arts (47,6%), les lettres (46,8%) et les études plurisectorielles (43,7%) présentent les taux d'abandon les plus élevés alors que les sciences de la santé (17,8%) et le droit (24,7%) se signalent de loin par les taux d'abandon les plus faibles. Les secteurs disciplinaires se distinguent entre eux selon la proportion d'étudiants à temps partiel et selon leur âge, mais ces deux variables ne suffisent pas à elles seules à expliquer les variations. Par exemple, le secteur des sciences de la santé comporte 19,2% d'étudiants à temps partiel alors que le secteur du droit en comporte 9,5%, la proportion globale pour l'ensemble des secteurs se situe à 21%. Ce qui distingue le secteur de la santé des autres, c'est le fait que plusieurs de ses programmes sont contingents et que les perspectives d'emploi y sont excellentes. Les études plurisectorielles, les arts et les lettres ont en commun des perspectives d'emploi beaucoup moins avantageuses et un faible contingentement alors que la composition de leur clientèle selon le régime d'études et l'âge y est très variable.

Chez les étudiants inscrits à des certificats, les taux d'abandon globaux varient de 40,6% en sciences de la santé à 72,9% en études plurisectorielles et 72,6% en sciences de l'administration. La performance du secteur de la santé se maintient, mais le classement des autres secteurs disciplinaires ne coïncide pas avec celui observé au baccalauréat. De même, la différence selon les régimes d'études demeure

importante dans la plupart des disciplines.

Donc, en plus de la présence plus ou moins grande des adultes, la variation des taux d'abandon selon les disciplines recouvre d'autres facteurs tels que le contingentement du programme (et le dossier scolaire à l'entrée) et les perspectives d'emploi offertes aux diplômés de ces disciplines.

Les taux d'abandon varient selon les universités tant pour les programmes de baccalauréat que pour les certificats (tableau 5 en annexe). Pour les baccalauréats, les universités McGill (27,3%), Laval (27,9%) et de Montréal (sans les écoles affiliées : 28,0%) se signalent par les taux les moins élevés. Dans les autres universités, les taux s'échelonnent de 31,2% (Sherbrooke) à 62,2% (École de technologie supérieure). On retrouve ici encore, sauf pour l'Université de Montréal sans les écoles affiliées, des différences considérables entre les taux d'abandon selon l'inscription à plein temps et à temps partiel.

En ce qui a trait aux certificats, les universités Laval (44,1%) et de Montréal (sans les écoles affiliées : 46,1%) se signalent ici encore par les taux d'abandon les plus bas. Les taux pour les autres universités s'échelonnent de 51,9% (Sherbrooke) à 94,9% (TELUQ). Dans plusieurs cas, les différences selon le régime d'études sont moins grandes pour ce type de programme que pour les baccalauréats.

De toute évidence de nombreux facteurs sont à l'oeuvre derrière les différences entre universités. Citons ici encore la composition de leur population étudiante selon le régime d'études et l'âge; le nombre de programmes contingentés et le type de discipline. Des variables pédagogiques et organisationnelles interviennent sûrement sans qu'on puisse, faute de données, caractériser chaque université à leur égard. Le taux record d'abandon à la Télé-université de l'Université du Québec donne à penser que la restriction des contacts avec le personnel universitaire et entre étudiants peuvent être des facteurs déterminants. Enfin, il n'est pas possible de distinguer l'ensemble des universités francophones de l'ensemble des universités anglophones, la variation à l'intérieur de chacun de ces groupes étant plus grande que la variation entre ces groupes.

De nombreux étudiants, tant au baccalauréat qu'au certificat effectuent des changements de programme. Ces changements se traduisent par l'allongement de la durée des études ou par l'abandon.

Le document du Conseil des universités nous apprend qu'au total 34,3% des étudiants à temps complet au baccalauréat ont connu au moins un changement, pour les étudiants à temps partiel, la proportion est de 42,8%. Au certificat, les changements sont beaucoup moins fréquents : 25,1% pour

le temps complet et 10,1% pour le temps partiel (tableau 6 en annexe). Il est probable que cette situation traduit le fait que les étudiants inscrits au baccalauréat optent plus souvent pour un changement de programme avant d'en arriver à l'abandon, avec ce processus, un bon nombre se rendent quand même jusqu'au diplôme après un changement. Chez les étudiants inscrits à des certificats, les étudiants optent plus souvent pour un abandon lorsqu'ils rencontrent un problème et envisagent moins d'essayer un autre programme. Au baccalauréat, «le phénomène des changements de programme est étroitement associé à l'abandon. Autant pour les étudiants à temps plein que pour ceux à temps partiel, la moitié des étudiants qui auront abandonné leurs études auront préalablement procédé à un changement d'orientation».³

De plus, les changements se traduisent par un allongement de la durée des études. À titre d'exemple, au baccalauréat, la moyenne de trimestres d'inscription de ceux qui ont connu au moins un changement est de 6,3, comparativement à 4,4 pour ceux qui n'ont connu aucun changement chez les étudiants à temps partiel.

Ajoutons à ces variables, un certain nombre d'autres caractéristiques des étudiants répertoriées dans certaines études :

- La cote Z obtenue dans les études collégiales est liée à l'abandon dans les recherches faites à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal à partir de l'analyse de leurs cohortes étudiantes : moins le score est élevé, plus les étudiants abandonnent. Cependant, dans les deux cas, le taux d'abandon parmi les cotes élevées demeure important ; le lien ne peut être considéré comme linéaire (U de M, 1990 ; UQAM, 1990).
- La réussite académique est aussi liée au cheminement à l'université. Par exemple, le taux d'échec à un cours est plus élevé et la moyenne cumulative est plus basse parmi les étudiants ayant abandonné à l'Université de Montréal et à l'UQAM. Cependant, la relation ici encore n'est pas linéaire : «parmi les étudiants qui ont abandonné leurs études entre 1969 et 1985 à l'UQAM, 50% avaient une moyenne de 3,00 ou plus».⁶
- Les taux d'abandon sont un peu plus élevés chez les hommes que chez les femmes (U de M et UQAM).
- Les abandons se produisent plus chez les nouveaux étudiants. À l'UQAM, 54% des abandons au baccalauréat parmi les étudiants à temps complet se sont produits après une ou deux sessions, le taux est de 56% parmi les étudiants à temps partiel. Les données de LaHaye pour l'ensemble des universités québécoises présentent des

taux comparables (UQAM, 1990; LaHaye, 1992).

1.4 Éléments de comparaison

Dans quelle mesure les taux d'abandon observés au premier cycle universitaire peuvent-ils être considérés comme normaux ? Par «normal», nous entendons repérer un taux d'abandon qui pourrait être considéré comme une constante et au-delà duquel il faudrait considérer qu'il est trop élevé. La situation est-elle réellement problématique? Pour répondre à ces questions il faut adopter une perspective comparative. Trois types de comparaison sont possibles d'après les données disponibles : entre les divers ordres d'enseignement, avec les universités américaines et à différents moments dans le temps.

Dans la mesure où ces données sont comparables, les taux d'abandon au Québec selon les ordres d'enseignement sont les suivants :

- au secondaire, 26,2% des nouveaux inscrits à l'automne 1981 avaient abandonné d'après une lecture du fichier sept ans après ; (Beauchesne, 1991).
- au collégial, 71% des nouveaux inscrits de l'automne 1980 au secteur général et 62% au secteur professionnel avaient obtenu le diplôme collégial huit ans après ; dans cette étude, le taux réel d'abandon est calculé de la façon suivante : 14% au secteur général après deux ans et 22% au secteur professionnel après trois ans ; (Lévesque et al, 1990).
- au premier cycle universitaire, nous avons déjà vu d'après l'étude menée par le Conseil des universités (1992) que le taux d'abandon parmi les étudiants nouvellement inscrits au baccalauréat à l'automne 1984 atteint 35,8% sept ans après (soit 29,8% pour les étudiants à temps complet et 60,2% pour les étudiants à temps partiel) ; dans les programmes de certificat, le taux d'abandon des nouveaux inscrits à l'automne 1986 atteint 63,1% six ans après ;
- au doctorat, une analyse menée à partir du fichier RECU montre que le taux d'abandon parmi les nouveaux inscrits de l'automne 1984 atteint 37,8% huit ans après. (Bastien, 1992).

Les données du fichier RECU sur les taux d'abandon en maîtrise pour l'ensemble du Québec n'ont pas encore été publiées.

Lorsque des comparaisons avec les institutions éducatives américaines sont effectuées, il faut tenir compte de leurs différences avec les institutions québécoises. Les Améri-

cains entrent à l'université après l'école secondaire (une douzième année) et le baccalauréat se fait le plus souvent en quatre années. Il y a, en gros, deux types d'institution qui reçoivent les étudiants du secondaire : les «Two-Year Colleges» et les «Four-Year Colleges». Les données sur les taux d'abandon dans le premier cas seraient plutôt comparables aux données pour nos cégeps et celles portant sur les «Four-Year Colleges» couvriraient à la fois le collégial et le premier cycle universitaire.

Oscar L. Lenning cite une étude portant sur les taux de diplomation de 736 institutions post-secondaires américaines pendant les années 1970 (tableau 7 en annexe). Cette étude montre que les taux de diplomation de ces institutions varient de 42% à 77%. Les institutions privées ont en général des taux de diplomation plus élevés que les institutions publiques. Les institutions les plus contingentes ont également des taux de diplomation plus élevés que les institutions à admission plus ouverte.

Il n'est pas possible de calculer des taux d'abandon à partir du taux de diplomation pour comparer avec les taux d'abandon des institutions québécoises car un tel calcul omet les cas indéterminés (par exemple les personnes encore aux études), les données du Conseil des universités sur les taux d'abandon ne comprenant pas ces cas indéterminés. Les taux de diplomation au cégep pour les années déjà citées sont de 71% pour le collégial général et 62% pour le secteur professionnel. Au baccalauréat, les données du Conseil des universités évaluent le taux de diplomation global à 57,6%, soit 65,2% pour le temps complet et 26,2% pour le temps partiel.

Une étude des taux d'attrition des Collèges américains entre 1950 et 1975 faite par Iffert montre qu'après quatre ans, 50% des nouveaux étudiants d'une cohorte auront abandonné le collège, 40% auront diplômé et les 10% qui restent diplômeront après plus de quatre ans (Pantages et al, 1978).

Par comparaison avec les données américaines, les taux de diplomation au cégep semblent plus élevés. Par contre, si nous ne tenons pas compte de la distinction selon le régime d'études, les données pour le baccalauréat se situeraient dans la moyenne de celles observées dans les «Four-Year Colleges».

Plusieurs variables sont à considérer dans cette comparaison : l'évolution dans le temps, les différences culturelles, les préparations académiques à l'entrée, les différences méthodologiques dans la constitution des fichiers et dans le traitement des données.

En ce qui a trait à l'évolution dans le temps des taux

d'abandon, Tinto (1982), un expert américain en la matière, a calculé les taux d'abandon au baccalauréat aux États-Unis sur une période de cent ans à partir de 1880 : à l'exception de la période de la Seconde guerre mondiale, il a constaté un taux relativement stable se situant aux environs de 45%. Ces données confirmeraient les données américaines précédentes en situant les taux de diplomation autour de 50 à 60%. Il ne semblerait pas, d'après ces données, exister une tendance à la hausse des taux d'abandon ni de différence culturelle importante entre les États-Unis et le Québec à cet égard, du moins pour le baccalauréat. Quant à la différence constatée entre les données américaines et celles portant sur les cégeps, à l'avantage de ces derniers, elles pourraient correspondre à la réalité, mais elles pourraient aussi résulter de différences méthodologiques ou de structures du système d'enseignement. La question de l'évolution temporelle demeure à fouiller, aucune étude québécoise ne permettant de se prononcer sur l'évolution des taux d'abandon pour une période significativement longue (sauf peut-être pour le secondaire) et avec des données calculées à partir de bases méthodologiques comparables.

Bref, rien ne permet d'affirmer sur une base comparative que les taux d'abandon à l'université révèlent une situation se situant hors des normes, sauf en ce qui a trait aux étudiants à temps partiel des certificats et des baccalauréats. C'est dire qu'il est important de se pencher sur la situation particulière des certificats.

Il est important de souligner à propos de la situation au collégial que les données citées sur les cégeps ne comprennent qu'une partie des adultes qui y étudient, soit ceux inscrits à des programmes menant à l'obtention du Diplôme d'études collégiales. En effet, en 1989, la population collégiale (secteur régulier et adulte) est composée de 48% de personnes âgées de moins de 20 ans, de 21% de personnes âgées de 20 à 24 ans et de 31% de personnes âgées de 25 ans et plus. Parmi les 25 ans et plus, seulement 30% sont inscrits dans des programmes menant au DEC, 21% sont inscrits dans des programmes courts (CEC, AEC ou DPEC) et 49% sont inscrits hors programme (Conseil supérieur de l'éducation, 1991).

Or, les données sur le cheminement des étudiants en dehors des programmes menant à l'obtention du DEC ne sont pas disponibles. Les programmes courts dans les cégeps ont des formats beaucoup plus variables qu'à l'université. Les certificats de premier cycle universitaire comportent trente crédits soit l'équivalent d'une année de baccalauréat. Les programmes menant à des attestations d'études collégiales (195 en 1990) comportent de 15 à 60 unités ; les certificats d'études collégiales (72 en 1990) comportent de 40 à 67 unités.

Les données disponibles sur ces programmes montrent que le problème des abandons y est crucial. Un rapport du Conseil des collèges paru en 1991 donne quelques renseignements à cet égard. On y signale que «peu d'adultes mènent à terme des programmes» de CEC ou d'AEC (p. 34). Plus loin, on mentionne ce qui suit à propos des cours crédités de formation professionnelle et générale financés grâce à l'enveloppe de la Direction générale de l'enseignement collégial : «les SEA dispensent très peu les cours de fin de programme et donc peu de programmes complets, car les inscriptions diminuent à mesure que le programme progresse et deviennent insuffisantes pour rentabiliser ces cours».⁶

Bref, les adultes inscrits à des programmes courts dans les cégeps présentent eux aussi un problème important d'abandon.

2. La problématique des abandons chez les adultes

Dans la première partie, il a été question de certaines variables institutionnelles et de certaines caractéristiques des étudiants qui font varier les taux d'abandon. Ces banques de données institutionnelles constituées à partir des dossiers des étudiants sont limitées par les variables que comportent ces dossiers. Des recherches spécifiques sont nécessaires pour explorer l'influence de certains types de variables non répertoriées dans ces dossiers.

De nombreuses études, principalement américaines, ont répertorié les facteurs susceptibles d'influencer les abandons dans les institutions d'enseignement post-secondaires. Ces recherches, dont la tradition remonte à plusieurs décennies, concernent la plupart du temps les jeunes pendant les premières années de leurs études post-secondaires. Des différences culturelles et des différences dans les structures institutionnelles existent avec la situation québécoise, mais ce corpus de recherches demeure la référence de base dans les réflexions québécoises sur le sujet.

Plusieurs de ces recherches s'attachent à décrire les corrélations qui peuvent exister entre certaines caractéristiques de l'étudiant ou de son environnement et le fait d'abandonner les études ou de persévérer. D'autres types de recherches partent de l'hypothèse que le processus d'abandon ou de persévérance dans les études résulte d'une correspondance entre l'étudiant et l'institution qu'il fréquente et se penchent sur ce processus d'interinfluence. Le modèle qui inspire le plus les travaux menés dans ce sens est celui de Tinto ; il a pour avantage de sortir des études de corrélation entre variables prises une à une et de faire ressortir un réseau d'interinfluence entre les différents facteurs. Il apparaît

ainsi que l'étudiant et l'institution sont tous deux des protagonistes actifs dans ce processus. Cette analyse permet également d'élaborer une typologie des abandons qui en respecte les multiples facettes.

Il existe aussi un certain nombre de recherches sur les abandons chez les adultes qui s'inspirent de celles menées sur les jeunes, tout en y apportant des considérations spécifiques aux adultes. Ici encore, ces études sont principalement américaines. Elles partent en général du constat que certaines caractéristiques spécifiques aux adultes imposent une révision du modèle conceptuel utilisé dans les études sur les abandons chez les jeunes. Cette révision va dans le sens de l'ajout de certaines variables décrivant la situation spécifique des adultes et de l'atténuation de certains facteurs (tel celui de l'importance de l'intégration sociale à l'institution) qui caractérisent plutôt les jeunes étudiants. Très souvent, on aboutit ainsi à un modèle révisé du modèle de Tinto. Enfin, les résultats d'une recherche auprès d'étudiants adultes inscrits à des programmes de certificat de la Faculté de l'éducation permanente seront présentés.

2.1 Les facteurs d'abandon dans les recherches sur les jeunes étudiants.

Les études sur les abandons permettent d'identifier un grand nombre de facteurs associés à ce phénomène. Étant donné la diversité de ces facteurs et la faible valeur pronostique de la plupart d'entre eux révélée par ces recherches, il demeure impossible de faire une analyse causale du phénomène des abandons. Les facteurs identifiés par ces études peuvent être regroupés sous quatre rubriques : les caractéristiques sociales et démographiques de l'individu et de son milieu familial, le degré de succès de l'étudiant dans ses études, les facteurs liés à la motivation de l'étudiant et les facteurs institutionnels.

Parmi les caractéristiques sociales et démographiques de l'étudiant, les recherches ont porté sur les variables suivantes : l'âge, le sexe et le statut socio-économique de l'étudiant et de sa famille. En ce qui a trait à l'âge, nous avons déjà vu certains éléments de variation. Dans les banques de données institutionnelles, les femmes présentent des taux de diplomation légèrement supérieurs à ceux des hommes, tant au cégep qu'à l'université. Les recherches américaines menées auprès d'échantillons semblent démontrer cependant que, statistiquement, le sexe n'exerce pas une influence significative (Pantages et al, 1978). Les études portant sur le statut socio-économique s'intéressent à l'une ou l'autre des variables suivantes : l'occupation du père, le revenu familial, le niveau d'éducation des parents, le statut social des parents et le travail salarié des étudiants pendant leur scolarité. Une recension des écrits américains sur le sujet (Pantages et al, 1978) conclut que

dans l'ensemble, les résultats de ces études sont équivoques, et contradictoires, sauf en ce qui a trait au travail rémunéré de l'étudiant pendant sa scolarité. Ainsi, plus le nombre d'heures de travail salarié de l'étudiant est élevé, plus grands sont les risques d'abandon, la limite se situant à 15 heures de travail. Cependant, comme le plus souvent ces recherches portent sur une seule institution dont la composition sociale est homogène et couvrent une période maximale de quatre années, ces auteurs croient que le devis méthodologique peut être à l'origine des résultats équivoques sur le statut socio-économique de la famille d'origine. Tant dans les études québécoises que dans les études américaines, la situation financière de l'étudiant est l'une des principales raisons invoquées pour l'abandon des études. Certaines révèlent également que les conflits entre le temps ou les responsabilités que requiert un emploi figurent parmi ces raisons (MESS, 1987).

Le degré de succès de l'étudiant dans ses études et la façon dont il s'acquitte des tâches qui y sont reliées sont les facteurs les plus fortement associés à l'abandon et représentent la moitié de la variance constatée (Pantages et al, 1978). La réussite scolaire antérieure, les résultats scolaires pendant le premier trimestre et les habitudes de travail scolaires de l'étudiant permettent de distinguer les personnes qui abandonnent de celles qui persèverent dans les recherches américaines. Au Québec, nous avons déjà vu que la réussite académique est liée au cheminement à l'université, de même que le score Z obtenu dans les études collégiales. Au collégial, la qualité du dossier scolaire à l'entrée et la performance à la première session sont reliées au taux de diplomation dans l'étude de Terrill (1988). Cependant, il demeure que de nombreux étudiants avec un excellent dossier scolaire abandonnent. Devant ce résultat qui se répète constamment, plusieurs chercheurs pensent nécessaire de distinguer les décrocheurs volontaires des décrocheurs involontaires, ces derniers étant ceux dont la réussite académique est problématique ou qui sont éliminés pour cause d'échec.

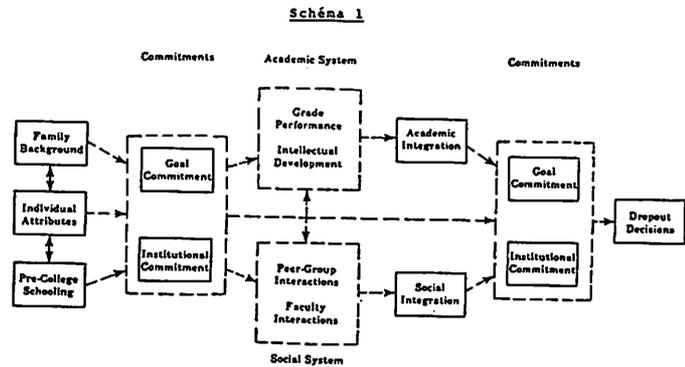
Les recherches sur l'influence de la motivation de l'étudiant se ressentent des difficultés d'opérationnalisation de ces concepts. Le degré de motivation a été mesuré dans certaines études en terme d'évaluation par les étudiants de leur propre probabilité d'abandon, les étudiants qui s'attendent à abandonner étant ceux qui abandonnent le plus par après. D'autres études se sont centrées sur la congruence entre les besoins et les buts de l'étudiant et les demandes et ressources de l'environnement collégial. C'est dire que cet environnement peut stimuler la motivation de l'étudiant et ainsi faciliter sa persévérance. Certains travaux partent de l'hypothèse que les objectifs professionnels de l'étudiant influencent sa probabilité d'abandon. Dans la mesure où l'environnement est en correspondance

avec les objectifs professionnels de l'étudiant, la persévérance est favorisée par le fait que l'étudiant ait des objectifs clairs et affirmés. Cependant, d'autres recherches concluent à une absence de lien significatif. Enfin, le degré d'intérêt de l'étudiant envers la discipline qu'il a choisie a été investigué et, ici encore, les résultats sont contradictoires. Enfin, dans la mesure où l'influence des pairs affecte la motivation, certaines recherches ont montré que des attitudes négatives des pairs envers l'institution ou envers l'éducation peuvent augmenter la propension à l'abandon. Pantages et al (1978) concluent de cet examen de recherches portant sur la motivation et la personnalité de l'étudiant que ces facteurs ne semblent pas jouer un rôle important dans l'abandon des études. Signalons que certaines études menées auprès de cégépiens québécois montrent que la motivation est liée à l'échec (MESS, 1987). Cependant, le lien constaté est entre motivation et échec et non entre motivation et abandon. Ce lien ne peut être transposé à la population des décrocheurs, étant donné que cette dernière comprend une proportion importante de personnes réussissant leurs études.

Les facteurs institutionnels importants révélés par les études américaines confirment le modèle de la correspondance entre les besoins et les valeurs des étudiants et ceux de l'institution, plus la correspondance est grande, plus l'étudiant a de chances de persévérer. Au départ, certaines caractéristiques de l'institution opèrent une sélection en attirant certains types d'étudiants selon leur dossier scolaire, leurs aptitudes, leurs attitudes, leurs valeurs ou leur milieu social : par exemple le fait d'être privée ou publique, d'offrir une formation générale ou professionnelle, d'opérer une sélection élevée à l'entrée, d'offrir des résidences aux étudiants, d'être située en milieu urbain ou non, de pouvoir offrir un diplôme valorisé sur le marché du travail grâce à son prestige, etc.

Les recherches les plus courantes menées actuellement cherchent à établir le lien entre le climat social de l'institution, les caractéristiques de sa vie académique et la persévérance de l'étudiant selon le modèle établi par Tinto.

Il est intéressant de reproduire ici ce modèle pour donner une idée de la complexité du phénomène et parce qu'il permet de visualiser les facettes et le sens des influences des facteurs institutionnels. On ne recherche plus seulement les corrélations directes de certaines variables avec l'abandon, on étudie le réseau d'influence entre ces variables, la façon dont elles se combinent pour produire l'abandon.



Source: Vincent Tinto, «Dropout from Higher Education: A Theoretical synthesis of Recent Research» in *Review of Educational Research*, Winter 1975, vol. 45, no. 1, p. 95.

Le processus décrit dans cette figure est le suivant : les caractéristiques de la famille d'origine, les caractéristiques de l'individu et les caractéristiques de l'institution d'où provient l'étudiant influencent le degré auquel l'étudiant s'engage dans la poursuite de l'objectif de diplomation et dans le milieu institutionnel qui l'accueille. Ces attitudes de l'étudiant influencent ses résultats à l'université et son développement intellectuel. De plus, elles influencent ses interactions avec les autres étudiants et avec les professeurs et le personnel de l'université. De plus, les succès académiques et les interactions sociales s'interinfluencent et résultent en des degrés divers d'intégration académique et sociale. Plus l'intégration est élevée, plus l'étudiant renforce son désir de se rendre au diplôme et son engagement envers l'institution. La décision de continuer ou non résulte de l'ensemble des interinfluences de ces facteurs.

C'est évidemment l'étudiant qui décide à chaque étape de ses comportements. Par ailleurs, il s'agit d'un processus d'interaction avec l'institution ; à tout moment, elle intervient ou s'abstient d'intervenir pour soutenir ou non le projet éducatif de l'étudiant. Les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée ne peuvent être modifiées ; mais l'institution peut refuser des étudiants dont elle sait qu'ils risquent d'échouer ou d'abandonner. Si elle les accepte, elle peut choisir ou non de leur apporter un soutien spécifique. L'institution peut apporter à des degrés divers des informations ou des conseils d'orientation qui aident l'étudiant à faire les bons choix. La qualité des professeurs, l'encadrement qu'ils fournissent favorisent les succès académiques et le développement intellectuel. Les professeurs peuvent être plus ou moins disponibles en dehors des cours. L'institution peut favoriser les interactions entre étudiants dans les cours et en dehors des cours de diverses façons. Bref, elle peut à des degrés divers apporter une stimulation intellectuelle et sociale.

C'est dire que la persévérance résulte d'un processus de concordance entre l'étudiant et l'environnement institutionnel (valeurs, attitudes, objectifs, etc.) et de leurs efforts conjoints pour arriver à une intégration académique et sociale.

Dans l'ensemble, les études menées à l'aide de ce modèle montrent que les expériences vécues par l'étudiant au cours de sa scolarité sont plus déterminantes pour la persévérance que ses caractéristiques à l'entrée ; ces caractéristiques ne sont pas déterminantes directement de l'abandon, elles agissent par interaction avec les variables de l'environnement institutionnel (MESS, 1987 ; Dietsche, 1990 ; Pascarella, 1980 ; Pascarella et al., 1986). Des études québécoises se sont penchées sur le lien entre certaines caractéristiques institutionnelles (telles que la langue, le type de programme, etc.) et les taux d'abandon (nous en avons déjà vu des exemples) et non sur le climat social ou intellectuel de l'institution. Certaines études dans les cégeps portent sur le sentiment d'isolement, l'état des relations humaines ou la satisfaction de l'étudiant mais pas dans le contexte d'une recherche sur les abandons (MESS, 1987). Certaines universités, dont l'Université de Montréal, ont entrepris des recherches qui peuvent comporter certaines de ces variables mais leurs résultats ne sont pas encore disponibles.

Tinto (1990) propose également une typologie des abandons qui découle de son modèle théorique en intégrant les facteurs clés à l'origine des abandons :

- 1° Les abandons involontaires dus à des difficultés d'ordre académique dont il évalue la fréquence aux États-Unis à 20% des abandons.
- 2° Les abandons volontaires qu'il décompose en sept causes :
 - les problèmes d'adaptation à la vie sociale et académique de l'institution qui se manifestent de façon particulière dans la phase de transition au début des études ;
 - les problèmes liés aux objectifs de l'étudiant, soit qu'ils ne correspondent pas à ceux de l'institution, soit que ses objectifs se modifient en cours de route ;
 - les problèmes liés à l'incertitude de l'étudiant, en particulier quand ses objectifs ne sont pas clairement définis ;
 - les problèmes liés au manque d'engagement de l'étudiant dans les efforts à fournir pour atteindre le

diplôme ou lorsque des engagements extérieurs entrent en compétition avec ceux envers les études ;

- les problèmes d'intégration dus à un défaut de correspondance entre l'étudiant et les autres membres du milieu universitaire ou parce qu'il juge insuffisamment stimulantes les exigences intellectuelles de l'établissement ;
- les problèmes d'intégration dus à l'isolement de l'étudiant, par défaut d'interaction entre l'étudiant et les autres membres de l'institution ;
- les problèmes de ressources financières par manque d'argent pour couvrir les coûts de la scolarité ou par nécessité de travailler pendant les études; ce qui compte en cette matière, c'est moins les coûts en eux-mêmes que l'évaluation des bénéfices que l'étudiant peut recevoir en regard des coûts que les études occasionnent.

2.2 Les facteurs d'abandon dans les recherches sur les étudiants adultes.

Les modèles et les facteurs explicatifs de l'abandon ont été développés d'après des études sur la population traditionnelle des collèves américains, c'est-à-dire des jeunes admis à l'université après une douzième année, résidant souvent sur le campus et inscrits à plein temps. Les étudiants adultes québécois inscrits à l'université ou au cégep diffèrent de la population américaine de ces études de plusieurs façons. Ils en diffèrent par l'âge, par la diversité de leur passé scolaire et par leurs obligations familiales. Ils en diffèrent également par leur type de fréquentation de l'université, par leurs objectifs de formation, par la diversité de leurs rôles sociaux et par la diversité de leurs groupes de pairs (collèves de travail, autres étudiants, associations, etc.) et de leurs groupes de référence. Enfin, la culture québécoise francophone présente elle aussi des différences. Nous pouvons souligner en particulier la grande importance attribuée par les Américains à l'intégration sociale des étudiants à l'institution et au rôle des activités extrascolaires et des fraternités étudiantes dans cette intégration. Les Québécois francophones semblent beaucoup plus individualistes et moins férus de ce type d'activité. De plus, les milieux sociaux d'appartenance des adultes étant diversifiés, leur intégration sociale ne peut pas être aussi forte à l'université qu'elle ne l'est pour les jeunes.

Plusieurs recherches américaines se sont penchées sur les facteurs d'abandon spécifiques aux étudiants adultes. Elles partent du constat des différences des adultes avec la population des jeunes étudiants et se demandent dans quelle mesure les modèles déjà développés pour ces derniers, en

particulier le modèle de Tinto, peuvent s'appliquer aux adultes. En plus des différences constatées déjà énumérées, d'autres caractéristiques produisent une problématique spécifique des abandons chez les adultes : citons des raisons d'inscription différentes ; des styles d'apprentissage différents ; des besoins de services spécifiques, des besoins d'entraînement à la gestion du temps, des besoins de reconnaissance de leurs responsabilités externes par les institutions éducatives (Farabaugh-Dorkins, 1991). De plus, les besoins éducatifs de ces étudiants sont centrés sur des objectifs instrumentaux. Ils retournent le plus souvent aux études pour améliorer leur situation de travail. Malgré le fait que ces objectifs de carrière se combinent avec des objectifs de stimulation intellectuelle et de développement personnel, une institution capable d'offrir un climat intellectuel avec une forte culture académique ne parviendra pas à retenir ses étudiants adultes si elle n'offre pas une forte culture professionnelle (Ashar et al., 1993).

Bref, la population étudiante adulte est beaucoup moins homogène que ne l'est celle des jeunes, elle est moins intégrée socialement aux institutions éducatives, elle a des besoins éducatifs plus centrés sur la culture professionnelle que sur la culture académique et le rôle d'étudiant ne représente pour elle qu'un rôle parmi d'autres. Les chercheurs en concluent que le modèle de Tinto doit être révisé pour ajouter des variables spécifiques aux adultes et pour remettre en question l'importance de certaines autres variables.

La principale révision à apporter au modèle de Tinto concerne l'importance à accorder à l'intégration sociale. Ainsi, une étude de Metzner et Bean (1987) menée auprès de 624 étudiants désignés comme «non traditionnels» (plus âgés que 24 ans, non résidents sur le campus ou inscrits à temps partiel) démontre que ces derniers sont peu influencés par l'environnement social de l'institution et concernés surtout par sa vie académique. L'abandon se produit surtout pour des raisons académiques ou parce que l'étudiant est peu engagé envers ses études. Les étudiants dont les résultats scolaires au secondaire et les résultats actuels sont les moins bons présentent des probabilités d'abandon plus élevées. Les étudiants qui déclarent avoir l'intention de quitter, qui s'inscrivent à moins de crédits et qui s'absentent des cours présentent eux aussi un risque plus élevé d'abandon.

Plusieurs recherches ont aussi ajouté un certain nombre de variables au modèle de Tinto pour refléter la situation spécifique des adultes ; il s'agit de la disponibilité des cours, des responsabilités familiales, des conflits avec le travail, de l'état de santé, de l'emploi, des possibilités de transférer à d'autres institutions, des problèmes financiers et des problèmes personnels. La recherche de Metzner et

Bean a trouvé des liens significatifs de l'abandon avec les possibilités de transfert, les problèmes financiers et la disponibilité des cours, mais pas avec les autres variables.

Une autre étude publiée par Stocker et al. en 1988 et menée sur une période de neuf ans confirme en partie des résultats. L'intégration académique s'y révèle le meilleur prédicteur de la persévérance. Cependant, l'intégration sociale mesurée par l'interaction avec le personnel de l'université et le leadership social s'y révèle positivement associée à la persévérance dans trois groupes étudiés sur quatre (Miller, 1991). Une recherche menée par Grosset publiée en 1990 montre que l'intégration sociale joue un rôle négligeable dans la persévérance des étudiants adultes et que les habiletés dans les études (study skills) représentent la variable la plus discriminante à cet égard (Miller, 1991). Une recherche menée par Farabaugh-Dorkins (1991) auprès d'une population comprenant des étudiants adultes montre que ceux qui ont l'intention d'abandonner, ceux qui ont les moins bons résultats scolaires et ceux qui souhaitent le moins se rendre jusqu'au diplôme de baccalauréat sont les plus susceptibles d'abandonner. De plus, ceux qui perçoivent un manque de soutien de la part de leur famille, de leurs amis et du personnel de l'université se révèlent aussi plus enclins à quitter l'université.

D'après ces résultats, l'intégration sociale de l'étudiant adulte à l'institution qu'il fréquente semble exercer une influence négligeable ou secondaire sur l'abandon. Cependant, il est possible que ces résultats reflètent une méconnaissance de la situation réelle des étudiants adultes dans les institutions éducatives. Ashar et Skenes (1993) pensent qu'il faut utiliser le modèle de Tinto en changeant d'unité d'analyse, en remplaçant la variable «institution» par la variable «classe». Selon eux, l'étudiant traditionnel devient membre de l'université quand il s'inscrit. Il prend plusieurs cours dans un programme mais aussi en dehors de ce programme et il participe à des activités qui concernent l'ensemble de l'université. L'étudiant adulte a plutôt tendance à s'inscrire au premier trimestre à un seul cours dans son programme. Son environnement est celui de la classe qui suit ce cours et ses interactions se font à l'intérieur de cette classe. Il perçoit son programme et l'université à travers le cours qu'il suit et ses interactions avec le professeur et les étudiants de ce cours. Ils proposent donc d'étudier l'effet de variables décrivant les composantes d'une classe sur l'abandon plutôt que d'étudier l'effet de variables décrivant l'ensemble de l'institution.

Ashar et Skenes ont étudié l'effet sur la persévérance de l'intégration sociale, de l'intégration académique et de la taille de vingt-cinq classes d'étudiants adultes universitaires. La proportion de la variance expliquée par ces mesures est de 44,2% ce qui représente beaucoup plus que les études

citées précédemment (par exemple pour Metzner et Bean la proportion est de 29%). Seules l'intégration sociale et la taille de la classe présentent des liens significatifs avec l'abandon. Cependant, l'indicateur de l'intégration sociale se résume à la proportion de cadres dans chaque classe (il s'agit d'un programme de gestion) : ce qui revient à mesurer l'homogénéité de la composition de la classe en termes occupationnels et non la quantité, la qualité ou la variété des contacts établis comme dans les recherches utilisant habituellement ce concept. Le résultat, c'est qu'on y constate que les classes les plus homogènes sur le plan professionnel et les classes les plus petites perdent moins d'étudiants.

Malgré les problèmes d'opérationnalisation des concepts, il est intéressant de retenir l'idée que l'intégration sociale de l'étudiant adulte inscrit à temps partiel passe d'abord et avant tout par le premier cours qu'il suit, la majorité des abandons se produisant au premier trimestre. Les recherches devraient peut-être se pencher sur les contacts à l'intérieur de ce microcosme et ne pas chercher à mesurer l'effet d'une variable qui, par définition, n'existe pas chez l'étudiant adulte. Un étudiant inscrit à un ou deux cours dans un trimestre le soir ne fréquente pas toute l'institution, il fréquente les étudiants et le professeur de son ou ses cours. Dans la mesure où ses relations sociales importantes se situent ailleurs, il est évident que, par définition, un étudiant adulte inscrit à temps partiel n'est pas intégré socialement à l'institution qu'il fréquente.

Peut-être faudrait-il sortir carrément du modèle de Tinto et explorer d'autres types de variables. Le type d'expérience de travail à l'entrée au programme, le degré auquel ce programme est relié à cette expérience, les bénéfices attendus et perçus de la formation reçue, les habiletés intellectuelles en français ou en mathématiques, les habitudes de travail, les comportements de recherche d'aide, les affinités entre étudiants, etc., ne sont pas ou peu explorés par ces recherches et devraient l'être. De plus, les variables environnementales font défaut dans les recherches sur l'abandon chez les adultes, qu'il s'agisse de l'environnement institutionnel, familial ou de travail.

2.3 Les abandons chez les adultes à la Faculté de l'éducation permanente

La Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal offre des programmes de certificats destinés à des adultes. Ces programmes se situent principalement dans le domaine de la santé et de l'intervention psychosociale, de la gestion, du droit, des communications, du français et des sciences. L'une des conditions d'admission à la Faculté est d'avoir au moins 21 ans. La plupart des

cours sont offerts le soir. Les étudiants s'y inscrivent surtout à temps partiel (89,6 % à l'automne 1992). Au même trimestre, la moyenne d'âge des inscrits est de 34 ans ; les trois quarts (76,0%) sont des femmes ; les personnes en emploi y dominent (81,6%), de même que les personnes nées au Québec (90,2%). Il s'agit donc essentiellement d'une population adulte.

Depuis l'automne 1987, le Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, en lien avec le Bureau de recherche institutionnelle, suit le cheminement de tous les étudiants nouvellement inscrits à des programmes de l'Université de Montréal. D'après ce fichier des cohortes étudiantes, l'attrition des étudiants nouvellement inscrits à la Faculté de l'éducation permanente à l'automne 1987 est la suivante à l'hiver 1992 : 40,5% ont abandonné, 10,8% ont transféré dans d'autres programmes, 7,8% ont interrompu depuis un ou deux trimestres et 0,9% ont été éliminés, pour un total de 59,9% d'attrition.

Une comparaison avec les autres types de programmes offerts à l'Université de Montréal montre que l'attrition dans les certificats n'est pas plus élevée que dans les programmes de baccalauréat non contingentés (59,2%) ou de majeur (59,6%) et qu'elle est moindre que dans les programmes de mineur (71,3%). Toutefois, la composition interne de l'attrition n'est pas la même dans les certificats que dans les autres types de programmes : les abandons y sont beaucoup plus élevés et les éliminations y sont très peu nombreuses. Dans les autres programmes, les transferts et les éliminations sont plus élevés. Le problème des abandons volontaires est donc plus élevé dans les programmes de certificat que dans les autres types de programme.

Les résultats du fichier cohortes et les débats qui ont cours à l'Université de Montréal depuis la publication annuelle de ces résultats ont incité la Faculté de l'éducation permanente à entreprendre un examen plus approfondi de la question de l'abandon chez ses étudiants.

Après une analyse des données du fichier cohortes pour la Faculté de l'éducation permanente, nous avons jugé nécessaire de mener une double opération : une analyse de dossiers d'étudiants pour vérifier l'effet de certaines variables objectives sur l'abandon et un sondage auprès d'étudiants ayant abandonné pour vérifier leur perception de certains problèmes.

La recension des écrits a fait apparaître l'importance de la réussite scolaire actuelle et antérieure de l'étudiant. Les dossiers des étudiants sont la meilleure source possible d'information sur leur réussite scolaire. La compilation de cette variables selon le type de cheminement de l'étudiant

(ayant abandonné, en situation d'interruption ou diplômé) permet de vérifier son effet sur le cheminement des étudiants.

La taille de la population nouvellement admise à chaque trimestre à la Faculté est considérable. Ainsi, la cohorte choisie pour la recherche, celle des nouveaux inscrits à la Faculté à l'automne 1989, comprend 2 534 étudiants. Il s'est donc avéré nécessaire de procéder par échantillonnage. Huit programmes sur les vingt-six que comporte la Faculté ont été sélectionnés pour faire l'objet de l'étude. Ces programmes représentent 43,3% des nouveaux inscrits de cette cohorte. Le critère de sélection a été le fait que ces programmes étaient en cours d'évaluation ou devaient l'être dans un proche avenir. Ces programmes présentent en moyenne des taux d'abandon et de diplomation similaires à ceux de l'ensemble de la Faculté.

Le choix de la cohorte de l'automne 1989 s'est imposé pour des raisons méthodologiques, même s'il présente des inconvénients. Étant donné qu'on voulait rejoindre les étudiants pour les interroger sur l'expérience vécue à la Faculté, le délai entre cette expérience et l'enquête ne devait pas être trop long pour minimiser les problèmes de mémorisation. De plus, les dossiers complets des étudiants étant gardés pendant une période limitée, le choix d'une cohorte antérieure aurait posé des problèmes à cet égard. Enfin, le sondage se faisant par téléphone, l'exactitude des numéros de téléphone figurant au dossier décroît à mesure qu'on s'éloigne dans le temps. Cependant, le cheminement étudié ne couvre qu'une période de deux années : cette période est trop courte pour repérer les étudiants qui reviennent aux études après abandon ou ceux qui abandonnent en fin de programme (la moyenne de temps nécessaire pour terminer un certificat à temps partiel est de trois ans).

Le sondage téléphonique a été entrepris dans le but de vérifier certaines hypothèses établies à partir de la recension des écrits et de résultats d'enquêtes antérieures menées au B.E.E.D. auprès des étudiants de la Faculté :

Hypothèse 1 :

Le cheminement scolaire des étudiants ayant abandonné n'est pas nécessairement terminé ; dans beaucoup de cas, il est probablement seulement interrompu pour une période de temps.

Hypothèse 2 :

La majorité des raisons invoquées par les étudiants pour abandonner sont relatives à leur vie de travail ou à leur vie personnelle ; les raisons d'ordre académique devraient être secondaires en

importance.

Hypothèse 3 :

Les problèmes d'intégration sociale à l'université ne devraient pas être importants dans ce type de population. Ces étudiants rencontrent peu le personnel mis à leur disposition par la Faculté et trouvent leur soutien dans leur entourage.

Hypothèse 4 :

Dans les problèmes relatifs aux cours, les problèmes de réussite scolaire devraient être minoritaires ; les problèmes de pertinence académique par rapport à la situation de travail devraient être plus importants.

Hypothèse 5 :

Parmi les étudiants qui abandonnent plusieurs devraient présenter des objectifs de diplomation incertains.

Étant donné les limites de temps et d'argent imparties à ce dossier, il n'a pas été possible d'ajouter au devis d'enquête un groupe-témoin de personnes de la même cohorte ayant diplômé. Toutefois, pour certaines variables, nous disposons de résultats comparables ou complémentaires d'enquêtes auprès des étudiants inscrits (nouveaux étudiants et étudiants réinscrits) ou auprès de diplômés.

L'étude de dossier a été effectuée auprès de la totalité des étudiants des programmes sélectionnés de la cohorte de l'automne 1989 qui, à l'hiver 1991 avaient abandonné⁵ (304 personnes), interrompu (162) ou diplômé (115). Au total 581 dossiers ont été étudiés. N'ont pas été inclus les étudiants de la même cohorte ayant persévéré (sans avoir terminé), ayant transféré dans un autre programme ou ayant été éliminés de leur programme.

Le taux de réponse brut au sondage a été de 56,3% pour un total de 200 questionnaires remplis. Nous avons considéré au départ que les personnes ayant abandonné pendant les trois premières semaines du premier trimestre n'étaient pas en mesure de répondre adéquatement à des questions détaillées sur leur expérience à la FEP, ce qui s'est avéré exact d'après le pré-test. Elles ont donc répondu à une version abrégée du questionnaire portant sur le nombre de semaines d'inscription, les raisons perçues de leur abandon et les suggestions qu'elles pourraient faire pour améliorer les services. Donc, les 200 questionnaires remplis se subdivisent en 146 questionnaires complets et en 54 versions abrégées.

Les résultats du sondage confirment notre première hypothèse, à savoir que le cheminement scolaire des étudiants ayant abandonné n'est souvent pas terminé. À la question «Avez-vous interrompu définitivement vos études ?», seulement 23,3% ont répondu «oui», 71,2% ont répondu «non» et 5,5% étaient indécis. Les résultats de questionnaires auprès d'étudiants inscrits ou de diplômés confirment le fait que beaucoup d'étudiants reviennent après une interruption ou un abandon. Une enquête menée auprès de 5 107 étudiants inscrits à la Faculté au trimestre d'automne 1989 indique que 28,1% d'entre eux ont déjà interrompu leurs études pendant un certain temps pour les reprendre par après depuis leur première inscription à la FEP. De ce nombre, 6,7% déclarent avoir déjà abandonné un programme de la FEP. La même question posée à un échantillon de 990 diplômés de l'année 1985 révèle des résultats encore plus étonnants : 40,2% déclarent avoir déjà interrompu leurs études pendant un certain temps pour les reprendre par après.

La seconde hypothèse est à l'effet que la majorité des raisons invoquées par les étudiants pour abandonner sont relatives à leur vie de travail ou leur vie personnelle, les raisons d'ordre académique venant en second. Elle est elle aussi vérifiée par les résultats du sondage. À la question ouverte c'est-à-dire sans catégories pré-établies «Quelle est la raison principale pour laquelle vous avez interrompu vos études dans ce programme ?», près des deux tiers (65,8%) citent des raisons extérieures à leur vie académique et seulement 34,1% citent des raisons liées aux cours. Sur les dix-sept raisons invoquées, seulement quatre le sont par au moins 10% de la population : raisons liées à l'emploi (13,4%), raisons familiales (12,6%), surcharge de travail (12,6%), non correspondance des cours aux objectifs de l'étudiant ou perte d'intérêt de sa part (10,8%) (tableau 8 en annexe). Il ressort de l'ensemble de ces réponses une constellation de raisons dont aucune n'est dominante et par conséquent, il est impossible de tracer un portrait qui puisse convenir à la majorité des situations. Cela confirme les observations de Tinto à l'effet qu'une typologie est nécessaire pour respecter la diversité des situations.

Ces résultats doivent cependant être comparés à ceux obtenus auprès de deux échantillons d'étudiants ayant déjà interrompu leurs cours à la Faculté pour les reprendre par après. La question posée dans les deux cas était «Pour quelle raison principale avez-vous interrompu ces études ?» La question comportait une dizaine de choix de réponses établies à l'aide d'une question ouverte similaire posée dans une recherche antérieure. Parmi les raisons choisies par l'échantillon d'étudiants inscrits à la Faculté à l'automne 1989 et ayant déjà interrompu leurs études (N = 1 519), seulement 18,4% étaient reliées aux cours. Parmi les raisons choisies par l'échantillon de diplômés de la Faculté de

l'année 1985, seulement 11,1% étaient reliées aux cours. Les raisons étaient similaires, en gros, aux raisons invoquées spontanément par les étudiants ayant abandonné. Cependant, il faut en retenir que les étudiants ayant abandonné invoquent beaucoup plus souvent des raisons d'ordre académique (34,1%) que les étudiants inscrits ayant déjà interrompu et étant revenus à la Faculté (18,4%) ou que les diplômés ayant déjà interrompu et étant revenus (11,1%).

La troisième hypothèse concerne l'intégration sociale de l'étudiant. Elle se lit comme suit : «Les problèmes d'intégration sociale à l'université ne devraient pas être importants dans ce type de population. Ces étudiants rencontrent peu le personnel mis à leur disposition par la Faculté et trouvent leur soutien dans leur entourage». Elle est aussi vérifiée par les résultats du sondage. Plusieurs questions ont servi à tester cette hypothèse. Nous avons demandé aux étudiants ayant abandonné si, avant d'interrompre leurs études, ils avaient vécu la situation suivante : «Un sentiment d'isolement par rapport aux autres étudiants ?» Seulement 13,8% ont répondu oui. À ces derniers, nous avons demandé si cette situation vécue avait influencé leur décision d'interrompre : 55% (onze sur vingt) ont répondu oui. Dans les raisons invoquées spontanément pour l'abandon (hypothèse précédente), les étudiants n'étaient cités que dans 1,1% des cas et les professeurs, dans 6,6% des cas.

Plusieurs autres questions concernent les contacts avec les étudiants, les professeurs et le personnel de la Faculté.

Voyons chacune :

- «Dans quelle mesure avez-vous été satisfait(e) de l'accueil qui vous a été fait à votre entrée dans le programme ?». Les réponses «peu» ou «pas du tout» totalisent 19,9% des répondants.
- «Y a-t-il des informations que vous auriez aimé obtenir et que vous n'avez pas obtenues à la Faculté ?». La réponse «oui» totalise seulement 10,3% des répondants.
- «Comment décririez-vous vos contacts avec les enseignants ?» Ayant à choisir entre plutôt faciles à établir et plutôt difficiles à établir, 14,9% ont choisi la seconde réponse. Ayant de plus à choisir entre trop peu fréquents ou suffisants, 21,4% ont choisi la première option.
- À la question «Comment décririez-vous vos contacts avec les autres étudiants ?», ayant à choisir entre plutôt faciles à établir ou difficiles à établir, 18,8% ont choisi la seconde option. Ayant à choisir entre trop peu fréquents et suffisants, 17,2% ont choisi la première option.

Bref, les réponses montrent que dans l'ensemble de 10 à 20% des étudiants ont connu des problèmes relatifs aux contacts avec le personnel de la Faculté, avec les autres étudiants ou avec les professeurs. Nous ne disposons pas de données comparables d'enquêtes auprès de l'ensemble des étudiants inscrits ou diplômés de la Faculté.

D'autres résultats de ce sondage montrent que les étudiants ayant abandonné consultent peu le personnel mis à leur disposition par la Faculté. Voyons les réponses aux questions posées à cet égard :

- «Avant d'interrompre, avez-vous discuté de votre intention d'interrompre avec quelqu'un de votre entourage ou de l'Université ?» Seulement 28,1% ont répondu oui.
- «Avez-vous rencontré un conseiller en formation à propos de vos études à la Faculté ?» Seulement 15,1% ont répondu oui. Ceux qui ont répondu non devaient indiquer s'ils auraient souhaité en rencontrer : la majorité (55,3%) répondent non.
- «Avez-vous déjà rencontré le responsable de votre programme ?» La majorité (64,4%) répondent non. Ces derniers devaient indiquer s'ils auraient souhaité une telle rencontre ; la majorité (64,9%) répondent non.

D'autres résultats montrent que le soutien reçu et recherché vient le plus souvent du conjoint et des collègues de travail et peu de l'employeur.

- «Avez-vous reçu de l'encouragement de la part de vos collègues de travail à l'égard de vos études?» 30,5% répondent que la majorité les ont encouragés et 27,3% répondent que quelques-unes de ces personnes les ont encouragés.
- Parmi les personnes ayant un conjoint, 37,2% en ont reçu de l'aide financière, 66,0% ont été déchargés de certains travaux domestiques pour leur permettre d'étudier, 89,9% des conjoints les ont encouragés ou ont démontré de l'intérêt envers leurs études et 66,1% ont été déchargés de certaines responsabilités familiales.
- L'employeur a conseillé ou demandé de suivre le programme dans 9,5% des cas, a contribué à défrayer le coût des études dans 19,0% des cas ou accordé des congés d'études dans 8,7% des cas.

Ces résultats confirment ceux obtenus auprès d'un échantillon d'étudiants diplômés de la Faculté (N = 990). À la question, «Quand vous avez eu des problèmes susceptibles d'influer sur vos études, en avez-vous parlé aux personnes suivantes», les réponses se répartissent ainsi :

- conjoint : 78,0% de oui ;
- employeur: 18,2% de oui ;
- conseiller en orientation : 5,4% ;
- ami : 76,2% ;
- autre étudiant : 68,7% ;
- responsable du programme : 16,1% ;
- chargé de cours : 27,2% ;

Rien n'indique donc que la faible fréquence des contacts ou de la recherche d'aide auprès des différentes catégories de personnel de la Faculté puisse être une caractéristique spécifique des étudiants ayant abandonné puisque cette caractéristique se retrouve chez les diplômés. Le recours aux autres étudiants est important parmi les diplômés. Nous n'avons malheureusement pas de question comparable auprès des étudiants ayant abandonné, il est donc impossible de savoir s'ils se distinguent à cet égard des diplômés. L'hypothèse la plus probable est que ces deux populations ne sont pas distinctes à cet égard.

L'hypothèse 4 a trait à l'expérience académique des étudiants. Elle s'énonce ainsi : «Dans les problèmes relatifs aux cours, les problèmes de réussite scolaire devraient être minoritaires ; les problèmes de pertinence académique par rapport à la situation de travail devraient être plus importants. En ce qui a trait à la réussite scolaire, nous disposons des résultats de l'étude des dossiers des étudiants. Il en ressort qu'il existe un lien entre le fait d'échouer un cours ou plus et le fait d'abandonner ; 29,9% des étudiants ayant abandonné ont échoué au moins un cours, la proportion est de 16,0% parmi les étudiants ayant interrompu et de seulement 4,3% parmi les étudiants ayant diplômé. Cependant, le lien n'est pas déterminant car il demeure que 70,1% de ceux qui ont abandonné n'ont échoué aucun cours. Dans le sondage, cependant seulement 8,2% déclarent avoir eu une déception devant leurs résultats scolaires.

En ce qui a trait aux problèmes vécus dans les cours, citons les résultats suivants du sondage auprès des étudiants ayant abandonné :

- 24,0% ont connu des problèmes à cause d'un horaire inadéquat ;
- 14,5% ont connu une surcharge de travail parce qu'ils avaient pris trop de cours ;
- 33,8% ont connu une déception à l'égard de la qualité des cours suivis.

En ce qui a trait aux cours suivis, la plainte principale (qui revient d'une recherche à l'autre) concerne l'équilibre entre la théorie et la pratique et non la qualité des enseignants. Le pourcentage de répondants trouvant que les cours sont trop théoriques est très élevé : 41,5%. Si 57,7% les déclarent bien équilibrés, seulement 0,7% les

trouvent trop pratiques. Seulement 5,6% trouvent pauvre ou mauvaise la qualité des enseignants.

En ce qui a trait à l'impact des cours suivis, les répondants perçoivent un impact beaucoup plus important sur leur vie intellectuelle (61,6%) que sur leur vie professionnelle (31,1%). Bien sûr, la majorité ont abandonné le programme au cours du premier trimestre et ne sont pas restés assez longtemps pour connaître un impact durable. Cependant, nous pouvons poser l'hypothèse que les étudiants anticipent un certain nombre de bénéfices de leur formation et que l'expérience vécue leur a fait percevoir que les bénéfices intellectuels seraient plus grands que les bénéfices professionnels. Il est important de souligner ici qu'une très forte proportion (49,6%) déclarent que leur emploi n'est pas relié aux études suivies. D'autres résultats montrent que les objectifs professionnels sont très importants parmi cet échantillon, tout autant que parmi les étudiants inscrits et diplômés.

Il est probable que le défaut de correspondance vécu par une forte proportion des répondants entre leur vie professionnelle et leurs études puisse être à l'origine d'une part non négligeable des abandons. Nous ne disposons pas des données comparatives nécessaires pour confirmer cette hypothèse.

L'hypothèse 5 est la suivante : «Parmi les étudiants qui abandonnent, plusieurs devraient présenter des objectifs de diplomation incertains». Deux questions ont servi à cerner cette dimension :

. «Avant d'entrer à ce certificat, quelles étaient vos intentions ?»

- .. prendre un ou quelques cours de mon choix sans terminer le certificat : 4,1% ;
- .. je ne savais pas et je voulais d'abord savoir si ça me plairait : 22,1% ;
- .. j'avais l'intention de le terminer : 73,8%.

. «Avant d'interrompre vos études, avez-vous connu des doutes quant à votre orientation dans vos études ?» Un fort pourcentage, 40,1% ont répondu oui.

Pour reprendre la terminologie employée dans les recherches sur les abandons, un pourcentage non négligeable de ces étudiants présentent peu d'engagement ou des doutes à l'égard de leurs études.

Les résultats de recherches antérieures menées auprès d'étudiants de la Faculté réinscrits après avoir interrompu et d'étudiants diplômés montrent que cette caractéristique est particulière aux étudiants ayant abandonné.

En effet, parmi les étudiants inscrits au trimestre d'automne 1991 et qui sont revenus à la Faculté après une interruption, 11% ont interrompu parce qu'ils étaient indécis par rapport à leurs besoins éducatifs et 3,7% parce qu'ils avaient décidé de changer de programme. Parmi l'échantillon de diplômés de l'année 1985, 14,3% déclarent avoir eu souvent ou très souvent pendant leur scolarité des doutes quant au choix des études entreprises.

Les quelques résultats présentés ici permettent de bien cerner la problématique de l'abandon chez les étudiants adultes. Les adultes se caractérisent par un cheminement scolaire discontinu. Ils connaissent beaucoup d'interruptions et de retours aux études. Les motifs principaux de cette discontinuité sont d'ordre familial et professionnel ; en un mot, les adultes sont souvent peu disponibles pour les études et les exigences de leurs multiples rôles entrent souvent en conflit entre elles. Cependant, aucun type d'abandon ne peut à lui seul caractériser les abandons dans cette population. Pour décrire la situation, il faut donc recourir à une typologie, comme le souligne Tinto.

En adaptant la typologie de Tinto aux caractéristiques de la population adulte, nous obtenons le portrait suivant avec une évaluation de la fréquence de chacun des types. Comme un étudiant peut présenter plus d'un type, le total des pourcentages sera supérieur à 100%.

- . Abandons dus à un échec : 30%.
- . Abandons dus à un problème de contacts entre l'étudiant et le milieu (personnel, professeurs, étudiants) : de 10 à 20%.
- . Abandons dus au fait que l'étudiant ne recherche pas d'aide en milieu universitaire : proportion inconnue.
- . Abandons dus à des problèmes d'orientation ou d'objectifs incertains : entre 26 et 40%.
- . Abandons dus à des insatisfactions d'ordre académique (autres que la réussite scolaire) : entre 25 et 40%.
- . Abandons dus à des problèmes de ressources financières ou de conflits avec les exigences d'autres rôles : 26%.
- . Abandons dus à des bénéfices attendus des études jugés insuffisants : taux inconnu.

3. Les mesures visant à augmenter la persévérance aux études des adultes.

L'examen des facteurs d'abandon tant chez les jeunes que chez les étudiants adultes fait apparaître la notion de responsabilité conjointe de l'étudiant et de l'institution éducative dans le processus de la persévérance. Si une concordance doit s'établir entre l'étudiant et l'institution, cette concordance doit être le fruit d'un effort commun. Il est donc possible pour une institution de faire quelque chose

pour contrer les abandons, même si tout ne dépend pas d'elle. La recension des écrits montre que l'expérience vécue par l'étudiant dans l'institution exerce une influence beaucoup plus considérable sur l'abandon que les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée. Une politique pour contrer les abandons doit donc travailler de façon prioritaire à l'amélioration de cette expérience.

Avant de faire état de l'ensemble des mesures susceptibles de favoriser la persévérance chez les étudiants adultes, il convient de faire une série de mises au point pour en délimiter la portée éventuelle.

- (1) Un grand nombre de facteurs sont associés à l'abandon. Il est donc impensable de concevoir une politique passe-partout qui couvre l'ensemble de ces facteurs. Une typologie des abandons peut aider à répertorier l'ensemble des mesures possibles pour chacun des types d'abandon. Il s'agit de se demander ce que l'institution peut faire pour chaque type d'étudiant.
- (2) Étant donné que la majorité des abandons se produisent au cours des premier et deuxième trimestres, les efforts doivent porter prioritairement sur les nouveaux étudiants et sur le ou les premiers cours qu'ils suivent.
- (3) Il est possible de réduire les abandons, surtout dans les cas où les taux sont très élevés. Plusieurs institutions américaines ont réussi à le faire. Tinto (1990) pense que toute mesure devrait avoir un effet positif dans un contexte institutionnel où les taux d'abandon sont importants. Il évalue l'amélioration possible, d'après l'exemple de ce qui a été fait à certains endroits, à une réduction des abandons de l'ordre de 10 à 20% sur une période de cinq ans. Ces chiffres ne tiennent pas compte de l'effet possible d'entraînement de ces mesures. Si nous tenons compte de l'amélioration de la réputation de l'établissement qui peut en résulter et donc, de l'augmentation possible de nouvelles inscriptions, le bénéfice pourrait être encore supérieur. Sur le plan financier, la différence pourrait être importante.
- (4) Tous les spécialistes de la question sont d'avis que les mesures qui favorisent le plus la rétention des étudiants sont celles qui favorisent la qualité de la formation et le développement des étudiants. Tinto définit ainsi les points communs de ces programmes : «un engagement ferme visant à assurer le bien-être de l'étudiant, un engagement plus vaste dans le cadre d'une formation destinée à tous les étudiants et un accent sur l'importance du milieu social et intellectuel dans la formation».

Voyons maintenant les mesures à envisager pour les étudiants adultes selon chaque type de problème.

3.1 Les problèmes de réussite scolaire

Une recension des mesures correctives employées dans les institutions américaines (Noël et al., 1987) pour aider les étudiants ayant des problèmes de réussite scolaire les classe en deux types : les services de soutien et les ajustements aux programmes d'études. Les services de soutien les plus souvent dispensés sont le conseil en formation, le tutorat, les services préalables à l'admission et les programmes d'été visant l'orientation avant l'admission.

En ce qui a trait aux services offerts par les conseillers en formation, les étudiants y recourent peu et préfèrent s'adresser à d'autres catégories de personnes. Notre propre recherche nous a sensibilisés à ce phénomène. Ce type de services, d'après les recherches évaluatives, se serait avéré peu efficace dans la réduction des taux d'abandon des étudiants ayant des problèmes de réussite scolaire, ce qui ne veut pas dire qu'ils soient inefficaces auprès d'autres catégories d'étudiants. Certains pensent cependant qu'on peut améliorer la performance des conseillers en formation auprès de ce type d'étudiants de la façon suivante : «(1) en personnalisant l'expérience ; (2) en évaluant les étudiants; (3) en aidant les étudiants à améliorer les habiletés nécessaires à l'atteinte des standards académiques ; (4) en aidant les étudiants à examiner leur choix de programme et (5) en aidant les étudiants à évaluer et comprendre les objectifs éducatifs à long terme». (traduction libre, Noël et al., 1987, p. 101)

Le tutorat peut se faire en groupe, par des pairs ou par téléphone. Ces services ont habituellement été couronnés de succès. Ils peuvent viser l'amélioration d'habiletés généralisables à tous les cours ou le succès dans certaines matières.

Les services préalables à l'admission permettent au personnel de l'institution d'identifier et de rencontrer les étudiants ayant des problèmes de réussite scolaire et de leur offrir leurs services de conseil ou de tutorat sur les habiletés ou connaissances à développer. Les programmes d'été préalables à l'admission entrent dans cette catégorie. Les évaluations de ce type de programme semblent démontrer qu'ils ne suffisent pas à eux seuls à combler les lacunes académiques de ces étudiants mais qu'ils peuvent familiariser l'étudiant avec l'institution, de façon à ce qu'il connaisse les ressources mises à sa disposition et qu'il pourra utiliser par après.

Les ajustements aux programmes d'études consistent en des programmes de développement de l'étudiant ou de

cours destinés à compenser ses lacunes. Il s'agit de revoir les habiletés académiques de base en la langue maternelle, en lecture, en écriture, en mathématiques ou en sciences sociales. Les auteurs de cette recension (Noël et al, 1987) soulignent que les étudiants abandonnent souvent ce type de cours. Plusieurs aspects de ces programmes soulèvent des débats : devrait-on obliger les étudiants ayant des problèmes de réussite académique à y participer ? Devrait-on créditer ces cours à l'intérieur du programme d'études ? Devrait-on évaluer ces étudiants avant de leur offrir ces services ?

Quelles lacunes s'agit-il de combler ? Elles sont de deux types. Les lacunes dans les habiletés de base nécessaires à la réussite de toute discipline intellectuelle et les lacunes spécifiques plus ponctuelles. Les lacunes de base comprennent la maîtrise de la langue maternelle, les difficultés de lecture et d'écriture, la maîtrise insatisfaisante des méthodes de travail intellectuel (écoute et prise de notes, planification du travail, recherches bibliographiques, etc.), la difficulté d'être autonome et de se responsabiliser à l'égard de ses études (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Les lacunes spécifiques concernent certaines matières. Très souvent, il s'agit des mathématiques ou de cours difficiles spécifiques à certains programmes.

Très souvent ces lacunes s'accompagnent de difficultés personnelles : « planification des études et de la carrière, la gestion du temps, l'anxiété et le stress face aux examens, la confiance en soi, la motivation, etc. ».⁷

Pour offrir des services à ce type de population, il faut aussi développer la connaissance des indicateurs de problèmes de réussite scolaire et faire du dépistage. Le dossier scolaire antérieur est utile pour dépister les étudiants qui ont eu dans le passé des problèmes de réussite scolaire ou dont la préparation académique présente des lacunes pouvant nuire à la réussite dans le programme choisi. Des tests sur des habiletés spécifiques jugées nécessaires au programme peuvent être imposés. Une fois les « étudiants à risque » identifiés, on peut dans certains cas les refuser ou les orienter ailleurs, on peut leur imposer des préalables ou leur offrir des services de soutien. Une fois les étudiants admis, il serait également nécessaire de surveiller certains signes de difficultés : absences répétées aux cours, problèmes identifiés par les professeurs dans les travaux remis, abandon de cours obligatoire ou de cours difficile, etc. Il ne s'agit pas d'être intrusifs, mais d'exercer la responsabilité institutionnelle envers les étudiants. Les programmes offerts aux adultes ont une politique d'admission ouverte. La responsabilité envers les étudiants exige qu'on leur indique leurs lacunes et qu'on leur fournisse les moyens pour y remédier.

3.2 Les problèmes de contacts entre l'étudiant et le milieu universitaire

Pour l'étudiant adulte, le milieu de vie universitaire, c'est d'abord et avant tout les professeurs et les étudiants qu'il côtoie dans les cours. Les efforts d'intégration doivent porter prioritairement sur cet aspect de ses relations. Bien sûr, le personnel de la Faculté, les services dispensés par la Faculté et l'université, l'association étudiante ont également un impact sur son intégration. Mais quelle que soit la qualité des contacts en dehors des cours, ils ne peuvent suffire à créer un milieu de vie pour l'étudiant.

L'accueil des nouveaux étudiants constitue le point de départ d'une politique d'intégration. Un accueil efficace fournit les informations nécessaires à l'orientation dans le programme et l'institution ; il fournit également l'occasion d'établir des contacts avec le personnel de la Faculté ou de certains services, avec certains professeurs et avec d'autres étudiants. La rentrée des étudiants adultes ne peut revêtir le même caractère que celle des jeunes inscrits à plein temps mais des efforts peuvent être faits au minimum pour les aider à localiser les locaux et pour fournir des occasions de rencontres.

Le recours aux chargés de cours dans les certificats réduit la possibilité d'établir des contacts entre professeurs et étudiants en dehors des cours. À tout le moins, il est possible de rendre des locaux disponibles pour ces rencontres selon un horaire adapté aux besoins. Toute mesure favorisant l'intégration des chargés de cours à la vie de l'institution devrait se répercuter sur leur responsabilisation envers les étudiants. En ce qui a trait aux contacts dans les cours, les méthodes pédagogiques prennent une place importante, les méthodes les plus appréciées par les étudiants étant celles qui font appel à leur expérience et qui facilitent ainsi leur participation active.

Les contacts entre étudiants peuvent être favorisés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des cours. La taille des groupes-cours, le choix des méthodes pédagogiques, le travail en équipe, l'imposition de cours obligatoires et d'un cheminement assurant un bagage commun aux étudiants et des rencontres, tout cela contribue à créer un milieu de vie à l'intérieur des classes. En dehors des classes, la collaboration avec les associations étudiantes, l'existence de lieux de rencontre ou de forum de réflexion et d'échange, la publicisation des succès des étudiants dans les journaux universitaires peuvent donner à l'étudiant le sentiment de faire partie de la communauté universitaire. Cependant, étant donné les résultats des recherches citées plus haut, les efforts prioritaires d'intégration devraient viser à favoriser les contacts stimulants et fréquents sur le terrain de

la vie académique.

3.3 Les problèmes de non utilisation des sources d'aide disponibles

La première étape à franchir en cette matière consiste à informer les étudiants de toutes les ressources disponibles. Autant que possible ces informations devraient être personnalisées, de façon à ce que l'étudiant puisse mettre un nom et un visage sur ces ressources. Comme beaucoup d'étudiants ne viennent pas d'eux-mêmes, le personnel de ces services doit être à l'affût d'occasions de se faire connaître, de publiciser et d'offrir ses services. Dans certains types de problèmes, tels que les problèmes d'échecs ou de mauvais résultats scolaires, les problèmes d'orientation ou lorsque l'étudiant risque d'abandonner, cette offre de services peut s'appuyer sur un dépistage effectué par les personnes en contact avec les étudiants. Des lettres, des téléphones peuvent rappeler la disponibilité sans être intrusifs. Les recherches menées auprès des étudiants devraient le plus souvent possible comporter des questions vérifiant le degré de connaissance et l'utilisation des services, la satisfaction à l'égard du personnel et demandant des suggestions d'amélioration des services.

3.4 Les problèmes d'orientation ou d'objectifs incertains

Ce groupe comprend plusieurs catégories d'étudiants. Nous avons déjà vu que plusieurs étudiants n'ont pas nécessairement au départ l'intention de poursuivre le programme auquel ils sont inscrits jusqu'à la fin : ils peuvent être à la recherche de cours les aidant à solutionner certains problèmes spécifiques, ils peuvent être à la recherche d'un développement personnel ou culturel et être intéressés uniquement à des cours spécifiques qui leur apporteront ce qu'ils cherchent, ils peuvent aussi être incertains de leur intérêt envers ce programme ou des études universitaires. Les mesures pour répondre à ces différents groupes ne peuvent être les mêmes.

Pour ceux dont les objectifs n'est pas la diplomation, il est important pour l'institution de délimiter sa politique à leur égard. Si elle juge qu'il y a place pour eux dans ses programmes, ses objectifs devraient être de leur faciliter l'accès aux cours qu'ils recherchent. Elle peut identifier le type de cours qui intéressent cette clientèle et en faire une promotion spécifique. Le principal obstacle à surmonter à cet égard est celui de la structure du programme avec ses cours obligatoires et ses préalables. Le défi consiste à savoir être souple sans mettre en péril cette structure.

Les problèmes d'orientation chez les adultes ne peuvent être traités de la même façon que chez les jeunes. Les

adultes sont déjà insérés sur le marché du travail et ont souvent des obligations familiales. Ils peuvent difficilement envisager des réorientations complètes impliquant plusieurs années d'études à plein temps. L'orientation doit tenir compte de leurs acquis et de leur maturité.

La première intervention à l'égard des adultes ayant des problèmes d'orientation consiste à les dépister pendant la période où ils font leur demande d'admission. Il est alors possible de leur offrir les services d'un conseiller qui pourra, selon le cas, donner des informations, aider à clarifier les objectifs personnels, académiques ou professionnels, ou à planifier l'atteinte de ces objectifs. Un suivi de certains cas pourrait s'avérer nécessaire; une collaboration devrait alors pouvoir s'établir entre le conseiller et le personnel du programme dans lequel les personnes s'inscrivent.

Des étudiants déjà inscrits peuvent également avoir besoin de tels services : ceux qui sont insatisfaits du programme dans lequel ils sont inscrits, ceux dont les objectifs changent en cours de route ou qui pensent abandonner à cause d'une orientation incertaine. Les services offerts à ces étudiants doivent être publicisés et ces étudiants peuvent aussi être dépistés avec la collaboration active du personnel qui est en contact avec eux.

3.5 Les problèmes d'ordre académique (autres que de réussite scolaire)

Les problèmes regroupés sous cette rubrique concernent le contenu des programmes, la situation vécue en classe, l'offre et la disponibilité des cours et la qualité des services de support à la fonction académique.

Nous avons déjà vu que les adultes s'inscrivent avec des objectifs instrumentaux reliés à leur situation de travail. La conception des programmes et leur évaluation doivent donc tenir compte autant de leur pertinence professionnelle que des exigences académiques. Nous reparlerons de cet aspect un peu plus loin. La situation vécue en classe est tributaire de plusieurs variables : la taille de la classe, son degré d'hétérogénéité, les méthodes pédagogiques, l'équilibre de la matière entre théorie et pratique, la compétence du professeur et sa prise en compte des styles d'apprentissage des adultes, la qualité des locaux, les échanges entre étudiants, etc. Toute mesure qui vise à améliorer ces variables devrait favoriser la rétention des étudiants et devrait être considérée comme prioritaire.

En ce qui a trait à l'offre et à la disponibilité des cours, leur importance découle du fait que les étudiants adultes ont un horaire chargé et sont peu disponibles. Les horaires des cours déterminent cette disponibilité : plus l'horaire est souple et colle à leur disponibilité, plus on a de chances de

les retenir. Les étudiants adultes se plaignent souvent du fait que certains cours inscrits à un programme sont très peu souvent offerts. Étant donné que l'offre de cours est tributaire du volume de clientèle, il faut porter une attention très grande à cet aspect dans la conception d'un programme. Plus le volume de la clientèle attendue est petit, plus on risque de ne pas pouvoir offrir plusieurs cours optionnels ou d'offrir peu souvent les cours obligatoires. Il est donc inutile dans un tel cas de multiplier les cours optionnels qui risquent de ne pas être offerts ou d'être annulés à cause d'inscriptions insuffisantes. Toute annulation de cours à la dernière minute détruit l'équilibre fragile de l'horaire de l'adulte qui choisit ses cours en fonction de ses obligations familiales et professionnelles.

Quant à l'importance de la qualité des services de support à la fonction académique, elle est évidente. Les étudiants ont besoin d'informations claires, de services accessibles à des horaires adéquats, de conseils pour les choix de cours, des locaux accessibles, de personnel disponible, etc.

Bref, tout ce qui concourt à la qualité de la formation favorise la persévérance.

3.6 Les problèmes de ressources financières ou de conflits de rôles

Les étudiants adultes ont peu accès à l'aide financière gouvernementale, étant donné qu'ils s'inscrivent le plus souvent à temps partiel. Certains ont accès à l'aide financière de leur employeur ou de leur conjoint. Cependant, peu d'entre eux peuvent se permettre de quitter leur emploi pour s'inscrire à plein temps. Le problème principal pour eux consiste donc à concilier les exigences de leur emploi et de leurs obligations familiales avec celles de leurs études.

Les institutions peuvent intervenir dans ce problème de plusieurs façons :

- en offrant des bourses et en sollicitant les employeurs et les diplômés pour faire des dons à cet effet ;
- en sensibilisant les employeurs aux bénéficiaires qu'ils reçoivent de la formation offerte aux employés ;
- en incitant les employeurs à accorder diverses formes de soutien à leurs employés qui étudient ;
- en offrant un horaire des cours adapté aux besoins ;
- en offrant des services orientés vers le soutien des divers rôles des adultes plutôt que vers leur intégration sociale à l'institution : par exemple des bibliothèques ou des services alimentaires disponibles les soirs et les fins de semaine sont plus importants pour les adultes qu'un service des sports.

3.7 Les problèmes de bénéficiaires professionnels jugés insuffisants

La pertinence des programmes à l'égard des milieux professionnels est primordiale pour les adultes. C'est d'ailleurs pour répondre à cette exigence qu'ont été créés les programmes de certificat. Cette pertinence se construit de plusieurs façons. Lors de la conception des programmes, les milieux professionnels doivent être consultés, les destinataires doivent être ciblés de façon précise, les conditions d'admission et la structure du programme doivent être pensés en fonction non seulement des exigences académiques mais aussi des caractéristiques professionnelles. Le critère de la pertinence professionnelle doit également être l'un des critères de base de l'évaluation des programmes.

La publicité et l'information sur les programmes peuvent souligner leur pertinence en faisant valoir les bénéficiaires professionnels attendus, sans évidemment faire des promesses que l'on ne peut tenir. L'orientation et le conseil des étudiants doit tenir compte des bénéficiaires professionnels qu'ils en attendent et doivent viser à clarifier ces bénéficiaires. Les professeurs doivent savoir contribuer à créer un climat de culture professionnelle tout autant que de culture académique par le contenu des cours et les méthodes pédagogiques employées. Les stages et les contacts avec les milieux professionnels peuvent apporter une contribution importante à cet égard. La valorisation des diplômés qui ont réussi dans leur milieu professionnel peut contribuer à motiver les étudiants.

Il est intéressant de confronter ces suggestions à celles formulées par les étudiants de la Faculté ayant abandonné, rejoins lors de notre sondage téléphonique. À la question posée en fin d'entrevue, «Quelle(s) suggestion(s) feriez-vous pour améliorer les services de la Faculté ?», les étudiants ont fait porter leurs suggestions sur des thèmes connexes à ceux qui ressortent de l'analyse :

- 30,5% des suggestions concernent les cours ou les programmes ;
- 16,7% concernent l'information ou l'accueil ;
- 10,2% concernent les autres étudiants ;
- 10,2% concernent l'accessibilité ;
- 7,8% concernent les professeurs ;
- 6,6% concernent les locaux ;
- 4,8% concernent les horaires ;
- 3,6% concernent les frais de scolarité.

Enfin, 9,6% des répondants déclarent qu'ils sont parfaitement satisfaits des services de la Faculté.

Conclusion

Le débat sur les abandons chez les étudiants des institutions post-secondaires, tant au cégep qu'à l'université, doit tenir compte des besoins éducatifs des étudiants adultes et des missions des institutions. L'objectif principal des institutions à leur égard ne peut se limiter à la hausse de leurs taux de diplomation. La rétention des étudiants ne peut être un objectif en soi : elle n'a de sens que par rapport à ce que l'institution peut offrir aux étudiants et à ce que les étudiants viennent y chercher.

Les institutions éducatives peuvent offrir un climat intellectuel et professionnel aux étudiants adultes qui recherchent une éducation de qualité et décident de poursuivre des objectifs intellectuels et professionnels au-delà des besoins à court terme. Elles peuvent créer un environnement favorable à l'atteinte des objectifs des étudiants et chercher à les stimuler pour dépasser ces objectifs. Cependant, comme nous l'avons vu, la rétention est le résultat d'un processus de concordance entre l'institution et l'étudiant. L'étudiant doit avoir des objectifs conciliables avec ceux de l'institution et faire des efforts pour les atteindre. Plusieurs étudiants adultes ne visent pas de diplôme, du moins comme un objectif en soi. Plusieurs ne peuvent concilier les exigences de leur travail et de leur vie familiale avec celles de leurs études sur une période de temps suffisamment longue pour se rendre jusqu'au diplôme. Il est normal que les institutions aient du mal à retenir ces étudiants.

Pour tous les autres étudiants, jeunes ou adultes, la rétention peut être placée dans le contexte de ce que nous pourrions appeler le succès dans les études. Ce succès comporte plusieurs dimensions : (1) l'atteinte de standards de qualité et l'acquisition de connaissances et de savoir-faire garantis par un diplôme décerné par une institution éducative reconnue ; (2) l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reconnus par un milieu professionnel ; (3) l'atteinte des objectifs de l'étudiant, tant professionnels, intellectuels que de développement personnel. Le défi de l'institution et de l'étudiant, c'est de concilier les trois points de vue, de faire tous les efforts pour y parvenir.

Il est possible de hausser les taux de diplomation chez les adultes, mais il faut reconnaître qu'ils seront probablement de toute façon moins élevés que chez les jeunes. L'accessibilité des institutions post-secondaires aux adultes passe en partie par les programmes courts tels que les certificats. Ils répondent à des besoins du marché du travail, à la disponibilité et aux caractéristiques des étudiants adultes. Tant dans les cégeps que dans les universités, les programmes courts sont appelés à se développer. La question principale qui doit nous préoccuper et à laquelle nous avons tenté de répondre est : comment concilier les objectifs des étudiants

adultes et des institutions en offrant un environnement qui assure une formation de qualité ?

Références :

- 1- BASTIEN, André. *Cheminement des étudiantes et des étudiants au baccalauréat : impact de l'âge sur l'abandon*, MESS, p. 8
- 2- Ibid., p. 49
- 3- UQAM. *La persévérance aux études, état de la réflexion*, octobre 1990, p. 2.
- 4- CONSEIL des collèges. *L'éducation des adultes dans les cégeps : rapport sur l'État et les besoins de l'enseignement collégial*, mars 1991, p. 37.
- 5- Dans ce fichier, est considéré comme abandon le cas d'un étudiant ayant cessé de s'inscrire pendant trois trimestres consécutifs ou ayant signifié par écrit son abandon du programme. Est considéré en interruption un étudiant ayant cessé de s'inscrire pendant un ou deux trimestres, au troisième trimestre l'interruption devient abandon.
- 6- TINTO, Vincent. *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance*, 1990, p. 7.
- 7- ROBILLARD, Michel. *L'amélioration de la persévérance aux études et des conditions de vie pédagogique et institutionnelle des étudiant-e-s à l'UQAM*, 1990, p. 35.

Bibliographie

- ASHAR, Hanna et Robert, SKENES. "Can Tinto's Student Departure Model be Applied to Nontraditional Students ?", *Adult Education Quarterly*, Winter 1993, Volume 43, Number 2, p. 90-100.
- BASTIEN, André. *Cheminement des étudiantes et étudiants au baccalauréat : impact de l'âge sur l'abandon*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, octobre 1992.
- BASTIEN, André. *Cheminement des étudiantes et étudiants au doctorat*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, novembre 1992.
- BEAUCHESNE, Luc. *Les abandons au secondaire : profil socio-démographique*, Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, février 1991, 28-2552.
- CONSEIL des collèges. *L'éducation des adultes dans les cégeps : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, mars

1991.

CONSEIL supérieur de l'éducation. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, 1992.

CONSEIL des Universités. *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois Volet 1, Cheminement et spécialisation*, août 1992.

DIETSCHE, Peter H.J. "Freshman Attrition in a College of Applied Arts and Technology of Ontario", *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, Vol. XX-3, 1990, p. 65-84.

FARABAUGH-DORKINS, Cheryl. "Beginning to Understand Why Older Students Drop Out of College", *The Association for Institutional Research*, Spring 1991, Number 39, p. 1-12.

LA HAYE, Jacques et LESPÉRANCE, André. *Cheminement scolaire à l'université : abandons au baccalauréat*, MESS - DGERU - DPSAC, février 1992.

LAVOIE, Hélène. *Les échecs et les abandons au collégial*, Ministère de l'Enseignement et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1987.

LEE, Noël, Randi, Levitz et Diana Saluri and Associates, *Increasing Student Retention, Effective Programs and Practices for Reducing the Dropout Rate*, The Jossey-Bass Higher Education Series, 1987.

LENNING, Oscar T. "Variable-Selection and Measurement Concerns", in *Studying Student Attrition*, Ernest T. Pascarella, Editor, New Directions for Institutional Research, Sponsored by the Association for Institutional Research, Jossey-Bass Publishers, No. 36, December 1982, p. 35-49.

LÉVESQUE, Mireille et PAGEAU, Danielle. *La persévérance aux études, la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990.

METZNER, Barbara S., JOHN P. and BEAN. "The Estimation of Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition", *Research in Higher Education*, 1987, Vol. 27, No. 1, p. 15-38.

MILLER, Robert J. Persistence in Higher Education : A review of the Literature for Continuing Educators", *The Journal of Continuing Higher Education*, Winter 1991, p. 19-22.

PANTAGES, Timothy J. et CREEDON, Carol F. "Studies of College Attrition : 1950-1975", *Review of Educational Research*, Winter 1978, Vol. 48, No. 1, p. 49-101.

PASCARELLA, Ernest T., SMART, John C. and ETHINGTON, Corinna A. "Long-Term Persistence of Two-Year Colleges Students", *Research in Higher Education*, 1986, Vol. 24, No. 1, p. 47-71.

PASCARELLA, Ernest T. "Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes", *Review of Educational Research*, Winter 1980, Vol. 50, No. 4, p. 545-563, p. 565-595.

ROBILLARD, Michel. *L'amélioration de la persévérance aux études et des conditions de vie pédagogique et institutionnelle des étudiant-e-s à l'UQAM, exposé de la situation et programme d'activités en vue d'élaborer un plan d'action institutionnel*, Université du Québec à Montréal, janvier 1990.

TERRILL, Ronald. *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), janvier 1988 (réimpression, juillet 1991).

TINTO, Vincent. "Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, Winter 1975, Vol. 45, No. 1, p. 89-125.

TINTO, Vincent. *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance*, Conférence à l'Université du Québec à Montréal, 1990, 12 p.

TINTO, Vincent. "Limits of Theory and Practice in Student Attrition", *Journal of Higher Education*, 1982, Vol. 53, No. 6, p. 687-700.

Université du Québec à Montréal. *La persévérance aux études, état de la réflexion*, Encarté dans l'UQAM, publié par le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, le 15 octobre 1990.

Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, Université de Montréal, *Cheminement académique des étudiants inscrits aux programmes de l'Université de Montréal, Cohorte 1987 : situation à l'hiver 1991*, novembre 1991. ■

TABLEAU 1

Répartition de l'effectif étudiant
des universités québécoises

PREMIER CYCLE - AUTOMNE 1990

TYPE DE PROGRAMMES SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES		GROUPES D'ÂGE			
		24 ans et moins	25 ans et plus	TOTAL	
		%	%	%	N
BACCALAURÉAT	TEMPS COMPLET	42,1	8,7	50,8	94 165
	TEMPS PARTIEL	4,5	9,0	13,5	24 965
	TOTAL	46,5	17,7	64,3	119 130
CERTIFICAT	TEMPS COMPLET	2,7	2,0	4,7	8 771
	TEMPS PARTIEL	3,5	27,5	31,0	57 485
	TOTAL	6,2	29,5	35,7	66 256

SOURCE : CONSEIL DES UNIVERSITÉS

TABLEAU 2

Cheminement des étudiants selon le type de programme
et le régime d'études

TYPE DE PROGRAMME SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES		Diplômés du programme	Autres diplômés	Études en cours	Abandons	TOTAL
		%	%	%	%	N = 100%
BACCALAURÉAT	TEMPS COMPLET	65,2	1,6	3,3	29,8	24 327
	TEMPS PARTIEL	26,2	2,7	10,9	60,2	5 932
	TOTAL	57,6	1,8	4,8	35,8	30 259
CERTIFICAT	TEMPS COMPLET	46,3	6,4	7,3	40,0	3 268
	TEMPS PARTIEL	21,2	0,5	10,5	67,8	16 027
	TOTAL	25,5	1,5	10,0	63,0	19 295

SOURCE : CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Baccalauréat : automne 1984, cheminement après 7 ans

Certificat : automne 1986, cheminement après 5 ans

TABLEAU 3

Taux d'abandon selon l'âge et le régime d'études, 1985-1990

BACCALAURÉAT

RÉGIME D'ÉTUDES	ÂGE							TOTAL
	15-18	19	20	21	22	23-24	25 +	
TEMPS COMPLET	18,0	16,2	23,4	31,3	36,5	38,7	40,8	26,2
TEMPS PARTIEL	12,5	40,4	49,2	56,8	61,8	64,3	61,5	59,3

SOURCE : A. BASTIEN, DGERU - MESS, 1991.

TABLEAU 4

**Taux d'abandon dans les universités québécoises
selon le secteur disciplinaire**

SECTEUR DISCIPLINAIRE	BACCALAURÉAT					CERTIFICAT				
	TAUX D'ABANDON			TOTAL (N)		TAUX D'ABANDON			TOTAL (N)	
	PT	TP	TOTAL	ABANDONS	COHORTE	PT	TP	TOTAL	ABANDONS	COHORTE
Sciences de la santé	13,5	28,9	17,8	377	2 113	23,2	42,7	40,6	376	926
Sciences pures	27,7	63,4	32,7	984	3 005	35,3	59,5	50,7	172	339
Sciences appliquées	27,4	63,2	33,2	1 642	4 945	52,6	65,4	63,9	870	1 362
Sciences humaines	34,5	60,9	39,5	2 692	6 805	37,4	54,4	49,4	1 332	2 698
Lettres	41,2	65,4	46,8	926	1 976	53,1	58,1	55,4	560	1 011
Droit	22,3	56,9	24,7	233	945	27,5	56,1	52,0	144	277
Sciences de l'éducation	29,1	58,7	34,7	1 002	2 882	24,4	54,5	49,3	774	1 570
Sciences de l'administration	26,2	68,1	35,7	1 867	5 221	37,1	75,5	72,6	6 992	9 633
Arts	42,9	61,8	47,6	831	1 746	43,6	55,7	49,7	267	537
Études plurisectorielles	36,3	78,2	43,7	271	620	44,5	83,5	72,9	688	941
TOTAL	29,8	60,2	35,8	10 925	30 258	40,0	67,8	69,1	12 173	19 284

SOURCE : CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Baccalauréat : automne 1984, cheminement après 7 ans.

Certificat : automne 1986, cheminement après 5 ans.

TABLEAU 5

**Taux d'abandon dans les universités québécoises
selon l'établissement**

ÉTABLISSEMENT	BACCALAURÉAT					CERTIFICAT				
	TAUX D'ABANDON			TOTAL (N)		TAUX D'ABANDON			TOTAL (N)	
	PT	TP	TOTAL	ABANDONS	COHORTE	PT	TP	TOTAL	ABANDONS	COHORTE
UNIV. MONTRÉAL (TOTAL)	28,6	50,3	31,8	1 837	5 774	38,7	57,8	52,5	2 301	4 382
UDEM	27,5	32,0	28,0	1 158	4 138	38,4	50,7	46,1	1 454	3 154
HEC	31,8	76,0	43,2	335	776	47,8	70,1	69,6	699	1 004
POLY	32,0	73,8	40,0	344	860	100,0	65,6	66,1	148	224
LAVAL	24,8	53,3	27,9	1 285	4 608	31,7	49,7	44,1	634	1 438
SHERBROOKE	28,3	64,2	31,2	868	2 779	40,0	52,4	51,9	320	817
UQ (TOTAL)	35,0	60,8	41,0	3 238	7 894	43,7	75,6	71,2	7 958	11 180
UQAM	35,4	59,6	40,9	1 830	4 479	38,7	61,8	56,0	1 872	3 344
UQTR	31,3	59,7	35,7	463	1 297	56,7	67,6	65,3	690	1 056
UQAC	33,1	63,6	40,4	273	675	66,1	56,9	59,4	383	645
UQAR	28,7	53,9	36,0	161	447	32,7	60,1	57,5	599	1 042
UQAH	37,7	56,6	44,4	219	493	34,9	64,6	60,1	501	833
UQAT	38,6	75,0	51,8	103	199	26,3	64,8	58,3	197	338
ÉTS	55,4	81,3	62,2	189	304	-	85,4	85,4	41	48
TÉLUQ	-	-	-	-	-	81,3	95,0	94,9	3 675	3 874
MCGILL	25,3	59,2	27,3	1 028	3 763	41,8	58,3	57,7	903	1 566
CONCORDIA	33,4	64,8	47,4	2 394	5 049	13,3	57,3	51,4	57	111
BISHOP'S	43,4	62,1	44,8	175	391	-	-	-	-	-
TOTAL	29,8	60,2	35,8	10 625	30 256	40,0	67,8	63,1	12 173	19 294

SOURCE: CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Baccalauréat : automne 1984, cheminement après 7 ans.

Certificat : automne 1986, cheminement après 5 ans.

TABLEAU 6

**Répartition des étudiants selon le changement de programme
et la diplomation**

TYPE DE PROGRAMME SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES		SANS DIPLÔME		AVEC DIPLÔME		TOTAL	
		Aucun change- ment	Au moins 1 change- ment	Aucun change- ment	Au moins 1 change- ment	Aucun change- ment	Au moins 1 change- ment
BACCALAURÉAT	TEMPS COMPLET	46,1	53,9	76,2	23,8	65,7	34,3
	TEMPS PARTIEL	51,5	48,5	73,1	26,9	57,2	42,8
CERTIFICAT	TEMPS COMPLET	75,4	24,6	74,4	25,6	74,9	25,1
	TEMPS PARTIEL	91,0	9,0	85,9	14,1	89,9	10,1

SOURCE : CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Baccalauréat : automne 1984, cheminement après 7 ans.

Certificat : automne 1986, cheminement après 5 ans.

TABLEAU 7

**Taux de diplômation parmi les «Undergraduate programs»
selon le type d'Institution et leur degré de sélectivité.**

Type et degré de sélectivité de l'Institution	Nombre d'Institutions	Taux de diplômation
Two-Year Public Institutions*		
Open Admissions	206	42%
Liberal Admissions	7	55%
Two-Year Private Institutions		
Open Admissions	14	54%
Liberal Admissions	31	64%
Traditional Admissions	3	65%
Four-Year Public Institutions**		
Open Admissions	41	46%
Liberal Admissions	58	56%
Traditional Admissions	26	55%
Selective Admissions	19	59%
Highly Selective Admissions	4	64%
Four-Year Private Institutions		
Open Admissions	17	52%
Liberal Admissions	153	57%
Traditional Admissions	71	59%
Selective Admissions	67	65%
Highly Selective Admissions	19	77%

* Pour les «Two-Year institutions», les taux représentent le pourcentage des nouveaux inscrits à la première année en 1975 qui avaient diplômé trois ans après.

** Pour les «Four-Year institutions», les taux représentent le pourcentage des nouveaux inscrits à la première année en 1973 qui avaient diplômé cinq ans après.

TABLEAU 8

HYPOTHÈSE 2

**RAISONS INVOQUÉES PAR LES ÉTUDIANTS
POUR ABANDONNER**

	Raisons d'abandon	(n)	%
Raisons externes aux cours : 65,8%	Problèmes de santé	21	7,8
	Raisons familiales	34	12,6
	Raisons personnelles	10	3,7
	Problèmes financiers	4	1,5
	Raisons liées à l'emploi	36	13,4
	Manque de temps	21	7,8
	Surcharge de travail	34	12,6
	Problèmes de distance, de transport	12	4,5
	Événements imprévus	5	1,9
	Raisons liées aux cours : 34,1%.	Changement d'orientation	24
Non correspondance aux objectifs, perte d'intérêt		29	10,8
Difficultés d'apprentissage		4	1,5
Problèmes liés aux professeurs		6	2,2
Problèmes liés aux étudiants		3	1,1
A préféré autre institution		13	4,8
Problèmes liés à l'organisation des cours		10	3,7
Cours d'appoint à prendre		3	1,1