



*L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*

Rapport final

**Le projet a été subventionné dans le cadre du programme des Actions concertées  
(Persévérance et réussite scolaire)  
du Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture  
en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

**Juin 2007**

**Rédaction :** Louise Sauvé, chercheure principale, Télé-université  
Godelieve Debeurme, co-chercheure, Université de Sherbrooke  
Virginie Martel, co-chercheure, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis  
Alan Wright, co-chercheur, University of Windsor  
Gabriela Hanca, auxiliaire de recherche et de coordination, Télé-université, depuis février 2007  
Johanne Fournier, auxiliaire de recherche et de coordination, Télé-université, jusqu'en février 2007  
Martine Castonguay, auxiliaire de recherche, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

**Révision linguistique et mise en page :** Annie Lachance, adjointe administrative

**Équipe de soutien :** Émilie Fontaine, auxiliaire de recherche, Université de Sherbrooke  
Louis Poulette, informaticien, Télé-université  
Sylvain St-Pierre, informaticien, Télé-université  
Jean-François Paré, infographiste, Télé-université  
Annie Lachance, adjointe administrative et correction linguistique, SAVIE

**Partenaires** AECALÉ sur le campus de Lévis de l'UQAR  
Association des étudiants et des étudiantes de la Télunq  
Fédération étudiante de l'Université de Sherbrooke  
Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)  
Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ).  
Centre d'aide à la réussite de l'UQAR-Lévis  
Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télé-université,  
Fédération des cégeps  
Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP)

© 2007. Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation, en tout ou en partie, par quelque moyen que ce soit, sont réservés aux auteurs du présent texte.

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

## Table des matières

<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>16</b>
<b>1. LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE DE L'ABANDON ET SES IMPACTS SUR L'ÉTUDIANT, LA SOCIÉTÉ ET LES ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES .....</b>	<b>18</b>
1.1.1 Quelques chiffres sur le taux d'abandon des études à travers le monde.....	18
1.1.2 Les mesures gouvernementales pour augmenter le taux de réussite au Québec.....	19
1.1.3 La situation de l'abandon des études dans les établissements d'enseignement à distance .....	23
<b>1.2 LES IMPACTS DE L'ABANDON SUR L'ÉTUDIANT, LA SOCIÉTÉ ET LES ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 LA PERTINENCE ET L'ASPECT NOVATEUR DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>25</b>
1.3.1 Les caractéristiques d'apprentissage ou le profil d'apprentissage.....	25
1.3.2 Les difficultés rencontrées par les étudiants .....	26
1.3.3 Le positionnement de notre étude par rapport aux recherches existantes.....	28
<b>1.4 UNE DÉFINITION DE L'ABANDON ET DE LA PERSÉVÉRANCE DES ÉTUDES .....</b>	<b>29</b>
1.4.1 L'abandon des études.....	29
1.4.2 La persévérance aux études .....	30
<b>1.5 LES QUESTIONS GÉNÉRALES DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>30</b>
<b>2. LE CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 LES THÉORIES DE L'ABANDON ET DE LA PERSÉVÉRANCE.....</b>	<b>31</b>
2.1.1 Un bref survol historique .....	32
2.1.2 Les principales théories de l'abandon et de la persévérance des études postsecondaires .....	34
<b>2.2 LA CLASSIFICATION DES FACTEURS D'ABANDON ET DE PERSÉVÉRANCE .....</b>	<b>39</b>
<b>2.3 LES VARIABLES À L'ÉTUDE .....</b>	<b>43</b>
2.3.1 Les variables sociodémographiques .....	43
2.3.2 Les variables scolaires .....	44
2.3.3 Les styles d'apprentissage.....	47
2.3.4 Les facteurs de motivation et de démotivation .....	50
2.3.5 Les difficultés rencontrées par les étudiants pendant leurs études .....	53
2.3.6 En résumé.....	66
<b>2.4 LES MESURES D'AIDE ET DE SOUTIEN.....</b>	<b>66</b>
2.4.1 Une définition et les conditions d'application des mesures de soutien .....	67
2.4.2 Les formes de mesures de soutien .....	68
2.4.3 Les mesures de soutien à l'université et leurs limites.....	68
2.4.4 En résumé.....	69
<b>2.5 LA SYNTHÈSE DES QUESTIONS SPÉCIFIQUES ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....</b>	<b>70</b>
<b>3. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET LES APPUIS THÉORIQUES.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 LA POPULATION CIBLE .....</b>	<b>72</b>
3.2.1 L'échantillon d'étudiants sur le plan des données quantitatives.....	73
3.2.2 L'échantillon d'étudiants sur le plan des données qualitatives.....	73

<b>3.3 L'INSTRUMENT DE RECHERCHE : SYSTÈME D'AIDE MULTIMÉDIA INTERACTIF À LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES (SAMI-PERSÉVÉRANCE).....</b>	<b>74</b>
<b>3.4 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES QUANTITATIVES.....</b>	<b>79</b>
3.4.1 Les instruments de mesure pré-expérimentation .....	79
3.4.1.1 <i>La fiche d'inscription</i> .....	79
3.4.1.2 <i>Les questionnaires liés aux styles d'apprentissage</i> .....	79
3.4.2 Les instruments de mesure en cours d'expérimentation .....	80
3.4.3 Les instruments de mesure post-expérimentation.....	83
<b>3.5 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES QUALITATIVES .....</b>	<b>84</b>
<b>3.6 LES STRATÉGIES D'ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>85</b>
3.6.1 L'analyse des données quantitatives.....	85
3.6.2 L'analyse des données qualitatives.....	85
<b>3.7 LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....</b>	<b>86</b>
<b>3.8 LA DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>87</b>
<b>4. L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 LE PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE ET SCOLAIRE DE LA POPULATION INVESTIGUÉE .....</b>	<b>88</b>
4.1.1 Les variables sociodémographiques : genre, groupe d'âge, état civil des étudiants.....	88
4.1.2 Le lieu de résidence pendant les études .....	90
4.1.3 La situation scolaire .....	91
4.1.4 La formation antérieure aux études.....	92
4.1.5 Le travail pendant les études et les finances .....	93
4.1.6 Résumé.....	94
<b>4.2 LE PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE ET SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS PERSÉVÉRANTS VERSUS LES ÉTUDIANTS AYANT ABANDONNÉ .....</b>	<b>95</b>
4.2.1 Les données sociodémographiques : genre, groupe d'âge, état civil des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné .....	95
4.2.2 Le lieu de résidence pendant les études des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné .....	97
4.2.3 La situation scolaire actuelle (type et mode d'études) des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné.....	97
4.2.4 La formation préalable à l'entrée à l'université (dernier diplôme obtenu) des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné .....	99
4.2.5 Le travail pendant les études et les sources de financement prévues des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné .....	100
4.2.6 En résumé.....	101
<b>4.3 LES STYLES D'APPRENTISSAGE DIFFÉRENCIÉS DES ÉTUDIANTS PERSÉVÉRANTS ET AYANT ABANDONNÉ. QU'EST-CE QUI LES DIFFÉRENCIE ET QU'EST-CE QUI LES RAPPROCHE?.....</b>	<b>102</b>
4.3.1 Le traitement de l'information .....	102
4.3.2 Les modes d'apprentissage .....	105
4.3.3 Les conditions d'apprentissage.....	110
4.3.4 Résumé.....	118
<b>4.4 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTS PERSÉVÉRANTS DE NOTRE RECHERCHE...118</b>	<b>118</b>
4.4.1 Les difficultés les plus souvent rencontrées par notre échantillon d'étudiants.....	120
4.4.2 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants et les étudiants qui abandonnent.....	122
4.4.3 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants en fonction du genre.....	127

4.4.4 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants en fonction de la variable âge .....	127
4.4.5 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants en fonction des variables scolaires.....	130
4.4.6 Les dix difficultés les moins souvent rencontrées par les étudiants qui persèvent et qui abandonnent.....	132
4.4.7 En résumé.....	133
<b>4.5 L'ANALYSE DES OUTILS D'AIDE UTILISÉS PAR LES ÉTUDIANTS.....</b>	<b>135</b>
4.5.1 Les outils d'aide utilisés par l'ensemble des étudiants de notre échantillon .....	136
4.5.2 Les outils d'aide utilisés par les étudiants qui persèvent.....	136
4.5.3 Les outils d'aide utilisés par les étudiants qui ont abandonné.....	138
4.5.4 Le genre et l'âge en lien avec le choix des outils d'aide.....	139
4.5.5 Le mode et le type d'études en lien avec le choix des outils d'aide.....	140
4.5.6 Les supports fournis aux étudiants par les tuteurs, les professeurs et les chargés de cours.....	141
4.5.7 En résumé.....	144
<b>4.6 LES FACTEURS DE MOTIVATION ET DE DÉMOTIVATION AUX ÉTUDES.....</b>	<b>144</b>
4.6.1 Les visées et perceptions des étudiants sur la motivation et la démotivation.....	145
4.6.2 Le rôle de l'encadrement offert par l'université comme facteur de motivation ou de démotivation aux études .....	150
4.6.3 Les stratégies d'apprentissage et de motivation comme facteurs de motivation ou de démotivation aux études .....	159
4.6.4. Les facteurs de motivation et de démotivation identifiés par les entrevues auprès des étudiants et des enseignants/tuteurs/chargés de cours .....	162
4.6.5 En résumé.....	163
<b>4.7 LA CONVIVIALITÉ, LA PERTINENCE ET L'UTILITÉ DE SAMI-PERSÉVÉRANCE.....</b>	<b>164</b>
4.7.1 Les activités offertes par SAMI-Persévérance.....	164
4.7.2 L'utilité, la pertinence et la qualité des outils d'aide proposés aux étudiants .....	167
4.7.3 Les outils de communication synchrones et asynchrones.....	169
4.7.4 L'appréciation générale du site Web .....	170
4.7.5 En résumé.....	172
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>172</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>181</b>
ANNEXE 1 - FICHE D'INSCRIPTION.....	199
ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE SUR LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION.....	204
ANNEXE 3A - QUESTIONNAIRE SUR LES MODES D'APPRENTISSAGE.....	206
ANNEXE 3B - QUESTIONNAIRE SUR LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE.....	207
ANNEXE 4 - GRILLE D'ÉNONCÉS.....	208
ANNEXE 5 - EXEMPLE DE FEUILLE DE ROUTE.....	215
ANNEXE 6A - QUESTIONNAIRE SUR LES ASPECTS MOTIVATIONNELS INSPIRÉ DE VIAU ET BÉDARD (2001) –VERSION POUR LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ.....	216
ANNEXE 6B - QUESTIONNAIRE SUR LES ASPECTS MOTIVATIONNELS INSPIRÉ DE VIAU ET BÉDARD (2001) – VERSION POUR L'UQAR ET L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI.....	225

---

ANNEXE 7 - QUESTIONNAIRE EN LIGNE POUR LES ÉTUDIANTS, ÉTUDIANTES AYANT UTILISÉ LE SYSTÈME D'AIDE SAMI-PERSÉVÉRANCE.....	234
ANNEXE 8 GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ POUR LES ETUDIANTS AYANT PERSÉVÉRÉ DANS LEUR PROGRAMME LORS DE LA PREMIÈRE SESSION D'ÉTUDES.....	239
ANNEXE 9 GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ POUR LES ETUDIANTS AYANT ABANDONNÉ DANS LEUR PROGRAMME LORS DE LA PREMIÈRE SESSION D'ÉTUDES.....	240
ANNEXE 10 GUIDE D'ENTREVUE SEMI DIRIGÉ POUR UN PROFESSEUR (ETUDE DE CAS) AYANT UTILISÉ DANS LE CADRE DE SON COURS LE SYSTÈME SAMI-PERSÉVÉRANCE.....	241
ANNEXE 11 GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ POUR LES TUTEURS ET PROFESSEURS.....	242
ANNEXE 12 EXEMPLE DE VERBATIM AVEC UNE ÉTUDIANTE PERSÉVÉRANTE.....	243
ANNEXE 13 GRILLE D'ANALYSE THÉORIQUE DE CONTENU DES ENTRETIENS : SUJETS PERSÉVÉRANTS CAMPUS/DISTANCE.....	248
ANNEXE 14 GRILLE D'ANALYSE THÉORIQUE DE CONTENU DES ENTRETIENS : SUJETS AYANT ABANDONNÉ (CAMPUS/DISTANCE).....	250
ANNEXE 15 GRILLE D'ANALYSE THÉORIQUE DE CONTENU DES ENTRETIENS : INTERVENANTS CAMPUS/DISTANCE.....	253
ANNEXE 16 GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS.....	257
ANNEXE 17 GRILLE D'ANALYSE PORTRAIT DES SUJETS PERSÉVÉRANTS.....	260
ANNEXE 18 – PROTOCOLE DE RECRUTEMENT (VERSION AOÛT 2006).....	273
ANNEXE 19 - ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ DU PERSONNEL DE RECHERCHE.....	276
ANNEXE 20. TABLEAUX DESCRIPTIFS CONCERNANT LES OUTILS LES PLUS UTILISÉS PAR LES ÉTUDIANTS DE NOTRE ÉCHANTILLON.....	278
ANNEXE 21. CADRE DE RÉFÉRENCE.....	288
ANNEXE 22. FORMATION DES ÉTUDIANTS DU PROJET.....	293
ANNEXE 23 LES PUBLICATIONS, COMMUNICATIONS ET AUTRES PRODUCTIONS ISSUES DU FINANCEMENT DU PROJET.....	295

## Liste des tableaux

<i>Tableau 1. Les taux d'abandon des étudiants dans les universités québécoises (1994-2000).....</i>	<i>20</i>
<i>Tableau 2. Le taux de persévérance (%) après un an d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans.....</i>	<i>20</i>
<i>Tableau 3. Le taux de réussite après 6 ans d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans.....</i>	<i>22</i>
<i>Tableau 4. Taux de chômage des diplômés selon le type de diplôme (2003).....</i>	<i>25</i>
<i>Tableau 5. Théories de l'abandon et de la persévérance aux études.....</i>	<i>32</i>
<i>Tableau 6. Facteurs ayant pu influencer la décision de demeurer aux études supérieures.....</i>	<i>42</i>
<i>Tableau 7. Catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant les études.....</i>	<i>54</i>
<i>Tableau 8. Objectifs spécifiques et questions spécifiques de recherche.....</i>	<i>70</i>
<i>Tableau 9. Échantillon qualitatif des étudiants persévérants et ayant abandonné.....</i>	<i>73</i>
<i>Tableau 10. Échantillon qualitatif des enseignants et tuteurs selon le mode d'études.....</i>	<i>74</i>
<i>Tableau 11. Regroupement des facteurs d'abandon et de persévérance en cinq domaines d'aide</i>	<i>76</i>
<i>Tableau 12. Calendrier des activités du projet.....</i>	<i>86</i>
<i>Tableau 13. Composition de l'échantillon par université.....</i>	<i>88</i>
<i>Tableau 14. Composition de l'échantillon par université et par genre.....</i>	<i>89</i>
<i>Tableau 15. Composition de l'échantillon par université et par groupe d'âge.....</i>	<i>89</i>
<i>Tableau 16. Composition de l'échantillon par université et selon l'état civil.....</i>	<i>90</i>
<i>Tableau 17. Composition de l'échantillon par université et leur lieu de résidence pendant les études.....</i>	<i>90</i>
<i>Tableau 18. Composition de l'échantillon par université par rapport à la distance de leur lieu de résidence de l'université pendant les études.....</i>	<i>91</i>
<i>Tableau 19. Composition de l'échantillon par université et selon le statut de l'étudiant.....</i>	<i>92</i>
<i>Tableau 20. Composition de l'échantillon par université et selon la situation pendant l'année précédant l'inscription à l'université.....</i>	<i>92</i>

<i>Tableau 21. Composition de l'échantillon par université et selon le dernier diplôme obtenu.....</i>	92
<i>Tableau 22. Composition de l'échantillon par université et en fonction du nombre d'heures travaillées.....</i>	93
<i>Tableau 23. Composition de l'échantillon par université et selon le type de financement des études prévu .....</i>	93
<i>Tableau 24. Composition de l'échantillon par université et en fonction de la situation financière actuelle.....</i>	94
<i>Tableau 25. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le genre .....</i>	95
<i>Tableau 26. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le groupe d'âge.....</i>	96
<i>Tableau 27. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du statut civil .....</i>	96
<i>Tableau 28. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du lieu de résidence pendant les études .....</i>	97
<i>Tableau 29. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le statut d'étudiant .....</i>	98
<i>Tableau 30. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université en fonction du mode d'études .....</i>	98
<i>Tableau 31. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du dernier diplôme obtenu .....</i>	99
<i>Tableau 32. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction de la situation pendant l'année précédant l'inscription à l'université .....</i>	99
<i>Tableau 33. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le type de financement prévu .....</i>	100
<i>Tableau 34. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction de la situation financière actuelle .....</i>	100
<i>Tableau 35. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du nombre de moyenne d'heures travaillées.....</i>	101



<i>Tableau 36. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage.....</i>	<i>103</i>
<i>Tableau 37. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage et le genre.....</i>	<i>103</i>
<i>Tableau 38. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage et le groupe d'âge.....</i>	<i>104</i>
<i>Tableau 39. Répartition des étudiants persévérants et en abandon selon le style d'apprentissage et le type d'études.....</i>	<i>104</i>
<i>Tableau 40. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage et le mode d'études.....</i>	<i>104</i>
<i>Tableau 41. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés.....</i>	<i>105</i>
<i>Tableau 42. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage non privilégiés.....</i>	<i>106</i>
<i>Tableau 43. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le genre.....</i>	<i>106</i>
<i>Tableau 44. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le groupe d'âge.....</i>	<i>107</i>
<i>Tableau 45. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le type d'études.....</i>	<i>108</i>
<i>Tableau 46. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le mode d'études.....</i>	<i>109</i>
<i>Tableau 47. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les conditions d'apprentissage.....</i>	<i>110</i>
<i>Tableau 48. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau d'indépendance et en fonction du genre.....</i>	<i>111</i>
<i>Tableau 49. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du genre.....</i>	<i>111</i>
<i>Tableau 50. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du genre.....</i>	<i>112</i>

<i>Tableau 51. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du genre.....</i>	<i>112</i>
<i>Tableau 52. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau d'indépendance et en fonction du groupe d'âge.....</i>	<i>113</i>
<i>Tableau 53. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du groupe d'âge.....</i>	<i>113</i>
<i>Tableau 54. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du groupe d'âge.....</i>	<i>114</i>
<i>Tableau 55. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du groupe d'âge.....</i>	<i>114</i>
<i>Tableau 56. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'indépendance et en fonction du type d'études.....</i>	<i>115</i>
<i>Tableau 57. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du type d'études.....</i>	<i>115</i>
<i>Tableau 58. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du type d'études.....</i>	<i>115</i>
<i>Tableau 59. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du type d'études.....</i>	<i>116</i>
<i>Tableau 60. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du mode d'études.....</i>	<i>116</i>
<i>Tableau 61. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du mode d'études.....</i>	<i>116</i>
<i>Tableau 62. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du mode d'études.....</i>	<i>116</i>
<i>Tableau 63. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du mode d'études.....</i>	<i>117</i>
<i>Tableau 64. Les difficultés les plus souvent rencontrées par l'ensemble des étudiants.....</i>	<i>120</i>
<i>Tableau 65. Les dix difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants.....</i>	<i>124</i>
<i>Tableau 66. Les dix difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants ayant abandonné.....</i>	<i>125</i>

<i>Tableau 67. Les dix difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants de 16 à 24 ans</i>	128
<i>Tableau 68. Les dix difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants de 20 à 24 ans</i>	129
<i>Tableau 69. Les cinq difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants de 25 à 29 ans</i>	129
<i>Tableau 70. Les dix difficultés les moins souvent rencontrées par les étudiants persévérants ....</i>	133
<i>Tableau 71. Synthèse des outils les plus utilisés en fonction des catégories de difficultés et des difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants</i>	137
<i>Tableau 72. Synthèse des outils les plus utilisés en fonction de la catégorie de difficultés et des difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants ayant abandonné</i>	139
<i>Tableau 73. Les objectifs généraux liés aux études universitaires</i>	145
<i>Tableau 74. Les objectifs académiques liés aux études universitaires</i>	146
<i>Tableau 75. Perception de la réussite par les étudiants</i>	146
<i>Tableau 76. Perception du niveau de connaissances détenues avant le début des études universitaires</i>	147
<i>Tableau 77. Perception du niveau de connaissances acquises pendant les études universitaires</i>	147
<i>Tableau 78. Perception de la qualité des méthodes de travail détenues</i>	147
<i>Tableau 79. Perception des causes du succès académique des étudiants</i>	148
<i>Tableau 80. Perception des causes de l'échec académique des étudiants</i>	148
<i>Tableau 81. Perception du degré de motivation durant leur première session</i>	149
<i>Tableau 82. Perception du degré de plaisir éprouvé par les étudiants</i>	149
<i>Tableau 83. Perception des étudiants sur le matériel pédagogique offert dans les cours</i>	151
<i>Tableau 84. Satisfaction des étudiants par rapport à la correspondance entre les cours offerts et leurs intérêts, préoccupations et projets personnels</i>	152
<i>Tableau 85. Satisfaction des étudiants par rapport à la diversité des cours offerts et leurs intérêts, préoccupations et projets personnels</i>	152

<i>Tableau 86. Satisfaction des étudiants par rapport aux défis que leur proposent les tuteurs/chargés de cours/professeurs .....</i>	<i>153</i>
<i>Tableau 87. Satisfaction des étudiants par rapport aux finalités générales des activités pédagogiques proposées .....</i>	<i>153</i>
<i>Tableau 88. Degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage dans la compréhension des notions déjà apprises .....</i>	<i>153</i>
<i>Tableau 89. Satisfaction des étudiants par rapport à la possibilité offerte de choisir dans les activités pédagogiques .....</i>	<i>154</i>
<i>Tableau 90. Satisfaction des étudiants par rapport aux possibilités de collaboration avec d'autres étudiants pendant les cours.....</i>	<i>154</i>
<i>Tableau 91. Satisfaction des étudiants par rapport au souci des professeurs, des tuteurs et des chargés de cours de tenir compte des autres cours du programme dans la planification de la matière .....</i>	<i>155</i>
<i>Tableau 92. Satisfaction des étudiants par rapport au souci de l'équipe pédagogique de tenir compte de leurs obligations professionnelles et personnelles dans la planification de la matière.....</i>	<i>155</i>
<i>Tableau 93. Satisfaction des étudiants par rapport à la clarté des consignes données par les professeurs, tuteurs et chargés de cours.....</i>	<i>156</i>
<i>Tableau 94. Satisfaction des étudiants par rapport à la clarté des consignes données par les professeurs, tuteurs et chargés de cours.....</i>	<i>156</i>
<i>Tableau 95. Satisfaction des étudiants par rapport à la période de temps accordée pour la réalisation des activités pédagogiques demandées.....</i>	<i>157</i>
<i>Tableau 96. Stratégies d'apprentissage utilisées pour étudier.....</i>	<i>159</i>
<i>Tableau 97. Stratégies d'apprentissage utilisées en vue d'un examen.....</i>	<i>160</i>
<i>Tableau 98. La proportion des étudiants persévérants et ayant abandonné par rapport aux activités non réalisées dans le cadre de SAMI-Persévérance .....</i>	<i>165</i>
<i>Tableau 99. Degré de satisfaction de SAMI-Persévérance des étudiants persévérants.....</i>	<i>165</i>
<i>Tableau 100. Degré de satisfaction de SAMI-Persévérance des étudiants ayant abandonné.....</i>	<i>166</i>
<i>Tableau 101. Degré d'appréciation des outils d'aide des étudiants persévérants.....</i>	<i>167</i>
<i>Tableau 102. Degré d'appréciation des outils d'aide des étudiants ayant abandonné.....</i>	<i>168</i>

<i>Tableau 103. Proportion des étudiants persévérants et ayant abandonné en fonction de la non utilisation des outils de communication.....</i>	<i>169</i>
<i>Tableau 104. Degré d'appréciation des outils de communication des étudiants persévérants.....</i>	<i>169</i>
<i>Tableau 105. Degré d'appréciation des outils de communication des étudiants ayant abandonné .....</i>	<i>170</i>
<i>Tableau 106. Appréciation générale du site SAMI-Persévérance .....</i>	<i>170</i>
<i>Tableau 107. Intentions des étudiants persévérants et ayant abandonné de poursuivre l'utilisation du système SAMI-Persévérance .....</i>	<i>171</i>
<i>Tableau 108. Activité la plus appréciée des étudiants persévérants et ayant abandonné.....</i>	<i>171</i>

### Liste des figures

<i>Figure 1. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau et al. (1995) et DeRemer (2002) .....</i>	<i>35</i>
<i>Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003) .....</i>	<i>37</i>
<i>Figure 3. Étapes décisionnelles du cheminement scolaire des 18–20 ans par Junor et Usher (2004) .....</i>	<i>40</i>
<i>Figure 4. Structure 2006 des moments d'intervention offerts par le système en ligne S@MI-Persévérance .....</i>	<i>77</i>
<i>Figure 5. Schéma du cheminement de la personne apprenante dans le sous-menu Ma première session d'études .....</i>	<i>78</i>

## RÉSUMÉ

L'équipe de recherche se compose de Louise Sauvé, professeure à la Télé-université, Virginie Martel, professeure à l'Université du Québec à Rimouski – Campus Lévis, Godelieve Debeurme, professeure à l'Université de Sherbrooke et Alan Wright, professeur à l'University of Windsor. Se sont joints des étudiantes qui se sont impliquées activement dans les différentes activités de recherche : Johanne Fournier, Gabriela Hanca, Martine Castonguay et Émilie Fontaine ainsi que le personnel de soutien au développement de SAMI-Persévérance (Louis Poulette, Sylvain St-Pierre et Jean-François Paré) et à la qualité de nos rapports de recherche (Annie Lachance).

La présente étude a permis d'identifier les différences et les similarités entre les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent, ainsi que les outils d'aide et de soutien susceptibles de réduire l'influence des difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur première session d'études et ce, en tenant compte de certaines variables sociodémographiques et scolaires. Elle s'est attardé à répondre à deux questions générales : « Quels sont les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants et les variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (type d'études et mode d'études) qui peuvent avoir une influence sur l'abandon ou la persévérance aux études d'un étudiant durant la première session d'études universitaires? » et « Les outils d'aide et de soutien utilisés par les étudiants inscrits à une première session d'études diffèrent-ils selon qu'ils aient abandonné ou persévéré dans leurs études ainsi qu'en fonction de certaines variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (mode et type d'études)? ».

Les activités de recherche ont permis l'atteinte des objectifs, notamment : (1) l'identification de 595 outils d'aide (campus et à distance) susceptibles de favoriser la persévérance des nouveaux étudiants; (2) la mise en ligne d'un système d'aide multimédia interactif de persévérance aux études (SAMI-Persévérance) qui offre une approche personnalisée de soutien aux étudiants en difficulté lors de leur première session d'études universitaires dans le but de maintenir leur persévérance aux études; (3) l'identification des difficultés susceptibles d'entraîner l'abandon lors de la première session d'études et leur mise en catégorisation dans le but d'établir un cadre de référence susceptible de guider les recherches futures; (4) l'examen des styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent ou qui abandonnent après la première session d'études; (5) l'identification des facteurs de motivation et de démotivation des étudiants lors de leur première session d'études et (6) l'adéquation entre les outils d'aide et de soutien et les difficultés rencontrées dans la première session d'études. Des variables sociodémographiques (sexe, catégorie d'âge) et scolaires (types et modes d'études) ont également été prises en compte dans cette étude.

Pour concrétiser les objectifs spécifiques de notre étude exploratoire, dix-neuf questions spécifiques ont été formulées. Pour y répondre, nous avons mis en place une approche mixte de collecte de données. L'expérimentation a eu lieu à la session d'automne 2006 auprès de 216 étudiants inscrits à une première session d'études de premier cycle à l'université du Québec à Rimouski - Campus Lévis et l'Université de Sherbrooke pour le mode d'études campus, et à la Télé-université pour le mode d'études à distance. Dix instruments de mesure quantitatifs (questionnaires, feuilles de route, système de traces) et qualitatifs (entretiens semi dirigés) ont

servi à collecter les données auprès de notre échantillon. Les résultats les plus significatifs de notre recherche ont été regroupés afin de mettre en évidence les possibles différences et ressemblances entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné par rapport aux variables de notre étude. Ainsi, un portrait sociodémographique et scolaire de la population investiguée a été dressé; ces variables ont également été examinées d'une façon différenciée pour les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné. Trois aspects (traitement de l'information, modes et conditions d'apprentissage) des styles d'apprentissage des étudiants, cinq catégories de difficultés rencontrées et les outils d'aide et de soutien utilisés ont été décrits et différenciés pour les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné en s'appuyant sur des données qualitatives et quantitatives. Les facteurs de motivation et de démotivation rencontrés par les étudiants lors de leur première session d'études ont été cernés. Enfin, le degré d'appréciation des étudiants et d'un professeur par rapport à la convivialité, la pertinence et l'utilité du dispositif de soutien à la persévérance aux études qu'est SAMI-Persévérance a été relevé.

Les retombées de cette étude sont multiples : (1) une recension des écrits sur les facteurs d'abandon et de persévérance qui a permis d'établir un classement des difficultés rencontrées par les étudiants universitaires susceptible de devenir un cadre de référence orientant les futures recherches dans le domaine; (2) un dispositif de soutien à la persévérance aux études (SAMI-Persévérance) regroupant maintenant plus de 600 outils d'aide et de soutien a été mis en ligne. Dès la fin du projet, il sera accessible en tout temps à toutes les universités intéressées à s'en servir auprès de leurs étudiants. Ce dispositif est actuellement examiné par quelques collègues qui souhaitent l'intégrer dans leurs services d'aide à la réussite aux études et (3) sept résumés synthèse des résultats qui ouvrent de nouvelles pistes de recherche et nous permettent de formuler des recommandations au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

De plus, les résultats de cette étude nous ont permis : (1) de mieux connaître les outils d'aide et de soutien qui favorisent la persévérance aux études des étudiants qui suivent une première session d'études à l'université; (2) de juger dans quelle mesure les styles d'apprentissage, les difficultés rencontrées par les étudiants en cours d'études ainsi que les variables sociodémographiques (sexe, catégorie d'âge) et scolaires (modes et types d'études) interfèrent dans l'abandon et la persévérance dans les premiers mois d'études universitaires; (3) de sensibiliser les professeurs, chargés de cours et tuteurs à diversifier leur intervention sur le plan de la persévérance aux études (campus et à distance) pour tenir compte de la clientèle ayant des difficultés d'apprentissage; (4) de rendre accessibles aux milieux universitaire et collégial un dispositif d'aide à la persévérance (SAMI-Persévérance) accessible en tout temps et enfin (5) d'identifier certaines variables susceptibles d'influencer l'abandon des étudiants universitaires et de développer des stratégies d'intervention et de soutien favorisant la persévérance aux études lors de la première session d'études.

Nous remercions nos partenaires qui nous ont appuyé tout au long de notre étude. Sans eux, nous n'aurions pas atteint tous les objectifs de notre recherche : Association des étudiants et des étudiantes de la Téléuq, Fédération étudiante de l'Université de Sherbrooke, AECALE sur le campus de Lévis de l'UQAR, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), le Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), le Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télé-université, la Fédération des cégeps et l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOPOP) .

## INTRODUCTION

L'abandon et la persévérance des étudiants aux études postsecondaires constituent des enjeux majeurs pour les établissements universitaires, particulièrement parce que ces derniers sont confrontés de plus en plus au défi de retenir les étudiants lors de leur première année d'études (King, 2005). Ainsi, par exemple, les taux d'abandon durant la première année d'études dans les universités américaines et canadiennes varient entre 20 % et 25 % (Grayson, 2003). Depuis plusieurs décennies, de nombreuses recherches ont été réalisées afin de mieux comprendre les processus menant l'étudiant à la décision d'abandonner ou de persévérer à travers le cheminement le menant à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures (Metz, 2002; King, 2005). Toutefois, les recherches effectuées jusqu'à maintenant proviennent surtout des États-Unis, du Royaume-Uni et de l'Australie alors que peu d'études ont été réalisées au Canada sur la problématique de l'abandon et de la persévérance à l'ordre postsecondaire (Grayson, 2003). Les données portant sur les taux d'abandon dans les établissements universitaires canadiens sont d'ailleurs peu disponibles, et ce, malgré le fait que l'intérêt pour le sujet soit de plus en plus grand (Tremblay, 2005).

Les instances universitaires sont plus que jamais concernées par la problématique de l'abandon des études. La société actuelle, fondée sur le savoir, exige des travailleurs qu'ils soient de plus en plus qualifiés et compétents afin de répondre aux défis du marché du travail (Sauvé et Viau, 2003). C'est pourquoi une formation universitaire devient un atout important pour les étudiants (Grayson, 2003; Sauvé et Viau, 2003). D'autre part, l'abandon des études avant la diplomation entraîne des coûts importants pour les universités et la société québécoise en général. Ainsi, pour le corps professoral et les professionnels des universités, l'abandon aux études implique souvent des énergies vainement déployées (Sauvé et Viau, 2003). Pour l'université, la réduction de ses effectifs se traduit par une perte financière et de ressources d'appuis aux étudiants. Enfin, pour la société, l'abandon aux études signifie une perte de productivité et de compétitivité face aux autres pays (Grayson, 2003 : 1).

Dans ce contexte, le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports a subventionné un projet portant sur les facteurs d'abandon et de persévérance chez des étudiants de trois universités québécoises afin de comprendre ce qui les amène à abandonner ou à persévérer dans leurs études supérieures. Cette recherche a pour but principal d'examiner la relation existant entre certaines variables sociodémographiques et scolaires, les styles d'apprentissage des étudiants, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés, les modes d'encadrement (outils d'aide) qui les supportent et la persévérance dans les premiers mois d'études universitaires.

Le rapport final est structuré en quatre parties. Dans la première partie, la problématique met en relief l'ampleur du phénomène de l'abandon, décrit les termes employés pour traiter de ce concept et fait état des impacts de l'abandon sur l'étudiant, l'institution et la société. La seconde partie, consacrée au cadre théorique, aborde d'abord les théories existantes grâce auxquelles les chercheurs ont tenté d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance au cours des quarante dernières années. Elle présente ensuite la classification des facteurs d'abandon et de persévérance aux études qui font l'objet d'études. Puis, elle décrit les cinq principales variables à l'étude : les variables sociodémographiques, les variables scolaires, les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation ainsi que les difficultés rencontrées par les étudiants



lors de leurs études. Elle poursuit avec un tour d'horizon des mesures d'aide et de soutien à la persévérance et leurs conditions d'application. L'exercice a pour but de nous guider vers l'élaboration et la conception d'un dispositif d'aide à la persévérance par lequel les outils d'aide seront rendus accessibles aux étudiants et au personnel des établissements d'études postsecondaires grâce à ce projet. Enfin, une synthèse des objectifs et des questions spécifiques de cette recherche est présentée.

Dans la troisième partie, l'approche méthodologique et la population ciblée, l'instrument de recherche qu'est SAMI-Persévérance ainsi que les instruments de mesure qui ont été utilisés lors de la pré-expérimentation, en cours d'expérimentation ainsi qu'en post-expérimentation sont décrits. Les stratégies d'analyse des données quantitatives et qualitatives sont également présentées. Enfin, le déroulement de l'expérimentation et les principes déontologiques appliqués à cette expérimentation sont explicités.

Dans la quatrième partie, les principaux résultats de l'expérimentation sont présentés. D'abord, un portrait général de la population investiguée et l'analyse des variables sociodémographiques et scolaires entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné permettent de mettre en contexte l'échantillon étudié. Puis, les analyses (quantitatives et qualitatives) cernent les facteurs potentiels favorisant la persévérance ou déterminant l'abandon des études en fonction de certaines variables. Ainsi, les styles d'apprentissage des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné sont identifiés, les difficultés qu'ils rencontrent sont mises en lien avec les variables sociodémographiques (genre et âge) et scolaires (mode et type d'études) ainsi qu'avec les outils d'aide utilisés par les étudiants pour contrer ces difficultés lors de la première session d'études. Enfin, les facteurs de motivation et de démotivation à la persévérance sont examinés et une appréciation générale des étudiants du dispositif d'aide à la persévérance qu'est SAMI-Persévérance par rapport à sa convivialité, sa pertinence et son utilité est décrite.

En conclusion, un résumé de la recherche et des recommandations sont proposés pour des recherches futures.

## 1. LA PROBLÉMATIQUE

La persévérance aux études postsecondaires a fait l'objet de nombreux travaux de recherche depuis près de quatre décennies. L'intérêt pour cet objet de recherche s'est accentué en même temps que la croissance de l'importance des études postsecondaires, déterminée par l'avènement d'une société du savoir fondée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Les nouveaux défis que propose le marché du travail exigent une main-d'œuvre qualifiée. Par conséquent, les établissements postsecondaires ont vu leur clientèle croître puisqu'un diplôme d'études supérieures est souvent garant d'un bon emploi. Toutefois, les taux d'abandon des étudiants fréquentant des établissements d'études postsecondaires demeurent élevés. Dans ce qui suit, le point sera fait sur le contexte du phénomène de l'abandon et de la persévérance<sup>1</sup> en

---

<sup>1</sup> Pour les fins de ce rapport, nous avons recensé des articles publiés en majorité entre les années 2002 et 2006 sans toutefois faire abstraction des écrits incontournables publiés antérieurement sur le sujet. La recension a été effectuée à l'aide des bases de données suivantes : ERIC/EBSCOhost, FRANCIS, REPÈRE, PSYCLIT, PROQUEST et Web of Science. Au total, 209 articles, rapports de recherches et thèses ont été répertoriés. Les mots clés suivants ont guidé les recherches : persévérance/ perseverance, persistance/ persistence, réussite scolaire/ school success,

abordant brièvement l'ampleur du problème dans le monde occidental et les impacts de l'abandon sur la société, l'institution universitaire et l'étudiant. Dans un deuxième temps, les éléments novateurs de cette recherche seront mis en évidence. Finalement, les concepts d'abandon et persévérance, tels qu'utilisés dans cette étude, seront définis.

### **1.1 Le contexte de la recherche : ampleur du phénomène de l'abandon et ses impacts sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires**

Un examen des données sur l'abandon des études postsecondaires a permis de mettre en évidence l'ampleur du phénomène dans quelques pays industrialisés, suivi par un regard sur cette problématique dans le contexte des universités canadiennes. Nous avons ensuite dressé le portrait de la situation québécoise en regard des données disponibles à ce sujet pour finir par une présentation des conséquences de l'abandon sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires.

#### ***1.1.1 Quelques chiffres sur le taux d'abandon des études à travers le monde***

Les études réalisées dans les pays occidentaux pendant les dernières années relèvent d'une volonté de dresser un état des lieux de l'abandon et d'y trouver des solutions pour contrer ce phénomène. Les taux d'abandon pendant la première année d'études postsecondaires peuvent aller jusqu'à 30 % de l'effectif inscrit en mode résidentiel et jusqu'à 43 % pour ceux qui suivent des cours à distance. Dans la section qui suit, nous réalisons un court aperçu de la situation de l'abandon telle qu'elle se présente dans certains pays industrialisés (l'Angleterre, la France, l'Australie et les États-Unis) et nous terminons avec la présentation de quelques données représentatives pour le Canada et le Québec.

#### ***Dans le monde occidental***

En Angleterre, un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires (*Select Committee on Education and Employment*, 2001 cité dans Bennett, 2003). En France, la Direction de l'évaluation et de la prospective (2005, p.4) dénombre 22 % d'étudiants qui abandonnent au cours de la première année. En Australie, Horstmanshof et Zimitat (2004) constatent que 25 % des étudiants ayant participé à leur étude ont indiqué qu'ils ont vraiment pensé laisser leurs études durant leur premier semestre. Dans les universités américaines, 28,5 % des étudiants abandonnent avant d'avoir terminé leurs études de premier cycle (Tinto, 1993 cité par Braxton, Milem et Sullivan, 2000). Le taux d'abandon dans les universités américaines privées serait de 25,1 % (Tremblay, 2005). De plus, il semblerait que le taux national d'abandon n'a cessé d'augmenter aux États-Unis depuis le milieu des années 80 (Cuseo, 2005). Des études récentes démontrent que le taux d'abandon dans les universités nord-américaines varie entre 20 et 25 % lors de la première année d'études, alors que de 20 à 30 % quittent les études postsecondaires dans les années suivantes (Grayson, 2003).

---

postsecondaire/ higher education, abandon/ drop-out/ withdrawal, caractéristiques des étudiants/ student characteristics, caractéristiques d'apprentissage/ learning characteristics. De plus, les documents répertoriés font référence à des études provenant de différents pays du monde occidental. La rigueur de cette recension permet d'exposer les multiples facettes de la problématique de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires.

---

### *Au Canada*

Au Canada, Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003) indiquent que 24 % des jeunes de 18-24 ans ayant entrepris des études postsecondaires avaient abandonné durant les 18 mois suivant le début de leur formation. Le taux d'abandon chez les étudiants inscrits à temps partiel demeure toutefois plus important puisqu'il se situe à 59,5 % (MEQ, 1998 cité dans Sauvé et Viau, 2003). Quant aux étudiants inscrits dans des institutions de formation à distance, les données canadiennes indiquent que le taux d'abandon varie de 30 % à 70 % selon les établissements (Bourdages, 1996). Par conséquent, les universités nord-américaines sont de plus en plus confrontées au problème de l'abandon des étudiants au cours de leurs études postsecondaires.

### *Au Québec*

Au Québec, entre 1975-1976 et 2002-2003, le taux de diplomation des Québécois a considérablement augmenté, passant de 14,9 % à 27,7 % pour l'obtention d'un grade de bachelier (MELS, 2005). Toutefois, les femmes sont une fois et demie plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Ainsi, en 2003, le taux d'obtention d'un baccalauréat dans la population québécoise était de 34,4 % chez les femmes et de 21,3 % chez les hommes (MELS, 2005). Le taux d'obtention d'un baccalauréat pour l'ensemble de la population québécoise est de 27,7 %, ce qui positionne le Québec derrière la moyenne des pays de l'OCDE qui se situe à 31,8 % en 2002 (MELS, 2005). Enfin, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport indiquait que 20,2 % des étudiants à temps plein ont abandonné leurs études universitaires en 2005.

#### *1.1.2 Les mesures gouvernementales pour augmenter le taux de réussite au Québec*

Afin de mieux répondre aux enjeux posés par le défi de rétention des étudiants aux études postsecondaires, le Conseil du Trésor et le ministère de l'Éducation ont mis au point en 2000 la *Politique québécoise à l'égard des universités*. Cette dernière se propose d'orienter les actions des universités sur l'accessibilité des études supérieures, la performance en matière de qualité d'enseignement et la réponse aux besoins d'ouverture sur le monde. Cette politique s'est concrétisée par l'établissement de contrats de performance, imposés aux universités québécoises, dont les objectifs étaient de mettre en place des moyens et stratégies en matière de persévérance aux études (MEQ, 2000). Ainsi, le taux de persévérance visé après un an de fréquentation universitaire ainsi que le taux de réussite après six ans ont été fixés à 80 % (Bernatchez et Gendreau, 2005).

L'instauration des contrats de performance dans les universités québécoises a eu pour effet d'obliger les administrateurs, gestionnaires et professeurs des établissements universitaires à se pencher sur le problème de l'abandon à l'université et à mettre en place des mesures afin de favoriser la réussite et la persévérance des étudiants aux études supérieures. Le tableau 1 illustre l'état des taux d'abandon et de persévérance des étudiants québécois à la suite de la mise en place de la Politique québécoise à l'égard des universités.

Tableau 1. Les taux d'abandon des étudiants dans les universités québécoises (1994-2000)

Établissement universitaire	Taux d'abandon après 1 an (1995)	Taux d'abandon après 5 ans et plus (1994-2000)	Taux de persévérance après 1 an (2002 -2003)	Taux de réussite après 6 ans (1998-2004)
Université de Montréal	20.1 %	26.5%	83.7%	76.2%
Université McGill	10.1 %	14.1%	92.9%	85.6%
Université Laval	15.3 %	26.2%	84.8%	75.7%
Université de Sherbrooke	26.6 %	27.7%	87.0%	78.2%
Université Concordia	17.5 %	39.5%	85.3%	64.0%
UQAM	23.3 %	37.9%	81.3%	64.2%

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

Comme l'indique le tableau 1, les taux d'abandon dans les universités québécoises pour la période 1994-2000 oscillent entre 10.1 % et 26.6 % après un an de fréquentation (1995) et entre 14.1 % et 39.5 % après cinq ans et plus (Tremblay, 2005). Si le taux de persévérance après un an a atteint les objectifs fixés par le MELS, il n'en est pas de même pour le taux de réussite (taux de diplomation des étudiants) qui se situe entre 64 % et 85.6 % et varie particulièrement entre les six universités ciblées.

Dans le but d'évaluer les impacts des contrats de performance établis en 2000 dans les universités québécoises, Bernatchez et Gendreau (2005) ont procédé à la mesure du taux de persévérance après un an d'études universitaires ainsi qu'à la mesure du taux de réussite d'une cohorte après six années d'études. Les tableaux 2 et 3 font état de leurs découvertes. Le tableau 2 montre que la moyenne du taux de persévérance pour l'ensemble des universités québécoises après un an d'études au baccalauréat à temps plein est passée de 82.6 % en 1993-1994 à 85.8 % en 2002-2003, soit une augmentation de 3.2 %. (Bernatchez et Gendreau, 2005).

Tableau 2. Le taux de persévérance (%) après un an d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans

Universités	Années d'études					
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Université Bishop	81,9	81,5	80,9	81,9	82,8	84,5
Université Concordia	80,5	81,3	82,5	83,7	84,8	85,3
Université Laval	84,0	84,4	84,7	83,7	83,98	84,8
Université McGill	89,4	90,1	89,8	89,5	89,5	92,9
Université de Montréal	83,4	81,3	79,9	82,0	83,2	83,7
Écoles des Hautes Études Commerciales	84,2	88,1	84,4	82,8	82,5	89,4
École Polytechnique de Montréal	81,5	80,9	75,8	75,0	75,7	80,0
Université de Sherbrooke	75,0	76,7	73,4	75,6	82,7	87,0
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	78,1	74,8	81,7	84,1	81,2	84,2

Universités	Années d'études					
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	81,7	81,2	82,0	83,0	82,0	83,4
Université du Québec en Outaouais (UQO)	81,9	80,0	78,9	81,9	81,4	85,6
Université du Québec à Montréal (UQAM)	79,7	80,5	76,7	80,9	76,7	81,3
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	85,9	83,3	82,8	86,5	82,5	86,3
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	84,6	83,7	84,2	84,7	85,6	85,9
Institut national de recherche scientifique (INRS)	-	-	-	-	-	-
École nationale d'administration publique (ENAP)	-	-	-	-	-	-
École de technologie supérieure (ETS)	78,6	79,1	84,0	80,9	81,1	77,0
Télé-université (TÉLUQ)	-	-	-	-	-	-
Moyenne québécoise	82,6	82,8	81,8	83,0	83,3	85,8

Source : Bernatchez et Gendreau (2005).

En ce qui concerne la moyenne québécoise du taux de réussite québécois, le tableau 3 indique qu'elle est passée de 70.8 % en 1993-1994 à 73.5 % en 2002-2003, pour une augmentation de 2.7 %. Le taux de persévérance de certaines universités a augmenté de façon plus marquée. C'est le cas pour l'Université de Sherbrooke, dont le taux de persévérance est passé de 75 % en 1997-1998 à 87 % en 2002-2003 et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, dont le taux est passé de 78.1 % en 1997-1998 à 81.2 % en 2002-2003. Bien que le taux de persévérance après un an ait atteint les objectifs du Ministère, nous ne pouvons en dire autant en ce qui concerne le taux de réussite.

Le tableau 3 montre également que les taux de réussite (c'est-à-dire de diplomation) après six ans varient d'une institution à l'autre. Pour la cohorte 2002-2003, le taux estimé de réussite pour l'ensemble des universités québécoises n'est que de 73.8 %. Par conséquent, 26.2 % des étudiants de cette cohorte n'obtiendront pas de diplôme universitaire, ce qui demeure préoccupant. Enfin, Bernatchez et Gendreau (2005) soulignent dans leur étude que seulement 30 % des étudiants entreprenant des études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle complètent leur programme de formation dans le temps prescrit, soit trois ans (sauf en ce qui concerne les baccalauréats de 4 ans en formation des maîtres et en médecine).

Tableau 3. Le taux de réussite après 6 ans d'une cohorte dans les universités québécoises sur une période de 6 ans

Universités	Années d'études					
	1993-1999	1994-2000	1995-2001	1996-2002	1997-2003	1998-2004 (e)
Université Bishop	69,8	71,6	72,0	75,4	76,7	75,1
Université Concordia	60,6	60,8	61,6	63,5	65,1	64,0
Université Laval	73,0	74,2	74,6	75,8	75,3	75,7
Université McGill	86,6	86,0	84,8	83,5	85,9	85,6
Université de Montréal	69,2	73,8	76,1	74,1	76,1	76,2
Écoles des Hautes Études Commerciales	67,3	73,1	77,3	79,8	78,9	82,7
École Polytechnique de Montréal	72,2	68,3	66,4	70,2	70,6	70,1
Université de Sherbrooke	71,9	72,6	73,5	76,6	77,5	78,2
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	64,0	63,8	60,2	69,3	64,2	59,7
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	68,0	63,2	65,3	66,4	68,0	67,1
Université du Québec en Outaouais (UQO)	65,5	74,3	72,4	70,1	70,5	70,9
Université du Québec à Montréal (UQAM)	64,2	62,6	61,9	61,7	64,1	64,2
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	71,1	74,5	71,6	71,6	77,4	74,0
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	73,5	72,7	74,7	73,2	72,4	72,8
Institut national de recherche scientifique (INRS)	-	-	-	-	-	-
École nationale d'administration publique (ENAP)	-	-	-	-	-	-
École de technologie supérieure (ETS)	52,3	60,1	66,0	69,0	72,6	68,4
Télé-université (TÉLUQ)	-	-	-	-	-	-
Moyenne québécoise	70,8	71,4	71,9	72,5	73,8	73,5

(e) = estimation

Source : Bernatchez et Gendreau (2005).

Qu'advient-il des étudiants qui n'obtiennent pas de diplôme à l'intérieur de ces six années d'études? Certains étudiants décident d'interrompre leur projet universitaire. En 2004, le taux d'interruption des études pour les étudiants inscrits dans les programmes de baccalauréat était de 25 % (MEQ, 2004). D'autres décident de modifier leur projet universitaire en changeant leur trajectoire d'études. Ce phénomène de transfert de programme et de réorientation demeure toutefois difficile à décrire en raison de l'absence de données à cet effet.

Le faible taux de diplomation universitaire et la présence d'un taux considérable d'abandon des études à l'université font naître un vif intérêt à l'égard de la problématique de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires. Au Canada, la recherche institutionnelle commence à s'intéresser à cette problématique, mais elle se heurte à la réticence des établissements universitaires qui semblent peu enclins à fournir des renseignements concernant le taux d'abandon dans leur établissement respectif (Tremblay, 2005).

### ***1.1.3 La situation de l'abandon des études dans les établissements d'enseignement à distance***

Le taux de diplomation en formation à distance semble plutôt faible selon Russell (1999, cité dans Powell, 2006). À la *Thailand's Sukhothai Thammathirat Open University*, sur une période d'observation de cinq ans, le taux d'achèvement des études atteint 17 %, alors qu'à l'*Indira Gandhi National Open University*, il atteint 22 %. À la British Open University, nous observons un taux d'achèvement des études de 45 % sur huit ans et de 48 % sur dix ans. En France, le Centre National d'Éducation à Distance (CNED) diplôme moins de 20 % de ces étudiants dans certaines disciplines. Enfin, à l'Université de Genève, nous notons que le taux de réussite par discipline dans l'enseignement en face à face est deux fois supérieur à celui de l'enseignement à distance (61.3 % contre 29.3 %). Malheureusement, aucune donnée récente ne nous permet de confirmer que cette situation persiste en 2006 dans ces pays.

Au Canada, une étude de Powell (2006<sup>2</sup>) nous informe au sujet des taux d'abandon de trois universités canadiennes à distance, soit l'Université d'Athabasca (Alberta), la British Columbia Open University et la TÉLUQ, l'université à distance de l'UQAM et d'une université néerlandaise, soit l'Open Universiteit Nederland. Powell (2006) fait la distinction entre les étudiants inscrits à l'intérieur d'un programme de formation et ceux n'étant pas inscrits dans un programme de formation (hors programme). De plus, l'auteur fait également la distinction entre les abandons hâtifs (survenant dans le premier mois d'études) et les abandons en cours de formation. Certaines institutions, telles que la TÉLUQ et l'Open Universiteit Nederland, ne font pas la distinction entre ces deux types d'abandon. Chez les étudiants inscrits dans un programme de formation, le taux d'abandon varie entre 26.9 % et 43.2 % après le premier cours du programme. Pour les étudiants non inscrits à un programme, le taux d'abandon varie entre 22.4 % et 68.8 % après le premier cours. Nous pouvons donc prétendre que le fait d'être engagé dans un programme de formation favorise la persévérance des étudiants à distance. Les données recueillies dans cette étude démontrent que la TÉLUQ jouit d'un taux d'abandon plus faible que les autres établissements de formation à distance après un premier cours. En effet, pour les étudiants inscrits dans un programme à la TÉLUQ en 2003-2004, le taux d'abandon est de 18.3 % (Bouchard, 2004) alors que dans les autres établissements de formation à distance, ce même taux varie entre 37.7 % et 43.2 %.

En résumé, malgré une sensibilisation des instances universitaires à l'égard du problème de l'abandon et de la persévérance aux études, les taux d'abandon demeurent considérablement élevés après la première année d'études. Peut-être est-il encore trop tôt pour évaluer les effets des contrats de performance sur la diplomation des étudiants universitaires? Toutefois, les universités demeurent encore loin de l'objectif à atteindre qui est de 80 %. Par conséquent, il importe de

---

<sup>2</sup> The data provided were from a four university comparative study of student progress and dropout co-ordinated by Rick Powell as part of his research for doctoral dissertation at the University of South Africa.

s'attarder au taux de réussite et de comprendre les facteurs qui influencent l'abandon des études avant l'obtention du diplôme.

## 1.2 Les impacts de l'abandon sur l'étudiant, la société et les établissements universitaires

L'abandon des études signifie qu'un bon nombre d'étudiants quitteront l'université sans l'obtention d'un diplôme. Cet état de fait peut avoir des conséquences pour l'étudiant, mais également pour la société ainsi que pour l'université.

Sur le plan personnel, la transition vers une autre institution scolaire est une période qui peut se révéler à la fois exigeante et stressante pour les étudiants. Le nouvel étudiant doit jongler avec les préoccupations usuelles des adultes (planification financière, ménage, repas, lavage, gestion du temps). Il doit également s'adapter à une nouvelle institution, de nouveaux cours, de nouvelles exigences (Skahill, 2003; Coffman et Gilligan, 2003). Tous ces bouleversements mettent le nouvel étudiant dans une situation où il doit constamment s'adapter et remettre en question ses repères.

Dans le cas où l'étudiant abandonne définitivement le système scolaire, le fait de ne pas avoir de diplôme diminue premièrement ses chances d'obtenir un emploi qualifié. Des indicateurs récents démontrent que le taux de chômage est moins élevé chez les finissants diplômés de l'université (MELS, 2005). Également, un étudiant qui ne complète pas ses études postsecondaires limite le développement de ses compétences intellectuelles et demeure avec un potentiel non réalisé (Grayson, 2003). Finalement, le Conseil supérieur de l'éducation (2000, p.24) souligne que la formation postsecondaire « constitue encore aujourd'hui le plus sûr moyen d'attester l'acquisition et l'intégration des connaissances et des compétences ainsi que d'assurer l'adaptation des diplômés à des perspectives d'emploi généralement plus difficiles, plus exigeantes et plus généreuses sur le plan des conditions de travail ».

Le fait que les étudiants cessent leurs études avant d'obtenir leur diplôme entraîne également des coûts financiers aux institutions universitaires (DeRemer, 2002). « Un établissement canadien a estimé que, compte tenu des coûts de recrutement, le départ d'un étudiant avant la diplomation coûtait 4 230 \$ à l'établissement » (Grayson, 2003). La réduction des effectifs entraîne inévitablement une baisse des revenus pour l'université puisque les départs affectent le budget de l'établissement. De plus, les énergies déployées par le corps professoral et les professionnels de l'université sont évincées lorsqu'un étudiant prend la décision de quitter sans diplôme (Sauvé et Viau, 2003).

Des taux d'abandon élevés des étudiants aux études postsecondaires jumelés à des taux de diplomation insuffisants ont également un impact majeur sur la société. Selon Barr-Telford *et al.* (2003), la société en retire des bénéfices lorsque la population active est constituée d'individus scolarisés et compétents puisqu'ils sont en mesure de répondre aux exigences du marché du travail. Ainsi, « les personnes ayant complété des études postsecondaires ont plus de possibilités d'emploi et peuvent gagner de meilleurs salaires » (Barr-Telford *et al.*, 2003). En effet, comme l'indique le tableau 4, le taux de chômage chez les personnes ayant obtenu un diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle (baccalauréat) est inférieur (4.9 %) à celui des personnes ayant obtenu



un DEC technique (5.6 %) ainsi que de celles ayant obtenu un DEP (11.7 %) et une ASP (12.0 %).

Ainsi, la persévérance dans les études et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires favorisent l'activité économique d'une société et augmentent les perspectives d'emploi de la population, ce qui lui assure une place sur l'échiquier mondial.

Tableau 4. Taux de chômage des diplômés selon le type de diplôme (2003)

Type de diplôme obtenu	Taux de chômage (%)
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	11.7
Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)	12.0
Diplôme d'études collégiales (formation technique) (DEC)	5.6
Baccalauréat (1 <sup>er</sup> cycle)	4.9

Source : MELS, Indicateurs de l'éducation – édition 2005 (2005).

### 1.3 La pertinence et l'aspect novateur de la recherche

Dans le contexte où la persévérance aux études devient un enjeu majeur de la société contemporaine, la recherche de modalités efficaces pour l'encourager et la soutenir s'impose, d'autant plus qu'elle permet de dresser en même temps un état de la situation existante dans les universités québécoises et de fournir des solutions sur le plan institutionnel pour contrer le phénomène de l'abandon.

Jusqu'à maintenant, la majorité des études au Québec se sont surtout attardées aux facteurs sociodémographiques, institutionnels et environnementaux pour expliquer l'abandon des études universitaires. Très peu d'entre elles se sont penchées sur les caractéristiques d'apprentissage et les difficultés que les étudiants rencontrent pendant leurs études. Le CSE propose à cet égard de regrouper les facteurs de réussite aux études universitaires en trois catégories : *environnementale*, dans laquelle on retrouve des facteurs externes au système universitaire; *organisationnelle*, qui se compose des facteurs liés aux dispositifs pédagogiques mis en place dans les programmes de formation, aux horaires, au matériel pédagogique, aux mesures d'aide à la réussite, etc.; liées aux *caractéristiques d'apprentissage* de l'étudiant, dont ses acquis scolaires, ses conceptions, ses styles d'apprentissage, ses préférences d'apprentissage, sa motivation, son degré d'engagement et ses difficultés d'apprentissage.

#### 1.3.1 Les caractéristiques d'apprentissage ou le profil d'apprentissage

Les caractéristiques individuelles sont les traits d'un individu qui font en sorte que ses comportements se différencient de ceux des autres individus. Dans un contexte d'apprentissage, les caractéristiques individuelles sont souvent identifiées sous l'appellation « caractéristiques individuelles en contexte d'apprentissage », « profil d'apprentissage » ou « caractéristiques d'apprentissage ». Dans cette étude, nous avons retenu la notion de profil d'apprentissage définie par Viau, Cartier et Debeurme (2000) comme un ensemble de caractéristiques propres à l'apprenant qui agit sur la qualité de ses apprentissages.

Depuis quelques années, certains auteurs (Gibson et Graff, 1992; Pageau et Bujold, 2000; Garton *et al.*, 2000; Bédard et Viau, 2001; Sauvé et Viau, 2002, 2003; Santosh *et al.*, 2004) examinent la persévérance aux études universitaires sous l'angle du profil d'apprentissage des étudiants (connaissances antérieures, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et de gestion, motivation) en situation d'apprentissage et des facteurs relatifs à l'enseignement.

Parmi ces caractéristiques d'apprentissage, la motivation est l'une de celles ayant été les plus fréquemment étudiées dans différents contextes du milieu de l'éducation (Reeve, 2002), incluant celui de la formation à distance (Kember, 1990; Depover *et al.*, 1998; Gauthier, 2004). La plupart de ces études ont montré que la motivation est un facteur qui peut être lié à l'abandon, à la persistance aux études ou à l'intention de poursuivre des études collégiales ou universitaires (Allen, 1999; Vallerand et Losier, 1996; Vallières et Rivière, 2003). Ces résultats soulignent l'importance de tenir compte de la motivation dans les recherches sur la persistance aux études universitaires. Quant aux autres caractéristiques d'apprentissage, Garton *et al.* (2000), DfES (2002) et Prendergast (2003) concluent que leur prise en compte dans l'enseignement augmente les chances de succès et de persévérance des étudiants.

Ces recherches et les résultats qu'elles proposent nous amènent à faire l'hypothèse qu'une pédagogie qui tient compte des différentes caractéristiques d'apprentissage des étudiants peut contribuer à augmenter la persévérance aux études universitaires. L'importance des caractéristiques liées à l'apprentissage est d'ailleurs également relevée par Tinto (1999, p.6) qui affirme que « (...) clearly the most important condition that fosters student retention is learning. Students who learn are students who stay ».

Compte tenu qu'il y a encore peu d'études qui se sont penchées sur les caractéristiques d'apprentissage en lien avec l'abandon et la persévérance aux études, notre étude s'est penchée sur certaines d'entre elles. Ainsi, trois variables des styles d'apprentissage (le traitement de l'information, les modes et les conditions d'apprentissage) des étudiants qui persévèrent ont été comparées à ceux des étudiants qui abandonnent. Les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation ont été prises en compte lors de l'examen des difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur première session d'études. Enfin, la motivation a été examinée sur le plan des facteurs de motivation et de démotivation rencontrés par les étudiants lors de leur première session d'études.

### ***1.3.2 Les difficultés rencontrées par les étudiants***

Dans les modèles de Bean et Metzner (1985), Tinto (1992), Cabrera *et al.* (1992) sur les problèmes de l'abandon à l'université, certains facteurs externes à l'institution sont identifiés, notamment l'encouragement des amis et de la famille et leur soutien. Au Québec, encore peu d'études ont examiné ces aspects à l'université. Les plus importantes qui s'y sont attardées sont les travaux de Fawcett (1990), Dagenais *et al.* (1999) et Sales *et al.* (1996).

L'étude effectuée dans deux universités (distance et sur campus) par Fawcett relève que la gestion du temps (études, travail, famille) est une des causes invoquées par les étudiants adultes à temps partiel pour abandonner leurs études. Tenant compte que les conditions de vie de l'étudiant régulier universitaire rejoignent de plus en plus celles des étudiants adultes à temps

partiel (Sauvé et Viau, 2003), notre étude s'est attardée aux difficultés familiales et personnelles qu'engendre la nouvelle réalité estudiantine :

*La majorité des étudiants des années 2000 ne sont plus seulement des étudiants, ils sont également des travailleurs et bon nombre d'entre eux des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiants. Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu où ils ont l'occasion de s'éduquer et de se développer en tant que personne, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession (Jacoby, 2000).*

Outre des difficultés familiales et de gestion de temps causées entre autres par la conciliation études-travail-famille, un certain nombre d'étudiants universitaires se confrontent à des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés peuvent être reliées aux stratégies d'études ou, comme le soulignent Cartier et Langevin (2001, p.355), aux difficultés à gérer leur programme d'étude ou aux carences liées à la formation de base et à la maîtrise déficiente des préalables. En effet, plusieurs études, tant au Québec qu'ailleurs, ont permis de constater que dans les premiers mois, les étudiants sont confrontés à leur manque de compétences lecturales et scripturales (Lafontaine et Legros, 1996; Romainville, 1998; Debeurme, 2001), ce qui peut compromettre la poursuite de leurs études universitaires (Montballin *et al.*, 1995; de Villers, 2001).

Afin d'enrayer les difficultés éprouvées par les étudiants universitaires, que ce soit à distance ou sur campus, certaines mesures ont été prises par les universités pour mieux encadrer les nouveaux inscrits à l'aide d'activités telles le tutorat ou des cours d'introduction à un programme (Bertrand *et al.*, 1994 ; Debeurme, 2001 ; Deschênes, 2001 ; Roy, 2005). Il ressort qu'un grand nombre d'étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à l'université ont des besoins qui ont trait à l'amélioration de leurs stratégies d'apprentissage (ex. : comment résumer sous forme de tableaux un exposé magistral pour en ressortir les idées principales), de leurs stratégies de gestion (ex. comment planifier son temps entre les études, le travail et la vie familiale), essentielles à la réussite d'études universitaires de premier cycle. Ces besoins non comblés par un encadrement adéquat peuvent constituer la source d'échecs et une raison suffisante pour en amener certains à prendre la décision d'abandonner leurs études (Chouinard, 2000; Gauthier, 2004). Pour d'autres, ces lacunes rendront plus difficile leur cheminement dans le programme choisi, freineront la qualité de leurs apprentissages et limiteront leurs chances de réussite (Cookson *et al.*, 2004).

Peu d'études ont été menées au Québec sur l'impact du soutien offert par le personnel enseignant (campus) et les tuteurs (distance) sur la persistance des études (Sauvé et Viau, 2003). Citons à titre d'exemple les études de Bertrand *et al.* (1994), Crespo et Houle (1995) et Deschênes (2001) qui soulignent entre autres le manque d'encadrement de la part des professeurs ou tuteurs comme raisons les plus souvent évoquées par les étudiants pour expliquer l'abandon.

Ainsi, tenant compte qu'aucune étude répertoriée n'a examiné un ensemble de difficultés susceptibles d'affecter l'abandon et la persévérance des études en lien avec les modes de soutien et d'aide à la persévérance, notre étude, malgré le caractère ambitieux de cet examen, souhaite :

- (1) identifier les difficultés rencontrées par les étudiants universitaires pendant leurs études et ce, à distance et sur campus et
- (2) examiner comment un système d'aide multimédia interactif de persévérance aux études en ligne offrant un support personnalisé et adapté aux difficultés

(personnelles, institutionnelles, environnementales, familiales et d'apprentissage) rencontrées par chaque étudiant peut contrer l'abandon des études.

### *1.3.3 Le positionnement de notre étude par rapport aux recherches existantes*

Des recherches démontrent que les étudiants quittent à tout moment dans leur formation, mais il semble que c'est pendant la première année que nous retrouvons le plus d'abandons, que ce soit à distance ou sur campus (Jones-Giles, 2004; Pageau et Médaille, 2005; King, 2005). À cet effet, des études américaines et britanniques ont démontré que la moitié des étudiants qui abandonnent le font lors de la première année d'études et les raisons des abandons diffèrent selon qu'ils soient survenus au cours de la première année ou plus tard dans la formation (Arulampalam, Naylor et Smith, 2005). Metz (2002) indique également que 50 % des départs institutionnels se font pendant la première session d'études pour les étudiants de premier cycle. Crespo et Houle (1995) mentionnent que parmi les étudiants qui ont abandonné, 49.1 % d'entre eux l'ont fait avant la fin de la deuxième session et 32.3 % ont décidé de quitter l'université entre la première et la deuxième année. En moyenne, les étudiants inscrits dans des programmes conduisant à l'obtention d'un baccalauréat fréquentent leur établissement universitaire 2,7 sessions avant d'abandonner (MELS, 2005).

Tenant compte que l'abandon se produit généralement dans les premiers mois (Langevin et Ménard, 2002), nous posons l'hypothèse que c'est à cette période que les nouveaux étudiants se sentiront moins compétents, moins autonomes et qu'ils pourront souffrir de solitude. Conséquemment, nous croyons que les universités devraient assurer dès les premiers mois d'étude un environnement favorisant le développement de compétences d'apprentissage et l'autonomie des nouveaux étudiants susceptibles d'abandonner. Ainsi, la mise en place de tout système d'aide à la persévérance devrait tenir compte des caractéristiques d'apprentissage des étudiants et des difficultés qu'ils rencontrent lors de leur première session d'études.

La présente étude sur l'abandon et la persévérance aux études en milieu universitaire a permis d'établir un tableau plus précis et exhaustif des styles d'apprentissage et des difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur première session d'études, autant en mode présentiel qu'à distance. De plus, elle a mis en place un système d'aide à la persévérance qui offre aux étudiants la possibilité de mieux gérer leurs difficultés.

Considérant le caractère exploratoire de notre recherche et l'échantillon restreint d'étudiants, notre étude est de type descriptif-corrélationnel et s'appuie sur une approche mixte de collecte de données (Tashakkori et Teddlie, 2002). L'étude a pris comme terrain principal le contexte des études de premier cycle à l'Université du Québec à Rimouski – Campus Lévis et l'Université de Sherbrooke pour le mode présentiel, et la Télé-Université pour le mode à distance. Quatre aspects ont guidé cette recherche et la cueillette de données de terrain : les styles d'apprentissage des étudiants, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants et les outils pour les contrer lors de la première session d'études.

Cette recherche, inédite par les objectifs et les dimensions utilisées, devrait maintenant permettre : (1) de mieux connaître les outils d'aide qui favorisent la persévérance aux études des nouveaux étudiants qui s'inscrivent à l'université; (2) de juger dans quelle mesure les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées en cours d'études ainsi que les variables sociodémographiques (genre, catégorie d'âge des

étudiants) et scolaires (mode et type d'études) interfèrent dans l'abandon et la persévérance dans les premiers mois d'études universitaires; (3) de sensibiliser les professeurs et les tuteurs à diversifier leur mode d'encadrement (campus et à distance) pour tenir compte de la clientèle à risque et de ses difficultés; (4) de rendre accessibles au milieu universitaire et collégial des outils d'aide et de soutien à la persévérance et enfin (5) de poursuivre des études menant à déterminer des prédicateurs de l'abandon des étudiants et ainsi développer des stratégies d'intervention et de support favorisant la persévérance et la diplomation à l'université.

#### 1.4 Une définition de l'abandon et de la persévérance des études

Avant de présenter les objectifs à la base de cette recherche, il s'avère essentiel de définir les concepts d'abandon et de persévérance, tels qu'utilisés dans le cadre de la présente étude.

##### 1.4.1 L'abandon des études

L'abandon peut prendre une grande variété de formes. Par exemple, Grayson (2003) identifie plusieurs formes d'abandon: l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement; quitter sans en informer l'établissement; quitter en y étant contraint par l'établissement; ne pas se réinscrire pour l'année suivante; interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner; changer d'établissement.

Les données recueillies par les établissements concernant les taux d'abandon ne font pas systématiquement la distinction entre ces différents types de départs (Grayson, 2003). De plus, les établissements ne semblent pas procéder à l'aide d'une définition commune des différents types d'abandon. Toujours selon Grayson, le fait de ne pas distinguer ces différents types de départs empêche de relever les caractéristiques particulières des étudiants qui abandonnent selon l'une ou l'autre façon.

Pour d'autres auteurs, l'abandon est défini plus clairement. Au collégial et à l'université, l'abandon scolaire se définit comme « l'interruption des études pour une durée d'au moins un an, sans avoir obtenu un diplôme officiel, un certificat ou une attestation reconnue confirmant la fin des études » (CRÉPAS, 2001, p.1). Dans cette optique, l'abandon se traduit par une « sortie du système scolaire avant l'obtention du diplôme, cette sortie étant continue et prolongée » (Aumond et Beaulieu, 1994, p.34 cité par CRÉPAS, 2001).

Quant à Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999) et DeRemer (2002), ils parlent des formes d'abandon similaires, sans pour autant faire la distinction entre les abandons volontaires (prendre la décision de quitter son programme d'études) et involontaires (être contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle).

Powell (2006) ajoute la notion d'abandon hâtif qu'il définit comme étant un abandon survenant dans le premier mois d'études et pour lequel l'étudiant reçoit un remboursement partiel de ses frais de scolarité. Il intègre la notion d'annulation (i.e. l'annulation de l'inscription avant le début d'un cours) à cette définition.

Ainsi nous remarquons qu'en plus d'un manque de consensus quant aux définitions des différents types d'abandon, il semble que le moment à partir duquel l'étudiant est considéré

comme abandonnant ou persévérant n'est pas clairement établi. Dans la grande majorité des études, il est également difficile de déterminer comment les taux d'abandon sont comptabilisés, la plupart ne précisant pas les modalités permettant de les établir.

Dans cette étude, nous définissons l'abandon comme l'action de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme. Deux types d'abandon sont identifiés (Grayson, 2003; King, 2005; Powell, 2006) : (1) les abandons volontaires (i.e. l'étudiant qui prend la décision de quitter son programme d'études en informant ou non l'institution) et (2) involontaires (i.e. l'étudiant qui est contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle). Lors des abandons volontaires, trois sortes de décisions sont également identifiées : celle de l'étudiant d'arrêter de façon temporaire ses études postsecondaires, celle de se réinscrire dans une autre institution et enfin, celle d'abandonner l'idée de poursuivre ses études en quittant l'institution où il est inscrit et en ne se réinscrivant pas dans un autre établissement.

De façon plus spécifique et en lien avec la première session d'études, l'étudiant considéré comme ayant abandonné de notre étude est celui qui ne se réinscrira pas à la deuxième session d'études de façon volontaire (qu'il signale ou non son intention de ne pas poursuivre ses études dans l'établissement d'attache) ou involontaire (qui a été contraint de quitter l'établissement d'attache).

#### ***1.4.2 La persévérance aux études***

En ce qui concerne le deuxième concept central de notre recherche, celui de *persévérance*, les auteurs consultés le désignent par plusieurs appellations : persévérance, persistance, rétention, maintien des effectifs. Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999) définissent la persévérance comme le maintien des effectifs, soit la diplomation et l'inscription, à n'importe lequel des quatre derniers trimestres, d'un étudiant admis au programme de premier cycle. DeRemer (2002) fait la distinction entre persévérance et rétention en précisant que la persévérance consiste en la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme, tandis que la rétention concernerait plutôt la situation d'un étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il est admis initialement. Pour King (2005), la persistance de l'étudiant se mesure par la poursuite continue de ce dernier dans un programme, l'amenant à la complétude du programme et à l'obtention d'un diplôme dans son champ d'études initial.

En résumé, nous retenons comme définition de la persévérance aux études, la poursuite continue d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme. De façon plus spécifique dans cette étude, l'étudiant qui persévère est celui qui s'inscrit dans la session d'études qui suit celle qui a fait l'objet d'expérimentation.

### **1.5 Les questions générales de la recherche**

À partir des éléments mentionnés dans la problématique et tenant compte de l'ampleur de la problématique de l'abandon et de la complexité du phénomène, nous nous sommes interrogés sur les actions à poser dans le but de prévenir l'abandon et de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants lors de la première session d'études universitaires. Cette recherche vise donc à

identifier les possibles différences entre les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants qui persévèrent versus ceux qui abandonnent, ainsi que les outils d'aide qui pourraient venir à leur aide et ce, en tenant compte de certaines variables sociodémographiques et scolaires. Elle a tenté de répondre aux questions générales suivantes :

- Quels sont les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants et les variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (type d'études et mode d'études) qui peuvent avoir une influence sur l'abandon ou la persévérance aux études d'un étudiant durant la première session d'études universitaires?
- Les outils d'aide et de soutien utilisés par les étudiants inscrits à une première session d'études diffèrent-ils selon qu'ils aient abandonné ou persévéré dans leurs études ainsi qu'en fonction de certaines variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (mode et type d'études)?

Examinons maintenant l'état de la recherche en fonction de ces questions générales de recherche.

## **2. LE CADRE THÉORIQUE**

Les premières théories sur les facteurs qui peuvent contribuer à l'abandon ou à la persévérance dans les études postsecondaires, remontant aux années 1960, sont synthétisées dans la première section de notre cadre théorique ainsi que les principales théories sur lesquelles les études récentes s'appuient pour formuler les hypothèses expliquant le problème d'abandon des études. Dans la deuxième section, les principales classifications des variables d'abandon et de persévérance aux études sont présentées, ce qui nous a permis de dresser le portrait d'ensemble des facteurs qui ont un impact sur la persévérance et l'abandon des études. Dans la troisième section, les éléments théoriques justifiant la pertinence des variables qui font l'objet de la présente recherche sont discutés. Malgré le fait que certaines de nos variables de recherche ont déjà été abordées par divers auteurs, notre étude se distingue par la volonté de rassembler pour la première fois une grande variété d'aspects liés à l'apprentissage et aux difficultés rencontrées par les étudiants lors de la première session d'études afin de discriminer par la suite ceux qui caractérisent les étudiants ayant abandonné par rapport à ceux qui persévèrent. Dans la quatrième section, les mesures d'aide et de soutien sont décrites pour en dégager les éléments essentiels au développement de notre dispositif de soutien à la persévérance, SAMI-Persévérance.

### **2.1 Les théories de l'abandon et de la persévérance**

Selon Pageau et Médaille (2005), le phénomène de l'abandon et de la persévérance est complexe. Plusieurs théories ont été élaborées au cours des dernières décennies pour tenter d'expliquer les processus et les mécanismes qui entraînent la décision d'abandonner ou de persévérer chez les étudiants d'ordre postsecondaire. Cette section propose de présenter un bref survol historique des modèles théoriques portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance en résumant ceux que nous retrouvons le plus fréquemment cités dans les études scientifiques. Cette démarche nous a permis de cerner les facteurs d'abandon et de persévérance aux études postsecondaires de notre étude.

### 2.1.1 Un bref survol historique

De nombreuses théories proposent d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires. En fait, depuis les quatre dernières décennies, le phénomène de l'abandon et la problématique de la rétention des étudiants sont les sujets les plus étudiés parmi les recherches portant sur les études supérieures (Metz, 2002). Afin de bien comprendre les modèles théoriques qui traitent de l'abandon des étudiants aux études supérieures, il importe de s'attarder à leur émergence ainsi qu'à leur évolution.

Avant les années 1970, plusieurs études ont tenté de décrire le phénomène de l'abandon et la problématique de rétention dans les établissements postsecondaires sans le support de fondements théoriques (Grayson, 2003). Les premières données théoriques s'appuyant sur des fondements conceptuels ont émergé il y a plus de quarante ans. Tinto (1992) divise ces théories en cinq catégories (Tableau 5), soient : psychologique, sociale, économique, organisationnelle et interactionnelle.

Tableau 5. *Théories de l'abandon et de la persévérance aux études*

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

Dans les pages qui suivent, nous proposons une courte présentation de chacun des types de modèle théorique afin de mieux identifier par la suite ceux qui sont les plus récents et les plus fréquemment utilisés dans les recherches portant sur l'abandon et la persévérance.



### **Les théories psychologiques**

Les premiers modèles théoriques expliquant le phénomène de l'abandon des étudiants postsecondaires se sont appuyés sur les théories psychologiques (Grayson, 2003). L'abandon des étudiants trouvait sa source dans leurs caractéristiques personnelles. Les étudiants abandonnant leurs études étaient perçus comme étant moins matures, moins sérieux et davantage portés à se rebeller contre l'autorité (Tinto, 1992). Ainsi, plusieurs chercheurs dont Heilburn (1965), Rose et Elton (1966), Hanson et Taylor (1970) et Rossman et Waterman (1972) (cités dans Tinto, 1992) ont expliqué l'abandon en misant sur le rôle de la personnalité et de la motivation de l'étudiant. Toutefois, ces théories ignoraient l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.

### **Les théories sociales**

Les théories sociologiques considéraient en plus des caractéristiques individuelles, l'impact des caractéristiques sociales. Au début des années 70 et 80, des chercheurs tels que Karabel et Pincus (1980, cité par Tinto, 1992), suggéraient que l'abandon des étudiants ne soit pas traité comme un phénomène individuel isolé, mais plutôt comme faisant partie d'un processus social. Ainsi, les caractéristiques sociales de l'étudiant telles le statut social, la race et le genre étaient considérées comme des indicateurs importants de l'abandon. Ces théories sociologiques ne prenaient toutefois pas en compte l'impact des caractéristiques institutionnelles dans le phénomène de l'abandon.

### **Les théories économiques**

Au début des années 80, certains chercheurs ont élaboré des théories fondées sur l'économie pour expliquer l'abandon des étudiants. Selon Tinto (1992), ces théories suggèrent que la décision de l'étudiant de persister ressemble au processus décisionnel utilisé en économie. Ainsi, l'étudiant évaluerait les coûts et les bénéfices reliés au fait de poursuivre ou non ses études. Cependant, ces théories ont été critiquées puisqu'elles ne tenaient pas suffisamment compte des facteurs sociaux qui influencent également l'étudiant dans ses choix (Tinto, 1992).

### **Les théories organisationnelles**

Parallèlement, dans les années 70 et 80, certains chercheurs ont introduit les théories organisationnelles dans le modèle expliquant l'abandon des études postsecondaires. Ces théories se concentrent principalement sur les forces environnementales et les effets de l'organisation de l'institution sur le comportement de l'étudiant (Tinto, 1992). D'ailleurs, en 1970, Spady propose le premier modèle conceptuel pour expliquer la diminution des effectifs qui considère les aspects organisationnels (DeRemer, 2002). Ce modèle indique que plusieurs variables personnelles (buts et objectifs, prédispositions personnelles) entrent en interaction dans le système collégial (variable organisationnelle) et affectent les variables indépendantes telles que la performance académique de l'étudiant, son développement intellectuel et le support social. Toutes ces variables entrent en interaction et influencent l'intégration sociale de l'étudiant et ultimement sa décision d'abandonner ou de persévérer (DeRemer, 2002). La théorie de Spady (1970) relève donc autant des théories organisationnelles qu'interactionnelles.

Au début des années 80, Bean a proposé un modèle en ajoutant d'autres variables organisationnelles (taille de l'établissement, ressources disponibles, etc.). Il affirme que celles-ci jouent un rôle dans la socialisation de l'étudiant (Tinto, 1992).

En 1980, Pascarella et Terenzini proposent aussi leur modèle d'abandon des études en mettant l'accent sur les contacts informels de l'étudiant avec sa faculté ainsi que sur les interactions à l'extérieur de la salle de classe. Ces chercheurs indiquent que la fréquence et la qualité des interactions informelles avec les membres de la faculté et les interactions survenant hors classe ont leur importance dans le processus décisionnel de l'étudiant quant à la poursuite ou l'arrêt de ses études.

À leur tour, Cabrera, Castaneda, Nora et Hengler (1992) ont suggéré de prendre en considération d'autres variables, telles l'engagement parental, le soutien financier et le support des amis, en tant que facteurs pouvant influencer la persistance des étudiants. Les nombreux chercheurs qui se sont intéressés au phénomène de l'abandon et de la persévérance des étudiants ont tous permis l'évolution du modèle de Tinto par leurs remises en question et leurs ajouts. Il en résulte que ce phénomène demeure complexe et que la recherche d'un modèle théorique pour mieux le comprendre se poursuit toujours. Toutefois, les nombreux travaux effectués à ce jour au sujet de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires ont grandement contribué à une compréhension plus fine des multiples dimensions qui les composent. Le modèle de Tinto demeure celui sur lequel les chercheurs s'appuient pour réaliser les études sur l'abandon et la persistance (Grayson, 2003).

### **Les théories interactionnelles**

Les théories interactionnelles prétendent que la décision d'abandonner est le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement et l'étudiant (Tinto, 1992). En 1960, la théorie de Van Gennep sur la persistance aux études se fonde sur la sociologie. Principalement inspiré par Durkheim, Van Gennep affirme que lorsqu'une personne change de place (d'environnement), certains rites de passage surviennent, ce qui provoque des événements sociaux signifiants (Metz, 2002). Ces événements sont des preuves tangibles de l'intégration sociale de l'individu et servent à son accomplissement. Par la suite, Spady (1970) élabore une théorie suggérant que les étudiants ont des caractéristiques et des buts spécifiques et que les comportements de l'étudiant peuvent avoir une grande influence sur ses performances académiques (Metz, 2002). En se fondant sur les travaux de ses prédécesseurs, Tinto (1975) a fondé la théorie interactionniste de l'intégration de l'étudiant (Metz, 2002). Cette théorie sera décrite dans la section qui suit.

#### ***2.1.2 Les principales théories de l'abandon et de la persévérance des études postsecondaires***

Les théories les plus souvent utilisées dans les études portant sur l'abandon et la persistance des étudiants postsecondaires sont celles relatives à l'approche interactionnelle, plus particulièrement la théorie de Tinto (1992) et celles relatives à l'approche organisationnelle, telle la théorie de Bean et Metzner (1985). Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) ont proposé un modèle qui combine la théorie de Tinto et de Bean et Metzner (1985). Dans le contexte des études à distance, Kember (1990) a également proposé un modèle pour expliquer les particularités du phénomène de l'abandon des étudiants à distance (Sauvé et Viau, 2003). Examinons-les en détail.

## Le modèle de l'intégration de Tinto (1975)

Le principal modèle utilisé pour traiter de la diminution des effectifs est le modèle de l'intégration des étudiants (*student integration model*) de Tinto (1975, 1993). Ce dernier postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant et que ceux-ci entrent en interaction et influencent la décision de l'étudiant par rapport à la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires. Ainsi, il propose d'examiner les abandons des études universitaires sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire (Sauvé et Viau, 2003). La figure 1 illustre les principales composantes du modèle de Tinto et les liens entre elles.

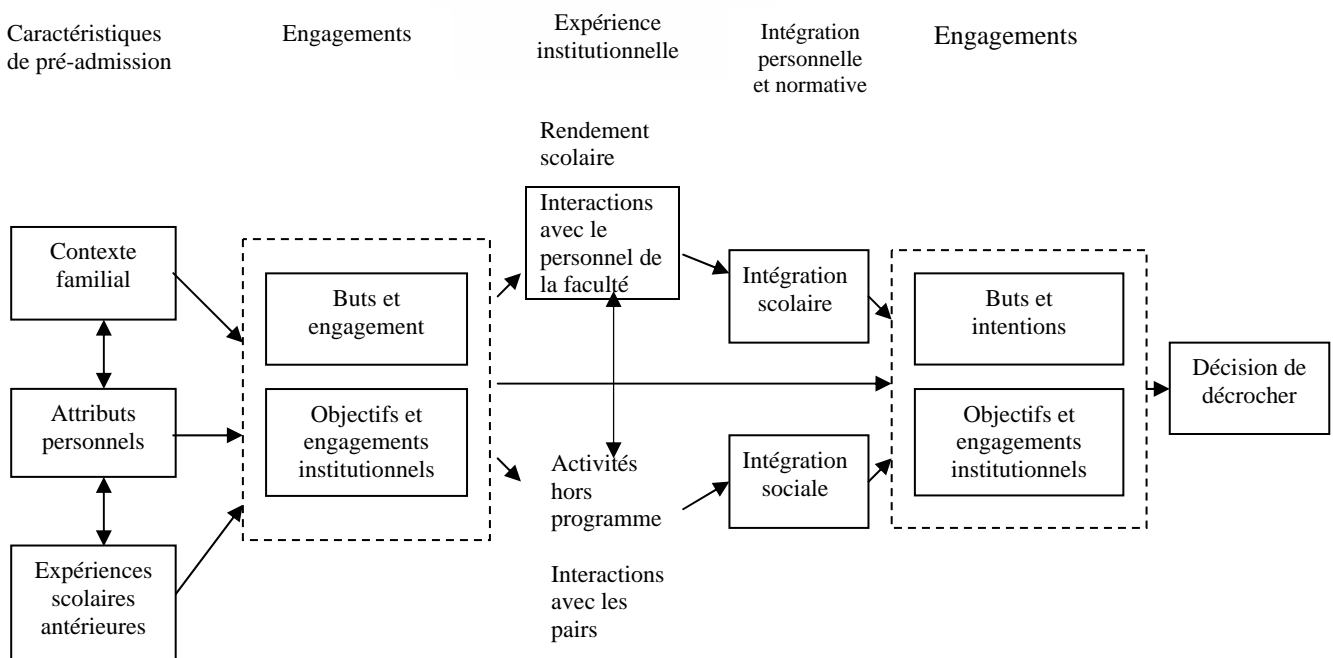


Figure 1. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau et al. (1995) et DeRemer (2002)

Selon Tinto, les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de pré-admission, telles que le contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial, etc.), les caractéristiques personnelles (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et les expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.). Les caractéristiques de pré-admission sont reliées aux buts initiaux de l'étudiant. Ainsi, l'étudiant a des objectifs particuliers en s'engageant dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003), les premiers référant à la satisfaction personnelle que retire l'étudiant lorsqu'il apprend; les seconds référant plutôt aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel.

De plus, l'institution dans laquelle il s'est inscrit avance des objectifs et des engagements qui lui sont propres. Lorsque l'étudiant arrive dans l'établissement postsecondaire, il est appelé à vivre une multitude d'expériences institutionnelles (interaction avec le personnel et performances académiques). À partir des caractéristiques de pré-admission et de ses expériences institutionnelles et sociales, l'étudiant intégrera (ou non) son milieu académique et son milieu social, c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non les règles et les conventions du milieu académique de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale du milieu académique. Ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution. « Cette réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études » (Dubeau, Renaud et Amyot, 1994, p. 8). Ainsi, les interactions entre l'étudiant et ses collègues ainsi qu'avec les professeurs joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution (Tinto, 1992).

Le modèle de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques et de révisions par de nombreux autres chercheurs. L'absence de la variable « engagement avec l'extérieur » lui a été reprochée notamment par Houle (2004). Liu (2002), pour sa part, lui trouve de nombreuses lacunes telles que l'absence de définitions opérationnelles des variables et l'incohérence entre la schématisation du modèle et sa description théorique.

Des études ultérieures ont permis de peaufiner et de clarifier les composantes du modèle interactionnel de l'intégration des étudiants. Ainsi, selon Liu (2002), les études de Pascarella et Terenzi (1980) et Cabrera *et al.* (1992, 1993) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto; ainsi,

- *Intégration académique* : se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception de l'étudiant de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- *Intégration sociale* : se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.
- *Engagement dans l'institution* : se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire.
- *Buts et intentions (de l'étudiant)* : consiste en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière. (traduction libre de Liu, 2002).

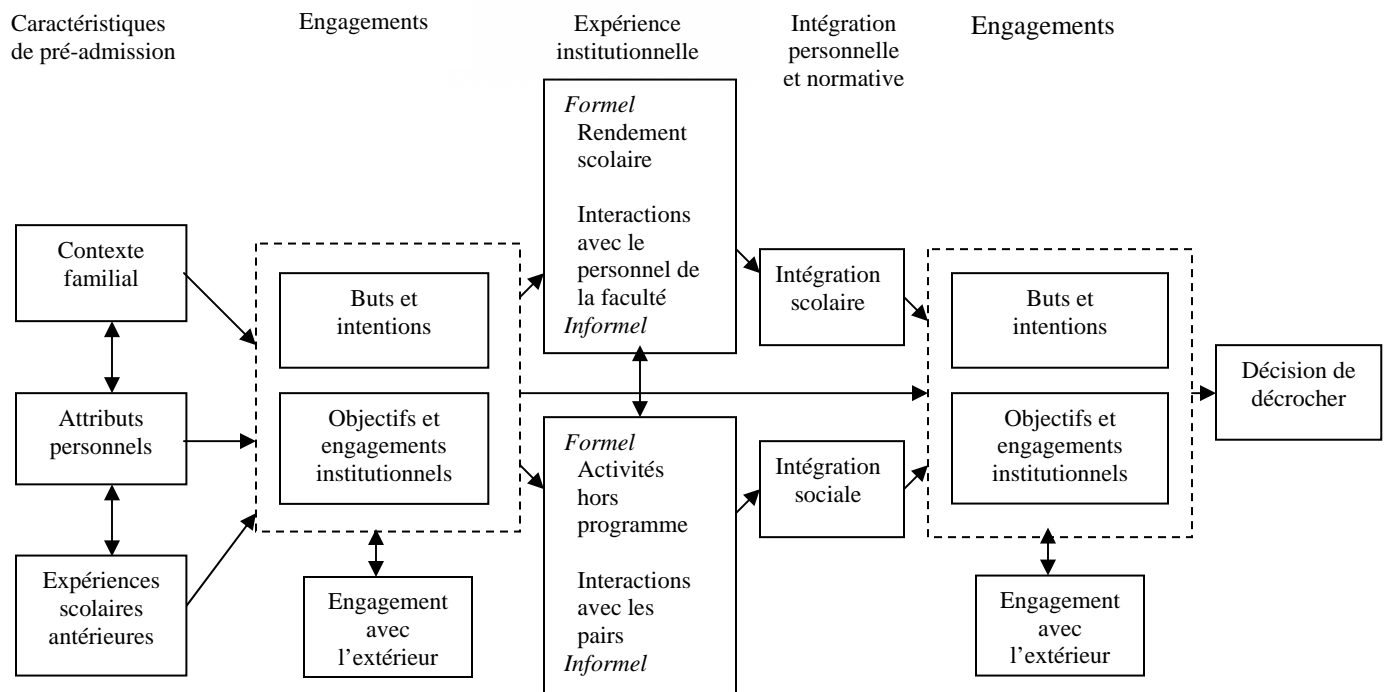


Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)

En 1993, Tinto a redéfini son modèle original en y ajoutant les intentions de l'étudiant à son engagement personnel et l'engagement externe à l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002). Son nouveau modèle considère l'importance des facteurs externes à l'institution dans la décision d'abandonner ou de persévérer et apporte des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et au sein de son groupe social. La figure 2 démontre les modifications apportées au modèle original.

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

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

**Le modèle de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985)**

Le modèle de Bean et Metzner (1985), tout en reprenant certains aspects du modèle de Tinto (1975), met davantage l'accent sur l'influence des facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de celle-ci. Ces facteurs peuvent être relatifs aux parents, aux amis et aux ressources financières de l'étudiant (Sauvé et Viau, 2003). Les fondements de leur modèle conceptuel semblent peu adaptés à la réalité actuelle des caractéristiques des étudiants canadiens et québécois. En effet, si nous tenons compte de la définition de Bean et Metzner concernant les étudiants non traditionnels, nous constatons qu'un bon nombre d'étudiants québécois et canadiens pourraient être qualifiés de la sorte. En effet, la réalité canadienne des étudiants universitaires révèle que la résidence sur le campus n'est pas un phénomène aussi répandu que dans les établissements universitaires américains. À cet effet, il importe de redéfinir le concept d'étudiant non traditionnel de façon plus adaptée au profil des étudiants québécois et canadiens.

Les étudiants non traditionnels se caractérisent par l'un ou l'ensemble des facteurs suivants : ils sont âgés de 24 ans et plus, ne résident pas sur le campus ou ont le statut d'étudiant à temps partiel (Houle, 2004). Ce modèle conceptuel se fonde sur la conception que les étudiants non traditionnels ont moins d'interaction avec les pairs et les membres de la faculté. Par conséquent, l'intégration académique et sociale des étudiants se réalise plus difficilement. C'est pourquoi Bean et Metzner misent sur les facteurs externes à l'institution et sur le contexte académique pour expliquer l'abandon de ce type de clientèle puisque celle-ci aurait davantage d'interactions avec les pairs à l'extérieur du milieu académique ainsi qu'avec l'environnement externe. Si les établissements universitaires souhaitent contrer l'abandon hâtif de leurs étudiants, ils doivent tenir compte des nouvelles réalités sociales auxquelles ils sont confrontés. Certaines études démontrent que le nombre d'étudiants non traditionnels a augmenté de façon significative depuis les vingt-cinq dernières années (Sandler, 1998; DeRemer, 2002). Étant donné cette situation, la conciliation travail-études, de même que celle du travail-famille-études, est un aspect important pouvant influencer la décision d'abandonner ou de persévérer (Kasworm, 2003).

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

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

Sandler (1998) poursuit la réflexion de Cabrera et de son équipe et ajoute une variable qui se réfère à « l'auto-efficacité en matière de prise de décisions de carrière » (*career decision-making self-efficacy*) qui se définit comme la confiance de l'étudiant en sa capacité de s'engager dans un projet de formation et de planifier des objectifs de carrière (Sandler, 1998). L'insertion de cette variable dans le modèle intégré de Cabrera et de ses collègues permet de reconnaître qu'il peut être utile pour l'étudiant non traditionnel d'explorer et d'acquérir des compétences qui lui seront utiles sur le marché du travail et qui lui permettront de se démarquer (Sandler, 1998).

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

Le modèle de Kember est plus approprié à l'analyse du phénomène de l'abandon dans les institutions d'enseignement à distance. Il met l'accent sur les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que le support académique et administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance.

Les étudiants en formation à distance se caractérisent par une hétérogénéité plus grande que ceux dans les établissements d'enseignement postsecondaire traditionnels, du point de vue de leurs caractéristiques personnelles, familiales, expérientielles et académiques. C'est pourquoi les modèles décrits précédemment ne sont pas tout à fait adaptés à la réalité des étudiants ayant choisi le mode à distance.

Par conséquent, des facteurs tels que la flexibilité dans le parcours des études, la qualité du matériel didactique au plan motivationnel, l'aide sur le plan des stratégies d'apprentissage de l'étudiant et de sa conception relative à sa capacité de réussir et le développement du sentiment d'affiliation à l'institution devraient être pris en considération par les établissements d'enseignement à distance souhaitant accroître la persévérance de leurs étudiants. L'étude de Kember a permis de préciser les facteurs liés à l'institution sur lesquels il est possible d'agir pour faire en sorte que les étudiants persévèrent davantage en formation à distance. Ainsi, ce modèle permet de mettre en relief le niveau de responsabilité qui incombe à l'institution par rapport à l'abandon et à la persévérance. Également, Kember accorde une place substantielle à *la motivation* comme composante indispensable dans la décision d'abandonner ou de persévérer. Comme le soulignent Sauvé et Viau (2003, p. 16), « l'institution doit favoriser la motivation intrinsèque si elle veut voir ses étudiants persévérer. Cette motivation intrinsèque sera favorisée surtout par des éléments relatifs à l'enseignement dont les principaux sont la qualité du matériel didactique et des échanges avec le tuteur ». Toutefois, il ne faut pas négliger l'importance de l'adéquation entre les perceptions et les conceptions des étudiants et leur expérience d'enseignement à distance. À cet effet, les institutions peuvent agir en proposant du matériel didactique attrayant et efficace et en misant sur la relation de l'étudiant avec le tuteur comme moyens pour favoriser cette adéquation.

En résumé, il existe différents modèles d'abandon qui répondent à des contextes particuliers de formation et qui présentent des facteurs de persévérance ou des facteurs d'abandon. Certains auteurs se sont penchés pour les regrouper afin de faciliter les études. Examinons-les brièvement.

## **2.2 La classification des facteurs d'abandon et de persévérance**

Plusieurs études se sont attardées aux raisons évoquées par les étudiants quant à leur décision d'abandonner. Des études canadiennes rapportent que les facteurs influençant le plus la décision de l'étudiant sont d'ordre personnel (Bessey, Watton et Chancey, 2000; Murray, 1993; Conway, 2001, cité dans Tremblay, 2005), mais il reste tout de même difficile d'en arriver à des conclusions fermes. Coffman et Gilligan (2003) soulignent les difficultés sociales comme facteurs influençant le plus la décision des étudiants d'abandonner leurs études plutôt que les difficultés académiques. Tinto (2005) réitère, malgré la variété de formes et causes de départ, qu'il est possible d'identifier certaines raisons, soient les difficultés académiques, les difficultés d'adaptation, l'incertitude, l'incongruité, l'engagement, l'isolement et l'aspect financier. Quelques auteurs ont tenté de regrouper les causes qui favorisent l'abandon des études.

L'Oklahoma State Regents for Higher Education (2002) propose de catégoriser les facteurs (ou barrières) d'abandon de la façon suivante : a) barrières financières, b) barrières académiques, c) barrières sociales, émotionnelles et personnelles, d) barrières sur le plan des services aux étudiants et e) barrière sur le plan de l'insertion professionnelle future. Selon eux, dans chaque catégorie se retrouvent des facteurs référant aux caractéristiques personnelles des étudiants et des facteurs référant aux caractéristiques de l'institution.

Junor et Usher (2004) ont proposé un modèle expliquant les nombreuses influences que subit l'étudiant lors des diverses étapes de cheminement scolaire jusqu'à la fin de l'école secondaire (Figure 3). Cette figure nous permet de comprendre que la participation de l'étudiant à l'école secondaire ne résulte pas seulement de l'accessibilité des études supérieures, mais aussi d'un bagage d'expériences personnelles et scolaires. Nous constatons également que le fait de décrocher ou de ne pas poursuivre immédiatement après les études secondaires n'empêche pas l'étudiant de faire un retour aux études ultérieurement.

Chenard (2005) regroupe les principaux facteurs d'abandon en trois catégories :

- les caractéristiques familiales des étudiants : support familial, support financier, niveau d'éducation, enfant, état civil;
- les caractéristiques personnelles : compétences sociales, caractéristiques psychologiques;
- les caractéristiques académiques : connaissances antérieures, compétences scolaires, échecs, réussite.

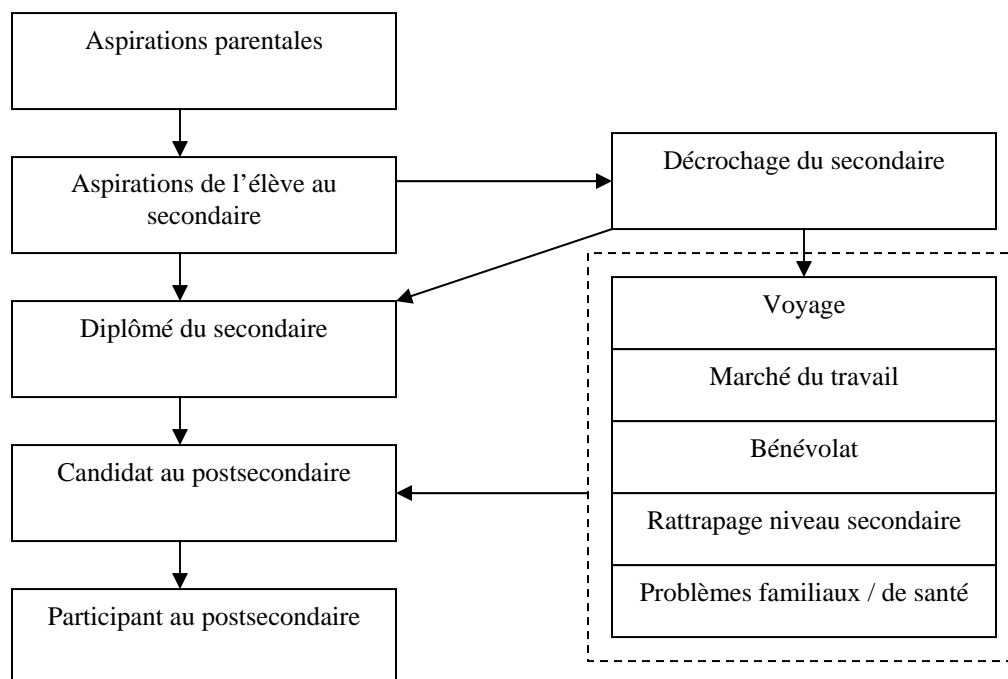


Figure 3. Étapes décisionnelles du cheminement scolaire des 18–20 ans par Junor et Usher (2004).



Bissonnette (2003), quant à lui, propose un classement des facteurs d'abandon en cinq catégories :

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

Quant aux facteurs qui encouragent la persévérance en milieu universitaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000) propose de regrouper les facteurs de réussite aux études universitaires en trois catégories : *environnementale*, dans laquelle nous retrouvons des facteurs externes au système universitaire; *organisationnelle*, qui se compose des facteurs liés aux dispositifs pédagogiques mis en place dans les programmes de formation, aux horaires, au matériel pédagogique, aux mesures d'aide à la réussite, etc.; liées aux *caractéristiques d'apprentissage de l'étudiant* dont ses acquis scolaires, ses conceptions, ses styles d'apprentissage, ses préférences d'apprentissage, ses stratégies d'apprentissage et de gestion, sa motivation et son degré d'engagement, etc.

Cloutier *et al.* (2005), en faisant la recension des différents écrits sur la persévérance aux études postsecondaires ont, quant à eux, dégagé les indicateurs les plus fréquemment utilisés pour évaluer la réussite :

- taux de fréquentation au collège ou à l'université,
- note moyenne obtenue pour un ou des cours spécifiques,
- résultats scolaires,
- perception du sentiment de compétence,
- réinscription ou persévérance aux études dans le même programme,
- taux de diplomation et la durée du temps pour y parvenir (p.150).

Quant à Bonin, Bujold et Chenard (2004), ils identifient les facteurs de persévérance suivants :

- vouloir le diplôme du programme,
- réussir tous ses cours au premier trimestre,
- vouloir cheminer sans interruption,
- ne jamais avoir connu d'interruptions d'études,
- avoir étudié au cours des deux dernières années,
- considérer son choix d'établissement définitif,
- accéder à une profession (motif important pour s'inscrire),
- considérer sa situation financière satisfaisante,
- entreprendre ses études à temps complet,
- travailler 15 heures ou moins par semaine.

Braxton, Hirschy et McClendon (2004, p. 38) proposent cinq recommandations qui doivent être considérées quant aux facteurs influençant la persévérance :

- La motivation de l'étudiant à l'obtention du diplôme exerce une influence positive sur sa persévérance ainsi que la motivation à faire des progrès constants tout au long de ses études a un impact positif.
- Si l'étudiant manifeste un important désir de contrôle sur sa vie quotidienne, ses chances d'abandonner seront plus élevées.
- Si l'étudiant croit en sa capacité de réussir en y mettant les efforts nécessaires, il aura moins tendance à abandonner.
- Si l'étudiant prend conscience des effets de ses décisions et de ses actions sur les autres, il aura plus tendance à abandonner.
- Plus l'étudiant ressent le besoin de s'affilier, plus ses chances d'abandonner augmentent.

Même si la recherche ne cesse d'identifier des facteurs permettant de mieux prédire la persévérance aux études, il est évident que chaque établissement présente des variations par rapport à ce qui favorise la rétention de ses étudiants. Jusqu'à maintenant, la majorité des efforts sont entrepris pour accroître les interactions entre l'étudiant et sa faculté, avec le conseiller scolaire et les programmes de support académique (Hossler et Anderson, 2005, cité dans Upcraft *et al.*, 2005).

Au terme de ce tour d'horizon, il avère qu'il n'existe pas de véritable consensus dans les recherches qui puisse clairement identifier les facteurs facilitant la persévérance aux études et peu de chercheurs se sont tournés vers les conceptions des étudiants pour les questionner sur ce sujet. Davies et Elias (2003) ont fait l'exercice auprès d'étudiants ayant décroché en leur demandant ce qui aurait pu les inciter à poursuivre leurs études. Le tableau 6 fait la présentation des facteurs de rétention aux études supérieures selon les répondants.

*Tableau 6. Facteurs ayant pu influencer la décision de demeurer aux études supérieures*

<b>Facteurs</b>	<b>% de l'échantillon</b>
Plus de support financier	18.7
Encouragement des tuteurs	12.2
Changement de cours	9.4
Plus de conseils à l'entrée	8.8
Rien	8.6
Plus de support	6.5
Meilleurs professeurs	4.0
Meilleur choix de cours	3.6
Meilleur conseil financier	2.2
Logement de qualité	1.9
Possibilité de loger sur le campus	1.2
Support parental	0.9
Charge de travail plus légère	0.6
Réussite des examens	0.6

Source : Davies et Elias, (2003).

En résumé, les théories et les classifications des facteurs d'abandon et de persévérance aux études nous amènent à faire l'hypothèse que la décision de l'étudiant d'interrompre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs.

## 2.3 Les variables à l'étude

En nous appuyant sur l'hypothèse que la décision d'abandonner ses études est liée à un ensemble de variables, notre étude s'intéresse particulièrement aux facteurs identifiés dans les études antérieures comme ayant un poids sur la décision d'abandonner ou de persévérer dans les études postsecondaires, mais plus particulièrement sur les difficultés rencontrées pendant la première session d'études. Ainsi, cette section présente les variables sociodémographiques et scolaires, les styles d'apprentissage des étudiants, les facteurs de motivation et de démotivation ainsi que les difficultés rencontrées qui seront pris en compte dans notre étude. Ces variables s'inscrivent dans notre première question générale de recherche : « Quels sont les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants et les variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (type d'études et mode d'études) qui peuvent avoir une influence sur l'abandon ou la persévérance aux études d'un étudiant durant la première session d'études universitaires? ». Examinons les résultats de la recherche à ce sujet.

### 2.3.1 Les variables sociodémographiques

Les études montrent que certaines variables sociodémographiques de l'étudiant peuvent jouer un rôle important dans sa décision d'abandonner ou de persévérer dans les études. Pour les fins de notre recherche, nous retenons les variables âge et genre.

#### *L'âge*

Le nombre d'étudiants inscrits dans les universités canadiennes a dépassé le cap du million pour la première fois au cours de l'année scolaire 2004-2005, accroissement attribuable aux étudiants de 18 à 24 ans qui ont représenté 64 % des inscriptions totales. Entre 1998-1999 et 2004-2005, ces jeunes adultes ont été à l'origine des trois quarts de la hausse du nombre total d'inscriptions (Effectifs universitaires. Rapport du Statistiques Canada publié dans Le Quotidien).

Certaines études mentionnent que l'âge peut agir de manière indirecte et peut affecter particulièrement la décision d'abandonner les études surtout pour les étudiants adultes, également identifiés comme des étudiants non traditionnels. Ceux-ci, caractérisés par leur âge plus avancé d'entrée à l'université, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés quant à l'utilisation de nouvelles technologies. Comme le souligne une étude britannique, les étudiants non traditionnels ne disposent pas d'outils technologiques nécessaires pour s'engager dans cette expérience nouvelle et cela représente un obstacle pour eux (University of London Arts, 2004, p.17<sup>3</sup>). Le manque de ressources financières à la maison peut également expliquer que certains étudiants n'aient pas accès aux nouvelles technologies.

#### *Le genre*

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2006, p.76) observe dans l'ensemble des universités canadiennes un écart d'accès aux études universitaires de plus en plus important entre les hommes et les femmes. En 2004-2005, les femmes ont représenté 58 % de l'ensemble des inscriptions dans les universités canadiennes, comparativement à 56 % en 1994-1995 et 51 % en

---

<sup>3</sup> “(...) they do not have any of the necessary tools to engage with this strange new world and often feel very uneasy about it”. (University of London Arts, 2004, p. 17)

1984-1985. Au premier cycle, les femmes ont représenté près de 59 % de l'ensemble des inscriptions, 53 % des inscriptions à la maîtrise et elles étaient devancées par les hommes seulement au niveau du doctorat<sup>4</sup>. En 2003-2004, la population étudiante universitaire au Québec était composée de 56 % de femmes et de 44 % d'hommes. Cette tendance québécoise se reflète dans la plupart des pays occidentaux.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation des femmes est supérieure de 0.8 % à celle des hommes. L'espérance de scolarisation des femmes est d'au moins un an de plus que les hommes en Belgique, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en France et en Finlande et de trois ans de plus au Royaume-Uni et en Suède. C'est l'inverse en Allemagne et aux Pays-Bas où l'espérance de scolarisation des hommes est supérieure de deux ans à celle des femmes (OCDE, 2006, tableau C2.2, p. 299).

Une étude de Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) constate que le genre peut se constituer en facteur d'abandon dans certains cas, entre autres lorsqu'il s'agit d'un garçon chez qui des variables intermédiaires telles qu'un risque d'échec plus grand, de mauvais résultats au secondaire et la démotivation par rapport à l'école peuvent freiner sa persévérance. Sur le plan de la socialisation, les garçons semblent également être davantage isolés socialement que les filles, et ce, même dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs proches; « ...les garçons semblent être moins enclins à ce que les parents s'interposent dans leur vie scolaire en raison de leurs difficultés ou encore de leur désir d'autonomie et d'indépendance par rapport à leurs parents ». (Davies et Elias, 2003, p.15<sup>5</sup>).

Par contre, comme le démontre le rapport du MEQ (2004), le genre de l'étudiant peut être considéré comme un facteur de persévérance aux études mais il avantage surtout les filles. Chez les étudiants qui ont les mêmes conditions d'accès aux études postsecondaires, les femmes représentent plus de la moitié des effectifs étudiants dans les collèges et elles tendent à persévérer davantage que les hommes.

## En résumé

Tenant compte de l'impact potentiel des variables sociodémographiques de l'étudiant sur la persévérance et l'abandon des études et du manque d'études pour certaines de ces variables, nous en avons tenu compte dans l'analyse des styles d'apprentissage et des difficultés d'apprentissage en lien avec les outils d'aide et de soutien à la persévérance aux études.

### 2.3.2 Les variables scolaires

Deux variables scolaires ont été retenues dans cette étude : le type d'études (temps plein et temps partiel) et le mode d'études (résidentiel et à distance).

---

<sup>4</sup> Effectifs universitaires. Le Quotidien, le mardi 7 novembre 2006. Statistiques Canada.  
<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/061107/q061107a.htm>

<sup>5</sup> « boys tended not to want parents to intrude on their lives at school, some because they were not progressing well in their studies and others because of their desire for independence and autonomy from parents ». (Davies, 2003, p. 5).

## Le type d'études

Jacoby (2000) nous décrit l'étudiant à temps plein des années 2000 qu'il considère différent des étudiants réguliers qui ont fait l'objet des études à la base des théories sur l'abandon et la persévérance aux études.

- La majorité des étudiants ne vivent plus sur le campus et bon nombre d'entre eux ont des voitures qui les amènent à demeurer à une bonne distance de l'université. Ce nouveau mode de vie amène les étudiants à consacrer plus de temps aux déplacements et par conséquent, à désirer voir leurs cours regroupés en bloc afin de ne pas avoir à venir à l'université tous les jours. Ce nouveau type d'étudiant passe donc moins de temps à l'université et limite souvent au minimum leur participation aux activités étudiantes.
- La majorité des étudiants des années 2000 ne sont plus seulement des étudiants, ils sont également des travailleurs et une partie d'entre eux des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiants. Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu où ils ont l'occasion de s'éduquer et de se développer en tant que personne, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession.
- La majorité des étudiants des années 2000 n'ont plus le même sentiment d'appartenance envers leur institution qu'il y a vingt ans. Ne pouvant plus s'impliquer autant dans la vie étudiante et n'ayant plus autant de relations avec les professeurs, ils peuvent difficilement développer un sentiment d'appartenance. Leur réseau d'amis est souvent à l'extérieur du cadre de l'université. Pour plusieurs, l'université se résume à un lieu où ils suivent des cours.

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

Quant aux étudiants à temps partiel, les écrits font ressortir qu'ils sont en majorité des adultes, c'est-à-dire que leurs conditions de vie (emploi, engagement familial, etc.) les amènent à ne s'inscrire qu'à un nombre limité de cours par année<sup>6</sup>. Leur formation s'étale donc sur une plus grande période de temps, cette situation étant plus propice à l'abandon des études.

Cette population étudiante prend de plus en plus d'importance dans les universités américaines. Déjà, en 1985, la *National Institute of Education* constatait que sur les 12 millions d'étudiants universitaires américains, 40 % étaient inscrits à temps partiel et 20 % d'entre eux étaient des adultes (Bean et Metzner, 1985). En 1990, les adultes comptaient pour 40 % des étudiants au premier cycle. Au Québec, la proportion des étudiants à temps partiel, bien que plus élevée dans les universités que dans le reste du Canada, enregistre une baisse de 19.5 % pendant les dernières années. De plus, il est constaté qu'en 2004-2005, les femmes s'inscrivent davantage dans un

---

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

régime d'études à temps partiel (61.2 %) qu'à temps plein (56.1 %) dans les universités québécoises (ACPPU, 2006 et Statistique Canada, 2005).

Les étudiants adultes inscrits à temps partiel ne forment pas une population aux caractéristiques homogènes. Les raisons qui les poussent à poursuivre des études universitaires sont diversifiées. Pour certains, ce seront des considérations professionnelles (perfectionnement, promotion, augmentation du revenu, réorientation, etc.) qui les amèneront à étudier à l'université, alors que pour d'autres, ce seront des considérations personnelles (amélioration de la culture personnelle, socialisation, etc.).

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

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

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

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

Sales *et al.* (1996), Pageau et Bujold (2000) et le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000) concluent que la fréquentation universitaire à temps partiel est associée à de plus faibles taux de diplomation et que ces étudiants exigent un soutien plus important à la persévérance et à la réussite aux études.

En résumé, les recherches sur les étudiants à temps partiel montrent que cette population se distingue à plusieurs égards des étudiants réguliers à temps plein. En général, les auteurs sont portés à penser qu'une meilleure connaissance de leur situation familiale et économique, de leur mode de vie et des contraintes liées à leur emploi permettrait une meilleure compréhension des raisons qui les amènent à abandonner leurs études.

### **Le mode d'études**

De nos jours, la majorité des universités au Québec offrent des cours à distance pour répondre aux besoins des personnes pour qui il était impossible de suivre des cours sur un campus à des heures fixes. Ces cours peuvent être suivis chez eux, selon leur horaire et à leur rythme en recourant à du matériel didactique écrit, audiovisuel et informatique préparé spécifiquement à leurs fins. Les étudiants qui suivent des cours à distance se distinguent sur plusieurs points comme leur motivation à s'inscrire à des cours à distance (Von-Prummer, 1990; Kember 1990). Notons enfin qu'un grand nombre des étudiants qui s'inscrivent à des programmes ou à des cours à distance sont des adultes qui poursuivent également leurs études à temps partiel (Powell, 2006). Comme nous l'avons souligné au point précédent, les adultes forment une clientèle étudiante particulière qui se distingue de la clientèle régulière.

Les raisons qui amènent les étudiants dans l'enseignement à distance à abandonner sont nombreuses, comme le montrent les travaux de Kember (1990) qui en a proposé un modèle (voir le point 2.1.2). Selon cet auteur, les facteurs relatifs à la vie privée et professionnelle de l'étudiant ainsi que la motivation influent sur son intention d'abandonner ou de persévérer. Kember fait également ressortir l'importance de l'adéquation entre les perceptions et les conceptions des étudiants et ce qu'ils reçoivent comme enseignement. Sur ce point, le matériel didactique utilisé et la relation avec le tuteur sont des moyens privilégiés pour favoriser cette adéquation.

### **En résumé**

Quelques études concluent que les variables scolaires, genre et sexe, peuvent avoir un impact sur l'abandon et la persévérance aux études. Ces résultats nous amènent à tenir compte de ces deux variables scolaires lors de l'analyse des styles d'apprentissage et des difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur première session d'études. Les questions spécifiques formulées à cet effet se trouvent au point 2.3.3 et 2.3.5

#### ***2.3.3 Les styles d'apprentissage***

Les styles d'apprentissage réfèrent aux comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique qui servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un étudiant perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage. Garton, Dyer et King (2005) affirment que lorsque l'enseignement tient compte des styles d'apprentissage, le rendement des étudiants s'améliore. Briggs (2000), appuyant ce résultat, affirme que les enseignants devraient être conscients de ces styles. Le concept de style d'apprentissage peut être appliqué à une vaste variété de caractéristiques de l'étudiant. Certains

étudiants sont à l'aise avec les théories et les abstractions, d'autres avec des phénomènes observables de façon empirique, certains préfèrent l'apprentissage actif et d'autres sont des introspectifs. Les auteurs s'accordent à dire qu'il est impossible d'affirmer qu'un style d'apprentissage est préférable à un autre, mais qu'ils sont davantage l'expression des différences entre les caractéristiques des étudiants. Par conséquent, l'un des buts de l'instruction devrait être d'équiper les étudiants avec des outils d'aide efficaces associés à chaque catégorie (Felder et Brent, 2005).

Les styles d'apprentissage diffèrent en fonction d'une multitude de variables, comme le genre ou le contexte d'apprentissage. Une étude longitudinale effectuée dans des pays Européens (Autriche, Allemagne, Pays Bas, ex-Yougoslavie) met en évidence le fait que, malgré qu'au début de leurs études les étudiants ont des styles d'apprentissage assez homogènes, vers la fin de leurs études universitaires, quel que soit leur pays et leur domaine d'études, les hommes développent des styles plus axés vers la recherche, alors que les femmes restent plus orientées vers la vie sociale et choisissent leurs cours en conséquence (Dippelhofer-Stiem, 1989, cité par Severiens et Ten Dam., 1994, p. 491).

Enfin, des études ont évalué la relation entre le style d'apprentissage et l'abandon des études (Canfield, 1980; Ashcroft, 1986; Coggins, 1988; Harrison. 1997; Smith, 2001; Tucker, 2000) en soulignant des différences significatives en termes de préférences sur le plan des modes et des conditions d'apprentissage entre les étudiants persévérants et ceux qui ont abandonné.

Compte tenu que les variables « traitement d'information, modes et conditions d'apprentissage » des styles d'apprentissage ont été également examinées dans des recherches québécoises antérieures sur l'abandon des études (Fawcett, 1990; Sauvé et Fawcett, 1992; Sauvé, 1994; Sauvé et Viau, 2002) d'une part et d'autre part, que ces variables doivent être prises en compte lors d'expérimentation d'environnements d'apprentissage informatisés ou en ligne (Heywood, 1997; Clariana, 1997; Lockitt, 1997; Moeller, 2000; Sauvé *et al.*, 2005), nous les retiendrons dans notre étude.

### **Le traitement de l'information**

Kolb (1976, 1999) décrit deux méthodes par lesquelles les étudiants apprennent, la « perception » et « l'intériorisation ». La première méthode, la perception, se divise en deux catégories : « l'expérience concrète » et « la conceptualisation abstraite ». L'intériorisation se divise en deux catégories également : « l'expérimentation active » et « l'observation réfléchie ». Examinons chacune de ces catégories.

Les étudiants qui se trouvent dans la catégorie "expérience concrète" préfèrent une situation d'apprentissage plutôt active. Ils veulent un rôle actif dans leur apprentissage. Ces étudiants sont généralement sensibles et s'entendent bien avec les autres étudiants.

Les étudiants dans la catégorie "observation réfléchie" ne prennent pas des décisions hâtives. Ils font des observations prudentes et tiennent compte de plusieurs points de vue avant de prendre une décision. Ils essaient de trouver la signification profonde dans ce qu'ils apprennent.

Les étudiants dans la catégorie "conceptualisation abstraite" sont très logiques. Ils analysent systématiquement l'information, agissant seulement sur les faits. Ils sont certains de leurs



connaissances et leurs actions se font à partir de ces connaissances (plutôt qu'à partir de leurs instincts par exemple).

Les étudiants dans la catégorie "expérimentation active" veulent s'impliquer dans le processus d'apprentissage. Ils préfèrent des actions au lieu des mots dans la compréhension ou l'explication d'un concept. Ils peuvent prendre des risques en vue d'apprendre.

Ces catégories ont été regroupées afin d'identifier les quatre styles d'apprentissage suivants:

- l'*accommodateur* apprend mieux en faisant des activités concrètes et en s'impliquant dans des situations nouvelles qui exigent une prise de décision rapide. Il fonctionne mieux dans des situations demandant de s'adapter à des conditions spécifiques et immédiates, avec la collaboration de plusieurs personnes;
- le *divergeur* est, comme l'accommodateur, orienté vers les personnes. Sa principale ressource est l'imagination, qui lui permet d'analyser les faits sous différentes perspectives. Le divergeur est créatif, ce qui l'aide à générer facilement des idées originales et à exceller dans les sessions de remue-méninges;
- le *convergeur* est orienté vers l'application pratique des concepts et des théories. Il fonctionne mieux dans des situations problématiques demandant de trouver la seule bonne solution. Quant à la sociabilité, le convergeur préfère travailler seul plutôt qu'en équipe;
- l'*assimilateur* est orienté vers des concepts abstraits et il est un bon observateur. Il fonctionne mieux dans des situations problématiques demandant d'utiliser un raisonnement inductif (du particulier au général) et d'assimiler des informations disparates en une explication intégrée, une synthèse. Tout comme le convergeur, il porte davantage intérêt aux concepts qu'aux personnes.

### Les modes et les conditions d'apprentissage

En accord avec Canfield (1980), les conditions d'apprentissage ont été regroupées en quatre catégories :

- *La sociabilité* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent aux relations interpersonnelles. Cette catégorie examine les relations entre les pairs : le travail en équipe, les relations chaleureuses et de soutien avec les autres étudiants, le développement des amitiés. De plus, elle considère les relations entre l'étudiant et le professeur : connaître l'enseignant en dehors des cours, les bonnes relations entre étudiant et enseignant.
- *La structure* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent aux cours planifiés et présentés de façon logique. Cette catégorie touche à l'organisation des cours et des travaux. De plus, elle considère l'importance que l'individu attribue aux détails : les objectifs des cours clairement définis, les exigences pour les travaux et les règles sont bien expliquées.
- *L'indépendance* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent à l'apprentissage autonome. Cette catégorie examine l'autonomie dans ses buts : poursuivre ses propres objectifs de travail. L'étudiant préfère travailler selon son propre rythme, en solitaire, en fonction de son propre plan d'études.
- *L'autorité* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent à la compétition et à l'autorité. Cette catégorie examine la compétition en se comparant aux autres pour être reconnu. L'étudiant considère l'autorité en terme de situations d'apprentissage contrôlées par l'enseignant (enseignant autoritaire).

Quant aux modes d'apprentissage, ils ont été regroupés en six catégories :

- *L'écoute* réfère à la préférence d'apprendre en écoutant les cours magistraux, les conférences, les audiocassettes.
- *La lecture* réfère à la préférence d'apprendre en lisant les textes, les livres, etc.
- *Les images* réfèrent à la préférence d'apprendre avec les illustrations, les graphiques, les films, etc.
- *L'expérience directe* réfère à la préférence d'apprendre en manipulant, en pratiquant.
- *L'autoapprentissage* réfère à la préférence d'apprendre en faisant des activités autocorrectives, en apprenant avec l'aide de l'ordinateur.
- *L'apprentissage guidé* réfère à la préférence d'apprendre avec un guide, en rencontrant des experts.

### En résumé

Tenant compte des résultats des études qui montrent que les styles d'apprentissage des étudiants peuvent avoir un impact sur l'abandon et la persévérance aux études, nous formulons les questions suivantes :

- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent?
- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon l'âge?
- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le genre?

Enfin, compte tenu de notre contexte d'études (à distance et sur campus) et du type d'étudiants qui feront l'objet de l'expérimentation (temps plein et temps partiel), nous tenterons également de répondre aux questions suivantes :

- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le mode de diffusion (campus et à distance)?
- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le type d'études (temps plein vs temps partiel)?

#### 2.3.4 Les facteurs de motivation et de démotivation

Lorsqu'il est question de comportement humain ou d'apprentissage, il va de soi que la motivation est abordée. Legendre (2005) dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit, parmi plusieurs propos, la motivation comme « *l'ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin* » (p. 915). Cet accomplissement de désir s'élabore dans une perspective temporelle dirigée vers l'avenir. Pour Nuttin (1985), la motivation est le moteur qui permet à l'individu d'élaborer de façon cognitive, ses besoins en termes d'objets-buts (à court et à moyen terme) et de projets (à long terme). Cette élaboration crée, chez l'homme, l'orientation future.

Ces différentes composantes constituent des éléments du modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994), inspiré de l'approche sociocognitive (Bandura, 1986). Selon lui, la motivation en contexte scolaire est « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions*

*qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7).*

Ainsi donc, la motivation en situation d'apprentissage touche aux perceptions qu'un étudiant a de lui-même (soi et sa compétence), de la valeur d'une tâche proposée et de la contrôlabilité. Plus précisément, la perception de sa compétence tient au sentiment de capacité d'accomplir une activité qui peut soulever chez l'apprenant un degré d'incertitude quant à sa réussite. Plusieurs études ont démontré qu'un étudiant ayant une bonne perception de sa compétence à accomplir une tâche a tendance à utiliser plus de stratégies cognitives et métacognitives, persévère davantage et, par ricochet, réussit mieux (Bouffard-Bouchard *et al.*, 1990, 1993; Viau, 1994; Viau et Louis, 1997). Comme Viau le soulève, plus un apprenant estime qu'il a les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il s'engage cognitivement et persévère, même si cette tâche peut s'avérer difficile. La perception de la valeur est le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit. Ainsi, les apprentissages, tant à l'université qu'au travail doivent correspondre aux intérêts de l'individu et à ses capacités pour que soit soutenue la motivation. L'importance de la tâche que l'étudiant juge en fonction de ce qu'il sait, de ce qu'il veut apprendre, voire des objectifs qu'il s'est fixés, constitue, comme souligné antérieurement, un élément essentiel à la motivation. Selon Bouffard (1993), ceux qui sont convaincus de l'utilité du travail scolaire pour l'avenir et qui ont en même temps une attitude positive envers l'avenir ont une plus grande motivation et obtiennent de meilleures notes scolaires. La volonté de bien faire et d'entreprendre une activité semble aller de pair avec la valeur qu'a cette activité pour l'avenir de l'individu.

Quant à la perception de la contrôlabilité, elle réfère au degré d'autonomie et de contrôle que l'étudiant peut exercer sur le déroulement d'une tâche demandée et les conséquences d'une activité. C'est aussi la perception de la responsabilité que l'étudiant entretient vis-à-vis de son succès et de ses échecs. Ainsi les étudiants qui croient exercer un certain contrôle sur le déroulement de leur apprentissage abordent la matière en profondeur en tentant de comprendre les différents éléments alors que les étudiants qui croient avoir peu de contrôle sur leur apprentissage se limitent à essayer de mémoriser les différents éléments du contenu. (Cartier, Debeurme et Viau, 1997, p. 51). Bref,

« (...) si ces perceptions sont élevées, l'étudiant sera motivé, ce qui aura pour conséquence qu'il choisira de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique qui lui est proposée et persévérera. Si ces perceptions sont faibles, il sera démotivé, ne s'engagera pas dans cette activité et ne persévérera pas. *L'engagement cognitif* correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique (Salomon, 1983). La *persévérance* se traduit par le temps qu'il consacre à accomplir une activité pédagogique; la *réussite* est la conséquence finale de la motivation. Généralement, un étudiant qui s'engage et persévère réussit (Viau, 1997). »

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, un facteur jouant un rôle important dans la motivation, voire favorisant la dynamique motivationnelle, est sans aucun doute l'activité pédagogique comme telle. Or, pour qu'une activité soit motivante, Viau lui attribue dix caractéristiques :

- Elle doit être signifiante aux yeux de l'étudiant : c'est-à-dire qu'elle doit correspondre le plus possible à ses intérêts et être en lien avec ses attentes, voire avec son projet d'avenir, comme nous l'avons explicité plus haut. Plus l'activité est signifiante, plus elle sera jugée utile ou susceptible de soulever la motivation.
- Elle doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités : il n'est un secret pour personne que la répétition quotidienne de mêmes tâches risque fort de susciter l'ennui, voire la démotivation. Il est également important d'inscrire une tâche dans des tâches plus larges, voire des projets et suivre une certaine logique dans les notions à apprendre. La diversification des tâches peut avoir l'avantage ou donner l'occasion à l'étudiant de faire des choix dans les activités à réaliser.
- Elle doit représenter un défi pour l'étudiant : une activité constitue un défi pour l'étudiant dans la mesure où elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. Ainsi, un étudiant se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité. Cette condition influe sur la perception que l'étudiant a de sa compétence car, s'il réussit à relever le défi, il aura tendance à attribuer son succès non pas au peu de complexité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts. (Viau, 1999, p.100).
- Elle doit être authentique : et de ce fait mener à un produit qui ressemble à ce que l'étudiant aura à accomplir dans sa vie professionnelle future, ou du moins se rapprocher le plus possible d'un contexte similaire. Sinon, l'apprenant risque d'avoir le sentiment de réaliser une activité sans nécessairement présenter de buts d'apprentissage, mais qui se fait plutôt pour satisfaire le professeur ou en vue d'une évaluation. La réalisation d'un produit authentique améliore la perception que l'étudiant a de la valeur qu'il accorde à ce qu'il fait.
- Elle exige un engagement cognitif de l'étudiant : ce qui peut se réaliser lorsque l'apprenant s'attarde à l'utilisation et au choix de stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation adéquates en fonction de l'objet à apprendre ou de l'activité à réaliser. Cet engagement se manifeste par l'appel à des connaissances antérieures, à la réorganisation des connaissances ou à la formulation de questions par exemple.
- Elle responsabilise l'étudiant et lui permet de faire des choix : cette caractéristique rejoint la perception de la contrôlabilité d'une tâche. Des aspects tels que le thème de travail, le choix des partenaires de travail, l'échéancier et autres font partie de cette dimension. Une activité peut devenir démotivante si elle exige la même procédure ou le même produit de la part de tous les étudiants.
- Elle doit permettre d'interagir et de collaborer avec d'autres : une activité pédagogique se déroulant dans un contexte de classe devrait permettre aux apprenants de co-construire les connaissances ou amener les étudiants à travailler ensemble pour atteindre un but commun. Cet apprentissage coopératif peut également contribuer à une meilleure perception de soi chez certains étudiants qui, supportés par les pairs, peuvent apporter une contribution pertinente au projet commun.
- Elle doit comporter un caractère interdisciplinaire : pour amener l'étudiant à voir la nécessité de maîtriser la matière d'un cours, il est souhaitable que l'apprentissage de cette matière à travers les activités pédagogiques tienne compte de la matière des autres cours du programme. Cette intégration aide l'étudiant à se rendre compte que les connaissances acquises dans un cours ne sont pas seulement utiles pour réussir ce cours, mais qu'elles sont profitables à l'ensemble de sa formation. (Viau, 1999, p. 102)
- Elle doit comporter des consignes claires : l'étudiant doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Ainsi, il ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire. Des consignes

claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains étudiants éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. (Viau, 1999, p.102)

- Elle doit se dérouler sur une période suffisamment longue : la durée prévue pour réaliser une activité effectuée en classe devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie professionnelle. Le fait d'accorder à l'étudiant le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité à faire ce qui est exigé de lui. Le pousser à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps. (Viau, 1999, p. 102).

La motivation est l'une des variables ayant été les plus fréquemment étudiées dans différents contextes du milieu de l'éducation (Reeve, 2002), incluant celui de la formation à distance (Kember, 1990; Depover *et al.*, 1998; Gauthier, 2004). Certaines de ces études ont montré que la motivation est un facteur qui peut être lié à l'abandon, à la persistance aux études ou à l'intention de poursuivre des études collégiales ou universitaires (Allen, 1999; Vallières et Rivière, 2003). Chenard (2005) suggère que les prédispositions de départ de l'étudiant ont un impact sur sa persévérance aux études. Ces prédispositions réfèrent aux motivations, aux aspirations, aux objectifs et à l'engagement d'un étudiant au moment du choix de son programme d'études ainsi qu'à son attitude par rapport à ses études. Elles doivent être examinées tout au long de la formation de l'étudiant puisqu'elles peuvent se modifier et avoir des impacts sur la persévérance. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous constatons par exemple que les étudiants peu motivés sont portés à n'utiliser que des stratégies de mémorisation et parallèlement, les stratégies d'organisation et d'élaboration, qui exigent de la part de l'étudiant un certain engagement cognitif, ne semblent être utilisées que par ceux qui sont motivés (McCombs, 1988, cité par Viau et Louis, 1997, p. 152). De faibles résultats académiques affecteraient également de façon considérable la motivation des étudiants au point où ils peuvent quitter l'établissement car ils ressentent une déception face à leur performance. Les difficultés académiques ont donc un impact considérable sur la décision de tout abandonner car les étudiants arrivent à un point où ils se sentent obligés de partir étant incapables de répondre aux exigences minimales de l'institution, ce qui accentue leur perception négative de leur capacité à apprendre.

Tenant compte des résultats des études qui montrent un impact réel de la motivation sur l'apprentissage et la persévérance aux études, notre étude tentera de répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Quels sont les facteurs de motivation chez les étudiants qui ont persévéré dans leurs études?
- Quels sont les facteurs de démotivation chez les étudiants qui ont abandonné leurs études?

### ***2.3.5 Les difficultés rencontrées par les étudiants pendant leurs études***

Les études montrent une variété de difficultés que nous avons regroupées en cinq catégories, comme l'illustre le tableau 7 : difficultés personnelles, préalables déficients, difficulté d'intégration dans ses études, faiblesse à l'oral et à l'écrit, déficience dans ses stratégies d'études.

Tableau 7. *Catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant les études*

<b>Catégories de difficultés</b>	<b>Difficultés</b>
Difficultés personnelles	Orientation (choix de carrière) Stress aux études Situation financière Soutien des proches Gestion du temps Mes préoccupations personnelles
Préalables déficients	Compétences et connaissances préalables Connaissances des TIC (outils bureautique et Internet) Connaissances des méthodes de travail (travail universitaire)
Difficulté d'intégration dans ses études	Connaissances institutionnelles à l'université (aide institutionnelle, langage universitaire, connaissance du programme d'études) Intégration sociale et académique
Faiblesse de l'oral et de l'écrit	Maîtrise de la langue (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture, compétences communicationnelles)
Déficiance dans ses stratégies d'études	Stratégies d'autorégulation Stratégies d'apprentissage

Examinons plus en détail ces différentes catégories de difficultés.

### **Les difficultés personnelles**

Les difficultés personnelles auxquelles se confrontent les étudiants, telles que reflétées dans les recherches déjà effectuées sur la persévérance en milieu scolaire, relèvent de plusieurs aspects : l'orientation, l'état psychologique ou le niveau du stress ressenti pendant les études, la situation financière, le soutien social, la gestion du temps ainsi que l'état et la situation personnelle.

#### ***L'orientation***

Comme souligné par Kember (1989, p. 293), il faudrait qu'il existe une compatibilité entre les besoins et les intérêts des étudiants en matière de formation et carrière et le contenu ainsi que la structure des programmes d'études. Il faudrait qu'il existe également une congruence entre l'approche des études des jeunes et la structure éducationnelle du cours. De ce point de vue, les étudiants, qui rencontrent beaucoup de questionnements non résolus sur le plan administratif et reliés à leurs cours, perdent rapidement leur intérêt pour l'organisation.

L'enjeu de maintenir la persévérance des étudiants doit être pris en compte à partir de la première session d'études. Les programmes d'orientation augmentent les capacités des étudiants tout en leur fournissant les outils académiques et sociaux pour commencer leur expérience universitaire. Néanmoins, il faut que les institutions comprennent que les étudiants ont besoin de support académique et personnel tout au long de leurs études. (King, 2005).

Le degré de connaissance à propos du programme d'études est mesuré à partir de la connaissance du cheminement dans le programme, de l'objet des cours, de même que les débouchés auxquels peut conduire un certain programme d'études. À cet égard, on peut supposer qu'un étudiant bien informé sur le programme court moins le risque d'être déçu ou frustré et qu'il a de fait plus de chances de poursuivre ses études jusqu'au diplôme. Le degré de connaissances qu'un étudiant a de son programme d'études (cheminement, contenu, débouchés) peut également témoigner de l'intérêt qu'il porte à son programme d'études, mais aussi de l'engagement qu'il a envers son projet d'études. Une recherche réalisée à Québec (Pageau et Bujold, 2000, p. 77) désigne entre les caractéristiques des étudiants qui réussissent et persévèrent certains éléments qui dénotent une orientation précise et constante dans les études :

- Vouloir le diplôme du programme dans lequel on est inscrit;
- Prévoir poursuivre ses études selon un cheminement continu;
- Avoir l'intention de suivre ses cours le jour;
- Déclarer avoir un très grand intérêt pour son programme d'études;
- Ne pas manifester d'intérêt pour un autre programme d'études;
- Valoriser davantage les études que le travail et les loisirs.

### *L'état psychologique ou le niveau de stress*

L'entrée à l'université représente une période instable où plusieurs nouveautés sont à vivre et à gérer en même temps. Tout cela entraîne un stress non négligeable et des difficultés d'adaptation pour les étudiants qui font face à ces nombreux défis en très peu de temps.

L'état psychologique dans le lequel se trouve une personne peut l'influencer à quitter ses études postsecondaires. En effet, lorsqu'un étudiant n'est pas suffisamment prêt à assumer les coûts psychologiques engendrés par le fait de quitter sa famille, ses amis et le confort d'un milieu familial pour se retrouver dans une situation d'anxiété, il est amené à se questionner sur ses compétences et ses habiletés sociales à s'adapter à un nouvel environnement (Rasmussen, 2003). Selon Roy (2005, p. 6) « (...) le fait de ne pas bien se sentir dans sa peau ou le fait de se sentir déprimé (détresse psychologique) sont des indicateurs étroitement associés à un manque d'intérêt pour les études et à un abandon scolaire éventuel ». Braxton *et al.* (2004) concluent que l'état motivationnel de l'étudiant l'influence à ne pas persévérer dans ses études.

Enfin, Romainville (2000) conclut que plus le niveau psychologique de l'étudiant est positif, plus il s'impliquera et s'intégrera dans son nouvel environnement.

### *Le travail et la gestion du temps*

Selon Spanard (1990) et Thompson (1992), les principales raisons invoquées par les étudiants adultes à temps partiel pour justifier l'abandon de leurs études sont liées à la gestion du temps entre le travail, les études et la famille.

En s'inscrivant à un programme d'études postsecondaires, l'étudiant poursuit des buts et des objectifs qu'il souhaite atteindre par l'entremise du collège ou encore de l'université. Les priorités auxquelles il se rattachera représentent également des facteurs pouvant influencer la décision d'abandonner les études. Des recherches démontrent que les priorités ont une influence

de plus en plus importante. Ainsi, un étudiant qui travaille à temps plein, en plus de ses études, peut décider que le travail est davantage prioritaire pour lui, tandis que pour un autre, la priorité sera les études (Matus-Grossman et Goden, 2002). D'autres, s'ils jugent que leurs études sont étroitement reliées à leurs priorités et buts personnels, seront satisfaits et donc plus enclins à persister (Horstmanshof et Zimitat, 2004).

De plus en plus d'étudiants ont un emploi afin d'assurer les différents coûts associés à la poursuite des études, notamment lorsque l'aide financière n'est pas suffisamment adéquate. En soi, le fait qu'un étudiant possède un emploi à temps partiel pendant ses études ne semble pas un facteur d'abandon des études. Par contre, le nombre d'heures consacrées au travail (soit au-delà de quinze heures par semaine) intervient plus directement sur la situation de l'étudiant qui devient alors plus précaire et risque de compromettre l'année scolaire en cours, et ce, surtout chez les étudiants de première année (Roy, 2005).

### *Le soutien des proches*

Le soutien des proches se réfère à des difficultés liées aux responsabilités parentales, le support de la famille et des amis ainsi que l'attitude des parents par rapport à la scolarisation. Dans les modèles de Bean et Metzner (1985), Tinto (1992), Cabrera *et al.* (1992) sur les problèmes de l'abandon à l'université, certains facteurs externes à l'institution sont identifiés, notamment l'encouragement des amis et de la famille et leur support. Le support social se définit comme l'existence ou la disponibilité de personnes sur lesquelles on peut compter, des personnes prêtes à nous aider, pour qui l'on compte et qui nous apprécie (Saranson, Levine, Basham et Sarason, 1983 cité dans Grant-Vallone *et al.*, 2004).

Au cours des vingt dernières années, la famille a subi passablement des transformations et elle ne ressemble plus à ce qu'elle a déjà été. Également, il n'est pas rare de constater que les étudiants collégiaux et universitaires soient eux-mêmes devenus des parents. Ceux qui ont un enfant à charge semblent être davantage fragiles et un événement mineur peut les conduire au décrochage ou à l'arrêt des études pour un laps de temps indéterminé (Matus-Grossman et Goden, 2002). Les étudiants ayant des enfants à charge peuvent en plus subir de la discrimination, notamment si nous considérons les problèmes pouvant être reliés à une difficulté de logement, de transport et même des problèmes de santé mentale et physique ((Matus-Grossman et Goden, 2002).

Pour Bissonnette (2003, p. 14), plusieurs facteurs familiaux peuvent entraver la poursuite des études :

- Parents en mode de survie : les deux parents travaillent à l'extérieur et ont peu de temps à consacrer à leurs enfants.
- Familles dysfonctionnelles : les parents sont eux-mêmes des décrocheurs. Ils offrent peu d'encadrement à leurs enfants.
- Absence de soutien des parents : les parents ont une attitude négative ou négligente à l'égard de la scolarisation. Ils offrent peu d'encadrement et de stimulation à leurs enfants durant le primaire.



### *La situation financière*

L'obtention d'une aide financière est un facteur encore fortement étudié puisqu'il semble avoir un impact sur la décision de fréquenter un établissement postsecondaire, mais très peu sur la décision de persister après avoir débuté ses études (Pascarella et Terenzini, 2005). Si les étudiants considèrent que l'aide financière dont ils disposent n'est pas suffisante, ils peuvent être portés à prendre moins de cours ou prendre un travail en dehors du campus, deux comportements qui ont des impacts négatifs, car ils limitent l'intégration scolaire et sociale des étudiants (St-John, Cabrera, Nora et Asker, 2000). Les étudiants qui ont un travail, qui doivent s'absenter lors des cours, qui se sentent inquiets par rapport à l'argent qu'ils ont et qui se sentent surchargés par tout ce qu'ils ont à faire sont à risque d'échouer et d'abandonner leurs études (McInnis et James, 2004).

D'un autre côté, au début de son cheminement postsecondaire, l'étudiant procédera à une évaluation du ratio des coûts et des bénéfices de sa décision; par la suite, il validera la congruence de son expérience et non de ses études (Turner, 2004). Les mesures des départs institutionnels indiquent que cette décision se prend pendant la première année pour la majorité des individus (Chenard, 2005). Par contre, l'étudiant qui réalise cet exercice de réflexion le fait sans être véritablement bien renseigné. Usher (2003), par l'entremise d'un sondage national canadien, a constaté que les étudiants ont de fausses perceptions par rapport au coût de leurs études. Cela révèle que les étudiants quittent non pas nécessairement en raison du coût des études, mais en raison de ce qu'ils en retirent en fonction du coût.

Sur le plan financier, le fait qu'un étudiant possède l'argent nécessaire lors de sa première année d'étude a des impacts positifs puisqu'il a la liberté de s'engager et de participer à des activités avec d'autres membres de la faculté, ce qui favorise certainement son intégration sociale (St-John *et al.*, 2000). « ...ainsi, les coûts peu élevés reliés à la fréquentation d'un collègue ont une influence positive sur la persistance de l'étudiant »<sup>7</sup>. (Braxton *et al.*, 2004, p.34). Aux études postsecondaires, différents types d'aide financière sont offerts aux étudiants mais il est difficile de relever dans la multitude de recherches sur le sujet quelle aide incite le plus l'étudiant à persister (Pascarella et Terenzini, 2005). Il ressort toutefois que le travail sur le campus ne représente pas une conséquence négative sur la persévérance pour les étudiants impliqués. De Broucker (2005) souligne que certains étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études prennent une décision difficile puisqu'il s'agit de renoncer à des gains immédiats. Par conséquent, une aide financière suffisante permet de faciliter ce choix de s'engager à l'université.

Enfin, selon King (2005, p. 17), il est dans l'intérêt des gouvernements de soutenir la persistance en:

- s'assurant que des fonds d'aide fédéraux pour les étudiants sont employés de façon efficace;
- en aidant les étudiants à faible revenu qui ont accédé aux études postsecondaires et en assurant leur succès une fois qu'ils sont inscrits;
- en tenant les collèges et les universités responsables de l'accomplissement et du cheminement de l'étudiant;
- en produisant de l'information sur les tendances nationales en éducation, y compris sur la persistance.

---

<sup>7</sup> « (...) the lower the costs of college attendance incurred by students, the greater their likelihood of persisting in college » (Braxton, Hirschy et McClendon, 2004, p.34).

### *Les préoccupations personnelles*

Dans cette catégorie de difficultés, plusieurs éléments peuvent être réunis : la capacité de gérer les problèmes personnels afin qu'ils ne s'emparent pas de la vie scolaire de l'étudiant, la confiance et l'estime de soi-même que l'étudiant a, l'anxiété qui accompagne la rentrée à l'université.

Ainsi, par exemple, Romainville (2000) s'intéresse aux perceptions que l'étudiant a de lui-même puisque ces dernières sont susceptibles de l'aider à persévérer. Ayant examiné les qualités individuelles de l'étudiant, dont la confiance qu'il a en lui et en ses propres forces, il affirme que ces qualités individuelles sont déterminantes lorsque l'étudiant entreprend ses études universitaires et conclut que le fait que l'étudiant croit en ses capacités représente un facteur de réussite important. Toutefois, cette confiance ne doit pas se transformer en optimisme aveugle car trop de confiance peut nuire. De fait, un étudiant pessimiste peut obtenir autant de probabilités de réussir sa première année universitaire que celui qui a une grande confiance en lui.

### **Les préalables déficients**

Dans cette catégorie, nous avons regroupé trois types de difficultés : compétences et connaissances préalables, connaissances des TIC (outils bureautique et Internet) et connaissances des méthodes de travail (travail universitaire).

### *Les compétences et connaissances préalables*

Certaines études montrent que les étudiants quittent parce qu'ils ne possèdent pas les connaissances de base pour répondre aux critères minimaux de l'établissement d'études (Tinto, 2005), ni la formation préalable (Ruph et Hrimech, 2001; Gainen, 1995) ou les deux (Cartier et Langevin, 2001). La performance académique est l'une des variables les plus étudiées en ce qui concerne la persévérance aux études et, selon Pascarella et Terenzini (2005), elle serait un des facteurs les plus importants. Ainsi, les résultats obtenus à l'école secondaire sont de bons prédicateurs de la persévérance des étudiants aux études postsecondaires : plus les résultats sont élevés, plus leurs chances de persévérer augmentent. D'autre part, une étude américaine met en évidence le fait que ceux qui arrivent en première année sans avoir complété toute leur scolarité antérieure, malgré le fait de prendre par la suite des cours compensatoires, font partie de ceux qui ont plus de chances d'abandonner leurs études avant d'obtenir un diplôme (Desjardins *et al.*, 2003). King (2005) affirme également que la préparation préalable est essentielle comme facteur déterminant de persévérance aux études, notamment parce que même les étudiants qui obtiennent de bons résultats avant leur admission à l'université peuvent se heurter à des difficultés face à la nature différente des exigences des travaux universitaires. Particulièrement, les étudiants avec des lacunes importantes en mathématiques et en écriture sont ceux qui ont le plus de risques de rencontrer des problèmes qui peuvent aboutir à l'abandon de leurs études. De fait, dans le cadre de notre recherche, nous considérons importante la capacité que l'étudiant a de bien identifier le niveau de ses compétences afin de pouvoir lui offrir par la suite des outils en mesure de le soutenir pour s'améliorer dans son parcours universitaire.

### *Les connaissances des technologies de l'information et des communications (TIC)*

Les carences dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information sont également un facteur favorisant l'abandon des études (Ruph et Hrimech, 2001). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), les TIC, par la numérisation des contenus (texte, son, image et animation) et leur branchement en réseau (Internet), permettent la circulation de l'information, la communication et la collaboration en temps réel ou en temps différé par voie électronique. Parmi les avantages que procurent les TIC, nous notons qu'elles augmentent la motivation et incitent les apprenants à être plus actifs dans leur processus d'apprentissage. Huffman et Vernoy (2000), cités par Desgent et Forcier (2005) indiquent que, parmi les éléments qui favorisent une meilleure rétention, nous retrouvons l'information présentée sous forme verbale et visuelle (système de double codage), l'analyse approfondie des informations et l'organisation des informations (cartes conceptuelles des documents). Les TIC s'insèrent bien dans la construction des savoirs comme le souligne Tardif (1996) en permettant aux étudiants d'être actifs dans leur apprentissage. Elles permettent d'accumuler des connaissances, mais aussi de développer et d'encourager l'esprit de recherche favorisant la collaboration dans le travail d'équipe et développant la métacognition.

Conscients de l'importance que la maîtrise et l'utilisation des TIC et des logiciels peuvent constituer pour la réussite et la persévérance dans une société de plus en plus technologisée et informatisée, notre recherche propose de soutenir les étudiants dans les difficultés technologiques qu'ils peuvent rencontrer lors de leur première session d'études dans les différentes activités de leurs cours. Nous faisons comme hypothèse que la méconnaissance des outils informatiques peut constituer une barrière infranchissable dans la continuation avec succès des études. Parmi les difficultés rencontrées, nous avons offert des outils d'aide pour améliorer la connaissance des outils bureautiques tels que Word, Excel et PowerPoint, en vue de développer la capacité de naviguer, de chercher des informations sur Internet et d'y utiliser les principaux moteurs de recherche.

### *Les connaissances des méthodes de travail (travail universitaire)*

Des carences liées aux stratégies d'études sont des raisons qui expliqueraient les départs des étudiants (Tinto, 2005; Cartier et Langevin, 2001). En effet, plusieurs études, tant au Québec qu'ailleurs, ont permis de constater que dans les premiers mois, les étudiants sont confrontés à leur manque de compétences lectorales et scripturales (Lafontaine et Legros, 1995 ; Romainville, 1998 ; Debeurme, 2001). Selon Ruph et Hrimech (2001), les compétences de base, comme celles liées à produire de l'information, à communiquer avec précision, à organiser son travail efficacement, à recueillir et à traiter rapidement de l'information verbale, numérique et graphique et à travailler en équipe sont nécessaires pour réduire l'abandon aux études. En entrant à l'université, beaucoup d'étudiants ont encore des difficultés à identifier quelles sont les informations essentielles, aussi bien dans leurs lectures que pour la rédaction de leurs travaux. L'idée d'élaborer des fiches documentaires et de chercher des liens significatifs entre les diverses parties de la matière et entre la matière étudiée et la réalité connue du sujet rencontre beaucoup de résistance. Ces stratégies demandent un investissement en temps et un approfondissement de la matière et donc des habitudes de travail incompatibles avec l'étude de dernière minute. Le développement des capacités à choisir ce qui est essentiel dans un texte, à faire des liens entre les différentes parties, à percevoir les ensembles et les sous-ensembles de la matière, à élaborer des

fiches documentaires et des aide-mémoires efficaces demande à la fois une pratique soutenue et une rétroaction fréquente dans un contexte d'étude réel d'une matière (*idem*, p. 612).

Romainville (2000) soutient, indépendamment des exigences du premier cycle qui se limitent parfois à la restitution de la matière, que plus un étudiant développe des méthodes de travail qui lui permettent d'élaborer et d'organiser d'une manière personnelle l'information à apprendre, plus ses probabilités de réussite sont importantes. Autrement dit, plus l'étudiant traite en profondeur et structure de façon personnelle ses matières, plus il augmente ses espérances de réussite. L'élément essentiel reste l'engagement intellectuel de l'étudiant à traiter le sens des contenus de cours et à en rechercher la signification par le biais de la construction de schémas personnels ou encore par la lecture de documents complémentaires. À partir de ces constats, notre recherche se propose d'examiner dans quelle mesure les étudiants inscrits à leur première session d'études connaissent et maîtrisent des éléments essentiels, sans lesquels l'avancement dans leur parcours peut être difficile : les règles de présentation des travaux universitaires, les stratégies efficaces pour trouver l'information dont ils ont besoin, les manières de structurer une présentation orale et d'organiser l'information dans leurs travaux universitaires, etc.

### **Le problème d'intégration dans ses études**

Les difficultés couvertes par cette catégorie touchent essentiellement les difficultés d'intégration sociale et académique. Le degré d'intégration d'un étudiant dans un établissement au plan académique et social se mesure par les différents ajustements qu'effectuent les étudiants pour répondre aux demandes et exigences du nouvel établissement et de son environnement social lors de leur première année d'études postsecondaires.

#### ***Sur le plan académique***

Sur le plan académique, l'étudiant doit s'ajuster à son nouvel environnement, consacrer le temps nécessaire à la réalisation de son apprentissage et s'initier aux règles de fonctionnement de son programme, de son secteur d'études et de son établissement, ce qui exige des apprentissages et des compromis. Selon Chenard (2005, p.72), les premiers moments dans un établissement universitaire ont un impact majeur sur les prédispositions des étudiants sur les plans de la motivation, des aspirations, des objectifs et des engagements. L'étudiant doit s'ajuster à son nouvel environnement et doit s'initier aux règles de fonctionnement de son programme, de son secteur d'études et de son établissement, ce qui exige des apprentissages et des compromis. Ces ajustements amèneront l'étudiant à réévaluer de nouveau ses objectifs et ses engagements. Tenant compte de ces besoins, nous considérons important qu'un étudiant, pour optimiser ses chances de persévérer dans les études, sache où demander des informations, des conseils ou de l'aide dans son établissement universitaire, mais également qu'il comprenne bien les exigences des professeurs par rapport aux travaux et aux examens, la structure du plan de cours et l'organisation de son programme, ainsi que les possibles choix de cours à faire et même le langage utilisé par le personnel de l'université.

#### ***Sur le plan social***

En ce qui concerne l'intégration sociale des étudiants à l'université, Rasmussen (2003) identifie les difficultés liées à la différence d'âge avec le groupe de pairs, à la différence du groupe de pairs comparativement à l'école secondaire, à l'absence d'un groupe équivalent ou d'un cercle

social dans le nouvel environnement, la difficulté à se faire des amis ou à établir un réseau social ou de support et l'incompatibilité avec la culture de l'établissement. Coffman et Gilligan (2003) soulignent que les étudiants qui abandonnent le collège semblent insatisfaits dans leurs relations interpersonnelles, vivent de l'isolement social et souffrent d'absence d'opportunités de vivre des contacts sociaux. Selon les mêmes auteurs, le degré d'anxiété, de frustration ainsi que le sentiment d'être submergé sont des indicateurs qui permettent de mesurer le degré d'adaptation. Enfin, Chenard (2005) conclut que l'étudiant qui se retrouve sans un véritable réseau d'amis avec qui il a des ressemblances est une situation pouvant jouer considérablement sur son intégration.

Les relations interpersonnelles de l'étudiant lorsqu'il se trouve aux études sont importantes; ceux qui rapportent de bons contacts avec les autres démontrent par exemple un niveau de motivation significativement plus élevé que le reste des répondants (Bennett, 2003). La qualité du groupe de pairs est également un élément clé quant à la rétention de l'étudiant (Johnes et McNabb, 2004; Casey *et al.*, 2002).

Hermanowicz-Joseph (2004) constate que l'étudiant engagé dans le processus décisionnel de quitter l'établissement où il a débuté ses études a souvent établi peu de communications avec les personnes faisant partie de son réseau social et encore moins auprès de ses parents qui, la plupart du temps, sont ceux qui acquittent les coûts reliés aux études. En fait, ces étudiants ne consulteraient aucun membre de la faculté et très peu d'amis, ce qui laisse croire que le mécanisme d'abandon se produit dans une isolation sociale. Ainsi, les étudiants qui abandonnent le collège semblent insatisfaits dans leurs relations interpersonnelles, vivent de l'isolement social et souffrent d'absence d'opportunités de vivre des contacts sociaux (Coffman et Gilligan, 2003).

### **La faiblesse à l'oral et à l'écrit**

Cette catégorie regroupe les difficultés liées à la maîtrise de la langue (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture) et aux compétences communicationnelles. Une recherche sur la littératie au Québec en 2003, réalisée par l'Institut de la statistique de Québec, fait ressortir les résultats des Québécois dans quatre domaines de compétence : 1) compréhension de textes suivis (éditoriaux, reportages, brochures, dépliants, manuels); 2) compréhension de textes schématiques (tableaux, diagrammes, cartes géographiques); 3) numératie (traitement de l'information mathématique présente dans des activités de la vie courante) et 4) résolution de problèmes. En ce qui concerne la compréhension de textes suivis, un peu moins de la moitié des adultes Québécois atteignent ou dépassent le niveau 3 (niveau souhaité de compétence). En compréhension de textes schématiques, entre 40 % et 45 % des personnes de 16 ans et plus atteignent ou dépassent le niveau 3, un niveau charnière dans une société où l'information joue un rôle primordial. Le même rapport souligne que les scores moyens diminuent avec l'âge et augmentent avec le niveau de scolarité<sup>8</sup>.

La compétence à écrire des jeunes Québécois est préoccupante pour les milieux de l'éducation, car cette compétence est un élément central de la réussite universitaire et, indirectement, de la persévérance aux études. Une recherche réalisée avec les étudiants au collégial et à l'université dans le but d'améliorer leur français par différentes mesures (ateliers, aide individuelle, cours)

---

<sup>8</sup> *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003.* Institut de la statistique Québec. Direction Santé Québec.

relève à ce propos que l'orthographe et la syntaxe sont les deux aspects de la langue où les étudiants rencontrent le plus de difficultés (environ 45 % des erreurs relèvent de l'orthographe, environ 35 % de la syntaxe et les 20 % restants de la cohérence et du lexique) (Lefrançois, 2005).

En ce qui concerne le lien entre la lecture et l'apprentissage, des recherches indiquent qu'un bon nombre d'étudiants n'utilisent pas de stratégies efficaces pour apprendre par la lecture. Par exemple, certains étudiants tentent de tout mémoriser, d'autres lisent rapidement les textes à la dernière minute, d'autres encore ne savent pas quoi retenir de leurs lectures. Ainsi en France, par exemple, seulement 39 % des étudiants provenant de programmes de sciences affirment n'avoir aucune difficulté avec la lecture contre 50 % en programme littéraire (Cartier, 2000, p. 93). La grande place attribuée à la lecture comme situation d'apprentissage à l'université associée aux difficultés éprouvées par les étudiants confirme l'importance pour les professeurs de comprendre ce qu'implique l'apprentissage par la lecture.

Les compétences communicationnelles et langagières arrivent au deuxième rang des compétences valorisées par les employeurs canadiens, après l'attitude et avant la formation. (Stongert, 1999; Benjaoui, 2000). Pourtant, le développement de ces compétences est embryonnaire en milieu universitaire. Elles sont généralement développées dans un contexte de sanction suite aux tests d'admission en français et les mesures de remédiation sont planifiées à l'intérieur de certains cours crédités liés au sujet et, parfois, dans le cadre de mesures d'aide en français ou d'aide aux étudiants de type monitorat. Une approche de développement continu devient nécessaire. Le développement de ces compétences nécessite néanmoins une progression en cours de formation et surtout des situations d'intégration des compétences acquises qui ne peuvent être déployées que dans la mesure où l'évaluation est planifiée en conséquence. (Tardif, 2002; Legendre, 2003). Nous faisons comme hypothèse que les étudiants en première session d'études utiliseront des outils de soutien pour améliorer ces compétences.

### **La déficience dans ses stratégies d'études**

Cette catégorie regroupe les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation, identifiées comme des caractéristiques d'apprentissage susceptibles d'influencer l'abandon des études.

#### ***Les stratégies d'apprentissage***

Les stratégies d'apprentissage se définissent comme un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et ajustés en fonction des différentes variables de la situation. Ces stratégies varient en fonction des connaissances à acquérir. Plusieurs recherches font état du lien qui existe entre les stratégies d'apprentissage et la réussite des étudiants universitaires (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Lonka et Lindblom-Ylänne, 1996; Romainville, 1993; Vermunt, 1993 dans Ruph et Hrimech, 2001). Certains auteurs font la distinction entre trois types de stratégies d'apprentissage : une approche de surface, une approche en profondeur et une approche stratégique. Les étudiants qui ont une orientation reproductive utilisent l'approche de surface dans l'apprentissage, fondée sur la mémorisation plus que sur la compréhension. Ceux qui ont une approche profonde ont des stratégies d'apprentissage fondées sur l'expérimentation, le questionnement permanent et l'exploration des limites d'application de

nouveaux éléments assimilés. Le troisième type d'approche, soit l'approche stratégique est propre à ceux qui feront tout pour obtenir de bons résultats : en fonction des circonstances, ils vont adopter soit une approche profonde ou une approche superficielle. L'un des objectifs de l'éducation serait que les étudiants soient en mesure de renforcer et développer leur approche profonde (Felder et Brent, 2005, p.58).

Les stratégies d'apprentissage varient et diffèrent selon le genre ou le contexte (la nature des cours suivis ou de la spécialisation dans les études). Ely (1992) rapporte par exemple que les approches de surface ont été identifiées plus souvent quand les cours étaient perçus comme demandant un niveau élevé de performance lors des examens. Vermetten *et al.* (1997) arrivent à la même conclusion : la dépendance des stratégies par rapport aux contextes d'apprentissage se matérialise par une variance de celles-ci d'un cours à l'autre. Par contre, si les variations du processus d'apprentissage sont plus facilement visibles dans le contexte particulier d'un seul cours, dans un contexte plus général, les stratégies tendent à être plus constantes. Dans le même sens, les étudiants avec des niveaux différents de compétence peuvent utiliser des stratégies différentes, notamment en fonction de leur niveau et de leur degré de motivation. Les étudiants qui ont des styles d'apprentissage différents choisissent souvent en conséquence des stratégies différentes (Green et Oxford, 1995). Selon Romainville (2000), la manière d'apprendre de l'étudiant qui réussit repose sur trois types de connaissances :

- connaissances des facteurs liés à la personne qui apprend (empan de la mémoire de travail, règles de l'oubli, caractère évolutif de la mémoire, etc.);
- connaissances des facteurs liés à la tâche d'apprentissage;
- connaissances des facteurs liés aux stratégies d'apprentissage.

En prenant en considération les stratégies d'apprentissage des étudiants qui se trouvent au collège ou à l'université, l'enseignement favorise le développement de l'autonomie qui « (...) passe par la constitution d'un éventail de stratégies d'apprentissage et par l'acquisition de connaissances sur les contextes dans lesquels les utiliser » (St-Pierre, 2004 : 27). Cinq caractéristiques sont à prendre en considération chez les étudiants :

- poursuite de buts personnels explicites et hiérarchisés selon certaines valeurs;
- choix d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces;
- choix judicieux et réfléchis en vue d'atteindre ses buts;
- identification de ses progrès et reculs;
- conscience de ses choix et conséquences (St-Pierre, 2004, p. 24).

Parmi les stratégies d'apprentissage déficitaires chez les étudiants débutant l'université, la capacité de planifier et gérer des tâches en fait partie. Ainsi, « la planification est un exercice mental qui prépare à l'action; elle comprend l'exploration des possibilités, la recherche des moyens, la spécification des étapes et la prévision des stratégies telles la résolution de problèmes (D'Zurilla et Chang, 1995 dans Bouffard *et al.*, 2001), l'affrontement du stress (Schafer, 1992, cité dans Bouffard *et al.*, 2001) et la simulation de l'action » (Taylor et Pham, 1996, cité dans Bouffard *et al.*, 2001, p. 505). Certaines difficultés éprouvées par les étudiants universitaires réfèrent aux stratégies d'études ou, comme le soulignent Cartier et Langevin (2001, p. 355), aux difficultés à gérer leur programme d'études ou aux carences liées à la formation de base et à une maîtrise déficiente des préalables. Selon Tinto (2005), de nombreuses raisons peuvent expliquer la cause d'un abandon universitaire, notamment des carences liées aux habiletés académiques et aux stratégies d'études.

Selon Ruph et Hrimech (2001), le nombre d'étudiants entrant à l'université avec des lacunes dans leur formation préalable, des déficits en matière de compétences d'apprentissage et une insuffisance des dispositions nécessaires à un engagement soutenu et autonome à l'étude, est en augmentation depuis les dernières années. Toujours selon Ruph et Hrimech (2001, p. 596), les recherches démontrent qu'une majorité d'étudiants, incluant les étudiants performants, ont une approche de surface (liée à leur style d'apprentissage), qui se caractérise par « la réduction de la connaissance à sa valeur d'examen, par l'oubli ultérieur des notions apprises et par l'incapacité à appliquer les connaissances acquises au monde réel ». Une approche en profondeur par rapport à ses études donne de meilleurs résultats puisqu'elle se caractérise par une motivation intrinsèque, une recherche de compréhension, une mise en relation des faits, des idées et des données. Cette approche favorise une meilleure compréhension, une plus grande rétention et une meilleure capacité à mettre en pratique les connaissances acquises antérieurement (Venderm, 2001; Davies, Sivan et Kember, 1994; Entwistle et Entwistle, 1992; Lonka, Lindblom-Ylänne et Maury, 1994; Ransden, 1994; Vermunt et Van Rijswijk, 1988; tous cités dans Ruph et Hrimech, 2001).

Une comparaison entre les étudiants avec et sans difficultés d'apprentissage révèle que ceux qui ont des difficultés ont de faibles résultats aux examens et une plus faible perception de leurs capacités académiques et intellectuelles que les autres étudiants. Les résultats d'une étude longitudinale suggèrent que l'autodétermination, l'activité physique, une stabilité émotionnelle, des buts et l'utilisation des services de soutien sont de bons prédicteurs de succès (Raskind, Goldberg, Higgins et Herman, 1999).

Nous considérons important comme facteurs de persévérance qu'un étudiant soit capable de prendre de bonnes notes de cours, d'acquérir des bonnes stratégies pour bien se préparer aux examens et d'examiner s'il utilise des stratégies d'apprentissage axées sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation.

### *Les stratégies d'autorégulation*

Les stratégies d'autorégulation (gestion) se réfèrent aux stratégies utilisées lorsqu'une personne gère et assume la responsabilité de ses apprentissages. Trois types de stratégies d'autorégulation sont identifiés : métacognitifs, de gestion et d'automotivation. Les stratégies métacognitives réfèrent à la conscience qu'un étudiant a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'il utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement. Les stratégies de gestion ont trait à l'apprentissage. Un étudiant autorégulé recourt à des stratégies pour se créer un environnement favorable à son apprentissage. Les stratégies d'automotivation sont des stratégies d'autorégulation que l'étudiant utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité (Viau et Louis, 1997). Gollwitzer (1996 dans Bouffard *et al.*, 2001) a démontré qu'une bonne planification a de nombreux avantages pour soutenir la persévérance aux études : elle facilite le démarrage et la régulation de l'action, elle améliore la performance, diminue le stress et, ainsi, rehausse le bien-être psychologique des étudiants. Quand elles ne sont pas bien maîtrisées, ces stratégies peuvent corroborer à l'échec de l'étudiant. Par exemple, une étude effectuée dans deux universités (à distance et sur campus) par Fawcett (1990) révèle que la gestion du temps (études, travail, famille) est une des causes invoquées par les étudiants adultes à temps partiel quant à l'abandon de leurs études. Une étude menée par Bitzer et Troskie-De Bruin (2004) a démontré que le temps consacré aux études n'était pas suffisant chez la majorité des étudiants, ils passeraient donc trop peu de temps à étudier et à faire le travail demandé par les



professeurs. Romainville (2000) ajoute que l'étudiant qui réussit serait donc celui qui est en mesure de planifier, d'exécuter et de contrôler ses stratégies ainsi que de les ajuster et de les évaluer si cela s'avère nécessaire. Au-delà du développement des habiletés de base, la compétence à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage et l'habileté d'ajuster ses actions en fonction des différentes situations sont deux aspects fondamentaux (Weinstien, 1988, cité dans Ruph et Hrimech, 2001). Cette capacité est appelée autorégulation.

Les auteurs proposent différentes modalités qui peuvent contribuer à développer les stratégies d'autorégulation des étudiants. Poissant *et al.* (1994, p. 42) proposent un modèle de résolution de problèmes qui peut être appris par les étudiants pour mieux gérer leurs difficultés académiques. Ce modèle est constitué de plusieurs étapes : formuler l'objectif, définir la situation, planifier, exécuter, évaluer et surveiller le processus. Son but est d'aider et d'encourager l'apprenant à comprendre ce qu'il fait et à devenir actif dans son processus d'apprentissage. En effet, il s'agit de stimuler les activités métacognitives de l'apprenant, c'est-à-dire de l'amener à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage et à devenir plus impliqué dans ce processus.

La gestion efficace des études en tant que facteur qui peut influencer la décision d'abandonner ou de persévérer aux études a été mise en évidence par différents auteurs à plusieurs reprises. Ainsi, l'étudiant qui a bien défini ses buts éducationnels et qui arrive à organiser judicieusement son temps (dédié à l'étude et aux autres activités) a plus de chances de terminer ses études que celui qui ne le fait pas (Parker, 1995, cité par Bourdages, 2001). Carr *et al.* (1996) se sont penchés sur ces différentes stratégies, notamment la gestion des travaux à remettre, les habitudes académiques, la facilitation des études par le compagnonnage et le temps consacré aux études. Ils concluent que les étudiants qui abandonnent ont moins tendance à attribuer un temps suffisant aux études, à se jumeler à un partenaire d'études et à utiliser les moyens de communication à leur disposition.

Les difficultés individuelles reliées à la facilité d'apprentissage dépendent probablement largement de certaines habiletés métacognitives que possèdent les individus et il semble que les personnes qui éprouvent des difficultés au plan académique soient généralement moins habiles à recourir à l'autorégulation. Devant une tâche dont ils ne comprennent pas toujours le sens, ces étudiants sont moins susceptibles de réussir. Les apprenants peu expérimentés diffèrent donc des personnes plus performantes quant à l'usage des stratégies cognitives spécifiques. Les étudiants bien préparés possèdent souvent un bagage d'informations plus important, mais ce qui les distingue souvent, c'est l'organisation et l'accessibilité de l'information qu'ils sont en mesure de véhiculer. Les étudiants doivent comprendre pourquoi une stratégie est efficace dans une situation donnée afin que cette stratégie soit utilisable et éventuellement transférable à d'autres domaines. L'enseignement qui met l'accent sur les fonctions métacognitives par l'autorégulation notamment permet à l'apprenant de devenir plus habile dans le processus de contrôle de son processus d'apprentissage (Poissant *et al.*, 1994 : 41-42.).

À partir de ces constats, nous examinerons les difficultés rencontrées par les étudiants à ce niveau ainsi que les outils d'aide qu'ils ont utilisé pour soutenir leur persévérance lors de la première session d'études.

### 2.3.6 En résumé

Compte tenu que les difficultés rencontrées par les étudiants sont multiples et que les recherches démontrent qu'ils ont toutes une influence sur la décision d'abandonner les études, nous posons les questions spécifiques de recherche suivantes :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la première session?
- Parmi elles, quelles difficultés sont le plus souvent rencontrées par les étudiants qui persévèrent et par ceux qui abandonnent?
- Tenant compte de l'âge des étudiants, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
- Tenant compte du genre des étudiants, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
- Tenant compte du mode d'enseignement, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?

Une fois que les variables sociodémographiques et scolaires, les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation ainsi que les difficultés rencontrées par les étudiants pendant leurs études ont été identifiés, il est nécessaire d'examiner quels sont les mesures et les moyens mis en place pour réduire l'abandon des études et maintenir la persévérance aux études.

## 2.4 Les mesures d'aide et de soutien

Au Québec, selon Bégin et Ringuette (2005), c'est à la fin des années 80 que le support à l'apprentissage devient un facteur important dans la persévérance aux études dans les établissements des universités du Québec, mais c'est seulement au milieu des années 90 que cette prise de conscience a abouti à des stratégies d'intervention proprement dites. Les valeurs d'accès, de réussite et de persévérance sont, selon les mêmes auteurs, dorénavant capitales dans les établissements de l'Université du Québec. En même temps, depuis le début des années 90, la baisse des inscriptions et les coupures budgétaires, ainsi que le vieillissement de la population étudiante et les taux insatisfaisants de rétention et de diplomation ont incité les administrateurs à mettre en place des dispositifs de soutien aux étudiants afin de favoriser la persévérance et la réussite aux études (Cartier et Langevin, 2001; Bégin et Ringuette, 2005).

Sans avoir la prétention de faire un inventaire exhaustif des mesures existantes, la présente section a pour objectif de dresser un portrait global des mesures de soutien, de leurs caractéristiques ainsi que des différents dispositifs existants dans les établissements universitaires québécois. Nous proposons donc de définir ce qu'est l'encadrement et d'établir les principales conditions d'application, d'en examiner les différentes formes et de démontrer quelles sont les mesures mises en place dans les universités québécoises.

Cette analyse nous a permis de mettre en ligne un dispositif de soutien, SAMI-Persévérance, qui propose des outils d'aide aux étudiants afin de contrer l'abandon des études postsecondaires lors de la première session d'études et ainsi répondre à la deuxième question de recherche « Les outils d'aide et de soutien utilisés par les étudiants inscrits à une première session d'études

diffèrent-ils selon qu'ils aient abandonné ou persévéré dans leurs études ainsi qu'en fonction de certaines variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (mode et type d'études)?»

### 2.4.1 Une définition et les conditions d'application des mesures de soutien

Deschênes et Lebel (1994) (cité par Dionne, Mercier, Deschênes, Bilodeau, Bourdages, Gagné, Lebel et Rada-Donath, 1999, p.70) proposent la définition suivante de l'encadrement : « L'encadrement regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie. » Cette notion d'encadrement est également connue dans la littérature sous l'appellation de support à l'apprentissage ou de soutien à la persévérance aux études.

Dionne *et al.* (1999) proposent différents types de soutien sur les plans cognitif, socioaffectif motivationnel et métacognitif que les instances universitaires auraient avantage à considérer dans le processus d'apprentissage afin de favoriser la réussite académique et la persévérance dans les études de leurs étudiants. Pour Fontaine et Houle (2005) ainsi que Cartier et Langevin (2001), il existe plusieurs niveaux d'intervention du point de vue de l'institution. Pour les premiers, les dispositifs de soutien se regroupent selon les trois catégories suivantes :

- celui des cours et des professeurs;
- celui du programme d'études et de la faculté;
- celui de l'établissement universitaire dans son ensemble et de ses services.

Dans son analyse de la littérature sur les conditions de réussite et de persévérance aux études postsecondaires, Gauthier (2004) résume quatre axes d'interventions qui relèvent à la fois de l'encadrement et de l'enseignement :

- la mise en place d'un dispositif de soutien à l'entrée aux études qui permet à l'étudiant de valider ses préalables conatifs, affectifs, cognitifs, de peser soigneusement ses enjeux perçus et de préparer ses stratégies d'apprentissage et de gestion. Cette première démarche personnalisée réduirait l'impact des premiers obstacles qu'il ou elle rencontre lors de sa première session d'études et par conséquent éviterait de casser sa motivation à poursuivre ses études;
- la signature d'un contrat pédagogique entre l'étudiant et l'enseignant/tuteur, renégociable au besoin qui permet à l'étudiant de structurer un espace-temps d'apprentissage, de s'autoévaluer, d'être évalué (de manière formative comme sommative), de discuter et d'ajuster ses stratégies d'apprentissage, de modifier sa perception des enjeux, de revoir sa perception de ses motifs extrinsèques, de faire part de ses nouveaux enjeux intrinsèques et « *globalement de renégocier et remettre en équilibre ses différents « leviers de motivation »*. (Gauthier, 2004, p. 9);
- les interventions de l'enseignant/tuteur au moment de l'apprentissage qui permettront à l'apprenant de recevoir des évaluations régulières et objectives des réussites comme des échecs, des indications pour des stratégies de soutien compensant les échecs, la clarification systématique des apprentissages à réaliser, point par point, tant dans l'apprentissage disciplinaire que méthodologique et la confirmation de l'atteinte du niveau d'autonomie souhaitable;
- l'organisation des contenus et des apprentissages qui offre des situations pédagogiques variées, centrées sur l'apprentissage collaboratif et individuel, en utilisant les pédagogies

variées (transmissive, de recherche, de découverte, d'expérimentation, expérientielle, ludique, etc.) aussi bien en synchrone qu'en asynchrone, en présentiel qu'en téléprésence ou à distance, et de manière à ce que l'apprenant perçoive et intègre toujours en quoi l'activité pédagogique permet des apprentissages qui contribuent à ses objectifs personnels.

Considérant tous ces aspects, il est clair que la mise en œuvre de mesures de soutien ne doit pas être laissée au hasard. Les instances universitaires doivent considérer les besoins de l'étudiant en terme de soutien et prévoir les modalités d'application de ces mesures afin d'en faciliter leur utilisation. Également, il est nécessaire de réévaluer les besoins des étudiants en fonction de leur cheminement à l'intérieur du programme d'études. En fait, « les besoins de soutien à la réussite des études ou d'encadrement de l'étudiant se font sentir tout au long de son cheminement dans le programme, de l'accueil jusqu'au marché du travail ou aux études avancées » (Fontaine et Houle, 2005 p. 244). Reste à se demander comment se manifestent les mesures de soutien dans les établissements d'études postsecondaires ? Nous proposons d'y répondre dans les prochains paragraphes.

#### ***2.4.2 Les formes de mesures de soutien***

Cartier et Langevin (2001) affirment que plusieurs dispositifs d'encadrement et de soutien existent dans les établissements d'enseignement collégiaux et universitaires et que ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes. Ils peuvent prendre la forme d'activités d'accueil, d'ateliers sur des stratégies à adopter, de conférences, de parrainages entre étudiants de différents degrés, de mentorats professionnels, de séminaires, de réseaux de soutien, de centres d'aide, de consultations individuelles, de cours d'appoint, de sessions allégées, de lignes téléphoniques, d'approches pédagogiques de programmes et d'interventions indirectes de la part du personnel enseignant ou de soutien.

Selon le CSE (2000), les mesures de soutien les plus fréquentes dans les établissements d'études postsecondaires sont celles relatives à l'information et l'orientation scolaire ainsi qu'au plan du financement des études. Toutefois, une enquête préliminaire à la présente étude a permis de démontrer que les dispositifs et les mesures de soutien offerts dans les organismes partenaires du projet couvrent les difficultés reliées à l'apprentissage, aux méthodes de travail ainsi que les problèmes reliés à l'adaptation au nouvel environnement académique (Sauvé, Wright, Debeurme, Fournier et Fontaine, 2005) Afin de répondre à la deuxième question générale de notre étude, les outils qui ont fait l'objet de notre dispositif de soutien à la persévérance aux études touchent aux difficultés personnelles, à celles liées aux stratégies d'études, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et des technologies de l'information et de la communication, aux carences des connaissances préalables aux études universitaires, à la méconnaissance des attentes institutionnelles et aux difficultés interpersonnelles avec les étudiants et les enseignants / tuteurs.

#### ***2.4.3 Les mesures de soutien à l'université et leurs limites***

Que ce soit à distance ou sur campus, des mesures ont été prises par les universités pour mieux supporter les nouveaux inscrits dans le cadre d'activités telles le tutorat ou des cours d'introduction à un programme (Bertrand *et al.*, 1994; Debeurme, 2001; Deschênes, 2001; Roy, 2004). Selon Bégin et Ringuette (2005), les principales mesures institutionnelles réalisées depuis le début des années 2000 sont mises en place au premier cycle :

- l'instauration d'activités d'introduction et de synthèse au début et à la fin du baccalauréat (Université du Québec, 2001);
- l'orientation des mesures d'encadrement en fonction d'une série d'interventions axées sur : admission, préaccueil, accueil au premier trimestre, immersion dans le programme, intégration des apprentissages, formation pratique, activités préparatoires aux études de cycle supérieur, intégration du marché de l'emploi;

Quant aux cycles supérieurs, ces mesures impliquent les tuteurs, directeurs de mémoire ou de thèse et touchent l'évaluation trimestrielle, les modalités d'intégration au programme, l'insertion dans une équipe de recherche, une période de résidence, l'organisation des lieux et le soutien financier.

Cependant, Bégin et Ringuette (2005) constatent certaines limites aux actions entreprises pour diminuer l'abandon et l'échec aux études universitaires. Selon eux, « les actions sont nombreuses et variées, mais elles présentent peu de coordination entre elles » (p.231). Trop d'acteurs différents y sont impliqués. Le morcellement des activités et des mesures de soutien n'encourage pas une approche intégrée et globale, ce qui crée de la désorganisation. Toujours selon Bégin et Ringuette (2005), les actions sont menées sans grande réflexion de la part des acteurs puisqu'ils proposent des solutions à partir de leur perception de la situation et non en tenant compte d'une compréhension globale des difficultés rencontrées par les étudiants. De plus, les mesures de soutien s'élaborent souvent de façon isolée dans chacune des facultés et leurs expériences ne sont pas mises à contribution dans la réalisation d'un prochain plan d'action. Il n'existe pas de structure d'échange de ces informations. Les instances universitaires se fondent principalement sur les approches d'intervention orientées vers l'intégration de l'étudiant dans le système et son adaptation plutôt que sur l'étudiant lui-même.

#### ***2.4.4 En résumé***

Bien que les politiques adoptées au début des années 2000 aient favorisé le développement de certains dispositifs, il semble que l'élaboration des mesures d'aide à la persévérance manque de coordination et de structure et que par conséquent, il est possible de se questionner sur leur impact réel sur la réussite et la persévérance des étudiants universitaires. Tenant compte de cette problématique d'éparpillement, notre étude s'est donnée comme objectif de recenser les outils d'aide et de soutien offerts par les établissements collégiaux et universitaires du Québec et de les intégrer dans un dispositif en ligne, plus spécifiquement un système<sup>9</sup> d'aide multimédia et interactif personnalisé qui s'adapte aux styles d'apprentissage et aux difficultés rencontrées par chaque étudiant qui fait partie de notre échantillon d'études. Une fois ce système mis au point, nous avons tenté de répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Quels sont les outils d'aide utilisés par les étudiants qui persévèrent?
- Existe-t-il une différence dans le choix des outils entre les étudiants qui persévèrent sur campus versus la distance?
- Les étudiants qui persévèrent ont-ils besoin des mêmes outils d'aide que les étudiants qui abandonnent?
- L'âge et le genre ont-ils une influence sur le choix des outils d'aide?
- Le type d'études a-t-il une influence sur le choix des outils d'aide?
- Le mode d'études a-t-il une influence sur le choix des outils d'aide?

---

<sup>9</sup> Nous vous référons au point 3.3 pour la description de SAMI-Persévérance.

- Quels sont les supports fournis aux étudiants par les tuteurs et les enseignants?

## 2.5 La synthèse des questions spécifiques et des objectifs de recherche

Rappelons que la présente recherche vise à identifier les possibles différences entre les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants qui persévèrent versus ceux qui abandonnent, ainsi que les outils d'aide qui pourraient soutenir la persévérance aux études et ce, en tenant compte de certaines variables sociodémographiques et scolaires. Pour atteindre cet objectif général, quatre objectifs spécifiques ont été formulés comme l'illustre le tableau 8. Cette étude souhaite également répondre à deux questions générales de recherche :

- Quels sont les caractéristiques d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants et les variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (type d'études et mode d'études) qui peuvent avoir une influence sur l'abandon ou la persévérance aux études d'un étudiant durant la première session d'études universitaires?
- Les outils d'aide et de soutien utilisés par les étudiants inscrits à une première session d'études diffèrent-ils selon qu'ils aient abandonné ou persévéré dans leurs études ainsi qu'en fonction de certaines variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (mode et type d'études)?

À partir de ces questions générales, nous avons formulé des questions spécifiques en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche qui sont également présentés au tableau 8.

Tableau 8. Objectifs spécifiques et questions spécifiques de recherche

Objectifs spécifiques	Questions
Identifier les difficultés susceptibles d'entraîner l'abandon lors de la première session d'études.	Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la première session?
	Lesquelles de ces difficultés sont le plus souvent rencontrées par les étudiants qui persévèrent et par ceux qui abandonnent?
	Tenant compte de l'âge des étudiants, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent.
	Tenant compte du genre des étudiants, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
	Tenant compte du type d'étude, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
	Tenant compte du mode d'enseignement, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
Identifier les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent ou qui	Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent?

abandonnent après la première session d'études.	
	Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le mode de diffusion (campus et à distance)?
	Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon l'âge?
	Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le type d'études (temps plein vs temps partiel)?
Identifier les facteurs de motivation et de démotivation des étudiants lors de leur première session d'études	Quels sont les facteurs de motivation qui soutiennent la persévérance aux études lors de la première session?
	Quels sont les facteurs de démotivation chez les étudiants qui ont abandonné leurs études?
Établir la relation entre les modes de support et d'aide les plus appropriés à la persévérance selon le contexte (campus et à distance) dans la première session d'études postsecondaires.	Quels sont les outils d'aide utilisés par les étudiants qui persévèrent?
	Existe-t-il une différence dans le choix des outils entre les étudiants qui persévèrent sur campus versus la distance?
	Les étudiants qui persévèrent ont-ils besoin des mêmes outils d'aide que les étudiants qui abandonnent?
	L'âge et le genre ont-ils une influence sur le choix des outils d'aide?
	Le type d'études a-t-il une influence sur le choix des outils d'aide?
	Le mode et le type d'études ont-t-ils une influence sur le choix des outils d'aide?
	Quels sont les supports fournis aux étudiants par les tuteurs et les enseignants?

Les réponses à ces questions devraient permettre aux professeurs et aux tuteurs d'identifier les variables d'apprentissage liées à l'abandon et sur lesquelles ils ont un certain contrôle afin d'en tenir compte dans leur support à l'apprentissage (campus et à distance). De plus, cette étude contribuera à obtenir un tableau plus précis des conditions qui amènent les étudiants à abandonner ou à poursuivre leurs études universitaires dans leur première session d'études tout en offrant un éclairage nouveau sur les causes d'abandon des étudiants dans les établissements universitaires (campus et à distance) québécois puisqu'elle s'intéresse particulièrement aux styles d'apprentissage des étudiants, aux facteurs de motivation et de démotivation ainsi qu'aux différents types de difficultés qu'ils peuvent éprouver lors de la première session d'études. L'intérêt de notre recherche réside également à outiller le corps professoral dans son accompagnement des étudiants, à soutenir l'effort consacré par l'ensemble de la communauté universitaire à résoudre le problème d'abandon et à trouver des solutions pour augmenter la persévérance et la réussite aux études.

### 3. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET LES APPUIS THÉORIQUES

Dans cette partie, nous présentons d'abord l'approche méthodologique de l'étude, la population cible, l'instrument de recherche : Système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études (SAMI-Persévérance), les instruments de collecte de données quantitatives et qualitatives, les stratégies d'analyse des résultats, le déroulement de l'expérimentation et la déontologie de la recherche

#### 3.1 L'approche méthodologique

S'inscrivant dans une recherche de développement, l'étude que nous proposons est de type descriptif-corrélationnel et s'appuie sur une approche mixte de collecte de données. Cette approche suppose la collecte autant de données quantitatives que de données qualitatives permettant une meilleure compréhension des questions de recherche. La méthode mixte présente plusieurs avantages reliés principalement aux possibilités qu'elle offre de répondre à des questions de recherche complexes, de faire des inférences plus fortes et de présenter une plus grande diversité de points de vues divergents ((Tashakkori et Teddlie, 2002, p. 14).

Creswell (2002) identifie trois types de design de méthodes mixtes : la triangulation, le design explanatoire et exploratoire. Le design explanatoire propose une première collecte de données quantitatives suivie par la collecte de données qualitatives permettant de renforcer les résultats de la première étape. Le design exploratoire fait le chemin inverse : les données qualitatives sont complétées par des données quantitatives afin de mieux expliquer les premiers. Enfin, le troisième type de modèle mixte, qui a servi d'ailleurs de cadre de développement dans notre approche méthodologique, est la triangulation qui suppose l'utilisation de plusieurs techniques de recherche dans le but de confirmer, de valider et de corroborer les résultats de la recherche.

La collecte de données de notre recherche a un volet quantitatif, qui consiste dans l'utilisation de plusieurs instruments de recherche (questionnaires, feuilles de route), et un volet qualitatif dans le cadre duquel la technique d'entrevues semi dirigés a été privilégiée avec des étudiants ayant abandonné ou persévéré lors de la première session d'études, ainsi qu'avec leurs professeurs, tuteurs et chargés de cours. De cette façon, nous voulons dresser le portrait le plus exhaustif possible du problème à l'étude.

Examinons maintenant la population cible et notre échantillon pour les analyses quantitatives et qualitatives.

#### 3.2 La population cible

Prenant comme terrain principal le contexte des études de premier cycle à l'Université du Québec à Rimouski - Campus Lévis, à l'Université de Sherbrooke et à la Télé-université, deux catégories de sujets font partie de cette expérimentation :

- Les étudiants inscrits pour la première fois dans un programme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle dans l'une des trois universités concernées. Les sujets sont répartis entre les deux types de formation (distance et campus) et proviennent, pour la distance, de la Télé-université et pour le campus, de l'Université de Sherbrooke et de l'Université de Québec à Rimouski (UQAR)-Campus Lévis.



- Les professeurs, chargés de cours et tuteurs responsables des étudiants Ces derniers ont été informés du projet et leurs commentaires ont été recueillis dans le cadre d'entretiens semi dirigés.

### 3.2.1 L'échantillon d'étudiants sur le plan des données quantitatives

Prenant en compte le contexte de l'expérimentation, le choix des sujets pour la passation des instruments de mesure quantitatifs s'est fait selon une méthode non probabiliste. Lors du recrutement des participants, nous avons tenu compte des ressources budgétaires disponibles, du type de clientèle rejointe (des étudiants qui démarrent une formation universitaire répartis inégalement dans les cours) et du nombre de variables analysées (Mayer *et al.*, 2000).

Ainsi, l'échantillon d'étudiants en première session d'études est formé de 216 sujets<sup>10</sup>, dont 100 inscrits à l'UQAR, 43 à l'Université de Sherbrooke et 73 à la Télé-Université. Des 100 étudiants inscrits à l'UQAR, 81 sont inscrits à la première session du baccalauréat en éducation préscolaire et primaire à dominante féminine. Le haut taux de participation des étudiants de cette cohorte en sciences de l'éducation s'explique par le fait que l'expérimentation de SAMI-Persévérance comme outil de réussite scolaire a été, pour ces 81 sujets, intégrée à un cours de formation professionnelle obligatoire. De fait, ces étudiants de l'UQAR ont été invités tout au long de leur session à expérimenter différents aspects de SAMI-Persévérance afin de consolider des apprentissages réalisés en cours.

### 3.2.2 L'échantillon d'étudiants sur le plan des données qualitatives

Pour la passation des instruments de mesure qualitatifs, nous avons constitué un échantillon d'étudiants qui présente une diversification externe ou intergroupe, puisque les deux groupes (étudiants ayant persévéré et étudiants ayant abandonné) sont contrastés quant à leur persévérance ou leur abandon au cours de la première session d'étude. Pour nommer le type d'échantillon qui a été choisi, il paraît judicieux d'employer le terme d'échantillon par contraste-approfondissement présenté par Pirès (1997). Ce type d'échantillon est positionné à mi-chemin entre l'étude d'un cas unique et l'étude de cas multiples, chaque cas étant décrit et étudié en profondeur de manière à se compléter et à établir une comparaison porteuse de sens. Chaque sujet étudiant qui a participé aux entretiens l'a fait sur une base volontaire.

Dans le cadre de notre étude, 37 étudiants ont été retenus. Le tableau 9 présente la répartition des 37 étudiants selon qu'ils aient ou non persévéré ou abandonné et selon qu'ils étudient sur campus ou à distance.

Tableau 9. Échantillon qualitatif des étudiants persévérants et ayant abandonné

	Étudiants persévérants	Étudiants ayant abandonné
<b>Sexe</b>		
Féminin	20	12
Masculin	3	2

<sup>10</sup> Trois cent quatre-vingt-neuf (389) étudiants universitaires ont répondu à notre invitation de participer à l'expérimentation. De ce groupe, 216 étudiants fréquentaient les études universitaires pour la première fois et ont constitué notre échantillon.

	Étudiants persévérants	Étudiants ayant abandonné
<b>Âge</b>		
16-19 ans	3	1
20-24 ans	8	5
25-29 ans	4	3
30 -34 ans	1	0
35-39 ans	1	2
40-44 ans	6	0
45-49 ans	0	1
51 – 59 ans	0	2
<b>Université d'attache</b>		
Université du Québec à Rimouski	9	3
Université de Sherbrooke	6	3
Télé-université	8	8

Quant à l'échantillon des tuteurs, chargés de cours et professeurs des trois institutions universitaires ciblées dans le cadre de cette étude, il a été constitué au sein des intervenants ayant agi directement auprès des sujets étudiants lors de leur première session d'étude (automne 2006). Pour chacune des institutions, un nombre donné d'intervenants a été retenu au regard de leur acceptation de participer aux entretiens de recherche proposés.

Quatorze (14) intervenants ont ainsi été interrogés afin d'enrichir notre réflexion et les intervenants se répartissent selon qu'ils évoluent au sein d'une université campus ou à distance. Chaque sujet intervenant qui a participé aux entretiens l'a fait sur une base volontaire.

*Tableau 10. Échantillon qualitatif des enseignants et tuteurs selon le mode d'études*

Mode d'enseignement	Campus	Distance
<b>Sexe</b>		
Féminin	5	6
Masculin	1	2
<b>Université d'attache</b>		
Université du Québec à Rimouski	3	
Université de Sherbrooke	3	
Télé-université		8

Examinons maintenant l'instrument de recherche qui a permis d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur première session d'études et les outils d'aide qu'ils ont utilisés pour les résoudre.

### **3.3 L'instrument de recherche : Système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études (SAMI-Persévérance)**

Dans le cadre de ce projet, un système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études a été conçu afin d'aider les étudiants éprouvant des difficultés lors de leur première session d'études universitaires ou ayant besoin d'un support pendant leur formation. En même temps, ce système nous a servi pour recueillir les informations nécessaires aux objectifs de notre recherche.

Le site Web SAMI-Persévérance se divise en trois interfaces, soit une interface de conception, une interface d'intervention et une interface étudiant. Les deux premiers types d'interface sont réservés à l'usage des intervenants, des tuteurs, des chargés de cours, des professeurs et des enseignants, alors que le troisième type d'interface, celui de soutien à la persévérance, est consacré à l'usage des étudiants. Examinons-les brièvement.

D'abord, l'*interface de conception* est réservée aux intervenants, professeurs et enseignants désirant créer des outils d'aide à la persévérance aux études d'une part et d'autre part, souhaitant personnaliser l'interface de l'étudiant en fonction des besoins institutionnels. Les utilisateurs de cet environnement peuvent modifier le contenu de l'interface présenté aux étudiants, ce qui donne la possibilité à chaque établissement universitaire de créer un système d'aide correspondant aux besoins de sa clientèle.

Ensuite, l'*interface d'intervention* met à la disposition du personnel enseignant et des personnes tutrices des outils d'aide et de soutien à la persévérance, par l'entremise d'un répertoire virtuel permettant de supporter les étudiants ayant des difficultés. Ce répertoire regroupe des outils d'aide et de soutien à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la communication, des TIC, de stratégies d'apprentissage et de gestion ainsi que des outils de soutien liés aux difficultés personnelles et familiales. Il offre également des outils de communication en mode synchrone (vidéoconférence) et asynchrone (forum de discussion, courriel) permettant les échanges et le support entre utilisateurs.

Enfin, l'*interface de soutien* à la persévérance de l'étudiant constitue le cœur de SAMI-Persévérance. Cette interface Web propose un lieu d'autoapprentissage, d'autoréflexion et d'autoévaluation favorisant l'intégration des nouveaux étudiants aux études postsecondaires. Le système respecte les principes de la personnalisation de l'apprentissage puisqu'il s'appuie sur l'analyse des difficultés et les styles d'apprentissage de chaque apprenant afin d'offrir des outils d'aide adaptés. L'interface de soutien se divise actuellement en trois moments spécifiques pour lesquels les besoins en matière d'aide diffèrent (Figure 4). Ces moments sont 1) avant l'admission, 2) avant la première session<sup>11</sup> et 3) pendant la première session d'études<sup>12</sup>.

Dans le premier moment, l'étudiant est invité à rédiger son curriculum vitae et à effectuer une démarche lui permettant de choisir son programme d'études. Dans le second moment, il peut compléter les questionnaires qui génèrent son profil d'apprentissage (dont ceux liés aux styles d'apprentissage) et réaliser des activités lui permettant de se préparer à sa première session d'études. Le troisième moment (Figure 5) correspond à la première session d'études pendant laquelle l'étudiant peut rencontrer les difficultés identifiées dans notre cadre théorique. Ces difficultés sont présentées dans l'interface sous la forme d'une liste d'énoncés dont le libellé utilise le vocabulaire des étudiants. Ces énoncés ont été ciblés et élaborés à la suite de l'analyse des facteurs d'abandon et de persévérance. Afin de rendre leur lecture plus conviviale du point de vue de l'étudiant, nous avons regroupé les énoncés en cinq questionnaires référant aux facteurs regroupés dans cinq domaines d'aide. Le tableau 11 indique à quels types de facteurs font référence chacun des domaines d'aide. Il est à souligner que pour chaque domaine d'aide,

---

<sup>11</sup> Les deux premiers moments ont déjà été développés dans SAMI-DPS et ont été transférés dans SAMI-Persévérance.

<sup>12</sup> Le troisième moment *Ma première session d'études* a fait l'objet d'un développement dans la présente étude

un certain nombre d'énoncés de difficultés a été sélectionné à la suite de l'analyse d'études portant sur les difficultés rencontrées par les étudiants ainsi qu'en tenant compte des propos des partenaires et intervenants impliqués dans le projet qui œuvrent quotidiennement auprès des étudiants postsecondaires<sup>13</sup>.

*Tableau 11. Regroupement des facteurs d'abandon et de persévérance en cinq domaines d'aide*

<b>Domaines d'aide</b>	<b>Facteurs regroupés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier mes difficultés personnelles</li> </ul>	Orientation Stress aux études Situation financière Soutien social Gestion du temps États et situations personnels
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre à jour mes préalables</li> </ul>	Compétences et connaissances préalables Connaissances des TIC (outils bureautiques et Internet) Connaissances des méthodes de travail (travail universitaire)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• M'intégrer dans mes études</li> </ul>	Connaissances institutionnelles à l'université (aide institutionnelle, langage universitaire, connaissance du programme d'études) Intégration sociale et académique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• M'améliorer à l'oral et l'écrit</li> </ul>	Maîtrise de la langue (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture, compétences communicationnelles)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer mes stratégies d'études</li> </ul>	Stratégies d'autorégulation Stratégies d'apprentissage Difficultés d'apprentissage

Lors de l'expérimentation, nous avons invité les sujets à compléter les activités du troisième moment *Ma première session d'études* offert par l'interface de soutien de SAMI-Persévérance ainsi que sur les trois premiers questionnaires du profil d'apprentissage qui cernent les styles d'apprentissage des étudiants. Toutes les autres activités offertes par les deux premiers moments de SAMI-Persévérance ont été laissées au choix des étudiants de les réaliser ou non.

<sup>13</sup> Pour de plus amples détails à ce sujet, consultez le rapport suivant : Sauvé, L., Debeurme, G. Wright, A., Fournier, J., Fontaine,  . (2005). *Rapport du questionnaire d'entrevue sur les outils d'aide   la réussite et à la pers vrance aux études postsecondaires*. Québec, Novembre.

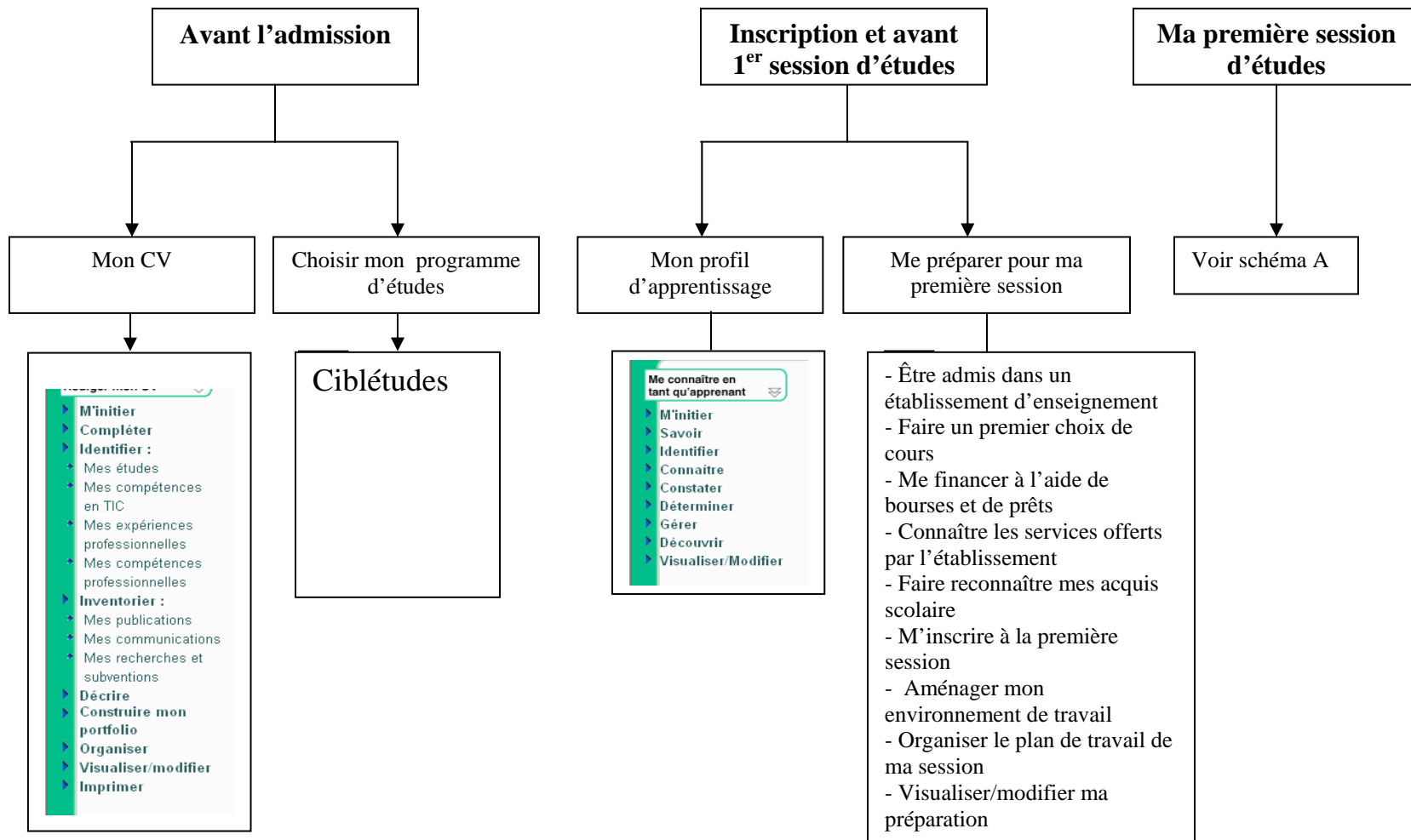


Figure 4. Structure 2006 des moments d'intervention offerts par le système en ligne S@MI-Persévérance

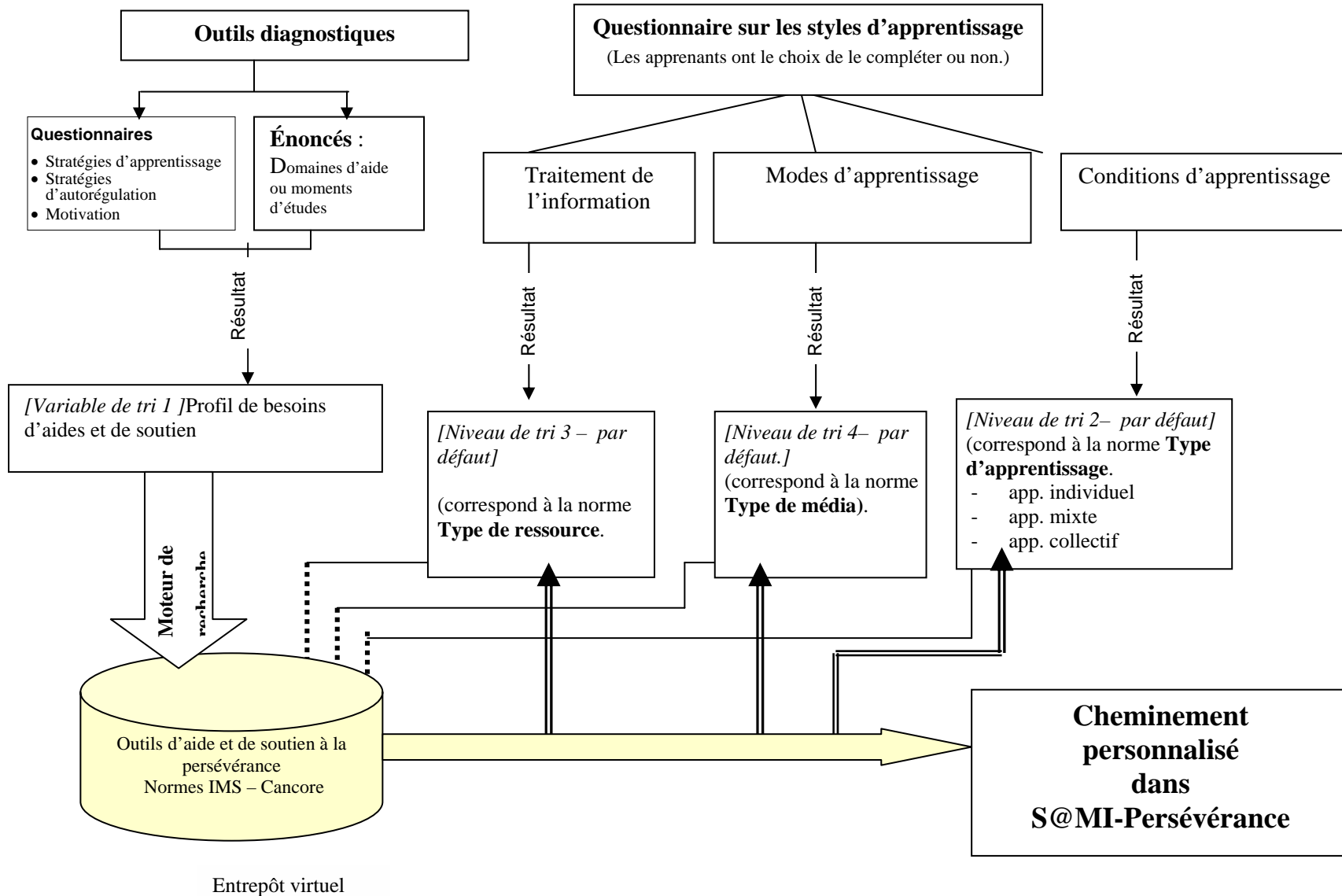


Figure 5. Schéma du cheminement de la personne apprenante dans le sous-menu Ma première session d'études

### 3.4 Les instruments de collecte de données quantitatives

Des instruments de mesure (questionnaires, feuilles de route) ont servi d'outils de collecte de données avant, pendant et après l'expérimentation afin de mesurer l'atteinte des objectifs de la recherche.

#### 3.4.1 Les instruments de mesure pré-expérimentation

Les instruments de mesure utilisés avant l'expérimentation du système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études (avant le début de la première session d'études) sont au nombre de quatre. Il s'agit de la fiche d'inscription collectant des renseignements personnels (incluant les variables sociodémographiques et scolaires de notre étude) sur les sujets ainsi que les trois questionnaires liés aux styles d'apprentissage.

##### 3.4.1.1 La fiche d'inscription

Les renseignements personnels ont été collectés lors de l'inscription des étudiants sur le site Web SAMI-Persévérance grâce à une fiche d'inscription. Ces données contribuent à établir les styles d'apprentissage des étudiants de notre échantillon lors de la première session d'études. Afin de recueillir suffisamment d'informations sur la clientèle visée, nous avons identifié des variables que nous avons réunies sous forme de questions dans la fiche d'inscription (Annexe 1). Cette fiche doit être complétée par chaque étudiant pour accéder au système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études. La fiche est divisée en cinq sections : (1) les renseignements sociodémographiques : genre, groupe d'âge, état civil de l'étudiant; (2) le lieu de résidence pendant les études; (3) la situation scolaire actuelle (type et mode d'études) et la formation antérieure à l'entrée à l'université (dernier diplôme obtenu); (4) le travail pendant les études et le type de financement prévu et (5) une description personnelle.

Lors de l'inscription, l'étudiant doit également confirmer, en cochant une case conçue à cet effet, son consentement à la participation à la recherche, ce qui autorise le personnel de recherche à utiliser les informations et données collectées tout au long de l'expérimentation aux fins d'analyses statistiques ainsi que ceux collectés par son établissement d'attache nécessaires à l'étude.

##### 3.4.1.2 Les questionnaires liés aux styles d'apprentissage

La composante *Styles d'apprentissage* regroupe les variables liées au traitement de l'information, aux modes et conditions d'apprentissage. Trois instruments de recherche nous permettent de les définir et de les analyser en regard de la persévérance et de l'abandon des études des étudiants :

- *Questionnaire sur le traitement de l'information* : « *Savoir comment je traite l'information lorsque j'apprends* ». Ce questionnaire est une adaptation du *Questionnaire d'inventaire du procédé personnel d'apprentissage (IPPA - 5.1)* traduit et adapté par Lucie Gauthier et Norman Poulin du Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada, à partir du *Learning Styles Inventory (LSI)* développé par David

Kolb,(1976)<sup>14</sup>. Il détermine le style personnel d'apprentissage dominant de l'apprenant (Annexe 2). Quatre types de styles d'apprentissage sont identifiables : le convergeur, le divergeur, l'assimilateur et l'accommodateur. Afin d'identifier la manière de traiter l'information de chaque étudiant, un ensemble de neuf questions subdivisées en 36 énoncés leur est proposé et les réponses de l'étudiant peuvent être placées sur une échelle d'appréciation à quatre modalités : le moins bien, assez mal, assez bien, le mieux.

- *Deux questionnaires sur les modes et conditions d'apprentissage, réunis sous la thématique : « Identifier les conditions dans lesquelles j'étudie le mieux et les moyens que j'utilise pour faciliter mon apprentissage ». Ces questionnaires ont été adaptés et traduits par Pamela Fawcett (1990) à partir de Canfield (1980)<sup>15</sup>. Ces deux instruments de recherche identifient les préférences d'apprentissage afin de mieux sélectionner les moyens (modes) et les méthodes (conditions) qui facilitent l'intégration des connaissances. Dans le premier questionnaire (Annexe 3a), 12 énoncés ont été proposés aux étudiants qui ont pu choisir leurs réponses à l'aide d'une échelle d'appréciation à quatre modalités. À partir de l'analyse de ces énoncés, la préférence des étudiants pour l'un des six modes d'apprentissage suivants peut être identifiée: la lecture, l'écoute, le visuel, l'expérience directe, l'auto-apprentissage et l'apprentissage guidé. En ce qui concerne les conditions d'apprentissage (Annexe 3b), la même stratégie de recherche, qui invite les étudiants à évaluer différentes situations sur une échelle à quatre modalités, permet l'identification de quatre conditions d'apprentissage qui expriment le degré d'attachement des sujets par rapport à l'indépendance, la structure, la sociabilité et l'autorité.*

### **3.4.2 Les instruments de mesure en cours d'expérimentation**

Les instruments de mesure en cours d'expérimentation permettront, par un système de trace intégré dans SAMI-Persévérance, d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la première session d'études et les outils d'aide et de soutien utilisés par ces mêmes étudiants en lien avec les difficultés qu'ils ont rencontrées.

#### **Les instruments de collecte des difficultés du système de trace**

La composante *Difficultés* regroupe les variables liées à cinq catégories de difficultés (voir ci-après). Deux instruments de collecte de données ont été utilisés pour identifier les difficultés rencontrées par les répondants de notre étude.

#### **Une grille d'énoncés**

La grille d'énoncés propose 125 énoncés regroupés en cinq catégories. Ces catégories identifient les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les étudiants nouvellement inscrits aux études universitaires (Annexe 4) :

- 1) *les difficultés personnelles* (choix de carrière, niveau de stress, situation financière, soutien des proches, gestion du temps, préoccupations personnelles). Les 37 énoncés

---

<sup>14</sup> Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.

<sup>15</sup> Canfield, A. (1980) *Learning Styles Inventory : Technical Manual*. Birmingham : Humanics Media.



contenus dans ce questionnaire permettent d'identifier les difficultés personnelles des étudiants et de déterminer leurs besoins en matière de ressources d'aide.

2) *la mise à jour de ses préalables* (compétences préalables et connaissances préalables). Le succès dans les études universitaires dépend largement des acquis scolaires antérieurs, des habiletés de travail, des connaissances à l'égard des exigences universitaires et de l'habileté avec les technologies de l'information et de la communication de l'étudiant. Ainsi, les compétences développées lors de ses études secondaires et collégiales seront fort utiles aux étudiants qui abordent leurs études universitaires. Cependant, les exigences du programme d'études universitaires peuvent lui sembler élevées. Les 17 énoncés contenus dans ce questionnaire permettent d'identifier les besoins des étudiants au niveau du bagage de connaissances et compétences nécessaires à l'entrée aux études universitaires.

3) *l'intégration dans les études* (mon institution, mon programme d'études, mon intégration aux études universitaires). L'entrée à l'université, c'est l'initiation à un nouveau milieu académique, la rencontre de nouvelles personnes, le contact avec des méthodes et des conditions d'enseignement différentes. C'est aussi un engagement dans un programme d'études qui conduira ultimement l'étudiant vers une profession. L'étudiant se sent-il à l'aise dans ce nouveau milieu? Connaît-il bien son établissement universitaire, sa faculté, son campus, son département? Sait-il où trouver de l'aide et des conseils en cas de besoins? Connaît-il bien son programme d'études? Les 20 énoncés contenus dans ce questionnaire permettent de mieux juger de sa connaissance de l'institution et du programme d'études ainsi que de prendre conscience de son sentiment d'appartenance.

4) *l'amélioration à l'oral et à l'écrit* (français-lecture/écriture, anglais-lecture/écriture). Les études universitaires obligent la mise en application des connaissances de la langue française ainsi que des compétences en communication orale et écrite. Également, une certaine connaissance de la langue anglaise demeure indispensable dans plusieurs domaines d'études. La formation amènera fort probablement l'étudiant à démontrer ses compétences dans ces domaines. Peut-être l'étudiant s'interroge-t-il sur les connaissances et les compétences nécessaires pour communiquer oralement et par écrit avec succès dans ses travaux et ses cours? Les 27 énoncés contenus dans ce questionnaire permettent de déterminer les connaissances à acquérir pour communiquer efficacement autant à l'oral qu'à l'écrit, en français ou en anglais.

5) *développement de ses stratégies d'études* (stratégies d'apprentissage, stratégies d'autorégulation). Les stratégies d'études et d'apprentissage sont les moyens et techniques utilisés pour intégrer les connaissances et les habiletés que l'étudiant acquiert. Les expériences scolaires et personnelles ont permis de développer plusieurs stratégies (prise de notes, mémorisation, rédaction de résumé, etc.). Toutefois, il existe une panoplie de stratégies d'études et d'apprentissage et souvent, les étudiants sont portés à utiliser constamment les mêmes. La connaissance et l'appropriation de nouvelles stratégies pourraient être très intéressantes, voire profitables pour assurer la réussite à l'université. Les 24 énoncés de ce questionnaire permettent de réaliser une autoévaluation de ces stratégies d'études et d'apprentissage.

Cette grille d'énoncés peut être remplie par l'étudiant soit partiellement, en répondant à la ou aux catégories désirées, ou en totalité afin d'établir ses besoins en matière d'aide et de soutien favorisant sa persévérance aux études. L'étudiant est invité à sélectionner les énoncés correspondant à sa situation actuelle. Ses réponses sont compilées dans un tableau synthèse dans lequel une série d'outils d'aide lui sont proposés. L'apprenant choisit les outils qui lui conviennent le mieux et ceux-ci sont regroupés dans une feuille de route personnalisée.

### ***Le choix libre d'outils d'aide***

Afin de rejoindre la méthode de travail du plus grand nombre d'étudiants possible, un autre outil de collecte de données sur les difficultés rencontrées par les étudiants a été proposé. L'apprenant était invité à choisir le ou les outils d'aide susceptibles de lui être utiles à l'aide d'un moteur de recherche. Comme chaque outil d'aide est identifié à une difficulté particulière, nous avons ainsi identifié, d'une manière inversée, les difficultés rencontrées par les étudiants qui ont opté pour cette deuxième stratégie.

### **L'instrument de collecte des outils d'aide offerts par le dispositif de soutien, SAMI-Persévérance**

Pour identifier les outils d'aide utilisés par les répondants lors de leur première session d'études, nous avons utilisé les données de la feuille de route. Se construisant au fur et à mesure de l'implication de chaque répondant à contrer ses difficultés d'apprentissage à l'aide du système SAMI-Persévérance, la feuille de route contient tous les outils d'aides utilisés par chaque répondant (voir un exemple à l'annexe 5). Elle est générée par le système de deux manières :

- Le contenu de la feuille de route s'appuie sur une série de filtres dont les résultats obtenus par le choix d'énoncés de difficultés constitue le premier niveau de tri. Comme chaque énoncé peut correspondre à plusieurs outils d'aide et de soutien à la persévérance, il est nécessaire d'activer d'autres filtres de tri. Ces filtres sont produits par les styles d'apprentissage des étudiants qui permettent d'identifier : (1) le traitement de l'information, (2) les modes d'apprentissage et (3) les conditions d'apprentissage (individuel, collaboratif, mixte). Pour déterminer ces filtres, les étudiants ont préalablement répondu à trois questionnaires liés aux styles d'apprentissage (voir 3.2 *Les instruments de mesure de pré-expérimentation* pour de plus amples détails). Les filtres activent la recherche dans le répertoire virtuel d'outils d'aide et identifient les outils correspondant aux difficultés rencontrées et aux styles d'apprentissage de l'étudiant. Une fois cette opération effectuée, une feuille de route personnalisée est générée par le système. Cette feuille de route contient les outils d'aide que le système a identifiés à la suite de la sélection, par l'étudiant, des énoncés correspondant à ses difficultés en lien avec les résultats aux questionnaires sur le traitement de l'information, les modes et les conditions d'apprentissage.
- Le contenu de la feuille de route est généré par le résultat des recherches effectuées par l'étudiant dans le répertoire virtuel d'outils d'aide et de soutien. Ce dernier peut en tout temps mettre à jour cette feuille de route chaque fois qu'il effectue une recherche dans le répertoire.

### 3.4.3 Les instruments de mesure post-expérimentation

Ces instruments de mesure quantitatifs sont au nombre de deux :

- Un *Questionnaire sur les facteurs de motivation et de démotivation* construit et validé à partir des travaux de Bédard et Viau (2001)<sup>16</sup> et adapté par l'équipe de recherche a été administré aux étudiants à la fin de la session afin de recueillir les facteurs de motivation qui ont permis de persévérer dans leurs études ou les facteurs de démotivation qui ont conduit à l'abandon en cours ou à la fin de la session. Ce questionnaire a été élaboré en deux versions, l'une adaptée à la réalité des études à distance et l'autre adaptée à la réalité de la formation sur campus afin de respecter les différences entre ces deux modes d'enseignement et de recueillir les informations les plus exactes possibles (Annexes 6a et 6b) Le questionnaire de motivation est constitué de 5 sections :
  - les données socioéconomiques : cette section vise à compléter les données sociodémographiques cueillies dans la fiche d'inscription et elle met l'accent, cette fois-ci, sur la situation financière des étudiants;
  - les visées et les perceptions des étudiants : cette section se propose d'interroger les étudiants sur leurs visées et perceptions par rapport à des aspects comme les objectifs en regard de la réussite scolaire, les méthodes de travail utilisées, le degré de motivation/démotivation durant la dernière session d'études suivie, etc.;
  - le rôle pédagogique du professeur, du chargé de cours ou du tuteur et la contribution des méthodes d'enseignement à l'apprentissage : cette section tente d'identifier les attentes des étudiants par rapport à l'approche pédagogique utilisée par le tuteur ou le professeur;
  - les stratégies d'apprentissage et de motivation : cette section invite les étudiants à choisir les stratégies d'apprentissage et de motivation utilisées dans deux situations : lors d'un travail dans le cadre d'un cours ou à l'extérieur des cours et lorsqu'ils étudient en vue d'un examen;
  - les activités pédagogiques : cette section essaie de retracer le degré de satisfaction des étudiants en égard aux différentes activités pédagogiques.

Les questions pour chaque section se composent d'énoncés d'appréciation et d'intervalle et de questions à choix multiples.

- Un *Questionnaire en ligne portant sur la convivialité, la pertinence et l'utilité de SAMI-Persévérance* a permis d'établir le degré d'appréciation des utilisateurs du dispositif de soutien à la persévérance aux études qui a fait l'objet de notre expérimentation. Il comporte neuf questions fermées et une question ouverte (Annexe 7). Ce questionnaire a été administré à la fin de l'expérimentation en classe pour la cohorte de l'UQAR en sciences de l'éducation et les autres participants ont été invités par courriel à aller le compléter en ligne (Université de Sherbrooke et Télé-université).

---

<sup>16</sup> Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, vice-rectorat à l'enseignement.

### 3.5 Les instruments de collecte de données qualitatives

Afin de mettre en place un processus de recherche qui s'enrichisse de la rencontre et de la comparaison de plusieurs données, nous avons envisagé pour notre étude une méthodologie mixte alliant recherche quantitative et recherche qualitative. C'est dans le cadre des instruments de mesure post-expérimentation que nous avons retenu l'utilisation d'instruments de mesure et d'analyse qualitative en utilisant des entretiens de recherche auprès d'un nombre donné d'étudiants ayant persévéré et d'étudiants ayant abandonné mais aussi auprès d'un nombre donné d'intervenants (tuteurs, chargés de cours et professeurs) ayant été en contact avec les sujets de la recherche au cours de la session d'automne 2007.

Dans le cadre de notre étude, des entretiens semi dirigés (nommés aussi mitigés, semi structurés ou non directifs) ont été réalisés. Savoie-Zajc (1997) en propose une définition intéressante :

*« L'entrevue semi-dirigée constitue une technique de collecte de données fréquemment utilisée dans la recherche associée aux paradigmes interprétatif et constructiviste, c'est-à-dire une approche de recherche qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche et qui utilise pour ce faire la dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre le chercheur et les participants (...) L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension du phénomène à l'étude ». (p. 263 et 266)*

Afin de structurer le questionnaire des entretiens semi dirigés, nous nous sommes appuyés sur les questions et les objectifs de recherche. Grâce à ces questionnaires, une certaine constance a pu être assurée d'un entretien à l'autre et ceci, même si le niveau de détail et la dynamique particulière d'entretien ont varié selon les sujets (Savoie-Zajc, 2000).

Quatre guides d'entretiens semi dirigés ont été mis au point :

- Un guide d'entretiens semi dirigés pour les étudiants ayant persévéré lors de la première session d'études et ayant utilisé le système d'aide. Ces entrevues de type semi dirigées ont été réalisées auprès d'un échantillon d'étudiants ayant participé à l'expérimentation et s'inscrivant à la session suivante de l'expérimentation. Le guide d'entrevue comporte six questions ouvertes réparties en deux thèmes : 1) les facteurs ayant contribué à persévérer ou quitter le programme d'études; 2) les perspectives d'avenir par rapport aux études postsecondaires (Annexe 8).
- Un guide d'entretiens semi dirigés pour les étudiants ayant abandonné lors de la première session d'études et ayant utilisé le système d'aide. Ces entrevues de type semi dirigées ont été réalisées auprès d'un échantillon d'étudiants ayant participé à l'expérimentation. Le guide d'entrevue comporte six questions ouvertes réparties en deux thèmes : 1) les facteurs ayant contribué à persévérer ou quitter le programme d'études; 2) les perspectives d'avenir par rapport aux études postsecondaires (Annexe 9)

- Un guide d'entretien semi dirigé pour le professeur ayant utilisé SAMI-Persévérance (Annexe 10). Cet entretien permet de relever l'utilisation qui a été faite par le professeur de SAMI-Persévérance et son niveau de satisfaction. Il est composé de 12 questions réparties en trois thèmes : (1) Initiation au système d'aide, (2) Contenu du système d'aide et (3) Appréciation générale.
- Un guide d'entretien semi dirigé (Annexe 11) pour les tuteurs, les professeurs et les chargés de cours dont les étudiants ont participé à l'expérimentation au cours de leur première session d'étude (automne 2006). Il est composé de 9 questions permettant de relever les stratégies d'intervention qui ont été utilisées en appui à la persévérance aux études autres que ceux proposés par SAMI-Persévérance

### **3.6 Les stratégies d'analyse des résultats**

Deux types de stratégies d'analyse des données ont été mis en place.

#### ***3.6.1 L'analyse des données quantitatives***

Compte tenu du nombre restreint de répondants d'une part et d'autre part, du déséquilibre entre les hommes et les femmes qui ont participé à l'expérimentation, nous avons opté pour des analyses descriptives et corrélationnelles des données quantitatives (Gilles, 1994; Huot, 1999).

#### ***3.6.2 L'analyse des données qualitatives***

Pour réaliser l'analyse des données recueillies au cours des entretiens semi dirigés, la méthodologie propre à l'analyse de contenu a été retenue. Le choix d'une analyse de contenu se fonde sur l'intérêt de notre étude pour l'information contenue dans le discours. Une telle analyse permet d'exploiter les informations que nous retrouvons dans la communication afin d'en dégager du sens (Mucchielli, 1998).

Les données recueillies lors des entretiens à propos des difficultés rencontrées, des facteurs de motivation, des facteurs de démotivation et des supports d'encadrement offerts ont été traitées en deux temps lors de l'analyse. Dans un premier temps, le contenu des discours de chacun des sujets a été analysé. Dans un deuxième temps, les analyses individuelles ainsi élaborées ont été comparées en tenant compte, par exemple, de l'abandon ou de la persévérance, du mode d'encadrement (campus-distance), du genre, etc. Essentiellement, cette analyse comparative visait l'identification des ressemblances et/ou des différences. De fait, la démarche d'analyse s'est effectuée au moyen d'une lecture verticale qui a permis d'écouter chacun des entretiens ou de lire chacun des verbatim des entretiens, puis d'une lecture horizontale qui a permis de mettre en relation les différents entretiens réalisés.

Dans le cadre de notre étude, un échantillon d'entretiens a été retenu pour transcription du verbatim avec le souci constant de rendre le document le plus fidèlement possible (donc sans ajustement en ce qui a trait à la qualité de la langue). L'annexe 12 illustre le résultat de cette transcription pour un sujet étudiant ayant persévéré. À la suite de la réalisation des verbatim de chacun des entretiens, une première lecture de ceux-ci ou l'écoute audio de l'entretien a été réalisée afin de repérer dans chacun des entretiens réalisés les passages dans le discours liés

directement aux objectifs de la recherche. Pour ce faire, chaque entretien a été fractionné en extraits significatifs ou résumé en utilisant une grille d'analyse. L'annexe 13 présente la grille utilisée pour l'analyse de chacun des entretiens réalisés avec les sujets persévérants, alors que l'annexe 14 présente la grille utilisée pour l'analyse de chacun des entretiens réalisés avec les sujets ayant abandonné. Parallèlement, l'annexe 15 présente la grille d'analyse utilisée pour l'analyse des entretiens des intervenants (tuteurs, chargés de cours et professeurs). Chacune de ces grilles présente la concordance entre les questions des entretiens et les objectifs de la recherche. Enfin, l'annexe 16 propose quant à elle un exemple d'une grille d'analyse complétée pour un sujet persévérant (sujet dont le verbatim est présenté en annexe 12).

À la suite de l'analyse individuelle de chacun des sujets et afin de favoriser les analyses intergroupes, une autre phase a permis d'élaborer pour le groupe d'étudiants persévérants interrogés et le groupe d'étudiants ayant abandonné un portrait global réalisé dans le respect de la distinction campus et distance. De même, un portrait global a été réalisé en ce qui concerne l'ensemble des entretiens avec les intervenants en distinguant les intervenants campus et à distance. L'annexe 17 présente la grille d'analyse complétée d'un sujet persévérant, ce qui constitue un bon modèle des portraits d'ensemble réalisés.

À la suite de la réalisation de toutes ces étapes d'analyse, il a été possible de réaliser un texte continu permettant d'approcher chacun des objectifs de la recherche pouvant être enrichis par les analyses qualitatives.

### 3.7 Le déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation auprès de la population cible a eu lieu à la session d'automne 2006 dans trois milieux universitaires, soit l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, l'Université de Sherbrooke pour le mode résidentiel et la Télé-université (le mode à distance). Le tableau 12 présente le déroulement des activités d'expérimentation réalisées entre le mois d'août et le mois de janvier 2007.

*Tableau 12. Calendrier des activités du projet*

<b>Date</b>	<b>Activités</b>
Août	Contact par courriel des étudiants nouvellement inscrits à l'UQAR et à l'Université de Sherbrooke
Fin août	Contact téléphonique avec chaque étudiant qui souhaite participer à l'expérimentation afin de présenter le projet et la démarche à suivre
Fin août	Contact téléphonique auprès des professeurs, chargés de cours et tuteurs dont les étudiants seront en lien à la session d'études
Début septembre	Recrutement dans les universités sur campus Complétude des instruments de mesure pré-expérimentation : fiche d'inscription, questionnaires liés aux styles d'apprentissage
Début octobre	Contact par courriel des étudiants nouvellement inscrits à la Télé-université.
Octobre-janvier	Messages de rappel concernant la complétude des questionnaires liés aux styles d'apprentissage Démarche des étudiants et des intervenants dans SAMI-Persévérance

Date	Activités
	Collecte de données par le système de trace
Novembre	Deuxième recrutement à l'Université de Sherbrooke Complétude des instruments de mesure pré-expérimentation : fiche d'inscription, questionnaires liés aux styles d'apprentissage
Février - Mai	Complétude des instruments de mesure de post-expérimentation : questionnaires Entrevue avec un certain nombre d'étudiants ayant utilisé le système qui ont abandonné ou qui ont persévéré
Mai	Entrevue avec les professeurs, chargés de cours et tuteurs dont les étudiants ont été impliqués dans l'expérimentation
Mars-Juin	Analyse des données quantitatives des questionnaires et du système de trace et des données qualitatives recueillies dans le cadre des entretiens

Afin d'assurer que le recrutement se réalise dans des conditions semblables d'un établissement à l'autre, un protocole a été élaboré par l'équipe de recherche (Annexe 18). Ce protocole indique aux chercheurs et aux assistants de recherche la démarche à suivre pour inviter les étudiants à participer au projet. Notons qu'en raison du mode d'enseignement à distance, les étudiants de la Télé-université ont été contactés par courriel au début du trimestre d'automne 2006. Également, pour assurer une meilleure diffusion du projet auprès des étudiants, les tuteurs et chargés d'encadrement de la Télé-université ont été informés du projet et de ses objectifs ainsi que du contenu du site auquel les étudiants ont eu accès.

De plus, l'analyse préliminaire des données recueillies s'est enclenchée dès que les fiches d'inscription ainsi que les questionnaires liés aux styles d'apprentissage ont été complétés.

### 3.8 La déontologie de la recherche

Afin de respecter les principes et modalités éthiques de la recherche, les chercheurs et auxiliaires de recherche ont signé le formulaire d'engagement de confidentialité (Annexe 19) qui assure que le personnel de recherche ne diffusera pas les données recueillies à d'autres fins que celle de la recherche en cours.

Quant aux étudiants qui se sont impliqués dans l'étude, ils ont été informés par le formulaire de consentement des objectifs de l'expérimentation, des tâches qu'ils devaient y réaliser et du type d'informations qui a été collecté auprès de leur établissement d'attache (Annexe 1 – Voir description du projet). Tous les répondants devaient cocher leur intention de participer et leur acceptation des conditions d'expérimentation sur la fiche d'inscription en ligne et la soumettre pour participer à notre étude.

## 4. L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous avons présenté les résultats les plus significatifs de notre recherche. Les résultats des analyses ont été regroupés afin de mettre en évidence les possibles différences et ressemblances entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné et les difficultés qui peuvent jouer un rôle dans leur décision d'abandonner ou de persévérer à l'université. Dans la première section, un portrait sociodémographique et scolaire de la population investiguée a été dressé. Dans la deuxième section, les mêmes variables sociodémographiques et scolaires sont présentées mais cette fois-ci d'une façon différenciée pour les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné. La troisième section décrit les résultats les plus significatifs en ce qui a trait à trois aspects des styles d'apprentissage des étudiants : le traitement de l'information, les modes et conditions d'apprentissage. La quatrième section est consacrée à une analyse comparée des difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants par rapport à ceux ayant abandonné en s'appuyant sur des données qualitatives et quantitatives de notre recherche. Dans la cinquième section, les outils d'aide les plus utilisés ont été mis en évidence. Dans la sixième section, les facteurs de motivation et de démotivation rencontrés par les étudiants lors de leur première session d'études ont été décrits. Finalement, dans la septième et dernière section, le degré d'appréciation des étudiants et d'un professeur par rapport à la convivialité, la pertinence et l'utilité du dispositif de soutien à la persévérance aux études qu'est SAMI-Persévérance est explicité.

### 4.1 Le portrait sociodémographique et scolaire de la population investiguée

Avant de procéder à la présentation des styles différenciés des étudiants persévérants et ayant abandonné après la première session d'études universitaires dans les trois universités qui ont constitué le terrain de la recherche, une brève mise en contexte des principales variables sociodémographiques et scolaires s'impose. Plusieurs données ont servi comme cadre de référence afin de mettre en évidence le portrait d'ensemble de tous les étudiants qui ont participé à notre étude : (1) les données sociodémographiques : genre, groupe d'âge, état civil de l'étudiant; (2) le lieu de résidence pendant les études; (3) la situation scolaire actuelle (type et mode d'études); (4) la formation antérieure aux études universitaires (dernier diplôme obtenu) et (5) le travail pendant les études et les finances.

#### 4.1.1 Les variables sociodémographiques : genre, groupe d'âge, état civil des étudiants

Comme déjà précisé dans la section consacrée à la présentation de la population de la recherche, notre échantillon est constitué de 216 étudiants, dont presque la moitié (46.3 %) sont inscrits à l'Université de Québec à Rimouski - Campus Lévis, alors que le reste provient de l'Université de Sherbrooke (19.9 %) et de la Télé-université (33.8 %) comme le montre le tableau 13.

Tableau 13. Composition de l'échantillon par université

Étudiants par établissement	No. absolu	Pourcentage
UQAR	100	46.3 %
Université de Sherbrooke	43	19.9 %
Télé-université	73	33.8 %
Toutes les universités	216	100,0 %



La composition de l'échantillon en fonction de la variable sociodémographique **genre** est majoritairement féminin comme le montre le tableau 14. Ce déséquilibre dans l'échantillon constitue une limite de cette étude sur l'abandon et la persévérance. Il est toutefois à l'image de l'évolution de la clientèle étudiante universitaire puisqu'il rejoint les statistiques sur la situation de l'éducation postsecondaire au Québec qui font ressortir que la population estudiantine de la province de Québec se féminise de plus en plus. Il est également révélateur d'une implication plus active des femmes dans l'amélioration et l'évaluation de leur performance scolaire. Finalement, il est représentatif de la forte composition féminine des étudiants dans les programmes en éducation préscolaire et primaire de l'UQAR, Campus de Lévis, dont la participation est la plus importante dans notre échantillon (91 % des répondants de cette institution). Quant aux deux autres universités, l'une résidentielle (Université de Sherbrooke) et l'autre à distance (la Télé-université), la participation est similaire : 83.72 % et respectivement 83.56 % des femmes pour respectivement 16.28 % et 16.44 % d'hommes.

Tableau 14. Composition de l'échantillon par université et par genre

Genre	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>Féminin</b>	91% (91)	83.72% (36)	83.56% (61)	87.04% (188)
<b>Masculin</b>	9% (9)	16.28% (7)	16.44% (12)	12.96% (28)

Les différences dans la composition de l'échantillon sont manifestes lors de l'analyse de la distribution par **groupes d'âge** des étudiants qui sont inscrits dans les trois universités comme le souligne le tableau 15. À l'UQAR et à l'Université de Sherbrooke, qui accueillent leurs étudiants en mode résidentiel, les groupes d'âge les mieux représentés sont ceux des 16 à 19 ans, avec respectivement 24 % et 27.91 % et des 20 à 24 ans avec respectivement 60 % et 51.16 %. Quant à la Télé-université, la distribution des étudiants par groupe d'âge est beaucoup plus homogène. Nous remarquons une augmentation du nombre d'étudiants participants dans des tranches d'âge atypiques : 21.92 % des étudiants de notre échantillon à distance ont entre 40 et 45 ans, alors que seulement 1.37 % ont un âge équivalent au groupe d'âge de 16 à 19 ans. Pour l'ensemble des étudiants, 60.11 % des étudiants ont entre 16 et 24 ans, ce total étant fortement influencé par le nombre important de participants en mode résidentiel par rapport au mode à distance.

Tableau 15. Composition de l'échantillon par université et par groupe d'âge

Groupe âge	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>16 à 19 ans</b>	<b>24%</b>	<b>27.91%</b>	<b>1.37%</b>	17.13%
<b>20 à 24 ans</b>	<b>60%</b>	<b>51.16%</b>	17.81%	43.98%
<b>25 à 29 ans</b>	8%	11.63%	13.70%	10.65%
<b>30 à 34 ans</b>	3%	4.65%	13.70%	6.94%
<b>35 à 39 ans</b>	-	-	9.59%	3.24%
<b>40 à 45 ans</b>	3%	-	<b>21.92%</b>	8.80%
<b>46 à 50 ans</b>	2%	2.33%	17.81%	7.41%
<b>51 à 59 ans</b>	-	2.33%	4.11%	1.85%

La dernière variable sociodémographique qui complète le portrait de notre échantillon est l'état civil. Le tableau 16 montre que les étudiants des universités en mode résidentiel sont célibataires et en couple dans une proportion plus élevée que ceux en mode distance : 48 % des étudiants de l'échantillon de l'UQAR sont célibataires et 50 % sont en couple, 41.86 % et 46.51 % pour ceux de l'Université de Sherbrooke, pour seulement 24.66 % et 36.99 % à la Télé-université. Pour cette dernière, nous retrouvons plus d'étudiants mariés (27.40 %) et en situation de monoparentalité (6.85 %) que les étudiants des deux autres universités. Cette situation s'explique aisément par l'âge des étudiants à distance de l'étude qui est plus élevé (67.13 % des étudiants à distance de notre échantillon ont plus de 30 ans) que celui des deux autres universités (seulement 8 % à l'UQAR et 7.35 % d'étudiants à l'Université de Sherbrooke qui ont plus de 30 ans).

Tableau 16. Composition de l'échantillon par université et selon l'état civil

Statut civil	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>Célibataire</b>	<b>48.00%</b>	<b>41.86%</b>	24.66%	38.89%
<b>En couple</b>	50.00%	46.51%	36.99%	44.91%
<b>Marié(e)</b>	1.00%	11.63%	<b>27.40%</b>	12.04%
<b>Divorcé (e)</b>	1.00%	-	4.11%	1.85%
<b>Monoparental (e)</b>	-	-	6.85%	2.31%

#### 4.1.2 Le lieu de résidence pendant les études

Une autre variable jouant un rôle dans la décision des étudiants d'abandonner leurs études est leur lieu de résidence pendant les études et sa distance par rapport à l'université (Tableau 17). La situation est fortement différente d'une université à l'autre : à l'UQAR, la plupart des étudiants (61 %) demeurent chez leurs parents, fait explicable par la proportion importante de jeunes de 16 à 24 ans de notre échantillon. À l'Université de Sherbrooke, les étudiants préfèrent une cohabitation en appartement avec d'autres étudiants (44.15 %). Enfin à la Télé-université, une partie considérable des étudiants vivent en appartement avec leur conjoint/conjointe (28.77 %) ou avec leur conjoint/conjointe et enfants (30.14 %). Cette proportion est directement en lien avec le pourcentage des étudiants de la Télé-université qui vivent en couple ou qui sont mariés.

Tableau 17. Composition de l'échantillon par université et leur lieu de résidence pendant les études

Lieu de résidence	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>Chez mes parents ou des proches</b>	<b>61%</b>	4.65%	8.22%	31.94%
<b>En résidence à l'université</b>	1%	4.65%	1.37%	1.85%
<b>Seul en appartement</b>	9%	6.98%	19.18%	12.04%
<b>En appartement avec d'autres étudiants</b>	10%	<b>44.15%</b>	1.37%	13.89%
<b>En appartement avec mon conjoint, ma conjointe</b>	10%	23.26%	<b>28.77%</b>	18.98%
<b>En appartement avec mon conjoint, ma conjointe et notre ou nos enfants</b>	6%	11.63%	<b>30.14%</b>	15.28%
<b>En appartement ou dans ma maison seule avec mon ou mes</b>	-	2.33%	8.22%	3.24%

Lieu de résidence	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>enfants</b>				
<b>Autre</b>	3%	2.33%	2.74%	2.78%

Du point de vue de la distance du lieu de résidence par rapport à l'université (Tableau 18), nous remarquons un meilleur positionnement spatial des étudiants de l'Université de Sherbrooke, qui habitent en proportion de 83.72 % à une distance de 0 à 20 kilomètres de l'établissement d'enseignement, suivis par les étudiants de l'UQAR (42 %), alors que pour la majorité des étudiants à distance cette variable ne s'applique pas, vu la nature des cours suivis qui n'impliquent pas de déplacement (76.71 %).

*Tableau 18. Composition de l'échantillon par université par rapport à la distance de leur lieu de résidence de l'université pendant les études*

Distance du lieu de résidence	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>De 0 à 20 kilomètres de l'établissement d'enseignement</b>	42%	<b>83.72%</b>	12.33%	40.28%
<b>De 21 à 40 kilomètres de l'établissement d'enseignement</b>	26%	6.98%	2.74%	14.35%
<b>De 41 à 60 kilomètres de l'établissement d'enseignement</b>	24%	2.33%	4.11%	12.96%
<b>A 61 kilomètres ou plus de l'établissement d'enseignement</b>	8%	4.65%	4.11%	6.02%
<b>Ne s'applique (fréquente un établissement de formation à distance)</b>	-	2.33%	76.71%	26.39%

#### *4.1.3 La situation scolaire*

Deux variables ont été examinées pour analyser la situation scolaire actuelle des étudiants : temps plein versus temps partiel et le mode d'enseignement (résidentiel et à distance)

La majorité des étudiants inscrits en mode résidentiel suivent des cours à temps plein. Comme le montre le tableau 19.97 % des étudiants de l'UQAR et 93.02 % des étudiants de l'Université de Sherbrooke sont inscrits à temps plein. Quant aux étudiants de la Télé-université, seulement 21.92 % de notre échantillon sont inscrits à temps plein, tandis que la plupart sont des étudiants à temps partiel ou même libre (respectivement 64.38 % et 13.70 %). Cette situation s'explique-t-elle par l'offre des programmes beaucoup plus flexibles et adaptés aux personnes déjà actives sur le marché du travail ou avec des responsabilités familiales de la Télé-université?

Tableau 19. Composition de l'échantillon par université et selon le statut de l'étudiant

Statut d'étudiant	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>Temps plein</b>	<b>97%</b>	<b>93.02%</b>	21.92%	70.83%
<b>Temps partiel</b>	3%	6.98%	<b>64.38%</b>	24.54%
<b>Étudiant libre</b>	-		<b>13.70%</b>	4.63%

Dans le tableau 20, nous remarquons, en lien étroit avec le type d'étude suivi (temps plein/partiel) puisque l'année qui précède l'inscription à l'université, les étudiants en mode résidentiel proviennent majoritairement d'un programme collégial (60 % des étudiants de l'UQAR et 60.47 % à l'Université de Sherbrooke suivaient un programme pré-universitaire et 15 % des étudiants de l'UQAR et 20.93 % de l'Université de Sherbrooke étaient inscrits dans un programme technique). Par contre, la situation dans l'année qui précède l'inscription à l'université est toute autre à la Télé-université : 71.23 % des étudiants se trouvaient sur le marché du travail pour seulement 6.85 % aux études dans un programme pré-universitaire et 4.11 % aux études dans un programme technique.

Tableau 20. Composition de l'échantillon par université et selon la situation pendant l'année précédant l'inscription à l'université

Situation pendant l'année précédant l'inscription à l'université	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>Aux études dans un programme pré-universitaire</b>	<b>60%</b>	<b>60.47%</b>	6.85%	42.13%
<b>Aux études dans un programme technique</b>	15%	20.93%	4.11%	12.50%
<b>Aux études à l'éducation aux adultes</b>			5.48%	1.85%
<b>Au travail</b>	20%	9.30%	<b>71.23%</b>	35.19%
<b>Autre</b>	5%	9.30%	12.33%	8.33%

#### 4.1.4 La formation antérieure aux études

Comme le montre le tableau 21, le dernier diplôme obtenu par les étudiants de l'UQAR et de l'Université de Sherbrooke est majoritairement un diplôme d'études collégiales, ce qui exprime une continuité de leur parcours scolaire, alors que pour les étudiants de la Télé-université, l'inscription à l'université vient ajouter de nouvelles compétences pour ceux qui ont déjà suivi une formation universitaire (24.66 %) ou secondaire (34.25 %).

Tableau 21. Composition de l'échantillon par université et selon le dernier diplôme obtenu

Niveau d'études	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>Collégial</b>	<b>90%</b>	<b>83.72%</b>	41.10%	72.22%
<b>Secondaire</b>	2%	4.65%	34.25%	13.43%
<b>Universitaire</b>	8%	13.95%	24.66%	12.96%
<b>Aucune réponse</b>				1.39%

#### 4.1.5 Le travail pendant les études et les finances

Dans cette section, nous présenterons l'implication des étudiants sur le marché du travail en termes de moyenne d'heures travaillées par semaine et de leur situation financière, respectivement les sources de financement et l'appréciation globale que les étudiants ont de leur situation financière pendant la première session d'études.

##### Le travail pendant les études

Le tableau 22 montre la place du travail dans les études. Les étudiants de la Télé-université déclarent travailler plus que les étudiants des universités en mode résidentiel. Ainsi, 61.64 % des étudiants en mode distance travaillent 30 heures et plus pour 3 % à l'UQAR et 4.65 % à l'Université de Sherbrooke. Les étudiants des universités en mode campus sont plus nombreux à travailler entre 10 et 15 heures par semaine : 32 % des étudiants à l'UQAR et 20.93 % à l'Université de Sherbrooke, ce qui représente une moyenne conforme à un mode d'enseignement qui suppose une présence plus active des étudiants inscrits, dans leur grande majorité, à temps plein.

Tableau 22. Composition de l'échantillon par université et en fonction du nombre d'heures travaillées

Moyenne d'heures travaillées	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
Aucune heure	15%	48.84%	8.22%	7.87%
Moins de 10 heures	13%	11.63%	15.07%	21.76%
Entre 10 et 15 heures	<b>32%</b>	<b>20.93%</b>	5.48%	10.19%
Entre 16 et 20 heures	28%	9.30%	4.11%	20.37%
Entre 21 et 30 heures	9%	4.65%	5.48%	16.67%
30 heures et plus	3%	4.65%	61.64%	23.15%

##### Les sources de financement des études

Dès le début, nous percevons une certaine réticence de la part des étudiants à déclarer leurs sources de revenu (69.91% des étudiants n'ont donné aucune réponse à cette question). Pour l'Université de Sherbrooke, nous remarquons une plus grande tendance des étudiants à avoir recours à l'aide des parents (13.95 %) ou aux prêts (20.93 %), alors que les étudiants de la Télé-université sont ceux qui se servent davantage d'économies personnelles (24.66 %).

Tableau 23. Composition de l'échantillon par université et selon le type de financement des études prévu

Financement des études	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
Mes parents	5%	13.95%	8.22%	7.87%
Des prêts	3%	20.93%	5.48%	7.41%
Des bourses	2%	6.98%	2.74%	3.24%
Mes économies personnelles	2%	11.63%	24.66%	11.57%
Aucune réponse	98%	46.51%	58.9%	69.91%

Qu'ils aient recours à l'aide de parents, aux prêts ou aux économies personnelles, la perception de la situation financière est à peu près équivalente pour les étudiants des trois universités, quel que soit le mode d'études, résidentiel ou à distance. Le tableau 24 montre qu'à peu près la moitié juge leur situation acceptable : 51 % à l'UQAR, 53.49 % à l'Université de Sherbrooke et 53.42 % à la Télé-université. Le tiers jugent la situation bonne : 38 % à l'UQAR, 32.56 % à l'Université de Sherbrooke et 32.88 % à la Télé-université. Enfin, seulement 6 % des étudiants de l'échantillon de l'UQAR, 9.30 % de celui de l'Université de Sherbrooke et 12.33 % des étudiants de la Télé-université déclarent avoir une situation financière inacceptable.

*Tableau 24. Composition de l'échantillon par université et en fonction de la situation financière actuelle*

Situation financière actuelle	UQAR	Université de Sherbrooke	Télé-université	Toutes les universités
<b>Excellente</b>	5%	4.65%	1.37%	3.70%
<b>Bonne</b>	38%	32.56%	32.88%	35.19%
<b>Acceptable</b>	<b>51%</b>	<b>53.49%</b>	<b>53.42%</b>	52.31%
<b>Inacceptable</b>	6%	9.30%	12.33%	8.80%

#### 4.1.6 Résumé

L'échantillon de 216 étudiants se démarque par sa forte composition féminine, ce qui impose des limites d'interprétation et de généralisation des résultats de notre recherche pour toute la population étudiante des trois universités participantes. Néanmoins, ces résultats peuvent constituer un point de départ pertinent pour de futures études ayant comme objectif d'étudier la persévérance et l'abandon aux études universitaires.

L'analyse des données sociodémographiques fait ressortir des réalités distinctes, selon que les étudiants suivent une formation en mode résidentiel ou à distance. Ainsi, les universités en mode résidentiel (l'UQAR et l'Université de Sherbrooke) accueillent une clientèle estudiantine plus jeune, ce qui se traduit, entre autres, par des taux de célibat plus élevés, une habitation plus importante chez les parents ou en appartement avec d'autres étudiants. Ces étudiants s'inscrivent, en général, sur une trajectoire continue de leurs études (la plupart se retrouvaient en formation pré-universitaire dans l'année qui a précédé leur entrée à l'université), suivent des cours à temps plein et sont assez engagés sur le marché du travail. Autrement dit, ils correspondent d'une manière plus significative au portrait « traditionnel » de l'étudiant universitaire.

Quant à l'université à distance (Télé-université), sa population étudiante est beaucoup plus diversifiée du point de vue de l'âge, avec une légère hausse vers les groupes d'âges supérieurs. Contrairement aux universités en mode résidentiel, ces étudiants sont en discontinuité d'études et y reviennent après une période où ils ont intégré le marché du travail et ont assumé diverses responsabilités familiales. Ils sont inscrits en majorité à temps partiel ou comme étudiants libres. Autrement dit, ils correspondent d'une manière plus significative au portrait « non traditionnel » de l'étudiant universitaire.

Après cette introduction succincte de notre échantillon global d'étudiants, nous présentons maintenant un portrait comparatif des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné, du point de vue de leurs données sociodémographiques.

## 4.2 Le portrait sociodémographique et scolaire des étudiants persévérants versus les étudiants ayant abandonné

Tenant compte du nombre assez réduit d'abandons rapporté à l'effectif total de notre échantillon d'étudiants en mode résidentiel, situation difficile à contrôler et à prévoir au début d'une recherche expérimentale sur l'abandon et la persévérance aux études, et afin de faciliter et de rendre pertinente l'analyse sociodémographique et scolaire différenciée des étudiants persévérants et en abandon, nous avons regroupé les étudiants des deux universités en mode résidentiel (l'UQAR et l'Université de Sherbrooke). De cette façon, nous mettons à profit l'une des variables scolaires qui joue un rôle important dans la construction des profils d'étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné : le mode d'études.

Les mêmes variables traitées lors de la réalisation du portrait sociodémographique et scolaire général de l'échantillon d'étudiants serviront, cette fois-ci, comme cadre de référence pour l'analyse différenciée des profils sociodémographiques et scolaire des étudiants qui ont persévéré et ceux qui ont abandonné après la première session d'études.

### 4.2.1 Les données sociodémographiques : genre, groupe d'âge, état civil des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné

Dans cette section, nous nous attarderons à présenter la situation sociodémographique différenciée des étudiants persévérants et ayant abandonné, éléments qui vont constituer un bon point de départ de la compréhension ultérieure des autres variables à la recherche.

#### Genre

Les résultats globaux montrent qu'il y a plus de femmes qui abandonnent que d'hommes : 80.95 % pour 19.05 % (Tableau 25). Rapporté à la moyenne des étudiants et étudiantes qui persévèrent, la situation s'inverse et nous pouvons constater que les hommes ont en général une tendance plus importante à abandonner après la première session d'études que les femmes, autant en mode résidentiel (28.57 %) qu'à distance (17.14 %).

Tableau 25. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le genre

Genre	UQAR et Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Féminin	89.71% (122)	71.43% (5)	84.21% (32)	82.86% (29)	88.51%	80.95%
Masculin	10.29% (14)	<b>28.57% (2)</b>	15.79% (6)	<b>17.14% (6)</b>	11.49%	19.05%

## Âge

Les étudiants âgés de 46 à 50 ans sont ceux qui sont les plus susceptibles d'abandonner leurs études après la première session d'études et ce, autant en mode résidentiel (14.29 %) qu'en mode distance (20 %). Par contre, du total des étudiants qui abandonnent, ce sont les jeunes entre 20 et 24 ans qui abandonnent le plus (28.57 %), mais cette moyenne doit être considérée avec nuance puisqu'elle est assez faible si on l'a compare au pourcentage total des étudiants appartenant à ce groupe d'âge (Tableau 26).

Tableau 26. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le groupe d'âge

Groupe âge	UQAR et Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
16 à 19 ans	25.00%	28.57%	0.00%	2.86%	19.54%	7.14%
20 à 24 ans	57.35%	57.14%	13.16%	<b>22.86%</b>	47.70%	28.57%
25 à 29 ans	9.56%	0.00%	13.16%	14.29%	10.34%	11.90%
30 à 34 ans	3.68%	0.00%	15.79%	11.43%	6.32%	9.52%
35 à 39 ans	0.00%	0.00%	10.53%	8.57%	2.30%	7.14%
40 à 45 ans	2.21%	0.00%	28.95%	14.29%	8.05%	11.90%
46 à 50 ans	1.47%	<b>14.29%</b>	15.79%	<b>20.00%</b>	4.60%	<b>19.05%</b>
51 à 59 ans	0.74%	0.00%	2.63%	5.71%	1.15%	4.76%

## L'état civil

Quand nous analysons l'état civil des étudiants, le fait d'être en couple induit des effets différents en mode campus comparativement au mode distance : les étudiants à distance qui déclarent vivre en couple ont plus tendance à abandonner leurs études (42.86 %) par rapport à leurs collègues en mode campus (28.57 %). Par contre, les étudiants célibataires en mode campus (57.14 %) abandonnent deux fois plus que les étudiants en mode distance (25.71%).

Tableau 27. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du statut civil

Statut civil	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Célibataire	45.59%	57.14%	23.68%	25.71%	40.80%	30.95%
En couple	50.00%	28.57%	31.58%	<b>42.86%</b>	45.98%	40.48%
Marié(e)	4.41%	0.00%	31.58%	22.86%	10.34%	19.05%
Divorcé (e)	0.00%	<b>14.29%</b>	5.26%	2.86%	1.15%	4.76%
Monoparental (e)	0.00%	0.00%	7.89%	5.71%	1.72%	4.76%



## En résumé

Dans cette section, nous pouvons émettre comme hypothèse que les hommes abandonnent plus que les femmes, de même que les étudiants plus âgés comparativement à leurs collègues plus jeunes. Le fait de vivre en couple ou d'avoir des problèmes de couple (divorce) semblent également jouer un rôle dans la décision d'abandonner les études.

### 4.2.2 Le lieu de résidence pendant les études des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné

En étroit lien avec le statut civil des étudiants, le lieu de résidence vient confirmer l'effet de vivre en couple sur l'abandon scolaire. Comme le montre le tableau 28, les étudiants qui habitent en appartement avec leurs conjointes ou conjoints sont ceux qui abandonnent leurs études dans la plus grande proportion autant en mode résidentiel (28.57 %) qu'à distance (34.29 %).

Tableau 28. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du lieu de résidence pendant les études

Lieu de résidence	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Chez mes parents ou des proches	45.59%	14.29%	5.26%	11.43%	36.78%	11.90%
En résidence à l'université	1.47%	14.29%	2.63%	0.00%	1.72%	2.38%
Seul en appartement	8.09%	<b>14.29%</b>	21.05%	17.14%	10.92%	16.67%
En appartement avec d'autres étudiants	19.85%	<b>28.57%</b>	2.63%	0.00%	16.09%	4.76%
En appartement avec mon conjoint, ma conjointe	13.24%	<b>28.57%</b>	23.68%	<b>34.29%</b>	15.52%	33.33%
En appartement avec mon conjoint, ma conjointe et notre ou nos enfants	8.09%	0.00%	34.21%	25.71%	13.79%	21.43%
En appartement ou dans ma maison seul avec mon ou mes enfants	0.74%)	0.00%	7.89%	8.57%	2.30%	7.14%
Autre	2.94%	0.00%	2.63%	2.86%	2.87%	2.38%

### 4.2.3 La situation scolaire actuelle (type et mode d'études) des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné

Dans cette section, d'autres variables, reliées cette fois-ci au type et au mode d'enseignement, vont être prises en considération afin d'évaluer la répartition des persévérants et des étudiants ayant abandonné.

## Le type d'études

Comme le montre le tableau 29, la plupart des étudiants qui abandonnent leurs études après la première session sont des étudiants inscrits à temps partiel (50 %) et les étudiants libres (16.67 %) ce qui rejoint les résultats des études de Bean et Metzner (1985), Sales (1996), Pageau et Bujold (2000) présentés dans le cadre théorique et qui notent que le taux d'abandon de ce type d'études est plus élevé.

Tableau 29. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le statut d'étudiant

Statut d'étudiant	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
<b>Temps plein</b>	95.59%	100.00%	23.68%	20.00%	79.89%	33.33%
<b>Temps partiel</b>	4.41%	0.00%	68.42%	60.00%	18.39%	<b>50.00%</b>
<b>Étudiant libre</b>	0.00%	0.00%	7.89%	20.00%	1.72%	16.67%

## Le mode d'études

Les résultats du tableau 30 montrent que les étudiants en mode distance abandonnent plus après la première session d'études (47.95 %), comparativement à leurs collègues en mode résidentiel où la proportion des abandons après la première session est presque la même : 4 % à l'UQAR et 7 % à l'Université de Sherbrooke.

Tableau 30. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université en fonction du mode d'études

Université	Persévérants	Ayant abandonné
<b>UQAR</b>	96%	4%
<b>Université de Sherbrooke</b>	93%	7%
<b>Télé-université</b>	52.06%	47.95%

Ces résultats permettent de nuancer une réalité déjà évoquée dans les recherches antérieures sur la persévérance et l'abandon aux études : les étudiants qui suivent des cours à temps partiel ou comme étudiant libre et en mode distance sont plus à risque d'abandonner leurs études après la première session d'études comparativement à leurs collègues qui se retrouvent dans un mode d'enseignement « plus traditionnel » : sur campus et à temps plein. Par ailleurs, le taux d'abandon des étudiants à distance de notre échantillon semble plus élevé que le taux d'abandon des autres établissements de formation à distance (47.85 % contre 37.7 %) mais rejoint celui proposé par Powell (2006), soit 43.2 % après le premier cours du programme.

#### 4.2.4 La formation préalable à l'entrée à l'université (dernier diplôme obtenu) des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné

Quant au niveau d'études antérieures à l'entrée à l'université, les étudiants qui ont un niveau d'études secondaire ou universitaire sont ceux qui ont le plus abandonné leurs études : 28.57 % et respectivement 26.19 %, tel que le montre le tableau 31.

Tableau 31. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du dernier diplôme obtenu

Niveau d'études	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Collégial	88.24%	85.71%	44.74%	37.14%	78.74%	45.24%
Secondaire	2.94%	0.00%	34.21%	34.29%	9.77%	<b>28.57%</b>
Universitaire	6.62%	14.29%	21.05%	28.57%	9.77%	<b>26.19%</b>
Aucune réponse	2.21%	0.00%	0.00%	0.00%	1.72%	

C'est le fait de se retrouver au travail pendant l'année qui précède l'entrée à l'université qui a le plus d'influence sur la décision d'abandonner des étudiants : 59.52 % des étudiants de toutes les universités qui ont abandonné leurs études déclarent avoir été au travail alors qu'en mode distance, la proportion des étudiants qui se sont retrouvés dans cette situation est encore plus significative : 68.57 %.

Tableau 32. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction de la situation pendant l'année précédant l'inscription à l'université

Situation pendant l'année précédant l'inscription à l'université	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Aux études dans un programme pré-universitaire	59.56%	71.43%	5.26%	8.57%	47.70%	19.05%
Aux études dans un programme technique	17.65%	0.00%	2.63%	5.71%	14.37%	4.76%
Aux études à l'éducation aux adultes	0.00%	0.00%	5.26%	5.71%	1.15%	4.76%
Au travail	16.91%	14.29%	73.68%	<b>68.57%</b>	29.31%	<b>59.52%</b>
Autre	5.88%	14.29%	13.16%	11.43%	7.47%	11.90%

#### 4.2.5 Le travail pendant les études et les sources de financement prévues des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné

La situation financière des étudiants ne semble jouer qu'un rôle mineur sur l'abandon scolaire (Tableau 33). Ce sont surtout les étudiants qui déclarent financer leurs études à l'aide de leurs économies personnelles qui ont tendance à abandonner leurs études (19.05 %), alors que le fait d'avoir une situation financière inacceptable ne semble pas modifier significativement la décision d'abandonner ou de persévérer (Tableau 34).

Tableau 33. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et selon le type de financement prévu

Financement des études	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Mes parents	7.35%	14.29%	10.53%	5.71%	8.05%	7.14%
Des prêts	8.82%	0.00%	2.63%	8.57%	7.47%	7.14%
Des bourses	3.68%	0.00%	2.63%	2.86%	3.45%	2.38%
Mes économies personnelles	5.15%	0.00%	26.32%	22.86%	9.77%	<b>19.05%</b>

Tableau 34. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction de la situation financière actuelle

Situation financière actuelle	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Excellente	5.15%	0.00%	0.00%	2.86%	4.02%	2.38%
Bonne	36.76%	28.57%	34.21%	31.43%	36.21%	30.95%
Acceptable	51.47%	57.14%	52.63%	54.29%	51.72%	<b>54.76%</b>
Inacceptable	6.62%	14.29%	13.16%	11.43%	8.05%	<b>11.90%</b>

Se référant aux résultats des étudiants qui ont exercé un travail antérieur, le fait d'être engagé sur le marché du travail et le nombre d'heures travaillées par semaine semblent être déterminants dans la décision d'abandonner les études après la première session universitaire. Le tableau 35 montre que du nombre total d'abandons, la moitié provient des étudiants qui travaillent 30 heures et plus par semaine et 14.29 % des étudiants qui travaillent entre 21 et 30 heures par semaine. Quant à ceux qui ne travaillent pas, il est remarqué que le taux d'abandon est aussi élevé que ceux travaillant entre 21 et 31 heures (14.29 %).

Tableau 35. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné par université (mode d'études) et en fonction du nombre de moyenne d'heures travaillées

Moyenne d'heures travaillées	UQAR + Université de Sherbrooke		Télé-université		Toutes les universités	
	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné	Persévérant	Ayant Abandonné
Moins de 10 heures	13.24%	0.00%	2.63%	8.57%	10.92%	7.14%
Entre 10 et 15 heures	27.94%	42.86%	7.89%	0.00%	23.56%	7.14%
Entre 15 et 20 heures	23.53%	0.00%	2.63%	8.57%	18.97%	7.14%
Entre 21 et 30 heures	6.62%	28.57%	5.26%	11.43%	6.32%	<b>14.29%</b>
30 heures et plus	3.68%	0.00%	63.16%	60.00%	16.67%	<b>50.00%</b>
Aucune heure	25.00%	28.57%	18.42%	11.43%	23.56%	14.29%

#### 4.2.6 En résumé

Les résultats montrent que le portrait type de notre échantillon d'étudiants qui abandonnent s'inscrit dans le prolongement des résultats des recherches antérieures et valide d'une certaine façon la représentativité de notre échantillon, en dépit de ses dimensions réduites et des limites imposées par la forte pondération féminine et l'impossibilité de contrôler a priori la proportion des abandons dans une cohorte étudiante.

Ainsi, l'étudiant qui abandonne après la première session d'études universitaires présente au moins une des caractéristiques suivantes : il est de sexe masculin, plus âgé, célibataires ou vivant en couple, il est inscrit à temps partiel ou comme étudiant libre et il suit des cours après avoir déjà exercé une profession sur le marché du travail. Ces étudiants sont également ceux qui ont vécu des interruptions dans leur parcours scolaire et qui continuent à travailler un nombre important d'heures par semaine pendant leurs études. Toutes les caractéristiques énumérées sont autant de facteurs à risque dans l'abandon aux études et demandent des mesures et des outils d'aide particulièrement adaptés pour répondre aux besoins de cette population scolaire.

Quant aux étudiants qui persévèrent, ils sont en général de sexe féminin, jeunes, célibataires, inscrits à temps plein et poursuivant des études en continuité. Ils n'éprouvent pas de difficultés financières, ce qui explique en bonne mesure leur faible engagement sur le marché du travail.

Après avoir délimité les traits généraux des étudiants qui abandonnent et de ceux qui persévèrent après la première session d'études, nous analyserons dans les trois prochaines sections les différences possibles entre les styles d'apprentissage et les difficultés rencontrées par les deux catégories d'étudiants, pour terminer avec une présentation des outils d'aide qui ont été utilisés par les uns et par les autres.

### 4.3 Les styles d'apprentissage différenciés des étudiants persévérants et ayant abandonné. Qu'est-ce qui les différencie et qu'est-ce qui les rapproche?

Des recherches se sont penchées sur l'analyse des styles d'apprentissage des étudiants en lien avec l'abandon des études. Notre étude se propose de tester dans quelle mesure les styles d'apprentissage peuvent se constituer en facteur différenciateur entre les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent. Autrement dit, nous répondrons aux questions de recherche suivantes :

- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent?
- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le genre et l'âge?
- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le mode de diffusion (campus et à distance)?
- Les styles d'apprentissage des étudiants qui persévèrent est-il différent de celui des étudiants qui abandonnent selon le type d'études (temps plein vs temps partiel)?

Dans notre étude, nous nous sommes attardés sur les styles d'apprentissage des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné suivants : la manière de traiter l'information, les modes et les conditions d'apprentissage préférés des participants.

#### 4.3.1 *Le traitement de l'information*

Sur le plan du traitement de l'information, nous rappelons qu'il y a, selon Kolb (1976, 1999), quatre principaux styles d'apprentissage qui se dégagent :

- l'*accommodateur* apprend mieux en faisant des activités concrètes et en s'impliquant dans des situations nouvelles qui exigent une prise de décision rapide. Il fonctionne mieux dans des situations demandant de s'adapter à des conditions spécifiques et immédiates, avec la collaboration de plusieurs personnes;
- le *divergeur* est, comme l'accommodateur, orienté vers les personnes. Sa principale ressource est l'imagination, qui lui permet d'analyser les faits sous différentes perspectives. Le divergeur est créatif, ce qui l'aide à générer facilement des idées originales et à exceller dans les sessions de remue-méninges;
- le *convergeur* est orienté vers l'application pratique des concepts et des théories. Il fonctionne mieux dans des situations problématiques demandant de trouver la seule bonne solution. Quant à la sociabilité, le convergeur préfère travailler seul plutôt qu'en équipe;
- l'*assimilateur* est orienté vers des concepts abstraits et il est un bon observateur. Il fonctionne mieux dans des situations problématiques demandant d'utiliser un raisonnement inductif (du particulier au général) et d'assimiler des informations disparates en une explication intégrée, une synthèse. Tout comme le convergeur, il porte davantage intérêt aux concepts qu'aux personnes.

Le tableau 36 montre que deux tiers des étudiants persévérants (69.09 %) et plus de la moitié des étudiants qui ont abandonné (57.14 %) sont du style divergeur. Le deuxième style des étudiants qui persévèrent est le style accommodateur (11.82 %), alors que les styles des étudiants qui abandonnent sont beaucoup plus dispersés.

Tableau 36. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage

STYLES D'APPRENTISSAGE	Persévérants	Ayant abandonné
<b>Convergeur</b>	2.73%	7.14%
<b>Assimilateur</b>	7.27%	7.14%
<b>Accommodateur</b>	11.82%	7.14%
<b>Divergeur</b>	<b>69.09%</b>	<b>57.14%</b>
<b>Convergeurs et accommodateurs</b>	1.82%	7.14%
<b>Assimilateurs et Divergeurs</b>	0.00%	14.29%
<b>Convergeurs et Assimilateurs</b>	0.00%	0.00%
<b>Accommodateurs et divergeurs</b>	7.27%	0.00%

En croisant les styles d'apprentissage avec les variables genre, groupe d'âge, mode et type d'études, quelques nuances ont été apportées qui mettent en évidence les différences dans la manière de traiter l'information entre les différents types d'étudiants. Toutefois, il faut souligner que les limites de la recherche dues au faible taux d'étudiants de notre échantillon qui ont abandonné lors de la première session d'études nous oblige à restreindre notre possibilité de faire des généralités pour l'ensemble de la population des étudiants universitaires.

Malgré la pondération féminine forte de notre échantillon, quelques différences peuvent être dégagées entre d'une part, les manières de traiter l'information des étudiants qui persèverent et, d'autre part, entre ceux-ci et les étudiants qui abandonnent. Le style divergeur est plus élevé chez les étudiantes persévérantes (70 %) que chez les étudiants persévérants (60 %) et au contraire, le style accomodateur est plus important chez les étudiants que chez les étudiantes (20 % pour 11 %). Les étudiantes qui abandonnent sont dans une proportion moins importante de style divergeur que les étudiantes qui persèverent (50 % pour 70 %). Au contraire, les hommes qui abandonnent sont plus de style divergeur que ceux qui persèverent (100 % pour 60 %), ce résultat étant néanmoins largement biaisé par la faible participation d'abandons de sexe masculin au questionnaire (Tableau 37).

Tableau 37. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage et le genre

GENRE	STYLES D'APPRENTISSAGE							
	Convergeur		Assimilateur		Accommodateur		Divergeur	
	P	A	P	A	P	A	P	A
<b>Féminin</b>	2.00%	8.33%	8.00%	8.33%	<b>11.00%</b>	8.33%	<b>70.00%</b>	<b>50.00%</b>
<b>Masculin</b>	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%	<b>20.00%</b>	0.00%	<b>60.00%</b>	<b>100.00%</b>

En ce qui concerne l'influence de la variable groupe d'âge sur les styles d'apprentissage (Tableau 38), le seul groupe d'âge qui permet des comparaisons entre les étudiants persévérants et ceux qui ont abandonné, vu leur participation plus significative à l'expérimentation, est le groupe d'âge de 20 à 24 ans. Nous remarquons encore une fois que les étudiants qui persèverent sont plus du style divergeur (60.71 %) que les étudiants qui abandonnent (40 %). Par contre, les styles d'apprentissage de ceux-ci sont beaucoup plus dispersés : soit 20 % sont convergeurs et 20 % sont assimilateurs.

Tableau 38. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage et le groupe d'âge

GROUPE D'ÂGE	STYLES D'APPRENTISSAGE							
	Convergeur		Assimilateur		Accommodateur		Divergeur	
	P	A	P	A	P	A	P	A
16 à 19	0.00%	0.00%	7.14%	0.00%	10.71%	0.00%	75.00%	0.00%
20 à 24	5.36%	<b>20.00%</b>	7.14%	<b>20.00%</b>	14.29%	0.00%	<b>60.71%</b>	40.00%
25 à 29	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
30 à 34	0.00%	0.00%	12.50%	0.00%	25.00%	0.00%	62.50%	100.00%
35 à 39	-	-	-	-	-	-	-	-
40 à 45	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	87.50%	0.00%
46 à 50	0.00%	0.00%	50.00%	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	100.00%
51 à 59	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%

Le tableau 39 montre que les étudiants, qu'ils suivent des cours à temps plein (69.39 %) ou à temps partiel (60 %), sont en majorité de style divergeur ou de style accommodateur (12.24 % et respectivement 10 %). Les styles des étudiants qui ont abandonné suivent la même tendance que ceux qui persévèrent : 50 % des étudiants inscrits à temps plein ayant abandonné après la première session d'études et 57.14 % de ceux inscrits à temps partiel étant de style divergeur.

Tableau 39. Répartition des étudiants persévérants et en abandon selon le style d'apprentissage et le type d'études

STATUT DE L'ÉTUDIANT	STYLES D'APPRENTISSAGE							
	Convergeur		Assimilateur		Accommodateur		Divergeur	
	P	A	P	A	P	A	P	A
Temps plein	3.06%	0.00%	6.12%	16.67%	12.24%	16.67%	<b>69.39%</b>	<b>50.00%</b>
Temps partiel	0.00%	14.29%	20.00%	0.00%	10.00%	0.00%	<b>60.00%</b>	<b>57.14%</b>
Étudiant libre	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%

Le même constat se vérifie en croisant les manières de traiter l'information avec la variable mode d'études (Tableau 40). Les étudiants en mode résidentiel, qu'il s'agisse de persévérants (67.71 %) ou ayant abandonné (66.67 %), sont de style divergeur. En mode distance, la majorité des étudiants qui persévèrent sont de style divergeur (78.57 %) alors que ceux qui abandonnent sont de style divergeur dans une proportion de 54.55 %.

Tableau 40. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon le style d'apprentissage et le mode d'études

MODE D'ÉTUDES	STYLES D'APPRENTISSAGE							
	Convergeur		Accommodateur		Assimilateur		Divergeur	
	P	A	P	A	P	A	P	A
Campus	<b>3.13%</b>	0.00%	12.50%	0.00%	6.25%	0.00%	<b>67.71%</b>	<b>66.67%</b>
Distance	0.00%	9.09%	7.14%	9.09%	14.29%	9.09%	<b>78.57%</b>	<b>54.55%</b>



## En résumé

Le style divergeur se démarque comme étant le style d'apprentissage dominant des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné de notre échantillon, et cela qu'il s'agisse d'étudiants à temps plein ou partiel, en mode campus ou à distance. Ces résultats nous laissent croire que la manière de traiter l'information ne semble pas avoir d'influence sur la persévérance ou l'abandon des études lors de la première session d'études.

Lorsque nous mettons en lien le style avec les autres données sociodémographiques et scolaires, nous remarquons une différence dans les styles d'apprentissage sur le plan du genre uniquement: les femmes sont plus nombreuses à avoir un style divergeur que les hommes qui eux, sont plus du type accommodateur. Ce résultat nous amène à penser que la proportion des étudiants qui déclarent avoir un style divergeur, qui implique imagination, créativité et orientation vers les personnes, est fortement influencée par la proportion majoritaire de femmes de l'échantillon. Au contraire, le style accommodateur, fondé sur l'expérimentation de situations nouvelles et concrètes, semble plus présent chez les hommes de notre échantillon.

### 4.3.2 Les modes d'apprentissage

Selon Fawcett (1990), qui a adapté le questionnaire de Canfield, les modes d'apprentissage se regroupent en six catégories :

- la *lecture* privilégie l'apprentissage à l'aide des textes, des livres, du matériel écrit en général;
- l'*écoute* est le mode d'apprentissage qui s'appuie sur des cours magistraux, des conférences, des audiocassettes;
- le *visuel* apprend grâce à des illustrations, des graphiques, des films, de vidéos, etc.;
- l'*expérience pratique* s'acquiert en manipulant, en pratiquant lors des situations concrètes.
- l'*apprentissage guidé* s'appuie sur un guide d'information ou des rencontres avec des experts;
- l'*auto-apprentissage* s'effectue en faisant des activités autocorrectives.

Le tableau 41 met en évidence que les deux modes d'apprentissage préférés autant par les étudiants qui persévèrent que par ceux qui abandonnent sont la lecture et l'expérience directe. Ainsi, 30.39 % des persévérants et 50 % des étudiants qui abandonnent manifestent leur intérêt pour l'apprentissage à l'aide de la lecture, alors que la proportion des persévérants et des étudiants qui abandonnent qui se déclarent attachés à l'expérience directe est presque la même : 36.27 % pour 30 %.

Tableau 41. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés

Modes d'apprentissage privilégiés	Persévérants	Ceux ayant abandonné
<b>Lecture</b>	<b>30.39%</b>	<b>50.00%</b>
Écoute	5.88%	0.00%
Visuel	0.00%	0.00%
<b>Expérience directe</b>	<b>36.27%</b>	<b>30.00%</b>
Auto-apprentissage	10.78%	10.00%
Apprentissage guidé	16.67%	10.00%

La même ressemblance des modes d'apprentissage préférés des étudiants persévérants et des étudiants ayant abandonné se manifeste également par rapport aux modes non privilégiés. La grande majorité des étudiants persévérants (95.10 %) et ayant abandonné (90 %) désigne le visuel comme étant le moyen le moins préféré pour faciliter leur apprentissage (Tableau 42).

Tableau 42. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage non privilégiés

Modes d'apprentissage non privilégiés	Persévérants	Ayant abandonné
Lecture	2.94%	0.00%
Écoute	1.96%	10.00%
Visuel	<b>95.10%</b>	<b>90.00%</b>
Expérience directe	0.00%	0.00%
Auto-apprentissage	0.00%	0.00%
Apprentissage guidé	0.00%	0.00%

Pour affiner l'analyse des modes d'apprentissage préférés, nous avons complexifié la comparaison des modes d'apprentissage différenciés des persévérants et des étudiants qui abandonnent en croisant la variable mode d'apprentissage avec les variables sociodémographiques genre et âge et les variables scolaires mode et type d'études. Tout comme dans le cas de la variable sur le traitement de l'information, nous rappelons que le faible taux d'étudiants qui ont abandonné lors de la première session d'études impose des limites aux conclusions de nos analyses, ce qui réduit largement notre possibilité de faire des généralités pour l'ensemble de la population d'étudiants universitaires.

### Genre

Dans le cas de la variable genre croisée avec les modes d'apprentissage, l'absence totale de participation des apprenants masculins ayant abandonné rend impossible la comparaison entre les persévérants et les abandons de sexe masculin. Par conséquent, nos comparaisons concernent uniquement les femmes et les hommes qui persévèrent. Le tableau 43 montre qu'autant les étudiantes persévérantes que celles qui abandonnent manifestent leur préférence pour l'expérience directe (34.78 % et respectivement 30 %) et pour la lecture (31.52 % et respectivement 50 %). Les hommes persévérants sont plus axés sur l'expérience directe (50 %) que les femmes (34.78 %), et ils préfèrent dans une proportion moindre la lecture : 20 % pour 31.52 % des femmes qui s'affirment favorables à ce mode d'apprentissage.

Tableau 43. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le genre

Genre	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	Lecture		Écoute		Visuel	
	P	A	P	A	P	A
Féminin	31.52%	50.00%	5.43%	0.00%	0.00%	0.00%
Masculin	20.00%	0.00%	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%

Genre	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	<i>Expérience directe</i>		<i>Auto-apprentissage</i>		<i>Apprentissage guidé</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>A</i>
Féminin	34.78%	30.00%	10.87%	34.78%	30.00%	0.00%
Masculin	50.00%	0.00%	10.00%	50.00%	0.00%	0.00%

### Âge

Comme dans le cas des modalités de traitement de l'information, le seul groupe d'âge qui, par sa participation plus significative à ce questionnaire permet des comparaisons entre les étudiants persévérants et ceux qui ont abandonné, est le groupe d'âge de 20 à 24 ans (Tableau 44). Le mode préféré d'apprentissage de ces étudiants reste l'expérience directe, autant pour ceux qui persévèrent (45.10 %) que pour ceux qui abandonnent (40 %), alors que la lecture, en tant que deuxième mode d'apprentissage le plus convoité, réunit 40 % des préférences des étudiants qui abandonnent pour seulement 21.57 % de ceux qui persévèrent.

Tableau 44. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le groupe d'âge

GROUPE D'ÂGE	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	<i>Lecture</i>		<i>Écoute</i>		<i>Visuel</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>
16 à 19	34.62%	0.00%	3.85%	0.00%	0.00%	0.00%
20 à 24	21.57%	40.00%	7.84%	0.00%	0.00%	0.00%
25 à 29	28.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
30 à 34	62.50%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
35 à 39	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
40 à 45	42.86%	0.00%	14.29%	0.00%	0.00%	0.00%
46 à 50	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
51 à 59	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

GROUPE D'ÂGE	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	<i>Expérience directe</i>		<i>Auto-apprentissage</i>		<i>Apprentissage guidé</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>
16 à 19	26.92%	0.00%	15.38%	26.92%	0.00%	15.38%
20 à 24	45.10%	40.00%	9.80%	45.10%	40.00%	9.80%
25 à 29	57.14%	100.00%	14.29%	57.14%	100.00%	14.29%
30 à 34	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
35 à 39	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
40 à 45	28.57%	0.00%	0.00%	28.57%	0.00%	0.00%
46 à 50	0.00%	0.00%	50.00%	0.00%	0.00%	50.00%
51 à 59	100.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

## Types d'études

Le tableau 45 montre une certaine différence entre les préférences des étudiants persévérants à temps plein et ceux à temps partiel, mais également entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné. Ainsi, les étudiants persévérants à temps partiel préfèrent plus la lecture que ceux à temps plein (50 % pour 27.47 %), alors que ces derniers préfèrent dans une mesure plus importante l'expérience directe comparativement à leurs collègues à temps partiel (38.46 % pour 20 %). Qu'ils soient inscrits à temps plein ou partiel, les étudiants ayant abandonné sont plus enclins à préférer la lecture comme mode privilégié d'apprentissage que leurs collègues qui persévèrent (50 % pour 27.47 % à temps plein et 75 % pour 50 % à temps partiel).

Tableau 45. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le type d'études

STATUT DE L'ÉTUDIANT	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	<i>Lecture</i>		<i>Écoute</i>		<i>Visuel</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>
<b>Temps plein</b>	<b>27.47%</b>	<b>50.00%</b>	5.49%	0.00%	0.00%	0.00%
<b>Temps partiel</b>	<b>50.00%</b>	<b>75.00%</b>	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%
<b>Étudiant libre</b>	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

STATUT DE L'ÉTUDIANT	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	<i>Expérience Directe</i>		<i>Auto-apprentissage</i>		<i>Apprentissage guidé</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>
<b>Temps plein</b>	<b>38.46%</b>	<b>50.00%</b>	10.99%	<b>38.46%</b>	<b>50.00%</b>	10.99%
<b>Temps partiel</b>	20.00%	0.00%	10.00%	20.00%	0.00%	10.00%
<b>Étudiant libre</b>	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

## Le mode d'études

Lorsque nous examinons les résultats comparatifs entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné suivant des cours à distance versus ceux étant sur campus (Tableau 46), nous ne remarquons pas de grande différence quant à la préférence pour l'expérience directe des différentes catégories d'étudiants : les étudiants persévérants sur campus semblent apprécier dans une mesure légèrement supérieure l'expérience directe (37.78 %) comparativement aux étudiants persévérants à distance (25 %). Par contre, il n'y a pas de différence significative entre la préférence pour l'expérience directe des étudiants persévérants et en abandon sur campus et à distance. La différence la plus importante qui se démarque dans le tableau 46 est celle entre les étudiants persévérants en mode campus et ceux à distance quant à leur préférence pour la lecture en tant que moyen privilégié d'apprentissage : 58.33 % des étudiants à distance préfèrent la lecture pour seulement 26.67 % en mode résidentiel. Une différence encore plus significative est celle entre les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent en mode campus quant à leur préférence pour la lecture comme moyen privilégié d'apprentissage : 66.67 % des étudiants qui abandonnent préfèrent la lecture pour seulement 26.67 % de ceux qui persévèrent.

Tableau 46. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les modes d'apprentissage privilégiés et le mode d'études

MODE D'APPRENTISSAGE	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	<i>Lecture</i>		<i>Écoute</i>		<i>Visuel</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>
<b>Campus</b>	26.67%	<b>66.67%</b>	5.56%	0.00%	0.00%	0.00%
<b>Distance</b>	<b>58.33%</b>	42.86%	8.33%	0.00%	0.00%	0.00%

MODE D'APPRENTISSAGE	MODES D'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉS					
	<i>Expérience directe</i>		<i>Autoapprentissage</i>		<i>Apprentissage guidé</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>
<b>Campus</b>	<b>37.78%</b>	<b>33.33%</b>	11.11%	<b>37.78%</b>	<b>33.33%</b>	11.11%
<b>Distance</b>	<b>25.00%</b>	<b>28.57%</b>	8.33%	<b>25.00%</b>	<b>28.57%</b>	8.33%

### En résumé

Plusieurs tendances peuvent être dégagées. Pour l'ensemble de notre échantillon, les deux moyens préférés par les étudiants, autant persévérants qu'ayant abandonné, sont la lecture et l'expérience directe. Si l'expérience directe est préférée en proportion presque égale par les étudiants qui abandonnent et par ceux qui persévèrent, la lecture semble être dans une mesure plus importante le moyen préféré des étudiants qui abandonnent. Le visuel obtient « l'unanimité » en tant que moyen non privilégié d'apprentissage autant pour les persévérants que pour les étudiants ayant abandonné.

En croisant les modes d'apprentissage avec les variables genre, âge, mode et type d'études, plusieurs nuances ont pu être apportées à l'intérieur du groupe d'étudiants persévérants et entre ceux-ci et les étudiants qui ont abandonné. Pour ce qui a trait au groupe d'étudiants persévérants, les hommes préfèrent plus l'expérience directe que les femmes, ce qui rejoint des résultats similaires sur le plan du traitement de l'information. Les étudiants qui persévèrent à temps partiel préfèrent plus la lecture que les étudiants à temps plein, situation de préférence équivalente pour les étudiants en mode distance versus campus.

En comparant les étudiants qui persévèrent avec ceux qui abandonnent, nous remarquons dans tous les cas une préférence plus importante pour la lecture dans le cas des abandons, et ceci pour les étudiants en mode campus ou à distance, à temps partiel ou à temps plein.

Les résultats peu différenciés ne nous permettent pas de formuler des hypothèses sur l'impact des modes d'apprentissage sur la persévérance ou l'abandon des études universitaires.

### 4.3.3 Les conditions d'apprentissage

Selon Canfield (1980), les apprenants ont des préférences en ce qui concerne les conditions propices à leur apprentissage. Ces conditions sont regroupées en quatre catégories :

- l'étudiant, qui met l'accent sur l'*autorité*, préfère la compétition, se compare aux autres et souhaite la présence d'un professeur directif et autoritaire;
- l'étudiant, qui préfère l'*indépendance*, apprend de façon autonome, poursuit ses objectifs et intérêts, prend des décisions en fonction de ses objectifs de travail, étudie tout seul et à partir de son propre plan de travail;
- l'étudiant, qui accorde de l'importance à la *sociabilité*, aime le travail en équipe, les relations chaleureuses et de soutien avec les autres étudiants, il aime connaître le professeur en dehors du cours et établir de bonnes relations avec celui-ci;
- l'étudiant, orienté vers la *structure*, préfère des cours planifiés et présentés de façon logiques, des objectifs de cours définis à l'avance et des exigences à suivre pour les travaux.

Le tableau 47 montre que les conditions d'apprentissage préférées sont l'indépendance et la structure. La très grande majorité (92 %) des étudiants persévérants et des étudiants qui abandonnent (90 %) ont un niveau élevé et moyen d'attachement à l'indépendance. La structure est appréciée d'une manière équivalente par les étudiants qui persévèrent et par ceux qui abandonnent (92 % et respectivement 90 %). A cet égard, ces derniers déclarent avoir un niveau d'attachement élevé et moyen par rapport à la structure. L'autorité semble être plus privilégiée par les étudiants qui persévèrent (70 %) par rapport à ceux qui abandonnent (50 %). En ce qui concerne la sociabilité, elle est plus appréciée par les persévérants (25.49 % ont un niveau élevé et 58.82 % un niveau moyen) comparativement à leurs collègues qui abandonnent qui se prononcent pour la sociabilité à un niveau moyen en proportion de 70 %, alors que 20 % sont peu et 10 % pas du tout attaché à leur intégration sociale à l'université.

Tableau 47. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon les conditions d'apprentissage

	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE							
	<i>Indépendance</i>		<i>Structure</i>		<i>Sociabilité</i>		<i>Autorité</i>	
	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>	<i>P</i>	<i>A</i>
<b>Élevé</b>	12.75%	10.00%	<b>30.39%</b>	<b>30.00%</b>	<b>25.49%</b>	0.00%	<b>8.82%</b>	0.00%
<b>Moyen</b>	<b>80.39%</b>	<b>80.00%</b>	<b>61.76%</b>	<b>60.00%</b>	<b>58.82%</b>	<b>70.00%</b>	<b>62.75%</b>	<b>50.00%</b>
<b>Peu</b>	6.86%	0.00%	7.84%	10.00%	15.69%	20.00%	28.43%	50.00%
<b>Pas</b>	0.00%	10.00%	0.00%	0.00%	0.98%	10.00%	0.00%	0.00%

Comme dans le cas des autres dimensions du style d'apprentissage, nous avons mis en lien chacune des conditions d'apprentissage préférées par les étudiants avec les variables genre, groupe d'âge, types et modes d'études afin d'obtenir le portrait le plus complet possible des différences et des ressemblances qui peuvent être établies entre les styles d'apprentissage des persévérants comparativement à leurs collègues qui ont abandonné après la première session d'études universitaires.

## Genre

En ce qui concerne la variable genre croisée avec les conditions d'apprentissage, le manque de participants de sexe masculin ayant abandonné à ce questionnaire de l'expérimentation rend impossible les comparaisons entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné de sexe masculin. Par conséquent, nous avons limité nos analyses à la comparaison entre d'une part les étudiantes et étudiants persévérants et d'autre part, entre les étudiantes qui ont persévéré et celles qui ont abandonné après la première session d'études universitaires.

Tel que cela ressort du tableau 48, il n'y a pas de différence significative entre les étudiantes qui ont persévéré et celles qui ont abandonné. Dans les deux cas, à peu près 90 % des participantes préfèrent qu'on leur accorde de l'autonomie dans l'organisation de leurs travaux universitaires. Le même constat s'impose quand nous comparons les étudiants et les étudiantes qui ont persévéré. La grande majorité d'entre eux (93 % des femmes et 90 % des hommes) semblent préférer un apprentissage autonome, c'est-à-dire un apprentissage qui leur permet de poursuivre leurs objectifs de formation en fonction de leur rythme et selon des plans d'études personnalisés.

Tableau 48. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau d'indépendance et en fonction du genre

Genre	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Indépendance					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
<b>Féminin</b>	11.96%	10.00%	<b>81.52%</b>	80.00%	6.52%	10.00%
<b>Masculin</b>	20.00%	0.00%	<b>70.00%</b>	0.00%	10.00%	0.00%

La même homogénéité de préférences est à noter dans le cas de la structure (Tableau 49), à peu près 90 % des étudiants persévérants de sexe féminin et 100 % de l'échantillon de répondants de sexe masculin se manifestant en faveur des cours planifiés et présentés de façon logique où les objectifs des cours sont bien définis. La situation est similaire dans le cas des étudiantes qui persévèrent et de celles qui abandonnent : 91 % des étudiantes persévérantes et 90 % des étudiantes ayant abandonné sont en faveur d'une manière d'étudier structurée et bien organisée.

Tableau 49. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du genre

Genre	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Structure					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
<b>Féminin</b>	32.61%	30.00%	<b>58.70%</b>	60.00%	8.70%	10.00%
<b>Masculin</b>	10.00%	0.00%	<b>90.00%</b>	0.00%	0.00%	0.00%

Les différences entre les étudiants commencent à se faire ressentir en ce qui a trait à la sociabilité (Tableau 50) : les femmes qui persévèrent se montrent, contrairement aux théories véhiculées dans les écrits scientifiques, légèrement moins sociables que les hommes (83 % pour 90 %). En même temps, les femmes qui abandonnent ont un niveau de sociabilité légèrement inférieur aux femmes qui persévèrent : 30 % d'entre elles manifestent peu d'ouverture par rapport à la

sociabilité en milieu universitaire et 70 % un niveau moyen d'attachement par rapport à cet indicateur de l'intégration universitaire.

Tableau 50. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du genre

Genre	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Sociabilité					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
Féminin	26.09%	0.00%	<b>57.61%</b>	70.00%	17.30%	30.00%
Masculin	20.00%	0.00%	<b>70.00%</b>	0.00%	10.00%	0.00%

Par ailleurs, les étudiants de notre échantillon manifestent le même attachement par rapport à l'autorité que par rapport à l'indépendance, ce qui démontre que ces deux variables ne sont pas nécessairement opposées pour les étudiants adultes. Ces derniers préfèrent poursuivre leurs buts et objectifs d'une façon autonome tout en ayant besoin d'un encadrement rigoureux sur le plan de l'enseignement. Ainsi, autant les femmes que les hommes qui persévèrent ont besoin dans une grande proportion (80 %) d'un encadrement serré. Néanmoins, les différences commencent à devenir plus marquantes entre les étudiantes qui persévèrent versus celles qui abandonnent : les étudiantes qui abandonnent ont moyennement (50 %) ou peu (50 %) besoin d'autorité dans leur processus d'apprentissage par rapport à leurs collègues qui persévèrent (Tableau 51)

Tableau 51. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du genre

Genre	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Autorité					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
Féminin	8.70%	0.00%	<b>61.96%</b>	50.00%	29.35%	50.00%
Masculin	10.00%	0.00%	<b>70.00%</b>	0.00%	20.00%	0.00%

## Âge

Les données résultant du croisement de la deuxième variable sociodémographique (l'âge) avec les conditions d'apprentissage imposent de nouveau des limites à nos analyses en raison de la faible participation d'étudiants ayant abandonné appartenant aux autres groupes d'âge sauf celui compris entre 20 et 24 ans. Comme dans le cas des autres dimensions du style d'apprentissage, nous avons limité nos analyses comparées entre les persévérants et les abandons au seul groupe d'âge entre 20 et 24 ans. Pour les autres tranches d'âge, les analyses ont mis l'accent sur les différentes conditions d'apprentissage des étudiants persévérants en fonction de la variable âge.

Comme le montre le tableau 52, plus les étudiants sont âgés, plus ils ont besoin d'un niveau élevé d'indépendance : 42.86 % des étudiants entre 40 et 45 ans et 50 % des étudiants de 46 à 50 ans ont besoin d'un niveau élevé d'indépendance comparativement à leurs collègues plus jeunes : 15.38 % des étudiants de 16 à 19 ans et 5.88 % des étudiants de 20 à 24 se montrent indépendants à un niveau élevé. Par contre, pour le groupe d'âge de 20 à 24 ans, les étudiants qui abandonnent sont légèrement moins indépendants que ceux qui persévèrent : 20 % des étudiants ayant abandonné manifestent peu d'indépendance comparativement à seulement 7.84 % des persévérants (Tableau 52).



Tableau 52. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau d'indépendance et en fonction du groupe d'âge

GROUPE D'ÂGE	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Indépendance					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
16 à 19	15.38%	0.00%	<b>76.92%</b>	0.00%	7.69%	0.00%
20 à 24	5.88%	0.00%	<b>86.27%</b>	<b>80.00%</b>	7.84%	20.00%
25 à 29	0.00%	0.00%	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>	0.00%	0.00%
30 à 34	25.00%	0.00%	<b>75.00%</b>	0.00%	0.00%	0.00%
35 à 39	0.00%	0.00%	0.00%	<b>100.00%</b>	0.00%	0.00%
40 à 45	<b>42.86%</b>	0.00%	<b>42.86%</b>	0.00%	14.29%	0.00%
46 à 50	<b>50.00%</b>	0.00%	<b>50.00%</b>	100.00%	0.00%	0.00%
51 à 59	0.00%	0.00%	<b>100.00%</b>	0.00%	0.00%	0.00%

Pour la deuxième condition d'apprentissage analysée en corrélation avec la variable âge, il n'y a pas de tendances significatives qui se dégagent entre les étudiants. Il est néanmoins à noter que, pour les étudiants persévérants, le groupe d'âge entre 20 et 24 ans manifeste le niveau le plus élevé de structure (41.18 %) comparativement à leurs collègues plus ou moins âgés (Tableau 53).

Tableau 53. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du groupe d'âge

GROUPE D'ÂGE	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Structure					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
16 à 19	<b>19.23%</b>	0.00%	<b>80.77%</b>	0.00%	0.00%	0.00%
20 à 24	<b>41.18%</b>	20.00%	<b>49.02%</b>	<b>60.00%</b>	27.45%	20.00%
25 à 29	<b>28.57%</b>	0.00%	<b>71.43%</b>	<b>100.00%</b>	0.00%	0.00%
30 à 34	<b>25.00%</b>	0.00%	<b>50.00%</b>	0.00%	25.00%	0.00%
35 à 39	0.00%	0.00%	0.00%	<b>100.00%</b>	0.00%	0.00%
40 à 45	14.29%	0.00%	<b>71.43%</b>	0.00%	14.29%	0.00%
46 à 50	0.00%	50.00%	<b>100.00%</b>	<b>50.00%</b>	0.00%	0.00%
51 à 59	0.00%	0.00%	<b>100.00%</b>	0.00%	0.00%	0.00%

La sociabilité est une condition d'apprentissage beaucoup plus appréciée par les jeunes étudiants persévérants que par ceux dans les groupes d'âge supérieurs (Tableau 54). Ce sont les étudiants persévérants entre 30 et 34 ans (75 %), entre 40 et 45 ans (42.86 %) et entre 46 et 50 ans qui manifestent le moins de préférence pour la sociabilité. Pour le groupe d'âge de 20 à 24 ans, nous remarquons également que les étudiants qui abandonnent ont un niveau de sociabilité moins élevé que les étudiants qui persévèrent (40 % d'entre eux disent être peu attachés à la sociabilité comparativement à 7.87 % des étudiants persévérants du même groupe d'âge).

Tableau 54. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du groupe d'âge

GROUPE D'ÂGE	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Sociabilité					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
16 à 19	34.62%	0.00%	57.69%	0.00%	7.69%	0.00%
20 à 24	27.45%	0.00%	66.67%	60.00%	7.87%	40.00%
25 à 29	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%	0.00%
30 à 34	12.50%	0.00%	12.50%	0.00%	75.00%	0.00%
35 à 39	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
40 à 45	28.57%	0.00%	28.57%	0.00%	42.86%	0.00%
46 à 50	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	100.00%	50.00%
51 à 59	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%

En ce qui a trait à la dernière condition d'apprentissage, l'autorité, très peu d'étudiants, quel que soit leur âge, semblent apprécier un style d'enseignement autoritaire à un niveau élevé (Tableau 55).

Quant aux différences entre les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent dans le groupe d'âge de 20 à 24 ans, le tableau 55 met en évidence que les étudiants qui abandonnent manifestent légèrement moins d'attachement envers l'autorité que leurs collègues persévérants : 40 % des étudiants de ce groupe d'âge ayant abandonné apprécient peu l'autorité comparativement à leurs collègues persévérants (31.37 %).

Tableau 55. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du groupe d'âge

GROUPE D'ÂGE	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Autorité					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
16 à 19	7.69%	0.00%	73.08%	0.00%	19.23%	0.00%
20 à 24	5.88%	0.00%	62.75%	60.00%	31.37%	40.00%
25 à 29	14.29%	0.00%	57.14%	0.00%	28.57%	100.00%
30 à 34	12.50%	0.00%	62.50%	100.00%	25.00%	0.00%
35 à 39	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
40 à 45	28.57%	0.00%	42.86%	0.00%	28.57%	0.00%
46 à 50	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	100.00%	50.00%
51 à 59	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%

## Type d'études

Les résultats pour les profils différenciés des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné quant aux conditions d'apprentissage croisées avec le type d'études doivent être regardés avec quelques réserves étant donné la faible participation d'étudiants à temps plein qui ont abandonné après la première session d'études. Nous remarquons néanmoins qu'autant les étudiants persévérants à temps plein que ceux à temps partiel ont des niveaux équivalents d'indépendance : 92 % pour 90 %. Dans un autre ordre d'idées, les étudiants à temps partiel qui abandonnent semblent préférer l'indépendance dans une mesure plus grande que ceux à temps plein : 25 %

des étudiants à temps partiel ayant abandonné ont un niveau d'indépendance élevé alors, qu'au contraire, 25 % des étudiants à temps plein qui abandonnent sont peu indépendants (Tableau 56).

Tableau 56. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'indépendance et en fonction du type d'études

STATUT DE L'ÉTUDIANT	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Indépendance					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
Temps plein	10.99%	0.00%	82.42%	75.00%	6.59%	25.00%
Temps partiel	20.00%	25.00%	70.00%	75.00%	10.00%	0.00%
Étudiant libre	100.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

Les étudiants persévérants à temps plein sont plus enclins à apprécier la structure à un niveau élevé (32.97 %) que ceux à temps partiel (10 %) (Tableau 57).

Tableau 57. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du type d'études

STATUT DE L'ÉTUDIANT	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Structure					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
Temps plein	32.97%	25.00%	61.54%	75.00%	5.49%	0.00%
Temps partiel	10.00%	25.00%	60.00%	50.00%	30.00%	25.00%
Étudiant libre	0.00%	50.00%	100.00%	50.00%	0.00%	0.00%

En ce qui a trait à la sociabilité (Tableau 58), les différences entre les étudiants persévérants à temps plein et ceux à temps partiel sont plus marquées : les étudiants à temps plein apprécient beaucoup plus la sociabilité que leurs collègues inscrits à temps partiel : 27.47 % manifestent un niveau élevé de sociabilité et 62.64 % un niveau moyen de sociabilité alors que les étudiants à temps partiel sont moyennement (30 %) ou peu sensibles à établir des relations étroites lors de leur fréquentation universitaire (70 %).

Tableau 58. Répartition des étudiants persévérants et ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du type d'études

STATUT DE L'ÉTUDIANT	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Sociabilité					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
Temps plein	27.47%	0.00%	62.64%	100.00%	9.89%	0.00%
Temps partiel	0.00%	0.00%	30.00%	<b>50.00%</b>	70.00%	<b>50.00%</b>
Étudiant libre	100.00%	50.00%	0.00%	50.00%	0.00%	0.00%

Les étudiants à temps partiel ont moins besoin d'autorité pour améliorer leur apprentissage que les étudiants persévérants à temps plein : 60 % des étudiants à temps partiel ont peu besoin d'autorité comparativement à 25.27 % à temps plein. C'est également le cas des étudiants qui abandonnent : 75 % des étudiants à temps partiel qui abandonnent ont peu besoin d'autorité comparativement à 25 % des étudiants à temps plein ayant abandonné (Tableau 59).

Tableau 59. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du type d'études

STATUT DE L'ÉTUDIANT	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Autorité					
	Élevé		Moyen		Peu	
	P	A	P	A	P	A
Temps plein	8.79%	0.00%	65.93%	75.00%	<b>25.27%</b>	25.00%
Temps partiel	0.00%	0.00%	40.00%	25.00%	<b>60.00%</b>	75.00%
Étudiant libre	100.00%	0.00%	0.00%	50.00%	0.00%	50.00%

### Mode d'études

Les étudiants persévérants à distance semblent avoir besoin d'un niveau plus élevé d'indépendance (33.33 %) que leurs collègues en mode campus (10 %). En même temps, les étudiants qui abandonnent ont apparemment un niveau d'indépendance moins élevé que les étudiants persévérants (Tableau 60).

Tableau 60. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du mode d'études

MODE D'ÉTUDES	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Indépendance							
	Élevé		Moyen		Peu		Pas	
	P	A	P	A	P	A	P	A
Campus	10.00%	0.00%	<b>82.22%</b>	<b>66.67%</b>	7.78%	0.00%	0.00%	<b>33.33%</b>
Distance	<b>33.33%</b>	14.29%	<b>91.67%</b>	85.71%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

Quant à la structure (Tableau 61), les étudiants persévérants en mode campus manifestent un niveau élevé de structure dans une proportion plus importante que les étudiants à distance (33.33 % comparativement à 8.33 %). Il n'y a pas de différence significative entre les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent en mode campus et à distance.

Tableau 61. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de structure et en fonction du mode d'études

MODE D'ÉTUDES	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Structure							
	Élevé		Moyen		Peu		Pas	
	P	A	P	A	P	A	P	A
Campus	<b>33.33%</b>	<b>33.33%</b>	<b>60.00%</b>	<b>66.67%</b>	6.67%	0.00%	0.00%	0.00%
Distance	8.33%	28.57%	<b>75.00%</b>	<b>57.14%</b>	16.67%	14.29%	0.00%	0.00%

En lien avec leur choix d'études à distance, les étudiants persévérants à distance se déclarent peu (58.33 %) ou pas intéressés (8.33 %) par la sociabilité comparativement à leurs collègues en mode campus (Tableau 62).

Tableau 62. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau de sociabilité et en fonction du mode d'études

MODE D'ÉTUDES	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Sociabilité							
	Élevé		Moyen		Peu		Pas	
	P	A	P	A	P	A	P	A
Campus	27.78%	0.00%	<b>62.22%</b>	100.00%	<b>10.00%</b>	0.00%	0.00%	0.00%
Distance	<b>8.33%</b>	0.00%	<b>33.33%</b>	57.14%	<b>58.33%</b>	28.57%	8.33%	14.29%

L'analyse de profils différenciés des abandons et des persévérants selon l'autorité et le mode d'études vient confirmer le résultat antérieur qui touchait aux profils croisés en fonction de la variable type d'études (Tableau 63). Tenant compte que la plupart des étudiants à temps partiel ont déclaré qu'ils apprécient peu un apprentissage fondé sur l'autorité, il est intéressant de constater que les étudiants à distance, dont la plupart sont inscrits à temps partiel, sont moyennement (50 %) ou peu intéressés (41.67 %) à étudier avec des conditions fondées sur l'autorité. La situation est encore plus évidente dans le cas des étudiants à distance qui abandonnent : 71.43 % d'entre eux déclarent une préférence minimale (peu) pour l'autorité par rapport aux étudiants ayant abandonné sur campus (26.67 %).

Tableau 63. Répartition des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné selon leur niveau d'autorité et en fonction du mode d'études

MODE D'ÉTUDES	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : Autorité							
	Élevé		Moyen		Peu		Pas	
	P	A	P	A	P	A	P	A
<b>Campus</b>	8.89%	0.00%	64.44%	100.00%	<b>10.00%</b>	<b>26.67%</b>	0.00%	0.00%
<b>Distance</b>	8.33%	0.00%	50.00%	28.57%	<b>41.67%</b>	<b>71.43%</b>	0.00%	0.00%

### En résumé

L'échantillon global d'étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné a besoin dans une proportion équivalente d'indépendance et de structure dans leur apprentissage. Par contre, ce qui distingue les étudiants qui ont abandonné par rapport aux persévérants est leur moindre intérêt pour la sociabilité et le refus dans une plus grande mesure de l'autorité.

Pour le groupe d'étudiants persévérants, plusieurs aspects significatifs ressortent de notre analyse. Les femmes de notre échantillon montrent une préférence moins marquée pour la sociabilité que les hommes, alors que les autres conditions d'apprentissage réunissent des pourcentages similaires autant pour les femmes que pour les hommes. L'indépendance est une condition préférée dans une mesure plus importante pour les étudiants plus âgés, contrairement à la structure et à la sociabilité qui rejoignent mieux les conditions d'apprentissage préférées des étudiants de 20 à 24 ans. Quant à l'autorité, peu d'étudiants, quel que soit leur âge, préfèrent cette condition d'apprentissage.

Quant aux différences des conditions d'apprentissage entre les étudiants persévérants en fonction du mode et type d'études, nous constatons que les étudiants à temps plein préfèrent plus que les étudiants à temps partiel la structure et la sociabilité, alors que l'autorité semble être la condition la moins appréciée par les étudiants à temps partiel comparativement à leurs collègues à temps plein. Les étudiants en mode distance manifeste moins d'intérêt envers la sociabilité, l'autorité et la structure comparativement à leurs collègues en mode campus. La seule condition pour laquelle les étudiants en mode campus marquent des préférences moins élevées que les étudiants à distance est l'indépendance. Ces résultats, loin d'être surprenants, nous amènent à faire l'hypothèse que le mode d'enseignement à distance répond aux étudiants qui préfèrent un niveau d'autonomie plus élevée et un moindre besoin de se comparer ou d'interagir avec les autres.

Enfin, nous pouvons constater que les étudiantes qui abandonnent se caractérisent moins par la sociabilité et l'acceptation de l'autorité que les étudiantes qui persévèrent. Des caractéristiques semblables se retrouvent lorsque nous croisons les conditions d'apprentissage avec la variable

âge. Pour le groupe d'âge de 20 à 24 ans, nous remarquons que les étudiants qui abandonnent sont moins sociables, indépendants et apprécient moins l'autorité que les étudiants de même âge qui persévèrent.

#### 4.3.4 Résumé

Les styles d'apprentissage des étudiants de notre échantillon présente les caractéristiques suivantes :

- le style divergeur est prédominant autant chez les étudiants persévérants que chez ceux qui ont abandonné. Ainsi, les étudiants de notre échantillon sont plus orientés vers les personnes. Ils utilisent comme principale ressource leur imagination, ce qui leur permet d'analyser les faits sous différentes perspectives. Ils sont créatifs, ce qui les aide à générer facilement des idées originales et à exceller dans les sessions de remue-méninges. Ce résultat est influencé par la participation importante des femmes qui, dans notre échantillon, sont de style divergeur tandis que les hommes présentent plutôt un style accomodateur<sup>17</sup>;
- les modes préférés d'apprentissage de tous les étudiants, autant persévérants que ceux ayant abandonné, sont la lecture et l'expérience directe, alors que les contenus présentés sous un mode visuel ne sont pas du tout privilégiés par notre échantillon pour apprendre;
- les hommes persévérants préfèrent plus l'expérience directe que les femmes, qui préfèrent la lecture;
- les étudiants à temps partiel préfèrent plus la lecture que les étudiants à temps plein;
- les étudiants ayant abandonné préfèrent plus la lecture que leurs collègues qui ont persévéré;
- les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné ont besoin dans une proportion équivalente d'indépendance et de structure dans leur apprentissage;
- par contre, les étudiants ayant abandonné manifestent un degré moindre de sociabilité et un refus plus significatif de l'autorité comparativement à leurs collègues persévérants.

Le déséquilibre entre les hommes et les femmes de notre échantillon ne nous permet pas de formuler des hypothèses de recherche, si ce n'est que les femmes ayant un style divergeur ont tendance à rechercher des outils d'aide pour soutenir leur persévérance aux études, qu'elles sont plus à l'aise avec des contenus sous forme textuelle, qu'elles préfèrent des conditions d'apprentissage leur donnant une certaine indépendance tout en ayant besoin de structures pour apprendre, de l'autorité et du contact avec d'autres étudiants.

#### 4.4 Les difficultés rencontrées par les étudiants persévérants de notre recherche

Les objectifs de notre recherche ont visé à déterminer la réponse à plusieurs questions en lien avec les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la première session d'études, telles que :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la première session?
- Lesquelles de ces difficultés sont le plus souvent rencontrées par les étudiants qui persévèrent et par ceux qui abandonnent?

---

<sup>17</sup> Les étudiants ayant un style accomodateur apprennent mieux en faisant des activités concrètes et en s'impliquant dans des situations nouvelles qui exigent une prise de décision rapide. Ils fonctionnent mieux dans des situations demandant de s'adapter à des conditions spécifiques et immédiates, avec la collaboration de plusieurs personnes.

- Tenant compte de l'âge des étudiants, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
- Tenant compte du genre des étudiants, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
- Tenant compte du type d'études, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?
- Tenant compte du mode d'enseignement, existe-t-il une différence entre les difficultés rencontrées par ceux qui abandonnent leurs études et ceux qui persévèrent?

Compte tenu que 89 des 174 étudiants qui ont persévéré ont identifié les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de leur première session d'études et que seulement 6 des 42 étudiants qui ont abandonné l'ont fait, nous avons principalement orienté nos analyses sur les résultats obtenus par les étudiants qui ont persévéré. Quelques résultats sont présentés pour ceux qui ont abandonné et ces résultats ne peuvent pas être généralisés. Nous faisons toutefois comme hypothèse que le faible taux de réponse des étudiants qui ont abandonné est un indicateur possible du faible engagement universitaire de ces étudiants.

Notre étude souhaitait également identifier les difficultés rencontrées par notre échantillon en lien avec les variables sociodémographiques et scolaires. Compte tenu du nombre très restreint d'étudiants qui ont abandonné (6 abandons) par rapport au nombre de persévérants (90 persévérants), du nombre très élevé de sujets de sexe féminin dans la population totale des persévérants qui ont participé à cette étape de l'expérimentation (83 femmes pour seulement 7 hommes), du nombre élevé d'étudiants sur campus et à temps plein (79) comparé au nombre d'étudiants à distance et à temps partiel (11) qui ont identifié leurs difficultés, seule la variable âge sera retenue dans notre analyse quantitative des difficultés, et plus particulièrement, les groupes d'âge de 16 à 19 ans, de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans.

En dépit des limites de notre analyse, l'expérimentation a permis d'obtenir des informations très riches et variées sur les différentes difficultés rencontrées par les étudiants qui persévèrent ou qui abandonnent lors de leur première session d'études. Quant aux données quantitatives, nous présentons les résultats suivants :

- les dix difficultés le plus souvent rencontrées par notre échantillon d'étudiants;
- les dix difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants qui persévèrent et les étudiants qui abandonnent;
- les dix difficultés les plus rencontrées par les étudiants qui persévèrent en fonction de la variable âge (groupes d'âge de 16 à 19 ans, de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans);
- les dix difficultés les moins rencontrées par les étudiants qui persévèrent et les étudiants qui abandonnent.

Compte tenu que notre échantillon n'est pas équilibré du point de vue des variables sociodémographiques et scolaires à l'étude, la triangulation, comme stratégie d'analyse mixte a été fortement utile afin de compléter l'analyse quantitative des difficultés rencontrées par les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné. Ainsi, les données qualitatives ont été insérées dans cette section pour compléter et documenter nos données quantitatives.

#### 4.4.1 Les difficultés les plus souvent rencontrées par notre échantillon d'étudiants

Compte tenu que le nombre total des étudiants qui ont identifié des difficultés se distingue peu du nombre d'étudiants qui ont persévéré, nous présentons dans ce point le tableau uniquement comme élément de référence. Une analyse plus importante des données quantitatives sera réalisée au point 4.4.2. Examinons toutefois comment les entretiens auprès des étudiants et des professeurs, tuteurs et chargés de cours documentent les résultats obtenus sur le plan quantitatif.

Tableau 64. Les difficultés les plus souvent rencontrées par l'ensemble des étudiants

	<b>Difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants</b>	<b>Tous les étudiants (n = 96)</b>
1.	Je ne connais pas les règles de présentation des travaux universitaires.	<b>61.46%</b>
2.	J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis.	<b>57.29%</b>
3.	J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître.	<b>53.14%</b>
4.	J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais.	<b>51.04%</b>
5.	Je ne connais pas suffisamment le programme Excel pour l'utiliser dans mes travaux universitaires.	<b>44.79%</b>
6.	J'aimerais être mieux outillé pour faire face à la charge de travail qu'exigent des études universitaires (prise de notes, méthodes de travail, gestion de temps, etc).	<b>41.67%</b>
7.	J'ai de la difficulté à repérer l'information importante dans les textes en anglais.	<b>40.63%</b>
8.	Je pense à autre chose en lisant.	<b>40.00%</b>
9.	Je n'arrive pas à tout enregistrer dans ma mémoire.	<b>32.29%</b>
10.	Pour moi, apprendre, c'est répéter la même chose plusieurs fois (pour apprendre, je dois faire beaucoup d'exercices).	<b>30.21%</b>

Les résultats des entrevues confirment en bonne partie les difficultés rencontrées par les étudiants de notre échantillon, telles qu'identifiées lors des analyses quantitatives. Au cours des entretiens, les étudiants, toutes catégories confondues, ont principalement nommé comme difficultés susceptibles de favoriser l'abandon lors de la première session d'études des problèmes relevant de la situation financière, de la difficulté à s'adapter aux études universitaires (transition cégep-université ou milieu de travail-études) et de l'organisation de son temps afin de parvenir à rencontrer les exigences des études universitaires tout en poursuivant une vie personnelle et « professionnelle » en parallèle. Des problèmes relevant davantage des travaux d'équipe, des cours trop nombreux et des exigences de fin de session ont aussi été nommés par les étudiants questionnés. Il est intéressant de noter qu'en plusieurs occasions, les mêmes difficultés sont nommées par les étudiants qui ont persévéré mais aussi par ceux qui ont abandonné. Cependant, pour ceux qui ont abandonné, ces difficultés ne semblent pas avoir été surmontées ou du moins elles ne l'ont été que trop partiellement, d'où éventuellement l'abandon des études au cours de la première session d'études.



En parallèle, les entrevues avec les professeurs, les chargés de cours et les tuteurs nous font constater qu'un nombre important de difficultés identifiées par les étudiants le sont tout autant par les professionnels de l'enseignement œuvrant auprès de ces étudiants. En réponse à la question « Avez-vous des étudiants qui sont venus discuter avec vous de leurs difficultés dans leurs études et si oui, quelle était la nature de ces difficultés », les professeurs, chargés de cours et les tuteurs sont de fait nombreux à identifier les difficultés relevant de l'organisation efficace du temps de travail et d'études (vs les exigences universitaires et la conciliation nécessaire études-travail-famille).

*« La première en importance, c'est le manque de temps, l'organisation du temps, parce que les nouveaux étudiants ne s'attendent pas à une charge de travail aussi grande que ça. »* (tuteur, distance)

*« Il y en a qui sont moins organisés et moins structurés et qui ne réussissent pas à passer au travers. »* (tuteur, distance).

*« Leur gestion de temps, ils ont de la difficulté à gérer tout ça avec leur travail qui est déjà à l'extérieur, gérer aussi d'être capable de mettre de côté peut-être un peu leur vie sociale pour être aux études, je crois que ça ça n'aide pas. »* (intervenant, campus)

Concernant la nécessaire conciliation études-travail-famille, plusieurs intervenants nomment la surcharge professionnelle ou le travail en dehors des études et les charges de cours importantes comme étant deux réalités à gérer en parallèle et pouvant occasionner un défi de tous les jours pour les étudiants.

*« Ils ont de la difficulté aussi à concilier le travail en dehors de l'université. Il y a des étudiants qui travaillent beaucoup d'heures, qui fait qu'ils ont de la difficulté ou qu'ils ont de la difficulté à concilier famille-étude-travail, parce qu'on a de plus en plus des étudiants qui sont parents, alors dans ce temps là (...) ils n'arrivent plus et ils sont obligés d'abandonner. »* (intervenant, campus)

De même, les intervenants soulignent la nécessaire adaptation aux études universitaires à la suite de la transition cégep-université ou à un retour aux études.

*« Le saut entre le cégep et l'université est très haut. Quand ils prennent conscience de cela, ça fait un gros « ouf, il va falloir que je m'organise autrement ». À ce moment, excusez-moi l'expression, « il pète la coche ». S'ils ne viennent pas nous demander de l'aide, c'est sûr qu'ils ne passent pas au travers. »* (intervenant, campus).

*« Il y a plusieurs personnes que ça fait longtemps qu'ils ne sont pas retournées aux études (...) pour ces gens-là, il y a de l'anxiété qui est reliée à « est-ce que je vais être capable, je suis rouillé, ça fait longtemps que je n'ai pas fait ça, est-ce que je vais être capable de réussir, ça fait longtemps vous savez que je ne suis plus sur les bancs d'école, je m'inquiète. »* (tuteur, distance)

Les intervenants, au contraire des étudiants interviewés, ont par contre plus de facilité à nommer les difficultés susceptibles d'être rencontrées au regard des exigences universitaires. À cet égard, ils nomment comme difficultés pouvant affecter le parcours d'un étudiant les problèmes quant à la qualité du français et des problèmes divers de méthodes de travail (recherche, concentration,

rédaction, cerner l'idée principale, compréhension des objectifs d'un travail, résumer, comprendre le langage universitaire, synthétiser, etc.).

« *Ils ont le syndrome de la page blanche. Ils ne savent pas par où commencer. Ils ne savent pas (...) la méthode, gestion de temps, compréhension de l'articulation du guide d'études avec le manuel, etc.* » (tuteur, distance)

« *Moi je le vois dans le contenu du travail, soit que le travail est peu élaboré, soit qu'il manque des sections, soit que l'écriture est déficiente sur le plan de la syntaxe notamment, soit qu'il y a plusieurs erreurs orthographiques.* » (intervenant, campus)

« *Ce que je demandais c'était des synthèses de chaque module (...) la première fois c'était difficile, donc des problèmes de lecture, compréhension de lecture et organisation des idées de cette lecture là dans le but d'en faire une synthèse.* » (intervenant, campus)

Plusieurs intervenants nomment aussi les difficultés de lecture comme étant une difficulté susceptible d'affecter la réussite universitaire.

« *Souvent, ils font une lecture et ne reviennent pas sur la lecture. C'est plus superficiel que d'autres choses. Ils ont de la difficulté à approfondir leurs lectures, encore une fois par manque de temps ou encore par manque de moments où ils pourraient être vraiment dans de bonnes conditions favorables.* » (tuteur, distance).

« *Je pense que souvent, ils ne savent pas comment lire et abordent la lecture de la même façon qu'ils vont lire un roman et ce n'est pas du tout la même chose.* » (intervenant, campus)

Enfin, les intervenants sont nombreux, surtout les intervenants à distance, à nommer les problèmes personnels (maladie, obligations familiales, décès, séparation, etc.) comme étant des difficultés rapportées par les étudiants.

« *On a des étudiants qui ont toute sorte de problèmes de santé physique, mono, etc. mais on a aussi de plus en plus de détresse, de cas d'anxiété, de dépression, de burn-out... ça on a de plus en plus au courant des dernières années.* » (intervenant, campus).

*Le premier facteur, je dirais que c'était la surcharge émotionnelle. C'est souvent dû à une épreuve, une expérience, une maladie, un décès, une peine d'amour (...) l'intelligence émotionnelle joue un grand rôle chez nos étudiants.* » (Intervenant, campus)

#### **4.4.2 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants et les étudiants qui abandonnent**

Dans ce point, nous présentons d'abord les données quantitatives liées aux difficultés rencontrées par les étudiants persévérants et ayant abandonné suivies par les données qualitatives, qui nous permettent de nuancer les résultats.

##### **Les données quantitatives**

Le tableau 65 montre que la difficulté la plus souvent rencontrée par les étudiants persévérants inscrits à une première session d'études universitaires est liée à la méconnaissance des règles de présentation des travaux universitaires (63.33 %), fait normal pour la première session d'études,

mais qui indique la nécessité d'un meilleur encadrement institutionnel à ce niveau et des outils d'aides fiables qui puissent aider ceux qui arrivent à l'université. La deuxième difficulté la plus souvent rencontrée touche les déficits dans les stratégies d'apprentissage liées à la mémorisation efficace de l'information (57.78 %). Cette difficulté est probablement due au manque de familiarisation avec ce type de contenu mais également au développement insuffisant, d'une approche en profondeur fondée davantage sur la compréhension que sur la mémorisation.

La troisième difficulté concerne la méconnaissance par les étudiants de leurs forces et de leurs acquis (54.44 %) par rapport au programme qu'ils suivent. Cette difficulté permet de nous interroger sur le niveau de complexité liée aux exigences du programme d'études. La quatrième difficulté touche les difficultés de lecture en anglais, plus précisément les étudiants souhaitent être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais (51.11 %). Cette difficulté indique que les étudiants qui réalisent leur première session d'études universitaires manquent de compétences transversales liées à la lecture en anglais. La cinquième difficulté touche à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) et plus particulièrement à l'utilisation d'un chiffrier électronique (Excel) qui semble problématique pour les étudiants persévérants (45.46 %). Cette difficulté nous amène à nous demander si elle est inhérente à tous les programmes d'études des étudiants lors d'une première session d'études ou si elle est contextualisée à certains programmes d'études de notre échantillon. Lors d'une prochaine étude, il serait pertinent de mettre en lien les programmes et les cours suivis par les étudiants en fonction des difficultés rencontrées afin d'examiner s'il y a un lien entre ces variables et la persévérance ou l'abandon des études. Les cinq dernières difficultés rencontrées par les étudiants, dans leur ordre d'importance, relèvent surtout des déficiences dans les stratégies d'apprentissage de lecture ou de mémorisation.

Dans ce sens, les étudiants persévérants semblent entrer à l'université avec des stratégies déficitaires en matière de gestion de la charge de travail et des méthodes universitaires : ils aimeraient être mieux outillés pour faire face à la charge de travail qu'exigent les études universitaires (43.33 %). Ils font état d'un manque de concentration autant sur les plans de la lecture (Je pense à autre chose en lisant – 40 %), que de l'écriture (Je me relis, mais je ne vois pas mes fautes – 31.11 %).

Les étudiants qui entrent à l'université manquent en général de stratégies efficaces et adaptées aux études de premier cycle, autant sur les plans des stratégies d'apprentissage que des stratégies d'autorégulation. Les étudiants font preuve d'une approche d'apprentissage plutôt superficielle : plusieurs d'entre eux apprennent en répétant la même chose plusieurs fois (32.22 %) sans nécessairement comprendre, en tablant particulièrement sur la mémorisation. Il appert que la difficulté liée à la rétention de toutes les informations par la mémorisation (33.33 %) inquiète plus que celle de comprendre de ce qui est appris.

Tableau 65. Les dix difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants

	<b>Difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants</b>	<b>Persévérants</b>
1.	Je ne connais pas les règles de présentation des travaux universitaires.	<b>63.33%</b>
2.	J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis.	<b>57.78%</b>
3.	J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître.	<b>54.44%</b>
4.	J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais.	<b>51.11%</b>
5.	Je ne connais pas suffisamment le programme Excel pour l'utiliser dans mes travaux universitaires.	<b>45.56%</b>
6.	J'aimerais être mieux outillé pour faire face à la charge de travail qu'exigent des études universitaires (prise de notes, méthodes de travail, gestion de temps, etc).	<b>43.33%</b>
7.	J'ai de la difficulté à repérer l'information importante dans les textes en anglais.	<b>42.22%</b>
8.	Je pense à autre chose en lisant.	<b>40.00%</b>
9.	Je n'arrive pas à tout enregistrer dans ma mémoire.	<b>33.33%</b>
10.	Pour moi, apprendre, c'est répéter la même chose plusieurs fois (pour apprendre, je dois faire beaucoup d'exercices).	<b>32.22%</b>

Le nombre très réduit des étudiants ayant abandonné qui ont participé à cette étape de l'expérimentation ne nous permet pas de développer des analyses très complexes. Néanmoins, nous avons identifié les 10 difficultés les plus rencontrées par ces étudiants ayant abandonné et examiné les différences et les ressemblances entre celles-ci et les difficultés identifiées dans le cas des étudiants persévérants.

Contrairement à leurs collègues persévérants qui déclaraient avoir des problèmes avec le programme Excel, les étudiants ayant abandonné éprouvent plus de difficultés avec un autre programme indispensable dans la réalisation de beaucoup de leurs travaux universitaires : le programme Power Point (66.67 %). Tout comme leurs collègues persévérants, les étudiants qui ont abandonné aimeraient améliorer leurs stratégies liées à la mémorisation (50 %), et être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais (50 %). Ils ont également des problèmes avec des stratégies liées à l'écriture et à l'organisation de l'information : « Je ne fais jamais de plan avant d'entreprendre un travail écrit. » (33.33 %) et « Je me relis, mais je ne vois pas mes fautes. » (33.33 %).

Par contre, ce qui différencie ces étudiants par rapport aux étudiants qui persévèrent est leur souci plus élevé relié aux problèmes d'ordre financier : ils aimeraient connaître des trucs pour se nourrir, se loger et s'habiller (33.33 %), ils sont préoccupés par le financement de leurs études (33.33 %) et, malgré le fait qu'ils aient un revenu, ils ont de la difficulté à subvenir à leurs besoins essentiels (alimentation, logement, transport) (33.33 %). Dans une moindre mesure, ce qui est dû probablement en grande partie à leur faible participation au questionnaire, les étudiants qui abandonnent se montrent, tout comme les persévérants, anxieux par rapport à leur capacité de réussir les cours (33.33 %) et par rapport à leurs compétences : (« J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître. » 33.33 %).

Tableau 66. Les dix difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants ayant abandonné

	Difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants	Ayant abandonné
1.	Je ne connais pas suffisamment le programme Power Point pour l'utiliser dans mes présentations universitaires.	66.67%
2.	J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis.	50,00%
3.	J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais.	50,00%
4.	J'aimerais connaître des trucs pour me nourrir, me loger et m'habiller sans que cela me coûte une fortune.	33.33%
5.	Je suis préoccupé par le financement de mes études.	33.33%
6.	J'ai un revenu, mais j'ai de la difficulté à subvenir à mes besoins essentiels (alimentation, logement, transport).	33.33%
7.	J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître.	33.33%
8.	Je débute à l'université et je m'interroge quant à ma capacité réussir mes cours.	33.33%
9.	Je ne fais jamais de plan avant d'entreprendre un travail écrit.	33.33%
10.	Je me relis, mais je ne vois pas mes fautes.	33.33%

### Les données qualitatives

Les entrevues avec les étudiants et les professeurs, chargés de cours et tuteurs ont mis en évidence d'autres types de difficultés rencontrées par les étudiants persévérants. Compte tenu que les difficultés des étudiants qui persévèrent sont souvent les mêmes que celles des étudiants qui abandonnent, nous avons décidé de présenter les résultats des entrevues ensemble.

Ainsi, les difficultés rencontrées par les sujets de la recherche ayant abandonné ou persévéré se ressemblent en plusieurs points mais elles diffèrent également en ce qui a trait à certaines réalités. De plus, les sujets ayant abandonné mentionnent un plus grand nombre de difficultés.

Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants qui persévèrent mais aussi par ceux qui abandonnent concernent principalement l'adaptation nécessaire aux études universitaires (transition cégep-université pour les sujets sur campus et retour aux études pour les étudiants à distance).

*« Tu dois gérer ton temps (...) tu ne peux plus te laisser aller comme au cégep. C'est pas pareil (...) la marche est haute. »* (persévérant, campus)

*« C'est difficile parce que moi ça faisait un bout que je n'avais pas étudié (...) j'ai trouvé ça très difficile de revenir aux études. »* (persévérant, distance)

*« Le défi pour moi c'était de réapprendre à apprendre autrement. Avant, moi je viens d'une époque où on apprenait par cœur, il n'y avait pas d'analyse. C'était la bonne réponse versus la mauvaise réponse. »* (abandonnant, distance)

L'organisation conséquente de son temps, particulièrement la gestion du temps afin d'assurer une conciliation études-travail constitue, pour les sujets persévérants mais aussi pour les sujets qui ont abandonné, une difficulté identifiée par plusieurs. Ils affirment à cet égard que les études universitaires demandent beaucoup de temps de travail.

« *Beaucoup de travail, beaucoup de sacrifices mais il faut apprendre à se donner du temps tout en s'organisant.* » (persévérant, campus)

« *Ce qui est arrivé, c'est que j'ai comme surévalué mes capacités. J'ai pris 4 cours à la session d'automne alors que je travaillais à temps plein. J'ai trouvé ça énorme mais je suis quand même parvenu à réussir mes cours.* » (abandonnant, distance)

Plusieurs mentionnent également la nécessité de savoir organiser leur temps de façon intelligente s'ils veulent parvenir à répondre aux exigences universitaires.

« *Si tu ne fais rien, tu te ramasses à la fin de la session et tu en as comme par-dessus la tête, trop de job, ça marche pas... tu dois vraiment gérer ton temps.* » (persévérant, campus)

« *ça demande de la rigueur (...) si tu ne dis pas que tu te réserves une place pour étudier ou faire tes travaux, tu as toujours tendance à dire « bon, je vais remettre à plus tard (...) », mais quand tout arrive en même temps, la c'est vraiment très difficile.* » (abandonnant, campus)

« *Je ne sais pas si je vais réussir (...) c'est peut-être ma gestion de temps qui est plus difficile.* » (abandonnant, distance)

La situation financière est également mentionnée par tous comme étant un élément susceptible d'intervenir sur la persévérance<sup>18</sup>. À cet égard, l'aide financière des parents, du conjoint, du gouvernement ou de l'entreprise semble constituer un facteur pouvant aider à contrer cette difficulté.

« *Heureusement j'ai le droit à des prêts. Pendant l'université, tu ne peux pas vraiment travailler plusieurs heures par session; il est dur de gagner de l'argent. Ce me fait un peu reculer mais je me dis que ce n'est pas ça qui va m'empêcher de faire ce que j'aime et de réussir.* » (persévérant, campus).

Sans aide, plusieurs sujets disent par contre vouloir tout de même poursuivre leurs études.

« *Si je commence un bac, je n'arrêterai parce que l'argent baisse.* » (persévérant, campus)

« *Je travaille mais ma priorité, au-delà de l'argent, ce sont mes études.* » (persévérant, distance)

« *Ce n'est pas l'argent qui m'arrêterait d'étudier. Au pire, je vais juste m'endetter un peu plus.* » (abandonnant, campus)

Au contraire, pour certains étudiants, dont les sujets qui ont abandonné, un manque d'aide peut contribuer au choix d'abandonner.

« *J'ai fait une requête à mon employeur pour qu'il paye une partie de mes études en lien avec mon travail mais il a refusé.* » (abandonnant, distance)

---

<sup>18</sup> Mais il importe de noter à cet égard qu'une question spécifique sur le sujet a été posée à l'ensemble des participants.

« *Moi, c'est plus pour une raison monétaire, parce que moi je suis de l'extérieur et au niveau des prêts et bourses, mettons que ce n'était pas fort, donc (...) c'est plus pour des raisons monétaires qui m'ont poussé à ne pas me réinscrire à la session d'hiver.* » (abandonnant, campus)

Parallèlement à ces difficultés similaires nommées par les sujets ayant persévéré et ceux ayant abandonné, les sujets ayant abandonné mentionnent également, et cela leur est spécifique, que leur manque d'efforts et d'études a contribué à leur abandon, entre autres à cause de leur habitude à la procrastination.

« *Je n'étudiais pas, c'est ça mon problème dans le fond, je n'ai pas mis les efforts pour réussir.* » (abandonnant, campus)

« *C'est vraiment l'étude qui était gros, je n'étais pas conditionnée à étudier (...) pour la première fois de ma vie (...) qu'il faut que je fasse des efforts.* » (abandonnant, campus)

Les sujets ayant abandonné mentionnent également que leurs stratégies d'études inefficaces ou inadaptées aux exigences universitaires ont aussi contribué à leur abandon.

« *la marche est haute entre le cégep et l'université. Moi j'avais une manière d'étudier qui convenait juste au cégep, mais à l'université, je me suis plantée.* » (abandonnant, campus)

Enfin, certains sujets ayant abandonné mentionnent également leurs difficultés à cerner la signification et l'intérêt des études qu'ils poursuivent au regard de leur visée professionnelle.

« *Je n'aimais pas ce que j'étudiais, je n'étais pas motivée à faire mes travaux.* » (abandonnant, campus)

« *Je trouvais que c'était trop vague, ça menait nulle part.* » (abandonnant, campus)

« *Je pense que c'est motivant d'étudier quelque chose que t'aime. Moi, je n'aime pas ça.* » (abandonnant, campus)

Examinons maintenant les difficultés rencontrées en regard des variables sociodémographiques.

#### **4.4.3 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants en fonction du genre**

Le nombre de sujets de sexe masculin étant limité, il est difficile de tirer des conclusions et d'analyser leurs réponses. Concernant les sujets masculins ayant abandonné, tous deux mentionnent ne pas avoir connu de difficultés au cours de leurs études et ils affirment que ce ne sont pas des difficultés qui les ont poussés à quitter leur programme d'études.

#### **4.4.4 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants en fonction de la variable âge**

Compte tenu de la faible participation des étudiants appartenant aux groupes d'âge supérieurs, nous avons limité la présentation des données quantitatives aux seuls groupes d'âge de 16 à 19 ans, de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans. Les résultats des entrevues compléteront le tableau des étudiants persévérants en fonction de la variable âge.

## Le groupe d'âge 16 à 19 ans

Dans le groupe d'âge de 16 à 19 ans, nous remarquons tout d'abord la forte proportion d'étudiants qui déclarent ne pas connaître les règles de présentation des travaux universitaires (86.96 %), suivi par la méconnaissance des forces et acquis (69.57 %). Cette dernière difficulté fait partie de la catégorie « compétences préalables » et met en évidence le sentiment d'anxiété qui accompagne le passage d'un cycle d'enseignement à l'autre et qui rend nécessaire la disponibilité d'outils d'autoévaluation efficaces. Ce manque de confiance résulte également d'une autre difficulté rencontrée par 43.48 % des étudiants qui s'interrogent sur leur capacité de réussir leurs cours. Ils montrent également des stratégies d'apprentissage de surface, fondées sur la mémorisation (« Apprendre par cœur » : 47.83 %) et qui dénotent un manque de concentration (« Je pense à autre chose en lisant » : 52.17 %) ou un manque de motivation pour approfondir les informations qui nécessitent une meilleure compréhension (« Je pose très rarement des questions, même si je ne comprends pas » : 39.13 %). Comme les autres étudiants de notre échantillon, les persévérants entre 16 et 19 ans déclarent ne pas connaître suffisamment le programme Excel (43.48 %). Ils aimeraient être en même temps plus à l'aise avec le temps des verbes en anglais (43.48 %).

Tableau 67. Les dix difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants de 16 à 24 ans

Difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants de 16 à 24 ans	Persévérants
Je ne connais pas les règles de présentation des travaux universitaires.	86.96%
J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître.	69.57%
Je pense à autre chose en lisant.	52.17%
Pour réussir un examen, j'apprends la matière par cœur : apprendre, c'est retenir.	47.83%
Je débute à l'université et je m'interroge quant à ma capacité à réussir mes cours.	43.48%
Je ne connais pas suffisamment le programme Excel pour l'utiliser dans mes travaux universitaires.	43.48%
J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais.	43.48%
J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis.	43.48%
J'aimerais être mieux outillé pour faire face à la charge de travail qu'exigent des études universitaires (prise de notes, méthodes de travail, gestion de temps, etc.).	39.13%
En classe ou à distance, je pose très rarement des questions, même si je ne comprends pas.	39.13%

## Le groupe d'âge 20 à 24 ans

Le tableau 68 montre que les étudiants persévérants de 20 à 24 présentent quelques différences par rapport à leurs collègues plus jeunes. Ils démontrent une connaissance plus élevée des règles de présentation des travaux universitaires puisque seulement 62.22 % éprouvent cette difficulté contre 86.96 % pour les 16 à 24 ans. Par contre, leurs stratégies de rétention de l'information semblent plus déficientes (J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis » : 75.56 % contre 43.48 %); ils ont également l'impression de n'arriver « à tout enregistrer dans leur mémoire » : 38.78 %. Tout comme leurs collègues plus jeunes, ils dénotent un manque équivalent de concentration (« Je pense à autre chose en lisant » : 42.22 %; « J'aimerais connaître différentes stratégies pour conserver ma concentration lorsque je lis » : 40 %) et ils aimeraient être plus à l'aise avec le temps des verbes en anglais (62.22 %) et avec le programme Excel (62.22 %).



Tableau 68. Les dix difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants de 20 à 24 ans

Difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants de 20 à 24 ans	Persévérants
J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis.	75.56%
Je ne connais pas suffisamment le programme Excel pour l'utiliser dans mes travaux universitaires.	62.22%
Je ne connais pas les règles de présentation des travaux universitaires.	62.22%
J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais.	62.22%
J'ai de la difficulté à repérer l'information importante dans les textes en anglais.	53.33%
Je pense à autre chose en lisant.	42.22%
J'aimerais connaître différentes stratégies (ex. lecture à voix haute) pour conserver ma concentration lorsque je lis.	40.00%
Je n'arrive pas à tout enregistrer dans ma mémoire.	40.00%
Pour moi, apprendre, c'est répéter la même chose plusieurs fois (pour apprendre, je fais beaucoup d'exercices).	40.00%
J'aimerais être mieux outillé pour faire face à la charge de travail qu'exigent des études universitaires (prise de notes, méthodes de travail, gestion de temps, etc.).	38.78%

### Le groupe d'âge 25 à 29 ans

Les difficultés répertoriées dans le cas des étudiants persévérants de 25 à 29 sont moins nombreuses, ce qui est en grande mesure le résultat de la plus faible participation de ce groupe d'âge à l'expérimentation comparativement aux étudiants persévérants de 16 à 19 ans et de 20 à 24 ans. Tout en rejoignant les autres groupes d'âge sur quatre des cinq difficultés, ils se distinguent sur une difficulté d'ordre personnel, plus précisément 50 % des étudiants persévérants faisant partie de ce groupe d'âge « se sentent surchargés », ce qui peut être un indicateur de leur engagement dans d'autres sphères d'activités (familiales ou professionnelles) que celle des études.

Tableau 69. Les cinq difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants de 25 à 29 ans

Difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants de 25 à 29 ans	Persévérants
Je ne connais pas les règles de présentation des travaux universitaires.	60.00%
Je me sens surchargé.	50.00%
J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître.	50.00%
Dans mes travaux universitaires, je ne sais pas comment organiser l'information.	50.00%
J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais.	40.00%

Même si la faible participation des étudiants plus âgés à l'étape quantitative de notre recherche n'a pas permis le développement des analyses comparatives, les entrevues ont été en mesure de combler le manque d'information à ce niveau. Examinons ce que disent les étudiants.

### Les données qualitatives en lien avec la variable âge

Nous rappelons que la présentation des analyses des entretiens en lien avec les variables telles que l'âge, le mode et type d'études, inclue les difficultés rencontrées autant par les étudiants persévérants que par ceux ayant abandonné. Ces données nous permettront de conclure par la

suite sur les différences et les ressemblances entre les étudiants de deux groupes du point de vue des difficultés rencontrées aux études.

Ainsi, l'âge des étudiants semble jouer un certain rôle quant aux types de difficultés rencontrées par les étudiants, notamment chez les étudiants plus âgés. Les étudiants persévérants mais aussi les étudiants ayant abandonné qui sont plus âgés mentionnent davantage les difficultés d'adaptation liées à un retour aux études après de nombreuses années et la nécessité, comme certains le disent, de réapprendre à apprendre. Par contre, tous les étudiants plus âgés, particulièrement les sujets à distance, mentionnent que leur retour aux études est associé étroitement à la réalisation d'un rêve et à l'atteinte d'un but personnel qui leur assure une motivation certaine.

Les étudiants plus âgés semblent également rencontrer des difficultés plus nombreuses quant à la gestion efficace de leur temps étant donné que leurs charges personnelles semblent plus nombreuses et plus importantes (vie professionnelle et vie familiale).

Par contre, et cela est intéressant, les étudiants plus âgés ne perçoivent pas de la même manière leur différence d'âge. Ainsi, un sujet campus ayant persévéré considère son âge et son expérience comme un avantage.

*« Je sais ce que ça peut m'apporter, contrairement à un jeune qui n'a pas d'expérience du marché du travail, lui, il s'imagine que ça ne lui apportera rien bien souvent, il se dit « hein pourquoi il nous montre ça, finalement jamais je me servirai de ça ». Moi j'ai l'autre côté, je sais reconnaître si ce que l'on m'apprend peut être utile dans mes fonctions ou pas, j'ai cette vision qu'un jeune n'a pas. »* (persévérant, campus)

Au contraire, un sujet campus ayant abandonné se sent loin des réalités des jeunes, il constate qu'ils ont des meilleures habiletés en informatique et qu'ils progressent plus rapidement dans les cours.

Enfin, et concernant maintenant les étudiants plus jeunes, un intervenant interrogé pose un lien intéressant entre l'âge des étudiants et leur capacité à étudier dans le mode à distance.

*« Les étudiants plus jeunes sont beaucoup plus insécures. Probablement qu'ils sont habitués d'être sur campus alors que là, ils sont seuls chez eux. C'est une question d'habitude sûrement. »* (tuteur, distance).

#### **4.4.5 Les difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants en fonction des variables scolaires**

Compte tenu de la disproportion, sur le plan quantitatif, entre la participation des étudiants en mode campus et à temps plein beaucoup plus nombreuse que celle des étudiants à distance et à temps partiel, nous nous limiterons à présenter uniquement les résultats des entretiens, qui sont néanmoins très intéressants.

Bien que certaines difficultés rencontrées par les sujets persévérants et ceux ayant abandonné en mode campus et en mode à distance soient similaires, il existe quelques différences qu'il importe de noter. Particulièrement en ce qui concerne la comparaison campus/distance, il est intéressant de noter que les étudiants sur campus mentionnent un plus grand nombre et une plus grande

variété de difficultés que les étudiants à distance. De même, les réalités liées à chacun des modes d'enseignement, par exemple la nécessité ou non du transport ou les aspects liés à la vie personnelle (famille, travail à temps plein) constituent des difficultés différenciées.

Les étudiants sur campus ayant persévéré mais aussi ceux ayant abandonné mentionnent comme difficulté la distance entre leur lieu de vie et leur lieu d'études et les problèmes de transport que cela peut occasionner.

*« S'il n'y aurait (sic) pas eu l'UQAR à Lévis, je n'aurais pu faire mon BACC. »*  
(persévérant, campus).

Chez les étudiants sur campus mais particulièrement chez ceux ayant abandonné (3 sujets), l'ennui causé par l'éloignement de leur famille est également mentionné comme difficulté.

*« Je m'ennuyais trop de ma famille. Il était difficile après le week-end de retourner à l'université et de laisser ma famille. »* (abandonnant, campus)

Du côté des étudiants à distance, c'est davantage la gestion (et donc l'équilibre fragile) entre le temps d'études et le temps de travail qui semble la difficulté dominante, et cela principalement pour les étudiants ayant abandonné. Cette difficulté est également identifiée par les tuteurs interviewés. Au cœur de cette gestion, le nombre de cours dans une session mais aussi le temps consacré à la vie professionnelle (tous les sujets à distance interrogés ont un emploi) apparaît pour plusieurs sujets une variable déterminante dans la persévérance. À cet égard, deux sujets ayant abandonné affirment qu'elles prendront moins de cours lorsqu'elles investiront de nouveau des études universitaires et quatre sujets ayant aussi abandonné mentionnent que le temps consacré à la vie professionnelle a contribué à leur abandon.

*« Ce qui est arrivé, c'est que j'ai comme surévalué mes capacités. J'ai pris 4 cours à la session d'automne alors que je travaillais à temps plein. J'ai trouvé ça énorme mais je suis quand même parvenu à réussir mes cours. »* (abandonnant, distance)

*« J'ai dû faire des semaines de 50 heures. C'est vraiment pour des raisons professionnelles que je ne peux me réinscrire. »* (abandonnant, distance)

Parallèlement, la question des problèmes de santé liés notamment à l'épuisement professionnel semble davantage préoccuper les étudiants à distance et particulièrement les étudiants ayant abandonné et cela est également confirmé par les tuteurs interviewés. Quelques sujets ayant abandonné affirment à cet égard avoir abandonné pour prendre une pause et éviter ainsi l'épuisement professionnel.

*« Un moment donné (...) on a beau avoir des objectifs, il y a des problèmes de santé, ça devient quasiment de l'épuisement professionnel, un moment donné, il faut se rétablir et se poser des questions. »* (abandonnant, distance)

Quant aux tuteurs, ils tiennent des propos qui vont également dans le même sens

*« (...) avec les problèmes de maladie, les étudiants ont le goût de tout lâcher. »* (tuteur, distance)

Les étudiants persévérants mais aussi les étudiants ayant abandonné qui étudient à distance, de même que les tuteurs, sont plus nombreux que les étudiants ou intervenants sur campus à mentionner les difficultés d'adaptation liées à un retour aux études après de nombreuses années et la nécessité, comme certains le disent, de réapprendre à apprendre.

« *Nous quand on a été sur le marché du travail pendant 25-30 ans, on décide de retourner aux études c'est vraiment différent entre la théorie et la pratique, moi j'ai lâché les études en 1978, alors retourner aux études, c'est épouvantable, il y a certaines choses qui sont plus difficiles pour moi.* » (persévérant, distance)

« *Il y a plusieurs personnes que ça fait longtemps qu'ils ne sont pas retournés aux études (...) pour ces gens-là, il y a de l'anxiété qui est reliée à « est-ce que je vais être capable, je suis rouillé, ça fait longtemps que je n'ai pas fait ça, est-ce que je vais être capable de réussir, ça fait longtemps vous savez que je ne suis plus sur les bancs d'école, je m'inquiète.* » (tuteur, distance)

Enfin, les tuteurs à distance identifient également le type de formation (donc à distance) et la solitude que cela peut entraîner comme étant une difficulté rencontrée par les étudiants.

« *Il y a des étudiants aussi qui se rendent compte que la formation à distance, ce n'est carrément pas pour eux. Ils ne sont pas capables. Eux autres, s'ils ne sont pas accompagnés avec une obligation de faire, ils remettent constamment au lendemain.* » (tuteur, distance)

« *Il y en a qui se sentent isolés.* » (tuteur, distance)

« *Ce n'est pas tout le monde qui peut étudier à distance. Il y a en qui vont décrocher (...) qui ne sont pas capables. Le meilleur cadeau que l'on puisse faire, c'est leur dire qu'ils ne sont pas à leur place.* » (tuteur, distance).

En résumé, les étudiants rencontrés lors des entretiens sont principalement des étudiants à temps plein lorsqu'ils sont en campus et principalement des étudiants à temps partiel lorsqu'ils sont à distance. Outre les différences déjà mentionnées entre les difficultés vécues par les sujets selon qu'ils soient sur campus ou à distance, il est de fait difficile de tirer des conclusions et d'analyser leurs réponses au regard de leur type d'études.

#### **4.4.6 Les dix difficultés les moins souvent rencontrées par les étudiants qui persévèrent et qui abandonnent**

Identifiées par un ou deux étudiants de notre échantillon, certaines difficultés sont moins présentes chez les étudiants persévérants lors de leur première session d'études (Tableau 70). Ainsi, les étudiants persévérants, une fois engagés dans leurs études, apprécient les cours qu'ils suivent dans leur programme et ils en comprennent en général bien l'organisation. Leur engagement dans le programme semble durable et ils ne songent pas à interrompre leurs études. La finalité professionnelle de leurs études semble bien maîtrisée puisque la plupart établissent un lien entre leurs études et la profession envisagée ou ce qu'ils feront plus tard. Enfin, pour ceux qui se sentent surchargés et éprouvent de l'anxiété, ils préfèrent ne pas recourir à des stimulants ou autres substances pour « tenir le coup ».

Un fait à noter, les étudiants à distance ne ressentent pas le besoin de contact avec l'institution d'attache à l'aide de moyens de communication : seulement 1.11 % des étudiants aimeraient participer davantage aux forums de discussion de leur institution.

Le degré d'intégration des étudiants semble en général assez élevé et soutenu par le personnel et les professeurs, ainsi que par les amis à l'université.

Tableau 70. Les dix difficultés les moins souvent rencontrées par les étudiants persévérants

	Difficultés les moins souvent rencontrées par les étudiants	Persévérants
1.	Je ne vois pas de lien entre mes études et la profession que j'envisage.	1.11%
2.	Je ressens rarement du plaisir à assister à mes cours.	1.11%
3.	Je sens peu de soutien de la part du personnel et des professeurs.	1.11%
4.	J'arrive régulièrement en retard à mes cours.	1.11%
5.	Je songe à interrompre mes études pour quelque temps.	1.11%
6.	J'aimerais participer davantage aux forums de discussion de mon institution (étude à distance).	1.11%
7.	J'ai recours à des stimulants ou autres substances pour « tenir le coup ».	2.22%
8.	Je sens peu de soutien de la part de mes amis à l'université dans les moments les plus exigeants.	2.22%
9.	Je ne comprends pas bien l'organisation de mon programme.	2.22%
10.	Je ne sais pas ce que je veux faire plus tard.	3.33%

Pour ce qu'il y a des étudiants ayant abandonné, vu le nombre très réduit des sujets participants, il appert qu'il y a un nombre assez important d'énoncés qui n'ont pas été choisis (46 sur 125) ou qui n'ont été choisis qu'une seule fois (50 sur 125). Nous pouvons nous poser la question si ces résultats suggèrent que les étudiants ayant abandonné ont moins de problèmes ou s'ils sont plutôt le reflet de leur faible participation.

#### 4.4.7 En résumé

Plusieurs constats se dégagent de notre analyse. Premièrement, certaines difficultés rencontrées par les étudiants persévérants sont les mêmes que celles rencontrées par les étudiants qui ont abandonné : le degré d'adaptation aux études universitaires (transition cégep-université ou milieu de travail-études), les difficultés en lien avec la situation financière et l'organisation de son temps pour répondre aux exigences des études universitaires tout en poursuivant une vie personnelle et « professionnelle » en parallèle de même que les problèmes relevant davantage des cours offerts (exigences des cours, forme des travaux, travail d'équipe ou individuel, compétences du professeur, etc.) et de l'institution (manque d'information, difficulté à se retrouver dans la structure universitaire, etc.) sont nommés par les deux groupes. Deuxièmement, la difficulté qui semble la plus importante pour les étudiants à distance qui persévèrent mais aussi pour ceux qui abandonnent lors de la première session d'études touche la transition cégep-université ou le retour aux études. Ce retour nécessite un effort d'adaptation tant sur le plan des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation à de nouvelles exigences et consignes de travail qui semblent difficiles à comprendre lors d'un premier contact avec l'université. Troisièmement, les étudiants qui persévèrent et ceux ayant abandonné, particulièrement les étudiants plus âgés, ont surtout développé leur capacité de mémorisation dans leur formation antérieure, ce qui ne semble pas suffisant pour rencontrer les exigences de compréhension requises par la formation universitaire. Quatrièmement, les déficiences en lecture, en méthodes de travail et en français oral et écrit nous amènent à nous questionner sur les compétences transversales développées dans leur formation antérieure. Cinquièmement, la

volonté d'améliorer les verbes en anglais montre que les contenus de cours universitaires ont recours dans une proportion assez importante à des textes anglais, ce qui ne semble pas être une pratique dans la formation antérieure de ces étudiants. Sixièmement, des difficultés plus spécifiques, liées par exemple à l'utilisation d'Excel ou de PowerPoint, nous amènent à questionner les programmes d'études qui exigent des compétences technologiques de la part de leurs étudiants sans leur offrir les aides ou les compléments de formation préalable pour ceux qui n'ont jamais utilisé ces technologies ou logiciels. Septièmement, les étudiants qui abandonnent attribuent une partie de leur échec au manque d'effort (la procrastination) et aux difficultés d'ordre financier.

Les analyses de variation des difficultés en fonction de la variable âge montrent que plus les étudiants sont jeunes, plus ils éprouvent des difficultés liées aux stratégies d'apprentissage et d'adaptation aux nouvelles exigences universitaires. Avec l'âge, d'autres difficultés prennent le pas sur les difficultés d'ordre académique, c'est la surcharge de travail et la gestion inefficace du temps surtout chez les étudiants adultes qui reviennent aux études. Ces différences devront être prises en compte dans les mesures de soutien offertes par les universités.

D'autres différences apparaissent lorsque nous examinons les difficultés en lien avec le mode d'études. Les étudiants sur campus semblent éprouver plus de difficultés que leurs collègues en mode distance en ce qui concerne l'éloignement, soit sur le plan physique, la distance qui sépare l'étudiant de son institution ou de sa famille, soit sur le plan psychologique, la non-présence de la famille par rapport à l'université et l'éloignement de la famille. Quant aux étudiants à distance, engagés sur le marché du travail, certaines difficultés liées à l'épuisement professionnel, à la gestion inefficace de la conciliation travail-études et au retour aux études sont beaucoup plus présentes et les caractérisent par rapport aux étudiants qui étudient sur campus. Encore une fois, les mesures de soutien des établissements devront tenir compte de ces différences pour s'assurer que les étudiants persévèrent dans leurs études.

Ces résultats viennent appuyer certaines conclusions d'études dont Bean and Metzner (1985), Sales (1996), Pageau et Bujold (2000), à savoir que les étudiants rencontrent lors de leur première session des difficultés qui varient selon le type ou le mode d'études ainsi que l'âge et que ces variables doivent être prises en compte lorsque nous mettons en place des mesures de soutien à la persévérance aux études. Examinons maintenant si les outils d'aide offerts par SAMI-Persévérance ont été utilisés par les étudiants qui ont rencontré des difficultés lors de leur première session d'études.

Rappelons que notre étude visait d'abord à identifier et à décrire les styles d'apprentissage différenciés, puis les difficultés rencontrées par les étudiants persévérants et par ceux ayant abandonné lors de la première session d'études. Ensuite, objet de la prochaine section, cette étude souhaitait déterminer quels sont les outils d'aide les plus appropriés qui peuvent être offerts aux étudiants afin de combler les difficultés rencontrées lors de leur première session d'études.

#### 4.5 L'analyse des outils d'aide utilisés par les étudiants

Lors de notre recension des dispositifs d'aide et de soutien à la persévérance aux études, nous constatons que, malgré les différentes initiatives qui ont été mises en place au niveau institutionnel afin d'offrir un encadrement adapté pour les étudiants qui commencent leurs études universitaires, le morcellement des activités et des outils d'aide n'encourage pas une approche intégrée et globale, ce qui crée souvent de la désorganisation. Par ailleurs, nous remarquons que les aides mettaient l'accent exclusivement sur une intervention orientée vers l'intégration de l'étudiant dans l'institution et son adaptation aux exigences institutionnelles plutôt que sur l'étudiant lui-même et ses besoins spécifiques.

L'un des objectifs de notre recherche a été de recenser les outils d'aide et de soutien offerts par les établissements collégiaux et universitaires du Québec et de les intégrer dans un système<sup>19</sup> d'aide multimédia et interactif personnalisé adapté aux styles d'apprentissage et aux difficultés rencontrées par chaque étudiant qui a fait partie de notre échantillon.

Pour effectuer cette recension, nous avons d'abord regroupé les outils d'aide et de soutien en cinq catégories: (1) Identifier mes difficultés personnelles, (2) Mettre à jour mes préalables, (3) M'intégrer dans mes études, (4) M'améliorer à l'oral et l'écrit et (5) Développer mes stratégies d'études. Ces catégories recourent le classement des difficultés rencontrées par les étudiants universitaires. Nous avons soumis cette catégorisation aux partenaires du projet dans le cadre d'une enquête qui nous a permis de la valider et d'identifier une première liste d'outils disponibles dans les établissements postsecondaires. Ensuite, nous avons recensé sur Internet à l'aide de mots clés les outils d'aide et de soutien qui répondaient aux descripteurs de chaque catégorie. Chaque outil d'aide a été évalué en regard de sa qualité de présentation, des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et du lien qui existe entre le contenu et la difficulté à résoudre.

Ainsi, 595 outils d'aide ont été répertoriés et utilisés dans notre recherche correspondant aux cinq types de difficultés, soient les difficultés personnelles, celles liées à l'intégration à l'université, aux compétences et connaissances préalables, aux difficultés à l'oral et à l'écrit et aux stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. À l'intérieur de chacune de ces catégories de difficultés, un certain nombre d'outils d'aide ont été associés à chaque énoncé.

Dans cette section, nous avons tenté de répondre aux questions de recherche qui sont liées à l'utilisation des outils d'aide, respectivement :

- Quels sont les outils d'aide utilisés par les étudiants qui persévèrent?
- Les étudiants qui persévèrent ont-ils besoin des mêmes outils d'aide que les étudiants qui abandonnent?
- L'âge et le genre ont-ils une influence sur le choix des outils d'aide?
- Le type d'études a-t-il une influence sur le choix des outils d'aide?
- Le mode d'études a-t-il une influence sur le choix des outils d'aide?

Dans un premier temps, nous répondons à nos questions de recherche, notamment en identifiant le nombre total d'étudiants de notre échantillon qui ont eu recours aux outils d'aide et, à l'intérieur de ceux-ci, le nombre d'étudiants persévérants et ceux ayant abandonné qui ont utilisé

---

<sup>19</sup> Nous vous référons au point 3.3 pour la description de SAMI-Persévérance.

des outils. Par la suite, nous déterminons les outils d'aide les plus utilisés par les étudiants qui ont persévéré et par ceux qui ont abandonné et nous examinons si ces outils sont en lien avec les difficultés rencontrées par les étudiants. Également, nous traitons des différences possibles entre les outils utilisés par les étudiants persévérants en fonction des variables suivantes : genre, âge, mode et type d'études. Nous rappelons que le nombre restreint d'étudiants ayant abandonné qui ont utilisé les outils d'aide (n=5) ne nous permet pas d'effectuer une analyse en fonction des variables sociodémographiques et scolaires.

Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats des entrevues auprès des enseignants et tuteurs sur les outils d'aide et de soutien mis à la disposition de leurs étudiants afin de répondre à la question de recherche suivante :

- Quels sont les supports fournis aux étudiants par les tuteurs et les enseignants?

#### ***4.5.1 Les outils d'aide utilisés par l'ensemble des étudiants de notre échantillon***

Le nombre total d'étudiants inscrits à la première session d'études qui ont consulté des outils d'aide est de 95 étudiants, dont 89 étudiants persévérants et 5 étudiants ayant abandonné, ce qui représente un peu moins que la moitié de l'échantillon des 216 étudiants qui ont participé à notre recherche.

Des 595 outils d'aide disponibles pour les sujets, les étudiants persévérants ont consulté un total de 435 outils, tandis que les étudiants ayant abandonné ont eu recours à 188 outils. Ces premiers résultats montrent un intérêt certain des deux populations à l'étude pour ce type de support offert en ligne.

#### ***4.5.2 Les outils d'aide utilisés par les étudiants qui persèverent***

Les étudiants persévérants ont consulté entre 2 et 248 outils d'aide; 5 étudiants ont consulté 100 outils et plus, 22 étudiants entre 50 et 99 outils, 26 entre 25 et 49 outils et 36 entre 2 et 24 outils. Compte tenu du nombre très important d'outils consultés, nous nous sommes attardés à l'analyse des outils les plus utilisés. Ainsi, des 435 outils consultés par les étudiants persévérants, 48 outils d'aide ont été choisis par vingt étudiants et plus, dont l'outil « Apprendre l'anglais : c'est facile » qui a été le plus consulté avec 48 étudiants (Annexe 20, Tableau 20.1).

Lorsque nous mettons en lien les outils utilisés par les étudiants ayant persévéré (Annexe 20, Tableau 20.2) avec les difficultés rencontrées dans le tableau 71, nous constatons une étroite correspondance entre les outils qui ont été les plus utilisés par les étudiants persévérants et les difficultés qu'ils éprouvent à la première session d'études. Ainsi, ces outils ont permis d'améliorer les compétences et les connaissances préalables, qui accompagnent souvent la transition du cégep à l'université ou le retour aux études (étudiants à distance). Ils ont également réduit les difficultés liées à la lecture de l'anglais requise pour l'apprentissage de certains contenus universitaires par la consultation record de l'outil « Apprendre l'anglais : c'est facile ». Enfin, ils ont permis de réduire certains problèmes les plus fréquemment identifiés par les étudiants et leurs tuteurs, chargés de cours et professeurs, respectivement : les déficiences dans les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, les difficultés en français (écrit et oral), des difficultés d'ordre financier et des difficultés liées à la gestion du temps.



Par ailleurs, le recours par les étudiants à un très grand nombre d'outils d'aide offerts par SAMI-Persévérance fait ressortir le besoin réel de mettre à leur disposition les moyens pour contrer l'abandon des études et la nécessité d'une réponse personnalisée et adaptée aux difficultés identifiées par chaque étudiant. Ces résultats nous amènent à faire comme hypothèse que plus les étudiants auront accès à des outils d'aide en lien avec les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur première session d'études, plus ils auront tendance à persévérer, d'autant plus si ces outils sont facilement accessibles et que l'étudiant est guidé dans sa recherche.

*Tableau 71. Synthèse des outils les plus utilisés en fonction des catégories de difficultés et des difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants persévérants*

<b>Catégories de difficultés</b>	<b>Outils sélectionnés</b>	<b>Difficultés identifiées par les étudiants ayant persévéré</b>
<b>Préalables déficients</b>	<b>Mes compétences préalables</b> : 8 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître. (54.44 %)</li> <li>• J'aimerais être mieux outillé pour faire face à la charge de travail qu'exigent des études universitaires (prise de notes, méthodes de travail, gestion de temps, etc.). (43.33 %)</li> </ul>
	<b>Mes connaissances préalables</b> : 10 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne connais pas les règles de présentation des travaux universitaires. (63.33 %)</li> <li>• Je ne connais pas suffisamment le programme Excel pour l'utiliser dans mes travaux universitaires. (45.46 %)</li> </ul>
<b>Faiblesse de l'oral et de l'écrit</b>	<b>Anglais - lecture et écriture</b> : 2 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais. (51.11 %)</li> </ul>
	<b>Français-lecture</b> : 5 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'aimerais connaître des stratégies pour retenir facilement l'information que je lis. (57.78 %)</li> </ul>
	<b>Français-écriture</b> : 4 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans mes travaux corrigés, je perds plusieurs points en raison de la qualité de la langue. (31.11 %)</li> </ul>
<b>Déficiance dans ses stratégies d'études</b>	<b>Stratégies d'apprentissage</b> : 10 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'arrive pas à tout enregistrer dans ma mémoire. (33.33 %)</li> <li>• Pour moi, apprendre, c'est répéter la même chose plusieurs fois (pour apprendre, je dois faire beaucoup d'exercices). (32.22 %)</li> </ul>
	<b>Stratégies d'autorégulation</b> : 3 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis préoccupé par la charge de travail trop lourde dans mes cours. (24.44 %)</li> </ul>
<b>Difficultés personnelles</b>	<b>Mon niveau de stress</b> : 2 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je me sens surchargé. (28.89 %)</li> <li>• En période d'examen ou de remise de travaux, mes habitudes de sommeil ou d'alimentation sont perturbées. (28.89 %)</li> </ul>
	<b>Ma situation financière</b> : 1 outil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis préoccupé par le financement de mes études. (21.11 %)</li> </ul>
	<b>La gestion de mon temps</b> : 3 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis inquiet par rapport au fait de consacrer suffisamment de temps à mes études tout en respectant mes obligations. (26.67 %)</li> </ul>

Afin de compléter les données quantitatives, nous avons interrogé les étudiants persévérants (n = 23) sur les outils susceptibles d'augmenter leur persévérance aux études, disponibles ou non sur SAMI-Persévérance. En ce qui concerne les outils disponibles sur le site de SAMI-Persévérance, les étudiants qui persévèrent affirment dans les entrevues avoir surtout utilisé des outils relevant de la gestion du stress (2), de la gestion du temps (3) et des stratégies permettant la révision des examens (4). D'autres outils sont également mentionnés par au moins un étudiant : les normes de présentation des travaux, Excel, prise de notes, travaux d'équipe, étude, mémorisation. Un étudiant à distance mentionne également avoir demandé l'aide personnalisée en ligne et un étudiant campus mentionne aussi l'aide apportée par les questionnaires proposés par SAMI-Persévérance.

Parallèlement au site de SAMI-Persévérance, nombreux sont les étudiants (6) à mentionner l'apport et le soutien des professeurs ou de l'établissement. Pour plusieurs, les professeurs les ont aidé à passer à travers leur première session en les motivant et en les outillant.

« *Les professeurs nous disent vraiment si vous avez des besoins, vous pouvez utiliser plusieurs outils et je peux vous aider.* » (persévérant, campus)

« *On est vraiment bien encadré.* » (persévérant, campus)

« *Les professeurs répondent rapidement à nos questions.* » (persévérant, campus)

« *En début de session, les professeurs ont tenté de déstresser les étudiants.* » (persévérant, campus)

Certains étudiants (7) ayant persévéré soulignent qu'ils ont aussi trouvé de manière autonome des outils (par exemple sur Internet, dans des ouvrages pertinents ou au cours de leurs années d'études antérieures).

« *Ça été par instinct, j'ai pas utilisé d'outils proposés.* » (persévérant, campus)

« *Mes techniques, je les ai déjà pas mal, mais oui Internet m'aide beaucoup, la bibliothèque m'aide beaucoup aussi.* » (persévérant, campus)

#### **4.5.3 Les outils d'aide utilisés par les étudiants qui ont abandonné**

La majorité des 188 outils d'aide ont été consultés par au moins un étudiant ayant abandonné (les cinq étudiants ayant abandonné ont utilisé respectivement 78, 65, 56, 34, 23 outils d'aide). Huit (8) outils ont été consultés par trois ou quatre étudiants, tel que le montre le tableau 20.3 (Annexe 20). Ces résultats sont liés au nombre restreint d'étudiants ayant abandonné qui ont choisi des outils d'aide. Les deux outils les plus consultés par les étudiants en abandon sont : « Trousse de rédaction des travaux universitaires » et « Initiation à Power Point ».

Lorsque nous mettons en lien les outils utilisés par les étudiants ayant abandonné avec les difficultés rencontrées par ceux-ci, nous constatons que les huit (8) outils les plus utilisés correspondent à deux des catégories de difficultés auxquelles les étudiants ayant abandonné se confrontent le plus, respectivement « préalables déficients » et « faiblesses à l'oral et à l'écrit ».

Tableau 72. Synthèse des outils les plus utilisés en fonction de la catégorie de difficultés et des difficultés les plus souvent rencontrées par les étudiants ayant abandonné

Catégories de difficultés	Outils sélectionnés	Difficultés identifiées par les étudiants ayant abandonné
<b>Préalables déficients</b>	<b>Mes compétences préalables</b> : 4 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'aimerais connaître mes forces et mes acquis pour mieux me connaître. (33.33 %)</li> <li>• Je débute à l'université et je m'interroge quant à ma capacité réussir mes cours. (33.33 %)</li> </ul>
	<b>Mes connaissances préalables</b> : 3 outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne connais pas suffisamment le programme Power Point pour l'utiliser dans mes présentations universitaires. (66.67 %)</li> </ul>
<b>Faiblesse de l'oral et de l'écrit</b>	<b>Anglais Lecture et écriture</b> : 1 outil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'aimerais être plus à l'aise avec les temps de verbes en anglais. (50 %)</li> </ul>

Quant aux résultats de l'entrevue avec les étudiants (n= 14), aucun étudiant ayant abandonné n'a identifié d'outils issus de SAMI-Persévérance. Tout au plus, et toujours concernant les outils ou les moyens susceptibles de les aider, certains des étudiants ayant abandonné qui ont été interrogés ont identifié les limites de l'aide qui peut être offerte et leur faible propension à rechercher des outils de manière plus autonome. Ainsi, deux des étudiants qui ont abandonné, même s'ils mentionnent comme d'autres étudiants qui ont abandonné l'apport et le soutien des professeurs et de l'institution (nombreux services, formule cours vendredi et samedi, période de prolongation), affirment que personne ne pouvait rien faire pour les aider à persévérer. Les étudiants ayant abandonné sont également beaucoup moins nombreux à considérer que la recherche par eux-mêmes d'outils, dans des ouvrages ou sur Internet est un moyen d'assurer leur réussite. Enfin, les étudiants qui ont abandonné sont les seuls à mentionner au cours de l'entrevue (et peut-être parce qu'une question leur est directement posée à cet effet) le recours à une personne ressource pour les aider. Principalement, les ressources mentionnées sont les parents, les conseillers d'orientation ou les responsables de l'admission à un nouveau programme et la direction de l'institution d'attache.

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche sur les outils d'aide, à savoir si les étudiants qui persévèrent ont besoin des mêmes outils d'aide que les étudiants qui abandonnent, les résultats montrent une grande similarité entre les outils utilisés par les uns et par les autres. Les trois premières catégories d'outils les plus utilisés autant par les persévérants que par les étudiants ayant abandonné sont reliés aux mêmes trois types de difficultés suivantes : mes compétences préalables, mes connaissances préalables et anglais - lecture et écriture. Les deux premières catégories d'outils correspondent donc aux difficultés qui accompagnent le passage d'un cycle d'enseignement à l'autre, alors que la troisième est associée probablement plus aux exigences de certains types de programmes suivis par les étudiants de notre échantillon.

#### 4.5.4 Le genre et l'âge en lien avec le choix des outils d'aide

Lorsque nous analysons les outils consultés par les étudiants persévérants en fonction de la variable *genre*, nous constatons que les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes à recourir aux outils d'aide. Ainsi, 36 outils ont été consultés par 20 étudiantes et plus (Annexe 20, tableau 20.5), alors que seulement 9 outils d'aide ont été consultés par au moins 4 étudiants (Annexe 20, tableau 20.6). Ce décalage entre le nombre et la fréquence d'utilisation des outils par les femmes versus les hommes peut-être lié à la proportion majoritaire féminine de notre

échantillon mais aussi, et cela mériterait d'être vérifié, cela peut aussi être lié à des stratégies de réussite différentes.

En analysant l'impact de la variable *âge* sur l'utilisation des outils d'aide par les étudiants, nous remarquons un emploi inégal d'un groupe d'âge à l'autre. Le nombre total d'outils consultés et la fréquence d'utilisation de chaque outil sont différents selon les groupes d'âge:

- De 16 à 19 ans : 258 d'outils d'aide consultés dont 13 au moins par 7 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.7);
- De 20 à 24 ans : 391 outils d'aide consultés dont 13 au moins par 16 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.8);
- De 25 à 29 ans : 208 outils consultés dont 13 au moins par 3 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.9);
- De 30 à 34 ans : 107 outils consultés dont 4 au moins par 3 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.10);
- de 40 à 45 ans : 325 outils consultés dont 6 au moins par 5 étudiants et plus (Annexe 20 tableau 20.11).

Les résultats montrent que ce sont les étudiants de 20-24 ans qui ont consulté le plus d'outils et les 30-34 ans le moins. Aucune donnée qualitative ne permet d'expliquer cet emploi inégal d'outils selon les groupes d'âge.

#### ***4.5.5 Le mode et le type d'études en lien avec le choix des outils d'aide***

En ce qui concerne le taux d'utilisation des outils d'aide par les étudiants en fonction de la variable *mode d'études*, 410 outils d'aide ont été consultés par les étudiants en mode campus dont 30 au moins par 20 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.12), tandis qu'en mode distance, 350 outils d'aide ont été consultés dont 15 au moins par 4 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.13).

Les étudiants sur campus sont plus nombreux (mais ils sont aussi plus nombreux dans l'échantillon) à avoir identifié et utilisé des outils de SAMI-Persévérance comme les ayant aidés à persévérer. De même, les étudiants sur campus qui ont persévéré mentionnent en entrevue davantage l'apport et le soutien des professeurs et de l'institution que les étudiants à distance qui parlent moins de l'apport des tuteurs.

Enfin, l'analyse des outils d'aide en fonction de la variable *type d'études* relève d'autres différences d'utilisation : les étudiants à temps plein ont utilisé 419 outils dont 31 au moins par 20 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.14), alors que les étudiants à temps partiel ont utilisé 213 outils dont 15 au moins par 4 étudiants et plus (Annexe 20, tableau 20.15). Ce résultat nous amènent à faire l'hypothèse que la quantité de difficultés rencontrées par les étudiants est proportionnelle au nombre de cours suivis dans une session d'une part et d'autre part, que les étudiants ont investi un temps proportionnel à les contrer qu'à celui qu'ils ont investi dans leurs études.

#### 4.5.6 Les supports fournis aux étudiants par les tuteurs, les professeurs et les chargés de cours

Les supports fournis aux étudiants par les tuteurs, les professeurs et les chargés de cours interrogés (n =14) sont multiples. Aux questions « Quelles sont les stratégies d'intervention que vous utilisez pour soutenir la persévérance aux études de vos étudiants? » et « Vos étudiants ont-ils discuté avec vous de leur désir d'abandonner et si oui, que leur avez-vous proposé? », les intervenants interrogés sont nombreux à affirmer posséder très peu d'outils. Par contre, par leurs réponses, ils démontrent qu'ils sont préoccupés par la réussite des étudiants et qu'ils tentent au meilleur d'eux-mêmes d'offrir de l'aide en fonction des besoins ciblés.

Principalement, les intervenants interrogés tentent d'être le plus disponible possible pour l'ensemble des étudiants afin d'offrir un encadrement riche. Un intervenant mentionne même se faire un devoir d'apprendre tous les noms de ses étudiants afin de personnaliser le contact établi. Dans leurs interventions, les intervenants utilisent beaucoup la discussion et le questionnement en grand groupe, en sous-groupe ou de manière individuelle, en classe ou hors classe (rendez-vous, courriel) pour aborder avec les étudiants les problématiques pouvant intervenir sur leur réussite ou leur désir de poursuivre leurs études.

Les problématiques abordées et mentionnées par les intervenants sont très diverses et touchent régulièrement les difficultés pouvant être rencontrées lors d'une première session d'études à l'université. Par exemple, les intervenants abordent le saut important que constitue le passage du cégep à l'université ou un retour aux études, de même qu'ils abordent les différentes stratégies d'études qu'il importe de maîtriser pour réussir, par exemple la lecture efficace, la prise de notes, la méthodologie de travail, l'importance de bien cibler les points importants d'un texte ou d'un travail, la gestion du temps, etc.

*« Souvent ils ne savent pas comment lire alors je tente de les aider. »* (intervenant, campus)

*« Ce sont les premières interventions qui sont les plus cruciales. Elles doivent être rapides, efficaces et elles doivent se centrer sur le contenu. »* (intervenant, campus).

Dans le cadre de leurs cours, les intervenants disent également cibler les étudiants qui ont le plus de difficultés afin de prendre des rendez-vous avec eux et d'offrir un encadrement plus spécifique. Plusieurs intervenants disent également réaliser des assouplissements ou des ajustements (exigences de travaux, report de travaux) permettant à tous de suivre.

*« Moi je les ai souvent en première année. Donc les premiers cours sont difficiles et oui, je suis là pour eux autres. J'essaie de leur donner les mesures d'appui et des options un peu plus souples (...) quand je vois que l'intérêt de l'étudiant est là. Car ils doivent aussi fournir de l'effort. »* (intervenant, campus)

*« J'offre la possibilité de reprendre le travail en cas de mauvaises notes si l'étudiant est motivé. »* (tuteur, distance)

De même, et principalement les intervenants sur campus, affirment offrir aux étudiants des documents d'appoint, par exemple des notes de cours permettant d'aider les étudiants à mieux suivre et à mieux se retrouver lors des cours.

« *S'ils utilisent mon matériel tant mieux, c'est qu'ils ont compris quelque chose.* »  
(Intervenant, campus)

Parallèlement aux supports qu'ils peuvent eux-mêmes fournir, les intervenants du campus réfèrent les étudiants en difficulté aux services offerts par l'université (service d'aide à la réussite, services de psychologie, ateliers, services d'orientation, etc.) ou des services hors université (médecin, parents, etc.).

« *On a des étudiants aussi parfois que j'envoie chez le médecin ou l'infirmière ici sur le campus, car ils ont un rhume qui se guéri pas ou quelque chose de plus grave qui n'est pas diagnostiqué parce qu'ils n'ont pas le temps (...) J'informe les étudiants du fait qu'il y a aussi un service de psychologie sur le campus.* » (Intervenant, campus)

« *Je réfère l'étudiant à notre conseillère pédagogique et elle rencontre ces étudiants là, car en général, ils ont des difficultés dans plus d'un cours.* » (Intervenant, campus)

De même, certains mentionnent l'utilité du site de SAMI-Persévérance comme outil complémentaire à la réussite pouvant être intégré par exemple dans le cadre d'un cours, comme outil de référence complémentaire pour soi ou pour les étudiants et comme outil permettant de retracer les actions des étudiants.

« *Ceux qui reviennent du marché du travail ne se sentent pas démunis, ça les sécurise un petit peu, on leur donne une structure d'apprentissage, mais c'est un filet de sécurité très intéressant.* » (Intervenant, campus)

« *Pleins de choses qui pourraient les aider, mais il m'apparaît que si on ne les guide pas vers là, si on ne les amène pas à le faire, si on n'oblige pas à le faire, ils vont dire qu'ils n'ont pas le temps de faire ça.* » (Intervenant, campus)

« *Oui je suis certaine que ce genre d'outil serait pertinent pour les étudiants, surtout ceux qui en sont à leurs premières armes.* » (Tuteur, distance)

« *Il s'agit de balises pour ceux qui amorcent leurs études universitaires.* » (Tuteur, distance)

« *Moi, dans mes contacts de démarrage aux étudiants, je serais porté à leur dire qu'il y a le site, me semble que ça complèterait la discussion que j'ai avec eux autres.* » (Tuteur, distance)

« *Pour moi, ça me donnerait des outils pour les référer à eux-autre, moi aussi ça m'aiderait, parce que moi aussi des fois je suis en panne d'outils, je ne sais pas trop comment faire pour les aider, ça me donnerait un poids de plus quand je leur parle pour renforcer mon aide.* » (Tuteur, distance)

« *Je verrai plus comme ok on a traité de ce sujet là, si vous voulez aller prendre plus d'informations, vous pouvez aller voir (sur le site) et vous me reviendrez là-dessus.* » (Intervenant, campus)

Interrogés sur l'opportunité d'utiliser un système en ligne, les intervenants, toutes catégories confondues, se disent généralement ouverts à ce type de système d'aide. Les intervenants campus ajoutent par contre que ce système doit être utilisé comme complément et non comme remplacement du contact humain.

*« J'y crois mais pas en solitaire. Je crois que ce système doit être appui aux personnes ressources du centre d'aide. »* (Intervenant, campus)

*« Ce que j'interprète c'est comme si l'étudiant va aller vers Sami, il va tout aller remplir les affaires, mais il se coupe de l'humain. Quand il se voit confronter à une difficulté majeure qui l'aide? La machine? Je ne sais pas là. Jusqu'où ça va. »*

*« Quand la personne a des difficultés, mais a encore la maîtrise de ses moyens et de sa vie au point de vue psychologique ou pédagogique, pas de problème, elle peut aller vers SAMI. »* (Intervenant, campus)

*« Faut faire attention pour ne pas que ça soit le seul aussi, je pense que ça peut être un outil, mais utiliser aussi le service aux étudiants et le service de psychologie. »* (Intervenant, campus)

Pour l'exploiter à sa juste mesure, un certain nombre d'intervenants (5) mentionnent également la nécessité d'une formation ou d'une meilleure connaissance du système avant de l'offrir aux étudiants.

Enfin, à propos des supports fournis, il est intéressant de noter que certains supports nommés par les intervenants à distance sont quelque peu différents de ceux nommés par les intervenants sur campus, du fait principalement du type d'encadrement offert par une université à distance. Ainsi, les intervenants à distance sont très nombreux à nommer l'importance de répondre le plus rapidement possible aux étudiants afin de préserver notamment l'intérêt et le suivi constant.

*« Une réponse rapide (...) c'est un soutien virtuel mais ils savent que je suis là. »* (tuteur, distance)

*« Répondre le plus rapidement possible à la demande de l'étudiant (...) moi je réponds à tous les jours à mes étudiants, je considère que c'est mon travail. »* (tuteur, distance)

Ils nomment également comme support le contact par courriel, les rétroactions nombreuses dans les travaux écrits, l'encouragement continu par le biais notamment de messages « très bien » ainsi que la possibilité d'entente de prolongation. À cet égard, les étudiants peuvent s'entendre avec le tuteur avant la fin de leur cours afin d'obtenir 4 semaines supplémentaires pour terminer les travaux demandés ou les étudiants peuvent écrire une lettre au registraire pour obtenir 4 mois supplémentaires au coût de 60,00 \$. Finalement, les intervenants à distance mentionnent davantage le fait qu'ils ont peu d'outils d'aide à offrir, si ce n'est le matériel pédagogique associé à chacun des cours.

#### 4.5.7 En résumé

Quelques constats découlent de notre analyse :

- la variété et le nombre important d'outils consultés autant par les étudiants persévérants que par les étudiants ayant abandonné lors d'une première session d'études universitaires renforcent le fait qu'ils sont confrontés, très tôt dans leur apprentissage, à des difficultés multiples et qu'il existe un besoin réel de ces derniers à trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent pendant leurs études.
- le lien évident entre les outils utilisés par les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné avec les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur première session;
- les difficultés rencontrées par les étudiants qui persévèrent sont similaires aux difficultés rencontrées par les étudiants qui abandonnent notamment sur le plan des compétences et connaissances préalable et de l'anglais- lecture et écriture;
- la démarche de soutien à la persévérance aux études proposée par SAMI-Persévérance, soit l'identification d'outils d'aide en fonction des difficultés rencontrées, semble faciliter le repérage de ces outils ainsi que leur consultation par les étudiants qui veulent résoudre leurs difficultés;
- l'investissement important en temps des étudiants pour consulter ces outils d'aide met en évidence l'utilité de SAMI-Persévérance, comme mesure de soutien complémentaire à celle déjà proposée par les services spécialisés à cette fin par les universités et le support offert par les professeurs, les chargés de cours et les tuteurs.

Ces constats réitérent les conclusions de Tinto (2005) et d'Arulampalam, Naylor et Smith (2005) qui soutiennent que les étudiants sont confrontés à *des difficultés multiples et complexes* et ceci dès leur première session d'études. De la même façon, les mesures de soutien mis en place par les universités pour les aider à contrer ces difficultés doivent être plus diversifiées que celles qu'elles proposent actuellement pour contrer les difficultés des étudiants et encourager la persévérance aux études universitaires.

Rappelons que notre étude vise d'abord à identifier et à décrire les styles d'apprentissage différenciés, les difficultés rencontrées par les étudiants persévérants et par ceux ayant abandonné lors de la première session d'études ainsi que les outils d'aide les plus appropriés pour les aider à les contrer, Dans la section suivante, les facteurs de motivation et de démotivation seront examinés de façon plus particulière.

#### 4.6 Les facteurs de motivation et de démotivation aux études

Dans l'étape de post-expérimentation de notre recherche, un questionnaire sur la motivation s'est proposé de répondre à deux questions :

- Quels sont les facteurs de motivation qui soutiennent la persévérance aux études lors de la première session d'études?
- Quels sont les facteurs de démotivation des étudiants qui abandonnent après la première session d'études?

Dans la section qui suit, les données les plus pertinentes du questionnaire de motivation seront présentées et analysées, les points les plus importants étant appuyés chaque fois par des éléments et des extraits tirés des entrevues avec les étudiants persévérants et ayant abandonné.



#### 4.6.1 Les visées et perceptions des étudiants sur la motivation et la démotivation

La motivation est le moteur qui permet à l'individu d'élaborer ses objectifs et ses projets. Transposée au niveau universitaire, cette orientation vers l'avenir à travers la motivation suppose un engagement dans les études, la formulation des buts, mais aussi les compétences nécessaires pour atteindre ses objectifs. Dans la première section du questionnaire sur la motivation qui a été proposé aux étudiants de l'échantillon de notre recherche dans l'étape de la post-expérimentation, nous avons ciblé la connaissance des aspirations des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné, leur perception de la réussite, des acquis et des méthodes de travail qu'ils possèdent, ainsi que leur degré de motivation pendant la première session d'études. Nous avons voulu déterminer, entre autres, la perception que les étudiants ont de leurs compétences, tout en sachant que plus un apprenant estime qu'il possède les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il s'engage cognitivement et persévère, même si cette tâche peut s'avérer difficile.

#### Les objectifs d'études

Le tableau 73 montre que la finalité des études suivies est différente d'un groupe d'étudiants à l'autre. Ainsi, les étudiants qui persévèrent perçoivent leurs études comme le moyen d'acquérir un emploi et d'être autonomes financièrement (51.90 %), alors que pour les étudiants qui abandonnent, les études viennent apporter de la valeur ajoutée en termes de connaissances théoriques et pratiques à une profession (40 %) ou bien, elles ont plutôt une finalité subordonnée au développement personnel (30 %).

Tableau 73. Les objectifs généraux liés aux études universitaires

<i>Je poursuis des études universitaires pour... (Une seule réponse possible)</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Abandons</b>
Avoir un emploi et être autonome financièrement.	<b>51.90%</b>	30.00%
Acquérir des connaissances théoriques et pratiques liées à la profession.	27.85%	<b>40.00%</b>
Assurer mon propre développement personnel.	15.19%	<b>30.00%</b>
Poursuivre le parcours académique normal.	5.06%	0.00%

Néanmoins, les entrevues réalisées avec les étudiants persévérants à distance permettent de nuancer ces résultats, car parmi tous les étudiants persévérants ce sont eux les plus nombreux à mentionner que leur motivation scolaire s'inscrit dans le désir de réaliser un rêve leur permettant un changement de vie personnelle ou un avancement professionnel.

*« C'est pour compléter mon programme, car moi ça me prend une attestation quelconque pour travailler dans mon domaine, c'est de la mon but et ma motivation première. »* (persévérant, distance)

*« Moi, ce que je veux c'est d'avoir un emploi mieux de ce que j'avais. »* (persévérant, distance)

Il est intéressant de noter que chez les sujets persévérants à distance, les études à distance constituent un véritable facteur permettant de soutenir leur persévérance puisque cette forme d'étude s'adapte bien à leur vie (rythme de vie, projets professionnels, région éloignée, problèmes de santé, famille).

« Ce que j'aimais c'était vraiment que je faisais mes affaires quand je voulais et quand je pouvais. » (persévérant, distance)

« Ça me donne une plus grande marge de manœuvre dans mes projets. » (persévérant, distance).

Par contre, tel qu'il ressort du tableau 74, il n'y a que peu de différences entre les objectifs des étudiants persévérants et de ceux ayant abandonné quant à leur rendement académique.

Tableau 74. Les objectifs académiques liés aux études universitaires

<i>Mon objectif en termes de rendement académique... (Une seule réponse possible)</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
Être dans les meilleurs	22.78%	30.00%
Être au-dessus de la moyenne	54.43%	40.00%
Être dans la moyenne	18.99%	20.00%
Obtenir la note de passage	1.27%	0.00%
Pas d'importance	2.53%	<b>10.00%</b>

### Perception des étudiants face à la réussite et à leur niveau de connaissances

La même équivalence entre les moyennes des persévérants et des étudiants ayant abandonné est à remarquer quand nous analysons la perception que les étudiants ont de la réussite, à une seule exception qui vient d'ailleurs appuyer l'idée que, pour beaucoup d'étudiants ayant abandonné, les études ont une finalité plutôt orientée vers l'épanouissement personnel qui implique des enjeux moins importants du point de vue professionnel. Ainsi, 40 % des étudiants ayant abandonné ont le sentiment d'avoir réussi quand ils atteignent leurs objectifs personnels pour seulement 17.72 % de persévérants (Tableau 75).

Tableau 75. Perception de la réussite par les étudiants

<i>J'ai le sentiment d'avoir réussi lorsque :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
J'acquiers des connaissances approfondies	20.25%	20.00%
J'atteins les objectifs et les exigences du cours	22.78%	20.00%
J'obtiens une bonne note	25.32%	20.00%
J'acquiers des comportements utiles pour exercer ma future profession	13.92%	0.00%
J'atteins mes objectifs personnels	17.72%	<b>40.00%</b>

Comme souligné dans le cadre théorique, la perception que l'étudiant a de ses compétences et connaissances à accomplir une activité est très importante pour encourager la réussite aux études. Dans le cas de notre échantillon d'étudiants, nous remarquons une différence assez significative entre les étudiants ayant abandonné qui considèrent qu'ils ne possédaient pas du tout de connaissances nécessaires à la réussite des cours (20 %) pour seulement 1.27 % chez les persévérants (Tableau 76).

Tableau 76. Perception du niveau de connaissances détenues avant le début des études universitaires

<i>Au moment où j'ai débuté mes études universitaires, je possédais suffisamment de connaissances pour m'assurer la réussite des cours :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant Abandonné</b>
Pas du tout	1.27%	<b>20.00%</b>
Un peu	15.19%	10.00%
Moyennement	24.05%	40.00%
Assez	45.57%	20.00%
Beaucoup	13.92%	10.00%

Par contre, en regardant l'estimation que les étudiants des deux groupes ont de leur capacité d'acquérir les connaissances nécessaires pour réussir des cours dans lesquels il est demandé d'apprendre des notions de plus en plus complexes, aucune différence significative entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonnés n'apparaît. Néanmoins, 27.85 % des étudiants persévérants ont une perception très positive de leur rythme d'apprentissage personnel pour seulement 10 % des abandons (Tableau 77).

Tableau 77. Perception du niveau de connaissances acquises pendant les études universitaires

<i>D'une session à l'autre, je pense acquérir suffisamment de connaissances pour réussir des cours qui demandent d'apprendre des notions de plus en plus complexes :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant Abandonné</b>
Pas du tout	0.00%	0.00%
Un peu	5.06%	0.00%
Moyennement	16.46%	20.00%
Assez	50.63%	<b>70.00%</b>
Beaucoup	27.85%	10.00%

### La perception des étudiants sur leurs méthodes de travail

De façon similaire, il n'y a pas de différence entre les étudiants persévérants et ayant abandonné, comme l'illustre le tableau 78 en ce qui a trait à leur perception sur leurs méthodes de travail qu'ils considèrent assez bonnes (53.16 % et respectivement 50 %) et très bonnes (17.72 % et respectivement 20 %).

Tableau 78. Perception de la qualité des méthodes de travail détenues

<i>Je crois avoir de bonnes méthodes de travail pour réussir mes cours :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
Pas du tout	1.27%	0.00%
Un peu	5.06%	10.00%
Moyennement	22.78%	20.00%
Assez	53.16%	50.00%
Beaucoup	17.72%	20.00%

### Les perceptions des étudiants sur les causes de réussite et d'échec académique

En ce qui concerne la perception des causes de leur réussite académique, les raisons invoquées sont différentes pour les étudiants persévérants et ayant abandonné (Tableau 79). Les étudiants qui ont persévéré attribuent leur succès académique dans une mesure plus importante à leurs

propres capacités intellectuelles que les étudiants ayant abandonné (62.03 % pour 30 %) et à leurs connaissances dans le domaine (35.44 % pour 0 %), alors que ces derniers considèrent que c'est plutôt des éléments qui tiennent de la qualité du matériel pédagogique (donc indépendants de leurs compétences et connaissances) qui ont joué un rôle important dans leur réussite : 70 % des étudiants ayant abandonné ont cette perception pour seulement 27.85 % des persévérants.

Tableau 79. Perception des causes du succès académique des étudiants

<i>J'attribue mes succès académiques à :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
La chance	1.27%	0.00%
Mes capacités intellectuelles	<b>62.03%</b>	30.00%
La compétence du tuteur	34.18%	20.00%
La qualité du matériel pédagogique	27.85%	<b>70.00%</b>
Mes efforts	89.87%	80.00%
L'aide de mes collègues	<b>20.25%</b>	10.00%
Mes méthodes de travail	49.37%	50.00%
La facilité des travaux (examens)	12.66%	0.00%
Mes connaissances dans le domaine	<b>35.44%</b>	0.00%
Aucune de ses réponses	0.00%	0.00%

Le même constat s'impose (Tableau 80) quand nous demandons aux étudiants d'identifier les causes de leur échec académique : 60 % des étudiants ayant abandonné admettent que l'échec est lié à une source personnelle, soit leur manque d'effort contre 48.10 % des persévérants; 30 % des étudiants en abandon l'attribuent également à leur manque de connaissances dans le domaine pour 20.25 % des persévérants. Les étudiants qui abandonnent admettent également, dans une mesure plus importante, que leur échec est causé par la difficulté des travaux (50 %) pour 29.11 % des étudiants qui persévèrent, ce qui vient confirmer d'ailleurs le moindre degré de préparation des étudiants ayant abandonné par rapport aux exigences de la vie universitaire.

Tableau 80. Perception des causes de l'échec académique des étudiants

<i>J'attribue mes échecs académiques à :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
La malchance	2.53%	0.00%
Mon manque de capacités intellectuelles	8.86%	0.00%
L'incompétence du tuteur ou du professeur / chargé de cours	8.86%	20.00%
La piètre qualité du matériel pédagogique	6.33%	0.00%
Mon manque d'efforts	48.10%	<b>60.00%</b>
Le manque de collaboration de mes collègues	2.53%	0.00%
Mes méthodes de travail	31.65%	30.00%
La difficulté des travaux (examens)	29.11%	<b>50.00%</b>
Mon manque de connaissances dans le domaine	20.25%	<b>30.00%</b>
Aucune de ses réponses	18.99%	0.00%

### La motivation pendant la première session d'études

Les réponses des étudiants persévérants font transparaître une motivation plus grande que celle de leurs collègues qui ont abandonné après la première session d'études. Dans le tableau 81, les étudiants ayant abandonné déclarent qu'ils n'ont *pas été du tout motivés* (10 %) et 20 % rapportent un degré de motivation plus ou moins élevé. Par contre, un nombre plus important

d'étudiants persévérants (40,51 %) que d'étudiants ayant abandonné (20 %) considèrent qu'ils sont fortement motivés puisqu'ils pointent 9 et 10 de l'échelle d'appréciation.

*Tableau 81. Perception du degré de motivation durant leur première session*

<i>Sur une échelle de 10, mon degré de motivation durant la dernière session se situait à :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 (le plus faible)	0.00%	<b>10.00%</b>
2	0.00%	0.00%
3	0.00%	0.00%
4	0.00%	0.00%
5	2.53%	<b>20.00%</b>
6	2.53%	10.00%
7	20.25%	10.00%
8	31.65%	30.00%
9	<b>24.05%</b>	10.00%
10 (étant le plus fort)	<b>16.46%</b>	10.00%

En ce qui concerne le plaisir éprouvé à étudier, le degré de satisfaction est à peu près équivalent pour les modalités supérieures de l'échelle d'appréciation, autant pour les persévérants que pour les étudiants ayant abandonné. Le tableau 82 montre que seulement 10 % de ceux-ci déclarent n'éprouver aucun plaisir à étudier, pourcentage qui rejoint et appuie le fait que 10 % de ces étudiants n'ont éprouvé aucune motivation pendant la première session d'études.

*Tableau 82. Perception du degré de plaisir éprouvé par les étudiants*

<i>Sur une échelle de 10, j'éprouve du plaisir à étudier à l'université :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 (le plus faible)	3.80%	<b>10.00%</b>
2	0.00%	0.00%
3	0.00%	0.00%
4	0.00%	0.00%
5	2.53%	0.00%
6	3.80%	<b>10.00%</b>
7	10.13%	10.00%
8	29.11%	20.00%
9	31.65%	30.00%
10 (étant le plus fort)	18.99%	20.00%

D'ailleurs, comme le relèvent les entrevues, en ce qui a trait à la motivation personnelle, un grand nombre de sujets persévérants mentionnent qu'ils aiment apprendre, que l'expérience universitaire est enrichissante en plusieurs points, ce qui assure leur persévérance.

« *C'est payant en termes de connaissances (...). J'aime apprendre.* »  
(persévérant, campus)

« *J'aime beaucoup mieux l'université que le cégep (...) c'est une belle expérience, j'ai appris plein de nouvelles choses.* » (persévérant, campus)

## En résumé

Les résultats nous permettent de tirer plusieurs conclusions sur les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné sur leurs perceptions et visées quant à leurs études. Ainsi, pour les étudiants qui ont abandonné, les études sont dirigées plutôt vers l'épanouissement personnel ou vers l'acquisition de nouvelles compétences liées à leur profession. Par conséquent, leur perception de la réussite est subordonnée à ces objectifs qui sont orientés vers l'épanouissement personnel.

Les étudiants ayant abandonné ont moins de compétences que les étudiants qui ont persévéré, mais des méthodes de travail aussi bonnes que ces derniers. Pour ces étudiants, la réussite scolaire est plutôt reliée à des éléments extérieurs à leur volonté et à leurs capacités intellectuelles tels la qualité du matériel pédagogique et leur degré de motivation général qui est légèrement inférieur à celui des étudiants qui ont persévéré.

Par ailleurs, les étudiants persévérants déclarent suivre des études dans la perspective d'avoir un emploi et d'être à l'aise financièrement, mais aussi, et c'est également le cas des étudiants à distance, pour accomplir un rêve leur permettant un changement de vie personnelle ou un avancement professionnel. Ils considèrent avoir plus de connaissances antérieures au début des études que leurs collègues ayant abandonné et attribuent leur réussite dans une mesure importante à leurs capacités intellectuelles et à leurs connaissances. Ayant en vue les buts déclarés des étudiants persévérants et leur degré de motivation plus élevé, il n'est donc pas étonnant de voir qu'ils instrumentalisent leur investissement scolaire d'une manière plus efficace, ce qui est déterminant dans la persévérance scolaire.

### ***4.6.2 Le rôle de l'encadrement offert par l'université comme facteur de motivation ou de démotivation aux études***

Un autre élément important de la motivation aux études est l'importance accordée par les étudiants aux tâches proposées. La volonté de bien faire et d'entreprendre une activité ira de pair avec la valeur qu'a cette activité pour l'avenir et les intérêts de l'individu. Transposant cet élément au domaine de la persévérance aux études universitaires, nous faisons la supposition que plus les activités proposées sont considérées intéressantes et utiles pour leur avenir, plus les étudiants vont être enclins à persévérer.

### **La perception des étudiants sur le matériel pédagogique offert dans les cours**

Le tableau 83 montre que les étudiants qui persévèrent ont une approche beaucoup plus proactive dans leur apprentissage que les étudiants qui ont abandonné. Ils s'attendent, dans une mesure plus importante que les étudiants ayant abandonné, à avoir à leur disposition un matériel pédagogique ou un tuteur qui soit en mesure de contribuer au développement de leurs comportements ou stratégies d'apprentissage efficaces (50.63 %), qui soit en mesure de les encourager dans leurs démarches personnelles afin de les rendre autonomes (32.91 %) ou bien qui propose des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière (68.35 %). Les étudiants qui ont abandonné obtiennent des moyennes plus élevées que les persévérants pour une seule situation : contrairement à leurs collègues qui ont persévéré et qui aspirent davantage à un apprentissage qui développe leur autonomie, les étudiants ayant abandonné ont davantage besoin

d'un matériel pédagogique qui leur offre soutien et encadrement (80 % pour respectivement 68.35 %).

Tableau 83. Perception des étudiants sur le matériel pédagogique offert dans les cours

<i>Selon moi, le matériel pédagogique ou le tuteur, chargé de cours, professeur idéal est celui qui :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
Met en place des activités qui suscitent mon intérêt pour la matière.	68.35%	50.00%
Fait des liens entre la matière et la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation.	<b>81.01%</b>	<b>70.00%</b>
M'aide à développer des comportements ou des stratégies d'apprentissage efficaces.	50.63%	30.00%
Favorise chez moi des attitudes positives vis-à-vis de la profession.	39.24%	30.00%
M'offre soutien et encadrement.	<b>68.35%</b>	<b>80.00%</b>
Encourage mes démarches personnelles afin de me rendre autonome.	<b>32.91%</b>	10.00%
Considère ses mesures d'évaluation comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif.	37.97%	20.00%
Me donne régulièrement des rétroactions.	49.37%	30.00%
Est disponible pour des consultations par différents moyens de communication (téléphone, courriel, forum).	65.82%	50.00%
M'explique clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre pour y arriver.	55.70%	40.00%

### Perception des étudiants sur les activités d'apprentissage

Tenant compte qu'un des facteurs qui joue un rôle important dans la motivation aux études et indirectement sur la persévérance aux études est l'activité pédagogique offerte, 12 situations ont été proposées aux étudiants afin de déterminer leur degré de satisfaction par rapport aux différentes caractéristiques de l'activité pédagogique, telles qu'identifiées par Viau (1997). Les étudiants ont eu la possibilité de choisir leur réponse sur une échelle à cinq modalités où cinq (5) représente le niveau le plus élevé de leur accord par rapport à l'énoncé proposé et un (1) leur désaccord total. Les résultats montrent plusieurs situations où les étudiants qui ont abandonné expriment un niveau de satisfaction inférieur par rapport à leurs collègues qui ont persévéré.

#### *- En lien avec la signifiante des activités, en lien avec les intérêts et projets personnels*

Pour encourager la motivation, une activité pédagogique doit être signifiante aux yeux de l'étudiant. Or, le tableau 84 montre que 30 % des étudiants ayant abandonné considèrent que les activités proposées dans les cours ne correspondent que peu à leurs intérêts, préoccupations et projets personnels contre seulement 2.53 % des étudiants persévérants qui, eux, expriment, au contraire, des niveaux plus élevés d'accord par rapport à cet énoncé.

Tableau 84. Satisfaction des étudiants par rapport à la correspondance entre les cours offerts et leurs intérêts, préoccupations et projets personnels

<i>Les activités proposées dans les cours correspondent à mes intérêts, à mes préoccupations et à mes projets personnels.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	0.00%	0.00%
2 Un peu	2.53%	<b>30.00%</b>
3 Moyennement	24.05%	20.00%
4 Assez	55.70%	40.00%
5 Beaucoup	17.72%	10.00%

*- En lien avec la diversité des activités*

Les activités pédagogiques doivent également être diversifiées. Cette diversification est en mesure de donner l'occasion à l'étudiant de faire des choix dans les activités à réaliser et d'éviter la routine. Le tableau 85 montre que les étudiants qui abandonnent sont également moins satisfaits de la variété des activités proposées lors des cours : 40 % d'entre eux considèrent que les cours ne proposent que peu d'activités d'apprentissage variées contre seulement 3.80 % des étudiants qui ont persévéré. Ces derniers se déclarent en général assez contents de la variété des activités contenues dans les cours proposés (56.96 % pour seulement 30 % des étudiants qui ont abandonné).

Tableau 85. Satisfaction des étudiants par rapport à la diversité des cours offerts et leurs intérêts, préoccupations et projets personnels

<i>Les cours me proposent des activités d'apprentissage variées.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	0.00%	0.00%
2 Un peu	3.80%	<b>40.00%</b>
3 Moyennement	26.58%	20.00%
4 Assez	56.96%	30.00%
5 Beaucoup	12.66%	10.00%

*- En lien avec des activités permettant de relever des défis*

Dans le même sens, le tableau 86 illustre que les étudiants qui abandonnent n'ont pas du tout (20 %) ou moyennement (50 %) le sentiment que les tuteurs, les chargés de cours et les professeurs les amènent à relever des défis, comparativement à leurs collègues persévérants qui eux, apprécient plutôt beaucoup (21.52 %) ou assez (34.18 %) le fait que leurs intervenants les amènent à relever des défis. Cette condition découle de la perception qu'une activité pédagogique influe également sur la perception que l'étudiant a de sa compétence car, s'il réussit à relever un défi, il aura tendance à attribuer son succès à ses propres capacités et efforts.



Tableau 86. Satisfaction des étudiants par rapport aux défis que leur proposent les tuteurs/chargés de cours/professeurs

<i>J'ai le sentiment que les tuteurs, chargés de cours, professeurs m'amènent à relever des défis.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	2.53%	<b>20.00%</b>
2 Un peu	15.19%	0.00%
3 Moyennement	25.32%	<b>50.00%</b>
4 Assez	34.18%	20.00%
5 Beaucoup	21.52%	0.00%

**- En lien avec la finalité des activités proposées**

Aucune différence significative n'est observée dans le tableau 87 en ce qui a trait à la perception que les étudiants persévérants versus les étudiants ayant abandonné ont des finalités plus générales des activités pédagogiques : 46.84 % des étudiants persévérants et 50 % des étudiants se déclarent assez en accord avec l'affirmation que les activités pédagogiques ne sont pas seulement mises en place à des fins d'évaluation, tandis que 17.72 % des persévérants et 10 % des abandons appuient dans une mesure importante cet énoncé.

Tableau 87. Satisfaction des étudiants par rapport aux finalités générales des activités pédagogiques proposées

<i>Je sens que les activités pédagogiques ne sont pas seulement mises en place à des fins d'évaluation.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	2.53%	0.00%
2 Un peu	6.33%	10.00%
3 Moyennement	26.58%	20.00%
4 Assez	46.84%	50.00%
5 Beaucoup	17.72%	10.00%

**- En lien avec l'utilisation des connaissances antérieures**

Alors que 60 % des étudiants qui abandonnent semblent utiliser plus ou moins (moyennement) des stratégies d'apprentissage qui leur permettent de faire le lien avec leurs connaissances antérieures, les étudiants qui persévèrent se déclarent mieux outillés à ce niveau : 17.72 % affirment les utiliser beaucoup et 44.30 % assez de stratégies pour seulement 20 % des étudiants qui ont abandonné (Tableau 88).

Tableau 88. Degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage dans la compréhension des notions déjà apprises

<i>Au cours de la session, j'ai utilisé des stratégies d'apprentissage pour m'aider à comprendre et à faire des liens avec des notions déjà apprises.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	2.53%	10.00%
2 Un peu	6.33%	10.00%
3 Moyennement	27.85%	<b>60.00%</b>
4 Assez	44.30%	20.00%
5 Beaucoup	17.72%	0.00%

*- En lien avec la possibilité de faire des choix dans les activités proposées*

Tel que le montre le tableau 89, 60 % des étudiants qui ont abandonné considèrent n'avoir pas eu du tout ou peu de choix dans les activités pédagogiques, contrairement à leurs collègues persévérants qui ont un degré de satisfaction beaucoup plus élevé en regard de la liberté qui leur a été conférée par rapport aux choix possibles des thèmes du travail et des modes de présentation dans le cadre des activités pédagogiques : 39.24 % disent avoir eu assez d'occasions de faire des choix des activités pédagogiques et 21,52 % beaucoup.

*Tableau 89. Satisfaction des étudiants par rapport à la possibilité offerte de choisir dans les activités pédagogiques*

<i>J'ai eu l'occasion de faire des choix dans les activités pédagogiques (thème du travail, matériel, mode de présentation, cheminement, etc.).</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	2.53%	<b>30.00%</b>
2 Un peu	15.19%	<b>30.00%</b>
3 Moyennement	18.99%	<b>30.00%</b>
4 Assez	39.24%	10.00%
5 Beaucoup	21.52%	0.00%

*- En lien avec la possibilité de réaliser des activités en collaboration*

Une activité pédagogique stimulante doit permettre aux étudiants d'interagir et de collaborer avec d'autres. L'apprentissage collaboratif peut contribuer à une meilleure perception de soi chez certains étudiants. Comme le montre le tableau 90, tandis que les étudiants qui persévèrent ont apprécié dans une mesure considérable le travail collaboratif avec les autres étudiants pendant les cours, les étudiants qui abandonnent expriment, par leurs choix, un niveau d'intégration universitaire et de sociabilité subordonné aux études de beaucoup inférieur : 40 % d'entre eux affirment n'avoir pas du tout apprécié le travail en collaboration pour seulement 7.59 % des étudiants qui ont persévéré qui, eux, ont des niveaux élevés d'appréciation de la valeur du travail en équipe (34.18 % d'entre eux disent avoir beaucoup apprécié ce type d'activité et 32.91 % assez).

*Tableau 90. Satisfaction des étudiants par rapport aux possibilités de collaboration avec d'autres étudiants pendant les cours*

<i>Durant la session, j'ai apprécié pouvoir travailler en collaboration (forum, travaux en équipe, audio/vidéoconférence) avec les autres étudiants pendant les cours.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	7.59%	<b>40.00%</b>
2 Un peu	3.80%	10.00%
3 Moyennement	10.13%	<b>50.00%</b>
4 Assez	32.91%	0.00%
5 Beaucoup	34.18%	0.00%

*- En lien avec la cohérence des activités proposées dans le programme*

La qualité de l'encadrement tient aussi du souci des tuteurs, chargés de cours, professeurs de tenir compte des autres cours du programme dans la planification de la matière. Le tableau 91 montre que seulement 6.33 % des persévérants contre 20 % des étudiants ayant abandonné déclarent que l'équipe pédagogique ou les tuteurs n'ont pas du tout le souci de tenir compte des autres cours du programme dans la planification de la matière. Au contraire, 60.76 % des persévérants disent sentir que les tuteurs, chargés de cours, professeurs tiennent assez (39.24 %) voire beaucoup (21.52 %) compte des autres cours dans la planification.

*Tableau 91. Satisfaction des étudiants par rapport au souci des professeurs, des tuteurs et des chargés de cours de tenir compte des autres cours du programme dans la planification de la matière*

<i>Je sens que les professeurs, chargés de cours, tuteurs ont le souci de tenir compte des autres cours du programme dans la planification de la matière.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	6.33%	20.00%
2 Un peu	16.46%	10.00%
3 Moyennement	12.66%	<b>30.00%</b>
4 Assez	39.24%	20.00%
5 Beaucoup	21.52%	20.00%

*- En lien avec le souci des professeurs, chargés de cours et tuteurs de tenir compte des obligations professionnelles et personnelles*

Dans des proportions assez semblables, les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent sont d'avis que les chargés de cours et les professeurs du cours ou les tuteurs ont le souci de tenir compte de leurs obligations professionnelles et personnelles dans la planification de la matière (Tableau 92).

*Tableau 92. Satisfaction des étudiants par rapport au souci de l'équipe pédagogique de tenir compte de leurs obligations professionnelles et personnelles dans la planification de la matière*

<i>Je sens que les chargés de cours et les professeurs du cours ou les tuteurs ont le souci de tenir compte de mes obligations professionnelles et personnelles dans la planification de la matière.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	6.33%	<b>10.00%</b>
2 Un peu	15.19%	<b>20.00%</b>
3 Moyennement	25.32%	30.00%
4 Assez	<b>34.18%</b>	20.00%
5 Beaucoup	15.19%	10.00%

*- En lien avec la clarté des consignes*

Des consignes claires réduisent l'anxiété et le doute que certains étudiants éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande (Viau, 1999, p.2). Le tableau 93 montre que la clarté des consignes données par les tuteurs, les chargés de cours et les professeurs lors des contacts avec ceux-ci semblent être appréciée à des niveaux similaires par les étudiants qui persévèrent et

par ceux qui abandonnent : 51.90 % des étudiants qui ont persévéré déclarent être assez contents de la clarté des consignes reçues de la part des tuteurs pour 40 % des étudiants ayant abandonné. Ces niveaux élevés de satisfaction de la part des étudiants persévérants et ayant abandonnés peuvent constituer un indicateur de la qualité de l'encadrement offert par les tuteurs, chargés de cours et professeurs.

*Tableau 93. Satisfaction des étudiants par rapport à la clarté des consignes données par les professeurs, tuteurs et chargés de cours*

<i>Lors de contacts avec le tuteur, le professeur et le chargé de cours, les consignes données étaient suffisamment claires.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	1.27%	0.00%
2 Un peu	2.53%	0.00%
3 Moyennement	21.52%	20.00%
4 Assez	51.90%	40.00%
5 Beaucoup	18.99%	30.00%

La même satisfaction élevée exprimée autant par les étudiants qui persévèrent que par ceux qui abandonnent entoure la clarté des consignes données par les professeurs, les chargés de cours et les tuteurs quant au matériel proposé, ce qui vient appuyer le constat antérieur concernant la qualité de l'encadrement offert à l'université et perçu en tant que tel, quelle que soit la situation de l'étudiant (Tableau 94). Nous remarquons dans le tableau 94 un niveau légèrement plus élevé de satisfaction des étudiants qui abandonnent comparativement à leurs collègues qui persévèrent en regard de cet énoncé. Ainsi, 60 % des étudiants qui abandonnent déclarent être assez contents de la clarté des consignes reliées à l'utilisation du matériel pédagogique pour 54.43 % des persévérants, alors que la différence est encore plus importante entre les étudiants ayant abandonné qui semblent très satisfaits (30 %) ou assez satisfaits (60 %) par rapport à cet énoncé. Les persévérants, pour leur part, sont très satisfaits à 15.19 % et assez à 54.43 %.

*Tableau 94. Satisfaction des étudiants par rapport à la clarté des consignes données par les professeurs, tuteurs et chargés de cours*

<i>Dans le matériel pédagogique proposé, les consignes données étaient suffisamment claires.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	0.00%	0.00%
2 Un peu	2.53%	0.00%
3 Moyennement	26.58%	10.00%
4 Assez	54.43%	<b>60.00%</b>
5 Beaucoup	15.19%	<b>30.00%</b>

#### **- En lien avec le temps alloué pour réaliser des activités**

Les étudiants qui ont abandonné semblent disposer de moins de temps pour réaliser les activités pédagogiques demandées par leur programme que les étudiants qui persévèrent, ce que vient appuyer nos constats antérieurs selon lesquels les étudiants de notre échantillon ayant abandonné ont des difficultés reliées à la gestion du temps causées par leur engagement professionnel ou familial. Le tableau 95 montre que 20 % des étudiants qui abandonnent ne disposent pas du tout d'une période de temps suffisante pour accomplir les activités pédagogiques demandées comparativement aux persévérants (3.80 %) qui eux ont des horaires qui leur permettent

d'accorder beaucoup (32.91 %) ou assez de temps (46.84 %) à la réalisation des différentes activités pédagogiques sollicitées.

Tableau 95. Satisfaction des étudiants par rapport à la période de temps accordée pour la réalisation des activités pédagogiques demandées

<i>J'ai disposé d'une période de temps suffisante pour réaliser les activités pédagogiques demandées.</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
1 Pas du tout	3.80%	20.00%
2 Un peu	2.53%	10.00%
3 Moyennement	13.92%	30.00%
4 Assez	46.84%	30.00%
5 Beaucoup	32.91%	10.00%

### En résumé

Sur le plan des activités pédagogiques, nous avons constaté que, pour les étudiants ayant abandonné comparativement à leurs collègues persévérants, les activités pédagogiques proposées correspondent moins à leurs intérêts, leurs préoccupations, ils sont moins satisfaits de la variété des activités pédagogiques offertes, ils ont moins le sentiment de relever des défis lors de ces activités, ils se déclarent moins outillés sur le plan de leurs stratégies d'apprentissage, sont moins satisfaits du choix des activités offertes, apprécient moins le travail en équipe et semblent disposer de moins de temps pour réaliser les activités pédagogiques.

Par contre, autant les étudiants persévérants que ceux ayant abandonné ont des niveaux semblables de satisfaction par rapport à la perception des finalités plus générales des activités pédagogiques, notamment le souci du professeur, du chargé de cours ou du tuteur de tenir compte de leurs obligations professionnelles et personnelles et la clarté des consignes données.

La qualité de l'encadrement institutionnel est soulignée à plusieurs reprises lors des entrevues avec les étudiants persévérants comme facteur en mesure d'encourager la motivation. En ce qui concerne le soutien offert dans l'institution, des étudiants persévérants mentionnent le nombre de services offerts en cas de difficulté, la réputation de l'université (Sherbrooke) et l'atmosphère et le dynamisme des campus Sherbrooke et UQAR ou la liberté pédagogique offerte par la TELUQ.

« Pour la Télug, ce que j'aime (...) je faisais mes affaires quand j'avais le temps et où je voulais ». (persévérant, distance)

« Je vendrais l'université à n'importe quel étudiant (...) je suis très satisfaite des services, de l'encadrement des enseignants, de l'ambiance qu'il y a sur le campus. » (persévérant, campus)

Six étudiants persévérants provenant principalement des campus mentionnent également comme facteur de motivation l'implication, le dynamisme des professeurs et le caractère personnalisé des relations établies entre professeurs et étudiants.

« L'université où je vais est une université très personnalisée et l'on est très bien encadré. » (persévérant, campus)

« *Les professeurs sont proches des étudiants (...) on sait qu'ils sont présents pour nous et on peut les rencontrer facilement.* » (persévérant, campus)

En ce qui concerne l'orientation scolaire ou le choix du programme d'études, nombreux sont les étudiants persévérants (8) à mentionner qu'ils apprécient véritablement leurs cours et qu'ils ont une facilité à se projeter dans l'avenir (stage à venir ou vie professionnelle), ce qui confirme leur choix de programme (10).

« *La première session m'a permis de confirmer mon choix de carrière.* » (persévérant, campus)

« *J'avais un stage aussi, alors je me suis dit que je voulais voir plus concrètement en quoi ça consistait.* » (persévérant, campus)

« *Moi j'étudie dans une branche que j'aime.* » (persévérant, distance)

Par contre, un moindre degré de satisfaction des étudiants ayant abandonné relativement à la qualité des activités pédagogiques offertes est confirmé lors des entrevues effectuées. Ainsi, les facteurs de démotivation relevant de l'orientation scolaire sont nombreux chez les étudiants ayant abandonné ayant participé aux entrevues et ils apparaissent même dominants dans le choix de poursuivre ou non un programme d'étude<sup>20</sup>. Ces facteurs prennent des formes diverses : mauvaises informations quant aux préalables nécessaires, mauvaises informations quant aux horaires de cours possibles, remise en cause du choix de programme, et ils sont nommés tout autant par les étudiants que par les intervenants.

« *Le programme ne me convient vraiment pas donc j'ai abandonné.* » (abandonnant, campus)

« *Je n'aimais pas ce que j'étudiais, je n'étais pas motivée alors j'ai abandonné.* » (abandonnant, campus)

« *J'avais fait une demande en service social, puis j'ai été refusé parce que ma cote R n'était pas assez élevée, puis par la suite, j'ai fait une demande pis on pouvait faire un certificat pour accéder au cours et ici, en septembre, la secrétaire m'a dit que ça avait changé et qu'il fallait quinze crédits universitaires pour avoir accès aux cours, dans le fond j'ai déménagé pour rien, car je ne pouvais pas faire les cours que je voulais(...) dans le fond, oui j'ai mal été informé.* » (abandonnant, campus)

« *Au fil des ans, j'ai fréquemment observé que les étudiants qui s'inscrivent tardivement ou qui hésitent dans leur choix d'études abandonnent plus souvent que ceux qui se sont inscrits pour commencer la session dès septembre, janvier ou mai.* » (tuteur, distance)

---

<sup>20</sup> Au sujet de l'orientation scolaire, il apparaît important de mentionner que plusieurs des étudiants ayant abandonné mentionnent en entrevue qu'il ne s'agit que d'une interruption d'études temporaire puisque des procédures sont déjà engagées pour une inscription dans le même programme mais dans une autre institution ou dans un an (4) ou pour une inscription dans un nouveau programme (6). Un seul sujet, à distance, parle à ce propos d'une interruption définitive car dit-il, il préfère poursuivre ses projets de manière autodidacte et que l'université n'est pas prioritaire.

« Elle a quitté en disant que ce n'était pas ce qu'elle cherchait et qu'elle allait s'inscrire dans un programme dans une vraie université. » (tuteur, distance)

« On sait que les étudiants en première session aujourd'hui vont dans un domaine mais ce n'est pas nécessairement le domaine de leur choix. Ils veulent essayer quelque chose, si ça va, tant mieux, si ce ne va tant pis. Et puis il y a des abandons qui sont liés au fait que l'étudiant n'a pas fait son choix définitif d'études. » (intervenant, campus).

#### 4.6.3 Les stratégies d'apprentissage et de motivation comme facteurs de motivation ou de démotivation aux études

Lorsque nous analysons les stratégies d'apprentissage au tableau 96, nous remarquons que les étudiants qui persévèrent obtiennent en général de meilleurs scores que les étudiants qui abandonnent à une seule exception : pour l'énoncé « Je me représente des situations professionnelles concrètes. » La plus grande proportion d'abandons (40 %) qui fait référence à leur milieu professionnel fait supposer qu'il s'agit de personnes qui sont actives simultanément sur le marché du travail et dans les études. Par contre, les étudiants qui persévèrent font preuve d'une approche d'apprentissage fondée dans une mesure plus importante sur la compréhension (« Je m'assure de bien comprendre la matière » : 64.56 %) et sur les associations logiques avec leurs acquis antérieurs (« Je crée des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà » : 36.71 %; « Je fais des ressemblances avec des situations familières » : 41.77 %). Ils sont également plus structurés dans l'apprentissage que leurs collègues qui abandonnent (« J'organise les informations sous un même thème, une même notion » : 25.32 %) et plus concentrés lors du processus d'apprentissage (« Je m'assure que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage » : 37.97 %).

Tableau 96. Stratégies d'apprentissage utilisées pour étudier

<i>Lorsque je réalise une activité d'apprentissage ou que j'étudie, j'utilise différentes stratégies d'apprentissage :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
J'encadre ou souligne les informations jugées importantes.	74.68%	80.00%
Je note les idées importantes.	70.89%	70.00%
Je crée des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà.	36.71%	20.00%
Je reformule la matière dans mes propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre.	43.04%	40.00%
Je fais des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies).	41.77%	30.00%
J'organise les informations sous un même thème, une même notion.	25.32%	10.00%
Je prends des notes dans un format structuré, cohérent et logique.	58.23%	50.00%
Je me représente des situations professionnelles concrètes.	22.78%	40.00%
Je me représente les valeurs et les attitudes du milieu professionnel.	16.46%	10.00%
Je me représente la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante.	15.19%	20.00%
Je m'assure que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage.	37.97%	20.00%
Je m'assure de bien comprendre la matière.	64.56%	50.00%
Je me questionne sur la pertinence du contenu en rapport avec mes propres connaissances.	34.18%	30.00%
Je juge de la pertinence des notions en considérant différents points de vue.	24.05%	20.00%

Les étudiants qui persévèrent font preuve en général de stratégies d'apprentissage mieux adaptées en vue des examens à passer (Tableau 97). Les étudiants qui abandonnent obtiennent de meilleures moyennes pour trois énoncés seulement : ils se servent davantage des titres de chapitres et de sections pour identifier les points importants (60 %), ils affirment consacrer plus de temps aux notions difficiles (60 %) et, comme déjà remarqué antérieurement, ils ont plus tendance à se représenter des situations professionnelles concrètes pour faciliter l'apprentissage (30 %). Les étudiants persévérants, quant à eux, obtiennent de meilleures moyennes pour quelques énoncés qui résument les caractéristiques d'une stratégie d'apprentissage en profondeur : ils relisent leurs notes afin de mieux les avoir en mémoire (75.95 %), ils reformulent la matière dans leurs propres mots pour mieux apprendre et comprendre (49.37 %), ils concentrent leurs efforts sur ce qui n'est pas compris (49.37 %) et sont plus assidus dans la mémorisation des informations qui demandent de la précision, comme les termes, les formules et les règles (34.18 %). Les étudiants persévérants ont également plus tendance à avoir recours à l'aide de leurs collègues que les étudiants qui abandonnent (40.51 % pour seulement 10 %).

Tableau 97. *Stratégies d'apprentissage utilisées en vue d'un examen*

<i>Lorsque j'étudie en vue d'un examen :</i>	<b>Persévérants</b>	<b>Ayant abandonné</b>
Je recopie les termes, les formules et les règles.	63.29%	50.00%
Je relis plusieurs fois la matière à apprendre.	79.75%	70.00%
Je mémorise mot à mot les termes, les formules et les règles.	34.18%	10.00%
Je relis mes notes afin de mieux les avoir en mémoire.	75.95%	50.00%
Je me sers des titres de chapitres et de sections pour identifier les points importants.	35.44%	60.00%
J'encadre ou souligne les informations jugées importantes.	54.43%	50.00%
Je reformule la matière dans mes propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre.	49.37%	30.00%
Je produis une version mieux organisée des notes de cours.	45.57%	40.00%
J'organise la matière sous forme de tableaux ou de schémas.	20.25%	20.00%
Je me représente des situations professionnelles concrètes.	13.92%	30.00%
Je me représente les valeurs et les attitudes du milieu professionnel.	10.13%	10.00%
Je me représente la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante.	10.13%	10.00%
J'essaie régulièrement d'identifier mes forces ou mes faiblesses.	26.58%	20.00%
Je m'assure que toute mon attention soit consacrée à l'apprentissage.	43.04%	40.00%
Je vérifie et modifie ma façon de faire pour la rendre plus efficace.	26.58%	10.00%
Je concentre mes efforts sur ce qui n'est pas compris.	49.37%	40.00%
Je me questionne sur la pertinence du contenu en rapport avec mes propres connaissances.	15.19%	10.00%
Je juge de la pertinence des notions en considérant différents points de vue.	12.66%	0.00%
Je consacre plus de temps aux notions difficiles.	51.90%	60.00%
J'organise mon temps pour ne pas avoir à étudier à la dernière minute.	40.51%	20.00%
J'établis un horaire hebdomadaire d'étude pour répartir adéquatement mon temps d'étude.	31.65%	30.00%
J'utilise mes notes de cours personnelles et autres documents conseillés.	50.63%	50.00%
J'étudie habituellement seul.	79.75%	70.00%
Je consulte mes collègues pour de l'aide.	40.51%	10.00%



Pour l'ensemble de notre échantillon, les analyses quantitatives des stratégies d'apprentissage utilisées dans les différentes activités d'apprentissage et plus précisément en vue d'un examen montrent que les étudiants persévérants semblent utiliser des stratégies d'apprentissage en profondeur, tandis que les étudiants ayant abandonné ont plus tendance à aborder des stratégies de surface. La manière différente d'aborder les études peut avoir beaucoup d'impact sur la réussite et implicitement sur la persévérance aux études universitaires. Une approche en profondeur favorise une meilleure compréhension et elle peut aboutir à des meilleurs résultats, car elle est le résultat d'une motivation intrinsèque, d'une tentative de comprendre la matière et d'une meilleure capacité à mettre en pratique les connaissances acquises antérieurement (Venderm, 2001; Davis, Sivan et Kember, 1994; Entwistle et Entwistle, 1992). Les conclusions des analyses quantitatives sont renforcées par les résultats des entretiens avec les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné.

Lors des entrevues réalisées avec les étudiants persévérants, ils sont nombreux à juger efficaces leurs stratégies d'études et leur aptitude à faire des études universitaires à la lumière de leurs résultats académiques satisfaisants.

*« Je me disais que j'avais quand même une session de fait et ça bien été et j'étais capable de faire la deuxième session. »* (persévérant, campus)

De manière plus spécifique, et considérant l'âge des sujets, les sujets persévérants plus âgés sont plus nombreux à mentionner leur aptitude à voir l'intérêt et la signification des apprentissages réalisés dans le cadre de leurs cours car ils parviennent mieux à lier selon eux théorie et pratique.

*« Je sais ce que ça peut m'apporter (...) je sais reconnaître si ce que l'on m'apprend peut être utile dans mes fonctions ou pas. »* (persévérant, campus)

Par contre, certains étudiants ayant abandonné mentionnent que l'adaptation nécessaire aux études universitaires, notamment la maîtrise de stratégies d'études appropriées et la nécessité d'un effort constant, a contribué à leur abandon.

*« La marche est haute entre le cégep et l'université (...) j'avais une manière d'étudier qui convenait au cégep mais à l'université, je me suis plantée. »* (abandonnant campus)

Les intervenants interrogés croient eux aussi que les difficultés liées à la gestion des tâches universitaires (souvent liée aux stratégies d'études) peuvent constituer un facteur de démotivation important.

*« Il y en a qui sont moins organisés et moins structurés et qui ne réussissent pas à passer au travers. »* (tuteur, distance).

*« Il y a beaucoup d'ouvertures qui sont faites aux étudiants qui ne sont pas nécessairement outillés intellectuellement pour faire des cours à l'université. »* (tuteur, distance)

#### 4.6.4. Les facteurs de motivation et de démotivation identifiés dans les entrevues auprès des étudiants et des enseignants/tuteurs/chargés de cours

Afin de compléter notre analyse sur les facteurs de motivation et de démotivation, nous avons posé quelques questions aux étudiants lors de l'entretien. Les résultats mettent également en évidence le fait que les facteurs de démotivation chez les étudiants qui ont abandonné leurs études lors de la première session sont moins nombreux et moins variés que les facteurs de motivation assurant la persévérance. Principalement, ils sont en lien direct avec les difficultés identifiées par les étudiants mais aussi par les intervenants comme étant susceptibles de favoriser l'abandon. Ce sont les facteurs relevant de l'orientation scolaire, de la situation financière, d'une situation d'ordre personnel (problème de santé, manque de confiance en soi, éloignement et ennui, résultat insatisfaisant, etc.) et des stratégies d'études qui semblent les facteurs de démotivation les plus influents à la fois pour les étudiants et les intervenants rencontrés. Spécifiquement, les étudiants (4) à distance de même que tous les tuteurs de la Teluq rencontrés mentionnent également comme facteur de démotivation la difficulté à concilier travail et étude.

La situation financière est un facteur pouvant contribuer à l'abandon, principalement pour trois sujets qui affirment que c'est LE facteur les ayant convaincus d'abandonner.

*« Moi, c'est plus pour une raison monétaire, parce que moi je suis de l'extérieur et au niveau des prêts et bourses, mettons que ce n'était pas fort, donc (...) c'est plus pour des raisons monétaires qui m'ont poussé à ne pas me réinscrire à la session d'hiver. »*  
(abandonnant, campus)

Une situation de vie personnelle, notamment des problèmes de santé (3), un manque de confiance en soi (1), un changement dans la vie amoureuse (1), une révision de note non accordée (1), des obligations familiales et l'âge (1), constituent également des facteurs nommés par les étudiants qui ont abandonné.

*« Pour des raisons de santé, il a fallu que j'abandonne tous mes cours. »* (abandonnant, campus)

*« C'est juste que mon chum est revenu dans le coin, j'avais plus le même temps. »*  
(abandonnant, distance)

Le même type de facteurs, lié à une situation de vie personnelle, est aussi fréquemment identifié par les intervenants interrogés.

*« Il y a une question de perception de l'image de soi. « Est-ce que je suis capable de finir, est-ce que je suis bon, est-ce que je suis capable (...) » il y en a qui manque un peu de confiance en eux, ils ont l'impression qu'ils ne pourront pas livrer la marchandise. »*  
(tuteur, distance)

*« Ils vivent beaucoup de solitude et ne le disent pas, c'est difficile de dire que tu as de la difficulté, tu te rends compte que ouf, c'est exigeant alors tu réponds, mais pas comme tu devrais, donc un moment donné c'est comme un cercle vicieux tout ça, l'estime de soi embarque, en plus si y'arrive un pépin au niveau personnel. »* (Intervenant, campus)

De même, la situation géographique qui occasionne un éloignement et de l'ennui constitue pour 3 étudiants en campus une raison de changer de lieu d'études.

À côté de ces facteurs de démotivation identifiés à la fois par les étudiants et les intervenants interrogés, d'autres facteurs sont également mentionnés, mais exclusivement par les intervenants. Principalement, ces facteurs relèvent des problèmes personnels pouvant être rencontrés et menant à l'abandon (maladie, épuisement, stress, séparation, charge familiale différente), mais ils relèvent aussi de l'incapacité de certains étudiants à concilier l'ensemble de leurs charges (professionnelles, étudiantes et pour plusieurs familiales). Enfin, et cela est intéressant également, les intervenants, au contraire des étudiants, mentionnent également que les notes obtenues (et le lien que les étudiants font avec les préalables acquis ou non) peuvent agir directement sur la volonté de poursuivre ou non ses études.

« *Après le premier résultat d'examen, ils abandonnent car ils pensent qu'ils ne réussiront pas le deuxième.* » (intervenant, campus)

« *Après les examens semestriels, les gens se rendent compte qu'ils n'ont pas les prérequis (sic) ou ils voient qu'ils leur manquent quelque chose pour suivre le groupe.* » (intervenant, campus)

#### 4.6.5 En résumé

En ce qui concerne la motivation des étudiants comme facteur pouvant contribuer à la persévérance aux études, les résultats de notre étude sont en mesure de donner plusieurs pistes d'interprétation, qui viennent confirmer les résultats des recherches antérieures.

Ainsi, les étudiants persévérants semblent être « gagnants » à tous les chapitres : ils entrent à l'université avec un bagage de compétences et de connaissances plus riche que celui de leurs collègues ayant abandonné, font preuve de méthodes de travail et de stratégies d'apprentissage plus efficaces, sont plus motivés dans leur projet universitaire et qui semblent être instrumentalisés en vue d'un changement de vie ou d'un avancement professionnel. Avec tous ces avantages de leur côté, il n'est pas étonnant de constater que leur degré de motivation est supérieur à celui des étudiants ayant abandonné.

Par contre, ces derniers semblent posséder moins de connaissances préalables à l'entrée à l'université et ayant en vue que leurs études sont dirigées vers l'épanouissement personnel ou l'acquisition de nouvelles compétences liées à la profession, ils ressentent moins de pression et ont un degré de motivation plus faible.

Au niveau de la valeur accordée à la tâche proposée en tant que dimension déterminante de la motivation, les étudiants persévérants semblent apprécier beaucoup plus la qualité des activités pédagogiques proposées et à vouloir s'investir plus dans leurs études.

Au niveau de la contrôlabilité exprimée par le degré d'autonomie qu'un étudiant peut exercer sur le déroulement d'une tâche demandée, les étudiants persévérants semblent également détenir de meilleures stratégies d'apprentissage que les étudiants ayant abandonné.

Par ailleurs, il est intéressant à remarquer que les facteurs de démotivation chez les étudiants qui ont abandonné leurs études lors de la première session sont moins nombreux et moins variés que les facteurs de motivation assurant la persévérance. Principalement, ils sont en lien direct avec les difficultés identifiées par les étudiants, mais aussi par les intervenants comme étant

susceptibles de favoriser l'abandon. Ce sont donc les facteurs relevant de l'orientation scolaire, de la situation financière, d'une situation d'ordre personnel (problème de santé, manque de confiance en soi, éloignement et ennui, résultat insatisfaisant, etc.) et des stratégies d'études qui semblent les facteurs de démotivation les plus influents à la fois pour les étudiants et les intervenants rencontrés.

Compte tenu de ces résultats, il s'avère prioritaire d'offrir aux étudiants, lors de leur première session d'études, des outils d'aide qui réduiraient le risque lié aux facteurs de démotivation et de les expérimenter afin d'en examiner l'impact sur le taux de persévérance aux études.

Une fois les analyses complétées en lien avec les styles d'apprentissage différenciés, les difficultés rencontrées par les étudiants persévérants et par ceux ayant abandonné lors de la première session d'études, les outils d'aide les plus utilisés pour contrer ces difficultés et les facteurs de motivation et de démotivation, il nous reste à examiner les résultats liés à un dernier objectif de notre recherche, soit d'examiner la convivialité, la pertinence et l'utilité du système d'aide multimédia interactif de persévérance aux études (SAMI-Persévérance) construit dans ce projet et mis à la disposition des étudiants inscrits à leur première session d'études universitaires.

#### **4.7 La convivialité, la pertinence et l'utilité de SAMI-Persévérance**

De l'échantillon de 216 étudiants ayant utilisé SAMI-Persévérance, 103 ont complété le questionnaire en ligne qui évaluait la convivialité, l'utilité et la pertinence du système d'aide. De ces 103 étudiants, 93 sont des persévérants et 10 des étudiants ayant abandonné. Parallèlement, le professeur de l'UQAR qui a intégré l'utilisation de SAMI-persévérance à un cours obligatoire pour la première session des étudiants inscrits au baccalauréat en sciences de l'éducation a aussi été interviewé et ses propos liés aux composantes du questionnaire traités seront présentés pour enrichir les analyses quantitatives (Annexe 10 pour le questionnaire d'entretien semi dirigé).

##### **4.7.1 Les activités offertes par SAMI-Persévérance**

Le tableau 98 montre que les étudiants persévérants ont réalisé plus d'activités que prévu dans le protocole de recherche : 94.38 % ont réalisé des questionnaires reliés au profil d'apprenant, 85.39 % ont eu recours à l'évaluation des difficultés rencontrées lors de la première session d'études, 91.01 % se sont servis d'outils d'aide, 28.09 % des sujets ont réalisé leur curriculum vitae détaillé, 86.56 % se sont préparés à leur première session d'études et 80.90 % ont fait le suivi de leur session. Ces pourcentages élevés s'expliquent entre autres par le haut taux de participation au questionnaire des étudiants ayant utilisé SAMI-Persévérance dans le cadre d'un cours obligatoire à l'UQAR. Comme le mentionne le professeur responsable du cours : « *ça faisait partie explicitement de l'évaluation du cours (...) ils devaient passer à travers l'ensemble des tests qu'il y avait dans SAMI (...) ils devaient faire toutes les activités qui étaient proposées, identifier les outils, en évaluer.* »

Les étudiants qui ont abandonné ont réalisé de leur côté moins d'activités offertes par l'environnement comparativement aux étudiants persévérants : connaître leur profil d'apprenant (66.66 %), identifier les difficultés rencontrée (33.33 %) et l'utilisation des outils d'aide (33.33 %).

Tableau 98. La proportion des étudiants persévérants et ayant abandonné par rapport aux activités non réalisées dans le cadre de SAMI-Persévérance

Activités non réalisées par les étudiants	Étudiants persévérants (n= 93)	Étudiants ayant abandonné (n= 10)
Connaître mon profil d'apprenant	5.62%	44.44%
Les difficultés rencontrées lors de la première session d'études	14.61%	66.67%
Mes outils d'aide	8.99%	66.67%
Réaliser mon CV	<b>71.91%</b>	<b>100.00%</b>
Préparer ma première session d'études	13.48%	77.78%
Faire le suivi de ma session	19.10%	66.67%

Le tableau 99 présente le taux de satisfaction des étudiants persévérants qui les ont utilisés. Ainsi, les étudiants persévérants ont un degré de satisfaction élevé par rapport à toutes les activités proposées :

- 68.23 % sont satisfaits et très satisfaits par les questionnaires qui leur ont permis d'établir leur profil d'apprenant;
- 69.47 % se montrent satisfaits et très satisfaits par les cinq questionnaires sur les difficultés rencontrées;
- 79.27 % sont satisfaits et très satisfaits par l'utilisation des outils d'aide;
- 84 % se déclarent satisfaits et très satisfaits par le modèle de CV proposé;
- 66.85 % sont satisfaits et très satisfaits par les activités les aidant à se préparer leur première session d'études;
- 54.8 % sont satisfaits ou très satisfaits par le suivi de leur première session d'études.

Tableau 99. Degré de satisfaction de SAMI-Persévérance des étudiants persévérants

Appréciation/ Activités Persévérants	Très satisfait	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
Connaître mon profil d'apprenant	16.47%	51.76%	21.18%	5.88%	4.71%
Les difficultés rencontrées lors de la première session d'études	12.33%	57.14%	24.66%	16.44%	4.11%
Mes outils d'aide	31.71%	47.56%	15.85%	3.66%	1.22%
Le CV	28.00%	56.00%	8.00%	8.00%	0.00%
Préparer ma première session d'études	14.29%	52.56%	19.23%	5.13%	2.56%
Faire le suivi de ma session	12.33%	42.47%	24.66%	16.44%	4.11%

Il est difficile de qualifier le degré de satisfaction des étudiants ayant abandonné par rapport aux différentes activités proposées, compte tenu du nombre très restreint de ces sujets qui ont utilisé SAMI-Persévérance. Toutefois, le taux de satisfaction des étudiants ayant abandonné qui les ont utilisés reste très élevé et comparable au taux de satisfaction donné par les étudiants ayant persévéré (Tableau 100) :

- 80 % sont satisfaits et très satisfaits par les questionnaires qui leur ont permis d'établir leur profil d'apprenant;
- 66.66 % se montrent satisfaits et très satisfaits par les cinq questionnaires sur les difficultés rencontrées;

- 66.66 % sont satisfaits et très satisfaits par l'utilisation des outils d'aide;
- 50 % sont satisfaits et très satisfaits par les activités les aidant à se préparer leur première session d'études;
- 66.66 % sont satisfaits ou très satisfaits par le suivi de leur première session d'études.

Tableau 100. Degré de satisfaction de SAMI-Persévérance des étudiants ayant abandonné

Appréciation/ Activités Abandons	Très satisfait	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
Connaître mon profil d'apprenant	60.00%	20.00%	20.00%	0.00%	0.00%
Les difficultés rencontrées lors de la première session d'études	33.33%	33.33%	33.33%	0.00%	0.00%
Mes outils d'aide	33.33%	33.33%	33.33%	33.33%	0.00%
Le CV	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Préparer ma première session d'études	50.00%	0.00%	50.00%	0.00%	0.00%
Faire le suivi de ma session	33.33%	33.33%	33.33%	0.00%	0.00%

Quelques commentaires des étudiants illustrent ce taux de satisfaction :

« Je trouve le tout excellent. Au début de l'utilisation de ce site, j'ai utilisé les phrases qui étaient collées à ma situation et j'ai eu des clarifications rapidement avec les outils. » (persévérant)

« Pour l'instant, j'ai pas de commentaires concernant la modification du site, je le trouve bien fait pour l'étudiant, bonne continuation et merci pour vos efforts! » (persévérant)

« La justesse des résultats des profils. » (abandonné)

« Quand même j'ai apprécié les lectures des différents thèmes pour améliorer ma concentration lors de mes lectures et je vous en remercie. Cela demande beaucoup de temps, mais je suis certaine que je reviendrai consulter les différents outils d'aide. Merci encore une fois. » (persévérant)

Quelques éléments sont également identifiés en vue de l'amélioration de SAMI-Persévérance:

« J'aurais aimé que mes lacunes soient plus ciblées. J'avais probablement des attentes trop précises sur des sujets me concernant personnellement. » (abandonné)

« Essayez de développer plus de trucs pour la motivation dans la poursuite des études. Quoique vous avez de bons documents pour nous aider à mieux s'améliorer. » (persévérant)

« Donner plus d'aides pour les mathématiques. » (persévérant)

Interrogé sur sa satisfaction et la satisfaction des étudiants quant aux activités proposées dans SAMI-Persévérance, le professeur responsable du cours à l'UQAR évoque à la fois une satisfaction importante mais aussi, il pose des nuances, notamment en ce qui a trait aux questionnaires permettant d'établir le profil d'apprenant. Ainsi, concernant les questionnaires, il mentionne :

« (...) c'est qu'il y avait des tests par exemple qui étaient très intéressants et il y en a d'autres que les étudiants ne comprenaient absolument par ce que ça voulait dire (...) Ils ne voyaient pas la pertinence, ils ne comprenaient pas les résultats de certains tests (...) ils ont l'impression que ça ne les mènent nulle part (...) ça ne donne pas le goût de les utiliser. Par contre, il y avait certains tests qui étaient moins ambitieux dans l'assignation du profil d'apprenant mais qui leur donnait des indications claires sur leurs limites. »

#### 4.7.2 L'utilité, la pertinence et la qualité des outils d'aide proposés aux étudiants

Les étudiants persévérants qui ont utilisé les outils d'aide ont un degré de satisfaction très élevé (Tableau 101) :

- 89.02 % d'étudiants persévérants sont satisfaits et très satisfaits par la quantité des outils d'aide proposés par le système;
- 85.37 % sont satisfaits et très satisfaits par la qualité des outils d'aide proposés par le système;
- 85.37 % sont satisfaits et très satisfaits par le niveau de compréhension des outils d'aide proposés par le système;
- 87.5 % sont satisfaits et très satisfaits par la variété des outils d'aide proposés par le système;
- 79.27 % sont satisfaits et très satisfaits par la pertinence des outils d'aide proposés par le système;
- 83.95 % sont satisfaits et très satisfaits par l'utilité des outils d'aide proposés par le système;
- 83.05 % sont satisfaits et très satisfaits par les explications fournies pour compléter les questionnaires sur les difficultés;
- 75 % sont satisfaits et très satisfaits par la recherche par mots clés pour trouver les outils d'aide.

Tableau 101. Degré d'appréciation des outils d'aide des étudiants persévérants

Appréciation/ Énoncé Persévérants	Très satisfait	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
La quantité des outils d'aide proposés par le système.	46.34%	42.68%	6.10%	3.66%	1.22%
La qualité des outils d'aide proposés par le système.	31.71%	53.66%	12.20%	2.44%	0.00%
Le niveau de compréhension des outils d'aide.	26.83%	58.54%	13.41%	1.22%	0.00%
La variété des outils d'aide proposés par le système.	42.50%	45.00%	11.25%	0.00%	1.25%
La pertinence des outils d'aide proposés par le système en fonction de mes besoins.	32.93%	46.34%	15.85%	2.44%	2.44%
L'utilité des outils d'aide proposés par le système pour mes études.	35.80%	48.15%	11.11%	4.94%	0.00%
Les explications fournies pour compléter les questionnaires sur les difficultés.	18.64%	64.41%	13.56%	3.39%	0.00%

Appréciation/ Énoncé Persévérants	Très satisfait	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
La recherche par mots clés pour trouver les outils d'aide.	10.71%	64.29%	21.43%	1.79%	1.79%

En ce qui concerne le degré de satisfaction des étudiants ayant abandonné par rapport aux mêmes activités, il est de nouveau difficile d'avoir une réponse précise compte tenu du nombre restreint de répondants (n= 10). Toutefois, les résultats montrent un niveau de satisfaction assez élevé par rapport aux différents attributs des outils d'aide proposés à l'analyse. Pour plusieurs éléments, le taux de satisfaction des étudiants ayant abandonné est par contre beaucoup moins élevé que celui des étudiants ayant persévéré:

- 33.33 % d'étudiants persévérants sont très satisfaits par la quantité des outils d'aide proposés par le système, alors que 66.67 % en sont plus ou moins satisfaits;
- 66.66 % sont satisfaits et très satisfaits par la qualité des outils d'aide proposés par le système;
- 66.67 % sont très satisfaits par le niveau de compréhension des outils d'aide proposés par le système;
- 50 % sont satisfaits et très satisfaits par la variété des outils d'aide proposés par le système;
- 33.33 % sont très satisfaits par la pertinence des outils d'aide proposés par le système, alors que 66.67 % en sont plus ou moins satisfaits;
- 50 % sont satisfaits et très satisfaits par l'utilité des outils d'aide proposés par le système;
- 100 % sont satisfaits et très satisfaits par les explications fournies pour compléter les questionnaires sur les difficultés;
- 100 % sont plus ou moins satisfaits par la recherche par mots clés pour trouver les outils d'aide.

Tableau 102. Degré d'appréciation des outils d'aide des étudiants ayant abandonné

Appréciation/ Énoncé Abandons	Très satisfait	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
La quantité des outils d'aide proposés par le système.	33.33%	0.00%	66.67%	0.00%	0.00%
La qualité des outils d'aide proposés par le système.	33.33%	33.33%	33.33%	0.00%	0.00%
La compréhension des outils d'aide.	66.67%	0.00%	33.33%	0.00%	0.00%
La variété des outils d'aide proposés par le système.	25.00%	25.00%	50.00%	0.00%	0.00%
La pertinence des outils d'aide proposés par le système en fonction de mes besoins.	33.33%	0.00%	66.67%	0.00%	0.00%
L'utilité des outils d'aide proposés par le système pour mes études.	25.00%	25.00%	50.00%	0.00%	0.00%
Les explications fournies pour compléter les questionnaires sur les difficultés.	33.33%	66.67%	0.00%	0.00%	0.00%
La recherche par mots clés pour trouver les outils d'aide.	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%



Voici quelques commentaires des étudiants au sujet des outils d'aide :

« *Je ne voulais pas accéder à des outils en répondant au questionnaire parce que je connais certaines de mes faiblesses et j'ai apprécié pouvoir directement accéder aux outils y étant reliés.* » (persévérant)

« *Mettre moins d'outils d'aide, j'aurais aimé que le système me donne juste un ou deux outils par difficulté, par exemple.* » (abandonné)

« *Avoir plus de variété dans les outils d'aide, plus de visuel, plus d'images. Il y a trop de texte.* » (persévérant)

« *Mettre des outils plus interactifs et non seulement de la lecture de texte.* » (persévérant)

Enfin, en ce qui concerne l'entrevue réalisée avec le professeur de l'UQAR, il apparaît également que les étudiants ont généralement été satisfaits des outils proposés ainsi que le professeur : « *Oui, il y en a qui sont pertinents.* » Par contre, certaines nuances sont apportées quant à la qualité de tous les outils : « *Il y en a qui sont vraiment pas intéressants, il y en qui le sont (...) je suggère fortement d'évaluer les outils d'aide.* »

#### 4.7.3 Les outils de communication synchrones et asynchrones

Les outils de communication synchrones et asynchrones mis à la disposition des étudiants pendant l'expérimentation ont été peu utilisés tant par les étudiants qui persévèrent que par les étudiants qui ont abandonné comme le montre le tableau 103: le courriel (35,96 % contre 33,37 %), les forums de discussion (13,48 % contre 11,11 %) et la vidéoconférence Web (11,24 % contre 11,11 %).

Tableau 103. Proportion des étudiants persévérants et ayant abandonné en fonction de la non utilisation des outils de communication

Non utilisation des outils de communication	Étudiants persévérants	Étudiants ayant abandonné
Forum de discussion	86.52%	88.89%
Courriel	64.04%	66.67%
Vidéoconférence	88.76%	88.89%

Pour les étudiants persévérants qui les ont utilisés, le tableau 104 montre un degré moyen de satisfaction pour le forum (41 % sont satisfaits et très satisfaits). En ce qui concerne le courriel 71.88 % sont satisfaits et très satisfaits et, quant à la vidéoconférence, 40 % sont satisfaits et très satisfaits.

Tableau 104. Degré d'appréciation des outils de communication des étudiants persévérants

Appréciation / Outils de communication Persévérants	Très satisfait	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
Forum de discussion	8.33%	33.33%	50.00%	8.33%	0.00%
Courriel	28.13%	43.75%	25.00%	0.00%	3.13%
Vidéoconférence	10.00%	30.00%	40.00%	10.00%	10.00%

En ce qui concerne les étudiants ayant abandonné, le tableau 105 montre une insatisfaction pour le forum (100 % sont peu satisfaits), situation qui change dans le cas du courriel (100 % sont satisfaits et très satisfaits) et la vidéoconférence (100 % sont plus ou moins satisfaits). Il est intéressant de constater que peu d'étudiants avaient utilisé les forums et la vidéoconférence avant l'expérimentation de SAMI-Persévérance et que ces deux outils s'appuient sur les échanges entre pairs en temps réel.

Tableau 105. Degré d'appréciation des outils de communication des étudiants ayant abandonné

Appréciation / Outils de communication Abandons	Très satisfait	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
Forum de discussion	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%
Courriel	33.33%	66.67%	0.00%	0.00%	0.00%
Vidéoconférence	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

Concernant les outils de communication, aucun commentaire n'a été formulé par les étudiants. Toutefois le professeur interrogé mentionne, en défense à l'utilisation plus importante du courriel comme outil premier de communication :

« Souvent on est attiré par la haute technologie mais on a déjà des technologies existantes qu'on peut utiliser beaucoup (...) moi c'est par courriel que j'ai communiqué avec les étudiants et en classe pendant les séminaires (...) je ne pense pas que c'est pas intéressant (forum et vidéoconférence), c'est juste une question de disponibilité. »

#### 4.7.4 L'appréciation générale du site Web

Les étudiants ayant abandonné semblent avoir une opinion plus favorable que celle des étudiants persévérants comme le montre le tableau 106 en ce qui concerne l'appréciation générale du site Web. Ces résultats doivent être regardés avec les réserves imposées par le nombre limité d'étudiants ayant abandonné qui ont participé à ce questionnaire. Ainsi, 42.67 % des persévérants et 66.66 % des étudiants ayant abandonné déclarent avoir une opinion excellente ou très bonne en ce qui concerne l'appréciation générale du site Web.

Tableau 106. Appréciation générale du site SAMI-Persévérance

Navigation	Étudiants persévérants	Étudiants ayant abandonné
Excellente	10.11%	22.22%
Très bonne	32.58%	44.44%
Bonne	41.57%	11.11%
Passable	12.36%	11.11%
Mauvaise	3.37%	11.11%

Un autre fait encourageant et qui démontre l'intérêt que le système d'aide a éveillé chez les étudiants est visible quand nous analysons l'intention de continuer l'utilisation : 46.07 % des étudiants persévérants s'y déclarent favorables alors que 39.33 % ne le savent pas (Tableau 107).

Tableau 107. Intentions des étudiants persévérants et ayant abandonné de poursuivre l'utilisation du système SAMI-Persévérance

Poursuivre l'utilisation	Étudiants persévérants	Étudiants ayant abandonné
Oui	46.07%	11.11%
Non	14.61%	22.22%
Ne sais pas	39.33%	66.67%

Le tableau 108 montre que l'activité la plus appréciée par les étudiants persévérants est l'utilisation des outils d'aide, alors que pour les étudiants ayant abandonné, il s'agit de « Connaître mon profil d'apprenant » (33.33 % pour 31.46 % des persévérants).

Tableau 108. Activité la plus appréciée des étudiants persévérants et ayant abandonné

Activité la plus appréciée	Étudiants persévérants	Étudiants ayant abandonné
Connaître mon profil d'apprenant	31.46%	33.33%
Les questionnaires sur les difficultés rencontrées lors de ma première session d'études	4.49%	0.00%
Mes outils d'aide	<b>39.33%</b>	22.22%
Réaliser mon CV	1.12%	0.00%
Préparer ma première session d'études	8.99%	0.00%
Faire le suivi de ma session	0.00%	0.00%
Aucune	4.49%	11.11%
Je ne sais pas	10.11%	33.33%

Aucun commentaire n'ayant été formulé par les étudiants ayant abandonné sur l'appréciation globale de SAMI-Persévérance, nous présentons ceux des étudiants persévérants qui ont apprécié SAMI-Persévérance :

« Rien! C'est parfait! »

« Aucune amélioration. Très complet et beaucoup d'outils d'aide. »

« Je crois que le site est bien structuré. Je crois que tout est clair. »

« Je n'ai aucune modification à apporter, le site web me paraît bien complet ainsi. »

Enfin, concernant l'entrevue réalisée avec le professeur de l'UQAR ayant utilisé SAMI-Persévérance dans le cadre de son cours, les commentaires sont nombreux quant à l'appréciation générale du site et plusieurs sont très positifs, dont celui-ci :

« c'est un outil intéressant à utiliser parce que ça permet de compléter ce qu'on pourrait appeler du diagnostic (...) quand l'étudiant arrive à l'université, de dire ses compétences universitaires d'une part et ses compétences plus reliées au traitement de l'information, etc. (...) je me disais qu'avec SAMI, ça nous aiderait parce qu'on pourrait voir jusqu'à quel point cet outil peut nous permettre justement d'identifier un certain nombre de points sur lesquels l'étudiant peut travailler et qu'il va intégrer (...) »

Par contre, d'autres commentaires nous invitent à voir les failles du système ou du moins les éléments qui sont à améliorer, notamment en ce qui concerne la taille et la diversité des activités et outils offerts sur le site qui peut laisser dans la confusion bien des étudiants en situation de besoins.

*« Le principal ennemi actuellement, c'est qu'il y a trop d'affaires. Il y a trop d'affaires et puis ça fait en sorte que les étudiants sont perdus s'ils ne sont pas coachés à l'intérieur de SAMI (...). »*

#### **4.7.5 En résumé**

Le taux de satisfaction élevé des étudiants persévérants par rapport à la convivialité, la pertinence et l'utilité de SAMI-Persévérance montre que ce type de dispositif en ligne soutenant la persévérance aux études rejoint ces étudiants ayant participé à notre étude, de même que le professeur qui l'a utilisé avec ces étudiants, et cela malgré quelques nuances et suggestions d'amélioration. Ainsi, les étudiants ayant persévéré se montrent davantage très satisfaits ou satisfaits des différentes composantes du site (activités offertes et appréciation de ces dernières : utilité, pertinence et qualité).

Quant aux étudiants ayant abandonné (du moins le peu qui ont répondu au questionnaire), ils font preuve de plus de réserve sur leur appréciation des activités offertes. Ce sont surtout les outils d'aide qui recueillent un degré plus ou moins satisfaisant pour leur qualité (66,67 %), leur pertinence (66,67 %) et leur utilité (50 %) ainsi que l'outil de recherche qui permettait d'identifier ces outils sans compléter les grilles de difficultés (100 %). Considérant que 44,44 % des étudiants ayant abandonné n'ont pas réalisé les questionnaires permettant de connaître leur profil (contre 5,62 % chez les étudiants ayant persévéré) d'une part et d'autre part, considérant que 66,67 % des étudiants n'ont pas identifié les difficultés rencontrées pendant la première session (contre 14,61 %), et sachant aussi que ces deux composantes de SAMI-Persévérance permettent de mieux cibler les outils en fonction du style d'apprentissage et des difficultés rencontrées, il serait pertinent de s'interroger sur les consignes offertes aux étudiants au sujet de l'utilisation du dispositif. Enfin, comme les résultats quantitatifs n'ont pas été commentés par les étudiants ayant abandonné, nous pouvons nous interroger si le degré d'appréciation des étudiants ayant abandonné est en lien avec le système ou si ce n'est pas plutôt avec leur sentiment d'échec que SAMI-Persévérance n'a pu contrer.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

L'abandon des études universitaires constitue une problématique réelle pour les établissements universitaires qui doivent mettre en place des dispositifs susceptibles de retenir les étudiants au moment jugé le plus critique par les résultats de la recherche. C'est dans ce contexte que notre étude s'est attardée à la première session d'études jugée critique dans de nombreuses études afin de mieux comprendre les facteurs menant à l'abandon et ceux qui favorisent la persévérance aux études dans le contexte de trois universités québécoises (Télé-université, Université de Sherbrooke et Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis).

Tenant compte que la plupart des études québécoises sur l'abandon et la persévérance à l'université portent sur des universités campus, que l'enseignement en ligne est de plus en plus présent dans les universités québécoises, que le taux d'abandon de ce type d'enseignement y est élevé : près de 80 % des étudiants ne terminent pas leur formation en ligne (Gauthier, 2004),

qu'il existe peu d'études qui examinent un ensemble de variables susceptibles d'influencer la persévérance et l'abandon des études et enfin, qu'il existe peu de dispositifs en ligne qui offrent des outils d'aide en regard des difficultés rencontrées par les étudiants universitaires, cette étude exploratoire s'est proposée d'apporter non seulement une compréhension de l'abandon et de la persévérance, mais également d'intervenir afin de favoriser la persévérance, en offrant des outils d'aide adaptés aux difficultés rencontrées au cours de la première session d'études à l'université.

Ainsi ce rapport nous a permis, dans la première partie, de cerner la problématique de notre étude. Dans la première section, nous avons décrit le contexte du phénomène de l'abandon et de la persévérance de notre étude. Puis, nous avons abordé brièvement dans une deuxième section l'ampleur du problème dans le monde occidental et les impacts de l'abandon sur la société, l'institution universitaire et l'étudiant. Les statistiques nous ont montré que le taux d'abandon des études universitaires est inquiétant et qu'il est important d'y remédier à l'aide de mesures de soutien à la persévérance aux études. Dans une troisième section, nous avons mis en évidence les éléments novateurs de cette recherche, notamment la prise en compte d'un ensemble de variables susceptibles d'influencer la persévérance ou de contrer l'abandon des études. Dans la quatrième section, nous avons défini les concepts d'abandon et persévérance, tels qu'utilisés dans cette étude. Enfin, dans la cinquième et dernière section, nous avons exposé les questions générales de la recherche : (1) Quels sont les styles d'apprentissage, les facteurs de motivation et de démotivation, les difficultés rencontrées par les étudiants et les variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (type d'études et mode d'études) qui peuvent avoir une influence sur l'abandon ou la persévérance aux études d'un étudiant durant la première session d'études universitaires? et (2) Les outils d'aide et de soutien utilisés par les étudiants inscrits à une première session d'études diffèrent-ils selon qu'ils aient abandonné ou persévéré ainsi qu'en fonction de certaines variables sociodémographiques (genre, âge) et scolaires (mode et type d'études)?

Dans la deuxième partie du rapport, nous avons présenté le cadre théorique. Dans la première section, nous avons fait une synthèse des premières théories sur les facteurs qui peuvent contribuer à l'abandon ou à la persévérance dans les études postsecondaires ainsi que des hypothèses qui ont été avancées pour expliquer ce problème. Nous y avons également présenté les principales théories qui ont été formulées pour expliquer l'abandon et la persévérance aux études. Dans la deuxième section, nous nous sommes attardés aux différentes classifications des facteurs d'abandon et de persévérance afin de mieux cerner les variables qui ont fait l'objet de notre recherche. Dans la troisième section, nous avons explicité les quatre principaux éléments de notre première question générale de recherche, soient les variables sociodémographiques et scolaires, les styles d'apprentissage des étudiants, les facteurs de motivation et de démotivation ainsi que les difficultés rencontrées. Malgré le fait que certaines de nos variables de recherche ont déjà été abordées par divers auteurs, notre étude se distingue par la volonté de rassembler pour la première fois une grande variété d'aspects liés à l'apprentissage et aux difficultés rencontrées par les étudiants lors de la première session d'études afin de discriminer par la suite ceux qui caractérisent les étudiants ayant abandonné par rapport à ceux qui persévèrent. Dans la quatrième section, nous avons examiné les mesures de soutien ainsi que les dispositifs d'aide à la persévérance aux études afin d'établir les bases de notre système d'aide multimédia et interactif à la persévérance aux études (SAMI-Persévérance). Enfin, dans la cinquième section, nous avons regroupé les questions spécifiques et des objectifs de recherche présentés tout au long du cadre théorique.

Dans la troisième partie, nous avons présenté le cadre méthodologique de la recherche. Dans la première section, nous avons explicité l'approche méthodologique de l'étude qui s'inscrit dans une recherche de développement et une approche mixte de collecte de données. Dans la deuxième section, nous avons décrit la population cible : ce sont des étudiants nouvellement inscrits qui poursuivent leur première session d'études dans trois universités québécoises, dont deux offrant un enseignement en présentiel et une troisième en mode distance. Dans la troisième section, nous avons présenté l'instrument de recherche « Système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études (SAMI-Persévérance) », construit pendant l'étude. Dans la quatrième section, nous avons fait état des instruments de collecte de données quantitatives (au nombre de sept) et de données qualitatives (au nombre de quatre). Dans la cinquième section, nous avons discuté des stratégies d'analyse des données quantitatives et qualitatives. Dans la sixième section, nous avons décrit le déroulement de l'expérimentation et explicité dans la septième section, la déontologie de la recherche.

Dans la quatrième partie, nous avons présenté les résultats les plus significatifs de notre recherche. Les résultats des analyses ont été regroupés afin de mettre en évidence les possibles différences et ressemblances entre les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné et les difficultés qui peuvent jouer un rôle dans leur décision d'abandonner ou de persévérer à l'université. Dans la première section, nous avons dressé un portrait sociodémographique et scolaire de la population investiguée. Dans la deuxième section, nous avons repris les mêmes variables sociodémographiques et scolaires, mais cette fois-ci d'une façon différenciée pour les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné. Dans la troisième section, nous avons décrit les résultats les plus significatifs en ce qui a trait à trois aspects des styles d'apprentissage des étudiants : le traitement de l'information, les modes et conditions d'apprentissage. Dans la quatrième section, nous avons réalisé une analyse comparée des difficultés les plus rencontrées par les étudiants persévérants par rapport à ceux ayant abandonné en s'appuyant sur des données qualitatives et quantitatives de notre recherche. Dans la cinquième section, nous avons mis en évidence les outils d'aide les plus utilisés par les étudiants qui persévèrent et ceux qui abandonnent. Dans la sixième section, nous avons cerné les facteurs de motivation et de démotivation aux études. Finalement, dans la septième et dernière section, nous avons explicité le degré d'appréciation des étudiants par rapport à la convivialité, la pertinence et l'utilité du dispositif de soutien à la persévérance aux études qu'est SAMI-Persévérance.

Les principaux résultats de l'étude nous ont permis de présenter d'abord le *portrait sociodémographique et scolaire de la population investiguée*. Notre échantillon de 216 étudiants se démarque par sa forte composition féminine, ce qui impose des limites d'interprétation et de généralisation des résultats de notre recherche pour toute la population étudiante des trois universités participantes. Néanmoins, ces résultats peuvent constituer un point de départ pertinent pour de futures études ayant comme objectif d'étudier la persévérance et l'abandon aux études universitaires.

L'analyse des données sociodémographiques fait ressortir des réalités distinctes, selon que les étudiants suivent une formation en mode campus ou à distance. Ainsi, les universités en mode résidentiel (l'UQAR et l'Université de Sherbrooke) accueillent une clientèle estudiantine plus jeune, ce qui se traduit, entre autres, par des taux de célibat plus élevés, une habitation plus importante chez les parents ou en appartement avec d'autres étudiants. Ces étudiants s'inscrivent, en général, sur une trajectoire continue de leurs études (la plupart se retrouvaient en formation pré-universitaire dans l'année qui a précédé leur entrée à l'université), suivent des cours à temps

plein et sont assez engagés sur le marché du travail. Autrement dit, ils correspondent d'une manière plus significative au portrait traditionnel de l'étudiant.

Quant à l'université à distance (Télé-université), sa population étudiante est beaucoup plus diversifiée du point de vue de l'âge, avec une légère hausse vers les groupes d'âges supérieurs. Contrairement aux universités en mode résidentiel, ces étudiants sont en discontinuité d'études et y reviennent après une période où ils ont intégré le marché du travail et ont assumé diverses responsabilités familiales. Ils sont inscrits en majorité à temps partiel ou comme étudiants libres. Autrement dit, ils correspondent d'une manière plus significative au portrait non traditionnel de l'étudiant.

Puis, nos résultats ont dressé *le portrait sociodémographique et scolaire des étudiants persévérants versus les étudiants ayant abandonné*. Ainsi, l'étudiant qui abandonne après la première session d'études universitaires présente au moins une des caractéristiques suivantes : il est de sexe masculin, plus âgé, célibataire ou vivant en couple, il est inscrit à temps partiel ou comme étudiant libre et il suit des cours après avoir déjà exercé une profession sur le marché du travail. Ces étudiants sont également ceux qui ont vécu des interruptions dans leur parcours scolaire et qui continuent à travailler un nombre important d'heures par semaine pendant leurs études. Ce portrait type de l'étudiant qui abandonne s'inscrit dans le prolongement des résultats des recherches antérieures et valide d'une certaine façon la représentativité de notre échantillon, en dépit de ses dimensions réduites et des limites imposées par la forte pondération féminine et l'impossibilité de contrôler a priori la proportion des abandons dans une cohorte étudiante. Toutes les caractéristiques de cet étudiant type sont autant de facteurs à risque dans l'abandon aux études et demandent des mesures et des outils d'aide particulièrement adaptés pour répondre aux besoins de cette population scolaire. Quant à l'étudiant qui persévère, il est en général de sexe féminin, jeune, célibataire, inscrit à temps plein et poursuivant des études en continuité. Il n'éprouve pas de difficultés financières, ce qui explique en partie son faible engagement sur le marché du travail.

Ensuite, nos résultats nous ont permis de caractériser *les styles d'apprentissage des étudiants*. Les étudiants persévérants et ceux qui abandonnent sont en majorité de style divergeur. Ce résultat est influencé par la participation importante des femmes qui, dans notre échantillon, sont de style divergeur tandis que les hommes présentent plutôt un style accommodateur. Les modes préférés d'apprentissage de tous les étudiants, autant persévérants que ceux ayant abandonné sont la lecture et l'expérience directe, alors que les contenus présentés sous un mode visuel ne sont pas du tout privilégiés par notre échantillon pour apprendre. Pour les étudiants persévérants, les hommes préfèrent plus l'expérience directe que les femmes; les étudiants à temps partiel préfèrent plus la lecture que les étudiants à temps plein et enfin, les étudiants ayant abandonné préfèrent plus la lecture que ceux qui ont persévéré. Les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné ont besoin dans une proportion équivalente des conditions d'apprentissage liées à l'indépendance et à la structure. Par contre, les étudiants ayant abandonné manifestent un degré moindre de sociabilité et un refus plus significatif de l'autorité comparativement à ceux qui persévèrent. Toutefois, le déséquilibre entre les hommes et les femmes de notre échantillon ne nous permet pas de formuler des hypothèses de recherche, si ce n'est que les femmes ayant un style divergeur ont tendance à rechercher des outils d'aide pour soutenir leur persévérance aux études, qu'elles sont plus à l'aise avec des contenus sous forme textuelle, qu'elles préfèrent des

conditions d'apprentissage leur donnant une certaine indépendance tout en ayant besoin des structures pour apprendre, de l'autorité et du contact avec d'autres étudiants.

Plusieurs constats se dégagent de l'analyse *des difficultés rencontrées par les étudiants*. Premièrement, certaines difficultés rencontrées par les étudiants persévérants sont les mêmes que celles rencontrées par les étudiants qui ont abandonné : le degré d'adaptation aux études universitaires (transition cégep-université ou retour aux études), difficultés en lien avec la situation financière et l'organisation de son temps pour répondre aux exigences des études universitaires tout en poursuivant une vie personnelle et « professionnelle » en parallèle, de même que les problèmes relevant davantage des cours offerts (exigences des cours, forme des travaux, travail d'équipe ou individuel, compétences du professeur, etc.) et de l'institution (manque d'information, difficulté à se retrouver dans la structure universitaire, etc.) sont nommés par les deux groupes. Deuxièmement, la difficulté qui semble la plus importante pour les étudiants à distance qui persévèrent mais aussi pour ceux qui abandonnent lors de la première session d'études touche la transition cégep-université ou le retour aux études. Ce retour nécessite un effort d'adaptation tant sur le plan des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation à de nouvelles exigences et consignes de travail qui semblent difficiles à comprendre lors d'un premier contact avec l'université. Troisièmement, les étudiants qui persévèrent et ayant abandonné, particulièrement les étudiants plus âgés, ont surtout développé leur capacité de mémorisation dans leur formation antérieure, ce qui ne semble pas suffisant pour rencontrer les exigences de compréhension requises par la formation universitaire. Quatrièmement, les déficiences en lecture, en méthodes de travail et en français oral et écrit nous amènent à nous questionner sur les compétences transversales développées dans leur formation antérieure. Cinquièmement, la volonté d'améliorer les verbes en anglais montre que les contenus de cours universitaires ont recours dans une proportion assez importante à des textes anglais, ce qui ne semble pas être une pratique dans la formation antérieure de ces étudiants. Sixièmement, des difficultés plus spécifiques, liées par exemple à l'utilisation d'Excel ou de PowerPoint, nous amènent à questionner les programmes d'études qui exigent des compétences technologiques de la part de leurs étudiants sans leur offrir les aides ou les compléments de formation préalable pour ceux qui n'ont jamais utilisé ces technologies ou logiciels. Septièmement, les étudiants qui abandonnent attribuent une partie de leur échec au manque d'effort (la procrastination) et aux difficultés d'ordre financier.

Les analyses de variation des difficultés en fonction de la variable âge montrent que plus les étudiants sont jeunes, plus ils éprouvent des difficultés liées aux stratégies d'apprentissage et d'adaptation aux nouvelles exigences universitaires. Avec l'âge, d'autres difficultés prennent le pas sur les difficultés d'ordre académique, c'est la surcharge de travail et la gestion inefficace du temps surtout chez les étudiants adultes qui reviennent aux études. Ces différences devront être prises en compte dans les mesures de soutien offertes par les universités.

D'autres différences apparaissent lorsque nous examinons les difficultés en lien avec le mode d'études. Les étudiants sur campus semblent éprouver plus de difficultés que leurs collègues en mode distance en ce qui concerne l'éloignement, soit sur le plan physique, la distance qui sépare l'étudiant de son institution ou de sa famille, soit sur le plan psychologique, la non-présence de la famille par rapport à l'université et l'éloignement de la famille. Quant aux étudiants à distance, engagés sur le marché du travail, certaines difficultés liées à l'épuisement professionnel, à la gestion inefficace de la conciliation travail-études et au retour aux études sont beaucoup plus



présentes et les caractérisent par rapport aux étudiants qui étudient sur campus. Encore une fois, les mesures de soutien des établissements devront tenir compte de ces différences pour s'assurer que les étudiants persévèrent dans leurs études.

Ces résultats viennent appuyer certaines conclusions d'études dont Bean and Metzner (1985), Sales (1996), Pageau et Bujold (2000), à savoir que les étudiants rencontrent lors de leur première session des difficultés qui varient selon le type ou le mode d'études ainsi que l'âge et que ces variables doivent être prises en compte lorsque nous mettons en place des mesures de soutien à la persévérance aux études.

Par ailleurs, *l'utilisation des outils d'aide* par les étudiants de notre étude nous a permis de dégager certains constats intéressants. La variété et le nombre important d'outils consultés autant par les étudiants persévérants que par les étudiants ayant abandonné lors d'une première session d'études universitaires renforcent l'idée que les étudiants sont confrontés, très tôt dans leur apprentissage, à des difficultés multiples et qu'il existe un besoin réel de ces derniers à trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent pendant leurs études. Il existe un lien évident entre les outils utilisés par les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné avec les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur première session. A cet égard, les difficultés rencontrées par les étudiants qui persévèrent sont similaires aux difficultés rencontrées par les étudiants qui abandonnent, notamment sur le plan des compétences et connaissances préalables et de l'anglais-lecture et écriture. La démarche de soutien à la persévérance aux études proposée par SAMI-Persévérance, soit l'identification d'outils d'aide en fonction des difficultés rencontrées, semble faciliter le repérage de ces outils ainsi que leur consultation par les étudiants qui veulent résoudre leurs difficultés. L'investissement important en temps des étudiants pour consulter ces outils d'aide met en évidence l'utilité de SAMI-Persévérance, comme dispositif de soutien complémentaire à celles déjà proposées par les services spécialisés à cette fin par les universités et le support offert par les professeurs et les tuteurs. Ces constats réitèrent les conclusions de Tinto (2005) et d'Arulampalam, Naylor et Smith (2005) qui soutiennent que les étudiants sont confrontés à des difficultés multiples et complexes et ceci dès leur première session d'études. De la même façon, les mesures de soutien mis en place par les universités pour les aider à contrer ces difficultés doivent être plus diversifiées que celles qu'elles proposent actuellement pour contrer les difficultés des étudiants et encourager la persévérance aux études universitaires.

Les résultats en lien avec *les facteurs de motivation et de démotivation* nous ont permis de tirer plusieurs conclusions sur les étudiants persévérants et ceux ayant abandonné sur leurs perceptions et visées quant à leurs études. Ainsi, pour les étudiants qui ont abandonné, les études sont dirigées plutôt vers l'épanouissement personnel ou vers l'acquisition de nouvelles compétences liées à leur profession. Par conséquent, leur perception de la réussite est subordonnée à ces objectifs qui sont orientés vers l'épanouissement personnel. Les étudiants ayant abandonné ont moins de compétences que les étudiants qui ont persévéré, mais des méthodes de travail aussi bonnes que ces derniers. Pour ces étudiants, la réussite scolaire est plutôt reliée à des éléments extérieurs à leur volonté et à leurs capacités intellectuelles tels la qualité du matériel pédagogique et leur degré de motivation général qui est légèrement inférieur à celui des étudiants qui ont persévéré. Par ailleurs, les étudiants persévérants déclarent suivre des études dans la perspective d'avoir un emploi et d'être à l'aise financièrement, mais aussi, et comme c'est le cas des étudiants à distance, pour accomplir un rêve leur permettant un changement de vie personnelle ou un avancement professionnel. Ils considèrent avoir plus de connaissances antérieures au début des études que leurs collègues ayant abandonné et attribuent

leur réussite dans une mesure importante à leurs capacités intellectuelles et à leurs connaissances. Ayant en vue les buts déclarés des étudiants persévérants et leur degré de motivation plus élevé, il n'est donc pas étonnant de voir qu'ils instrumentalisent leur investissement scolaire d'une manière plus efficace, ce qui est déterminant dans la persévérance scolaire. En ce qui concerne la motivation des étudiants comme facteur pouvant contribuer à la persévérance aux études, les résultats de notre étude sont en mesure de donner plusieurs pistes d'interprétation, qui viennent confirmer les résultats des recherches antérieures.

Ainsi, les étudiants persévérants semblent être « gagnants » à tous les chapitres : ils entrent à l'université avec un bagage de compétences et de connaissances plus riche que celui de leurs collègues ayant abandonné, font preuve de méthodes de travail et de stratégies d'apprentissage plus efficaces, sont plus motivés dans leur projet universitaire qui semble être instrumentalisé en vue d'un changement de vie ou d'un avancement professionnel. Avec tous ces avantages de leur côté, il n'est pas étonnant de constater que leur degré de motivation est supérieur à celui des étudiants ayant abandonné. Par contre, ces derniers semblent posséder moins de connaissances préalables à l'entrée à l'université et ayant en vue que leurs études sont dirigées vers l'épanouissement personnel ou l'acquisition de nouvelles compétences liées à la profession, ils ressentent moins de pression et ont un degré de motivation plus faible.

Au niveau de la valeur accordée à la tâche proposée en tant que dimension déterminante de la motivation, les étudiants persévérants semblent apprécier beaucoup plus la qualité des activités pédagogiques proposées, de même qu'ils semblent vouloir s'investir plus dans leurs études. Au niveau de la contrôlabilité exprimée par le degré d'autonomie qu'un étudiant peut exercer sur le déroulement d'une tâche demandée, les étudiants persévérants semblent également détenir de meilleures stratégies d'apprentissage que les étudiants ayant abandonné.

Par ailleurs, il est intéressant à remarquer que les facteurs de démotivation chez les étudiants qui ont abandonné leurs études lors de la première session sont moins nombreux et moins variés que les facteurs de motivation assurant la persévérance. Principalement, ils sont en lien direct avec les difficultés identifiées par les étudiants, mais aussi par les intervenants comme étant susceptibles de favoriser l'abandon. Ce sont donc les facteurs relevant de l'orientation scolaire, de la situation financière, d'une situation d'ordre personnel (problème de santé, manque de confiance en soi, éloignement et ennui, résultat insatisfaisant, etc.) et des stratégies d'études qui semblent les facteurs de démotivation les plus influents à la fois pour les étudiants et les intervenants rencontrés. Compte tenu de ces résultats, il s'avère prioritaire d'offrir aux étudiants lors de leur première session d'études des outils d'aide qui réduiraient le risque lié aux facteurs de démotivation et de les expérimenter afin d'en examiner l'impact sur le taux de persévérance aux études.

Enfin, le taux d'appréciation élevé des étudiants persévérants par rapport à *la convivialité, la pertinence et l'utilité de SAMI-Persévérance* montre que ce type de dispositif en ligne soutenant la persévérance aux études rejoint ces étudiants ayant participé à notre étude, de même que le professeur qui l'a utilisé avec ces étudiants, et cela malgré quelques nuances et suggestions d'amélioration. Ainsi, les étudiants ayant persévéré se montrent davantage très satisfaits ou satisfaits des différentes composantes du site (activités offertes et appréciation de ces dernières : utilité, pertinence et qualité).

Quant aux étudiants ayant abandonné (du moins le peu qui ont répondu au questionnaire), ils font preuve de plus de réserve sur leur appréciation des activités offertes. Ce sont surtout les outils d'aide qui recueillent un degré plus ou moins satisfaisant pour leur qualité, leur pertinence et leur utilité ainsi que l'outil de recherche qui permettait d'identifier ces outils sans compléter les grilles de difficultés. Considérant que près de la moitié des étudiants ayant abandonné n'ont pas réalisé les questionnaires permettant de connaître leur style d'apprentissage et que les deux tiers n'ont pas identifié les difficultés rencontrées pendant la première session, et sachant aussi que ces deux composantes de SAMI-Persévérance permettent de mieux cibler les outils en fonction du style d'apprentissage et des difficultés rencontrées, il serait pertinent de revoir SAMI-Persévérance afin d'intégrer des consignes plus détaillées sur son utilisation. Il faudra également analyser l'opportunité d'y insérer des modules d'initiation à l'environnement, comme le suggère le professeur qui a utilisé le dispositif avec ses étudiants. Enfin, comme les résultats quantitatifs n'ont pas été commentés par les étudiants ayant abandonné, nous pouvons nous interroger si le degré d'appréciation des étudiants ayant abandonné est en lien avec le système ou si ce n'est pas plutôt avec leur sentiment d'échec que SAMI-Persévérance n'a pu contrer.

### **Les nouvelles pistes ou questions de recherche**

Il est clair qu'à la suite de cette étude exploratoire, il est nécessaire de mettre en place des études plus importantes avec un échantillon d'étudiants qui persévèrent et qui abandonnent proportionnel au taux d'abandon des universités concernées et ce, sur trois sessions d'études. Compte tenu que le taux d'abandon varie d'une session à l'autre, la prise en compte d'au moins trois sessions d'études permettrait avec un échantillon élargi d'obtenir des données suffisantes pour documenter les variables susceptibles d'influencer la persévérance et l'abandon des études dans la période la plus cruciale chez les étudiants universitaires, soit 2,7 sessions selon le MELS (2005). De même, il sera nécessaire que cet échantillon regroupe un nombre d'hommes et de femmes proportionnel au ratio universitaire afin de vérifier si les difficultés rencontrées par les femmes sont similaires à celles rencontrées par les hommes.

Lors de ces nouvelles études, il serait intéressant de vérifier si les difficultés et les facteurs de démotivation identifiés par les étudiants de notre étude sont les mêmes d'une session à l'autre ou plutôt particularisés à des moments de leur formation. Advenant que ce ne soit pas le cas, les institutions pourraient prévoir des mécanismes afin d'offrir des mesures de soutien adaptées aux difficultés rencontrées à chaque session, évitant ainsi une surcharge d'informations et une pléthore d'outils d'aide offerts aux étudiants.

Il serait également intéressant que les futures études identifient mieux les types d'abandon afin de cerner de façon plus juste les variables qui les influencent, notamment les abandons volontaires (i.e. l'étudiant qui prend la décision de quitter son programme d'études en informant ou non l'institution) et (2) involontaires (i.e. l'étudiant qui est contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle). Lors des abandons volontaires, trois sortes de décisions sont également identifiées : celle de l'étudiant d'arrêter de façon temporaire ses études postsecondaires, celle de se réinscrire dans une autre institution et enfin, celle d'abandonner l'idée de poursuivre ses études en quittant l'institution où il est inscrit et en ne se réinscrivant pas dans un autre établissement. L'identification de ces variables permettrait de mettre en place des mesures de soutien plus ciblées aux besoins de étudiants et de mieux comprendre les variables sur lesquels nous n'avons pas ou peu d'influence selon le type d'abandon.

Lors d'une prochaine étude, il serait pertinent de mettre en lien les programmes et les cours suivis par les étudiants en fonction des difficultés rencontrées afin d'examiner s'il y a un lien entre les exigences particulières des cours sur le plan technologique et des connaissances préalables et la persévérance ou l'abandon des études.

Enfin, de futures études pourraient s'attarder sur l'expérimentation de différents mécanismes d'aide et de soutien en lien avec les principales difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur première session d'études : le degré d'adaptation aux études universitaires (transition cégep - université ou retour aux études), les difficultés en lien avec la situation financière, l'organisation de son temps pour répondre aux exigences des études universitaires tout en poursuivant une vie personnelle et « professionnelle » en parallèle, les problèmes relevant davantage des cours offerts (exigences des cours, forme des travaux, travail d'équipe ou individuel, compétences du professeur, etc.) et de l'institution (manque d'information, difficulté à se retrouver dans la structure universitaire, etc.), les déficiences en lecture en anglais, en méthodes de travail et en français oral et écrit.

### **Les principales recommandations**

Compte tenu du faible taux d'abandon des étudiants en mode présentiel (4 % et 7 %) de notre échantillon lors de la première session d'études, il est recommandé de mettre à la disposition de tous les étudiants débutant une formation universitaire un dispositif de soutien à la persévérance qui leur permettent d'identifier leurs difficultés et de trouver des solutions adaptées.

Compte tenu que le taux d'abandon des étudiants à distance est proportionnel à celui identifié par Powell (2006), et que leur profil rejoint celui des étudiants non traditionnels (adulte, temps partiel, au travail), il est recommandé de mettre en place des études qui ciblent particulièrement cette clientèle afin d'identifier des solutions adaptées pour contrer leur abandon.

Compte tenu que le cadre de référence (Annexe 21) mis au point dans cette étude sur les difficultés d'apprentissage des étudiants universitaires est un reflet des difficultés réelles rencontrées par notre échantillon d'étudiants (100 % des étudiants qui ont persévéré ont identifié au moins une des difficultés ciblées dans le cadre de notre étude) lors de leur première session d'études, il est recommandé d'inviter les universités à s'en inspirer afin qu'elles mettent en place des mesures susceptibles de les contrer.

Compte tenu qu'une des principales difficultés rencontrées par les étudiants de notre échantillon touche l'apprentissage de la lecture en anglais, il est recommandé d'examiner la proportion de contenus anglophones offerts aux étudiants lors de leur première session d'études et si possible de la réduire (traduction, résumé des textes, etc.) et de mettre en place des moyens pour développer cette compétence afin de diminuer l'impact de cette difficulté.

Compte tenu que les étudiants de notre échantillon présentent des déficiences sur le plan de la compréhension (ils mémorisent pour répondre aux exigences universitaires) et que cette compétence semble requise dans leur formation universitaire, il est recommandé d'examiner quelles sont les compétences préalables requises dans nos universités afin de s'assurer que les étudiants ont développé ces compétences dans leur formation antérieure.

Compte tenu de certaines données qualitatives de notre étude montrent que certains étudiants ayant abandonné le font pour changer de programme ou pour se réorienter, il est recommandé de réaliser des études à ce sujet afin d'en identifier l'impact sur la persévérance ou l'abandon aux études. Une aide conséquente au moment du choix de leur programme d'études permettrait, selon nous, d'augmenter la persévérance aux études tout en évitant la perte (financière, motivationnelle) ressentie par les étudiants lors d'un changement de programme.

Compte tenu que le dispositif de soutien aux études, SAMI-Persévérance, s'avère pertinent, utile et convivial, il est recommandé de sensibiliser les collègues à son utilisation afin d'examiner si les difficultés rencontrées par les étudiants universitaires sont les mêmes que celles rencontrées par les étudiants au collégial.

Compte tenu du degré d'appréciation élevé des étudiants persévérants et moyen des étudiants ayant abandonné de SAMI-Persévérance et de leurs commentaires, il est recommandé de réviser le dispositif de soutien à la persévérance aux études :

- pour en améliorer la convivialité, la pertinence et l'utilité en regard des commentaires des étudiants et du professeur;
- pour offrir aux étudiants des consignes explicites et un cheminement additionnel qui prendra en compte les facteurs de démotivation lors de la première session d'études, réduisant ainsi l'impact de ces facteurs sur la persévérance aux études;
- pour alléger le nombre d'outils proposés (pour ne conserver que les plus pertinents) en regard des difficultés identifiées lors de la première session d'études;
- pour offrir des outils d'aide pour la deuxième et troisième session d'études;
- pour diversifier les outils d'aide qui sont trop axés sur l'écrit<sup>21</sup>.

### Une dernière note

Il est à noter que les informations liées à la formation des étudiants du projet sont présentées à l'annexe 22 et les publications, communications et autres productions issues du financement du projet à l'annexe 23.

### Références

Allen, D. (1999). Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence. *Research in higher education*, 40 (4), 461-485.

Arulampalam, W., Naylor, R. A. et Smith, J. P. (2005). Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review*, 24 (3), 251-262.

Ashcroft, B.E. (1986) *Predictive validity of the Canfield Learning Style Inventory for determining persistence in an undergraduate engineering program*. Dissertation Abstracts International, Volume 47/10-A.

---

<sup>21</sup> À cet effet, l'équipe a reçu un financement du fonds Inukshuk pour développer une soixantaine d'outils d'aide multimédia et interactif.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université (2006). *Almanach de l'enseignement postsecondaire au Canada de l'ACPPU*. Sans lieu : ACPPU, <http://www.caut.ca/en/publications/almanac/2006-3.pdf>.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice. Hall.

Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa: Statistique Canada. <http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf>.

Bean, J. et Metzger, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55 (4), 485–540.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155–187.

Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport de recherche : Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans Chenard, P. et Doray, P. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 223-240.

Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27 (2), 123-141

Bernatchez, J. et Gendreau, L. (2005). L'opération « contrat de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. Dans Chenard, P. et Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 41-57.

Bertrand, L., Demers, L. et Dion, J.-M. (1994). Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé- université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 9 (2).

Bessey, J, Watton, S. et Chancey, P. (2000). *Paths Students Take*. Acte du colloque de CIRPA-ACPRI, octobre 2000.

Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Bitzer, E. et Troskie de Bruin, C. (2004). The effect of factors related to prior schooling on student persistence in higher education. *South-African-journal-of-education*, 24 (2), 119-125.

Bonin, S., Bujold, J. et Chenard, P. (2004). *De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite*, Acte du colloque ACPRI/CIPRA, octobre 2004.

Bouchard, L. (2004). *Rapport annuel 2003-2004*. Direction de la diffusion des enseignements : Télé-université.

Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Bouffard, L., Bastien, É., Lapierre, S. et Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 503-522.

Bouffard, L. (1993). Présentation: buts et perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 2-26.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Education*, 5, 355-364.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation Task among average and gifted students. *Journal of experimental Child Psychology*, 56, 115-134.

Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Revue Distances*, 1 (1), 51-68.

Bourdages, L. et Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance, *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 16.2.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S. et McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30 (3).

Braxton, J. M., Milem, J. F. et Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590.

British Columbia Ministry of Advanced Education. (2003). *Short Stay Summary Report*. Spring. Kelowna : B.C. MAE.

Bujold, J. (2005). *PROSPERE: un outil pour produire un profil de réussite des études*. CAPRES. Octobre 2005. [http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art\\_UQ\\_oct.05.shtml](http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_UQ_oct.05.shtml).

Byun, K. (2000). *A study on the applicability of Bean and Metzner's nontraditional student attrition model for older students using four different measures of persistence*. Theses : University of Oregon.

- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1993). College Persistence : Structural Equations Modeling Test of a Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.
- Canfield, A. (1980). *Learning Styles Inventory : Technical Manual*. Birmingham : Humanics Media.
- Carr, K. C., Fullerton, J. T., Severino, R. et McHugh, M. K. (1996). Variers to competition of a nurse-midwifery distance education program. *Journal of Distance Education*, 11 (11), 111-1130.
- Cartier, S. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res Academica*, 18 (1 et 2), 91-104.
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendance et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 353-381.
- Casey, L., Quinn, J., Slack, K. et Thomas, L. (2002). *Student Services Project: Effective Approaches to Retaining Students in Higher Education*. London: DfES.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans Chenard, P., Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 67-84.
- Chomienne, M. et Poellhuber, B. (2004) Formation des tuteurs à l'encadrement télématique. *Le bulletin CLIC*, 53, mars.
- Clariana, R. B. (1997). Considering Learning Style in Computer-Assisted Learning. *British Journal of Educational Technology*, 28 (1), 66-68.
- Cloutier, R., Bellemare, I., Côté, I. et Paré, H. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement post-secondaire. Les cheminements socioprofessionnels et la réussite éducative. Dans Chenard, P. et Doray, P. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 145-183.
- Coffman, D. et Gilligan, T. (2003). Social, Support, Stress and Self-Efficacy: Effects on Student's satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), 53-66.
- Coggins, C. C. (1988). Preferred Learning Styles and their impact on completion of external degree programs. *The American Journal of Distance Education*, 2 (1), 25-37.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). *Rapport sur l'enseignement au Canada. L'enseignement postsecondaire au Canada : un bilan positif, un avenir incertain*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage, 154 p.



Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir, avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Cookson, P. S., Ally, M., Gaba, A. K., Galarza, L. et Panda, S. I. G. (2004). Institutional Practices and Student Attrition: An International Comparative Study of Open and Distance Universities. In *Lifelong Learning in the Networked World. 21<sup>st</sup> ICDE World Conference in Open Learning & Distance Education*, 18 au 21 février, 10 pages. Cédérom.

Coulon, A. (2005). *Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

CRÉPAS. (2001). Définition de l'abandon scolaire. Consulté en ligne : <http://www.crepas.qc.ca/abandon/document/DéfinitionAbandonInternet.pdf>

Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation : Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.

Crissman Ishler, J. L. (2005). Today's first-year students. Dans Upcraft M.L., Gardner J.N. et Barefoot, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass, 15-26.

Crissman Ishler, J. L. et Upcraft, M. L. (2005). The keys to first-year student persistence. Dans Upcraft M.L., Gardner J.N. et Barefoot, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass, 27-46.

Cuseo, J. (2005). "Decided," "undecided," and "in transition": Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. Dans Feldman, R.S. *Improving the first year of college: Research and practice*, Robert Feldman Editor, 27-48.

Dagenais, M., Montmarquette, C., Parent, D. et Viennot-Briot, N. (1999). *Travail pendant les études, performance et abandon scolaire*. CIRANO, 67 p. [En ligne] <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/99s-41.pdf>.

Davies R. et Elias P. (2003). *Dropping out: a study of early leavers from higher education* [Research Report RR386]. London: Department for Education and Skills.

Davies, H., Sivan, A. et Kember, D. (1994). Helping Hong Kong business students to appreciate how they learn. *Higher Education*, 27 (3), 367-378.

Debeurme, G. (2001). *La mise en place de mesures d'encadrement destinées à des étudiants de l'ordre universitaires avec des compétences langagières lacunaires en français écrit*. Actes de Colloque de l'association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du français langue maternelle. Coll. « *Savoirs en pratique* », Louvain-la-Neuve, Belgique.

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

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. Dans Aronson, J. (Ed.). *Improving academic achievement: Contributions of Social Psychology*. New York : Academic Press, 59-85.

Department for Education and Skills. (2002). *Success for all : reforming further education and training. Discussion Document*. London: DfES.

Depover, C., De Lièvre, B. et Pingault, A. (1998). Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance. *Scientia paedagogica experimentalis*, 35 (2), 315-336.

DeRemer, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model*. Theses : The University of Texas at Austin.

De Villers, M.-E. (2001). La maîtrise de la langue à l'université. Communication à la journée thématique sur *La qualité de la langue*. Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Deschênes, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 16 (2). <http://cade.icaap.org/vol16.2/deschenes.html>.

Deschênes, A.-J. et Lebel, C. (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance*. Cours EDU6013. Télé-université : Québec.

Desgent, C. et Forcier, C. (2005), *Impact des TIC sur la réussite et la persévérance*. Rapport de recherche PAREA : Collège d'Outaouais.

Desjardins, S. L., Kim, D. O. et Rzonca, C. (2003). A Nested Analyses of Factors Affecting Bachelor's Degree Completion. *Journal of College Student Retention*, 4 (4), 407-435.

Direction de l'évaluation et de la prospective (2005). 16 % des étudiants après une 1<sup>e</sup> année à l'université changent de voie. *L'Observatoire Boivigny*. 9 juillet 2005. [http://www.boivigny.com/index.php?action=article&id\\_article=170764](http://www.boivigny.com/index.php?action=article&id_article=170764).

Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distance* 3 (2), 69-99.

Dubeau, D., Renaud, M. et Amyot, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull: Université du Québec à Hull.

Duggan, M. B. (2005). E-Mail as Social Capital and Its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 6 (2), 169-190.

Edmonson, S., Fisher, A. et Christensen, J. (2003). *Project CONNECT: A university's effort to close the gaps*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association : Chicago, IL.

Entwistle, N. et Entwistle, A. (1992). Contrasting forms of understanding for degree examinations. *Higher Education*, 22, 205-227.

Escayola, I. (2005): *Ateliers pour mieux réussir offerts aux étudiants*. Consulté en ligne : [http://www.usherbrooke.ca/jetudie/nouvelles/aff\\_recentes.html?article=5778](http://www.usherbrooke.ca/jetudie/nouvelles/aff_recentes.html?article=5778).

Faculté des études supérieures. (2001). *Objectifs stratégiques aux cycles supérieurs : réduire l'attrition et augmenter la diplomation*. Document de réflexion : Université de Montréal.

Fawcett, P. (1990). *L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-université*. Mémoire de maîtrise, Ste-Foy : Université Laval.

Felder, R. M. et Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.

Finnie, R., Lascelles, E. et Sweetman, A. (2005). *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa : Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail/Statistique Canada.

Fontaine, F. et Houle, R. (2005). Vision systémique du soutien à la réussite. Impact sur la recherche institutionnelle. Dans Chenard, P. et Doray, P. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 241- 252.

Fournier, L., Lemieux, G. et Bernard, M. (2005). *L'accessibilité : c'est de valeur ! Contrer les obstacles aux études postsecondaires*. Avis du Conseil permanent de la jeunesse. Consulté en ligne : [http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/pdf/acces\\_postsecondaires.pdf](http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/pdf/acces_postsecondaires.pdf).

Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa, Statistique Canada. Consulté en ligne : <http://www.statcan.ca/francais/research/11F0019MIF/11F0019MIF2003201.pdf>.

Gainen, J. (1995). Barriers to Success in Quantitative Gatekeeper Courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 61, 5-14.

Garton, L. B., Dyer, J. et King, B. (2000). The Use of Learning Styles and Admission Criteria in Predicting Academic Performance and Retention of College Freshmen. *Journal of Agricultural Education*, 41 (2), 46-53.

Gauthier, P.-D. (2004). *La dimension cachée du E-LEARNING : De la motivation à l'abandon.?* Consulté en ligne : [http://alex.espacecompetences.org/GEIDFile/La\\_dimension\\_cachée\\_du\\_e-learning.PDF?Archive=191003591928&File=La+dimension+cach%E9e+du+e%2Dlearning\\_PDF](http://alex.espacecompetences.org/GEIDFile/La_dimension_cachée_du_e-learning.PDF?Archive=191003591928&File=La+dimension+cach%E9e+du+e%2Dlearning_PDF).

Gibson, C. C. et Graff, A. O. (1992). Impact of Adults' Preferred Learning Styles and Perception of barriers on completion of external Baccalaureate Degree Programs. *Revue de l'enseignement à distance / Journal of Distance Education*, 7 (1), 39-51.

Gilles, A. (1994). *Éléments de méthodologie et d'analyse statistique pour les sciences sociales*. Montréal : McGraw-Hill.

Graham-Smith, G. S. et Lafayette, S. (2004). Quality disability support for promoting belonging and academic success within the college community. *College Student Journal*, 38 (1), [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCR/is\\_1\\_38/ai\\_n6073201#continue](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_1_38/ai_n6073201#continue).

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C. et Pohlert, E. (2004). An Analysis of the Effect of Self-Esteem, Social Support, and Participation in Student Support Services on Students' Adjustments and Commitment to College. *Journal of College Student Retention*, 5 (3), 255-274.

Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire : Montréal.

Green, J. M. et Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.

Harrison, W. D. (1997). *Adults student learning style and academic major choice : A technical institute profile*. U Alabama, US.

Heywood, J. (1997, February). *An Evaluation of Kolb's Learning Style Theory by Graduate Student Teachers during Their Teaching Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Washington, DC.

Hermanowicz-Joseph, C. (2004). The college departure process among the academic elite. *Education and urban society*, 37 (1), 74-93.

Hicks, T. (2003). Advising the First-Generation College Students: Effective Retention Tools for Colleges and Universities Advisement Teams. *The Mentor: Academic Advising Journal*, 1 (1), <http://www.psu.edu/dus/mentor/021216th.htm>.

Horstmanshof, L. et Zimitat, C. (2004). *Time for Persistence*. Griffith Institute for Higher Education, Griffith University: Australia.

Houle, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education*. Theses : New York University.

Hrabowski III, F. (2005). Fostering first-year success of underrepresented minorities. Dans Seidman, A. *College Student Retention : Formula for Student Success*. American council on education Praeger. Series on Higher Education.

Huot, R. (1999). *Méthodes quantitatives pour les sciences humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Jacoby, B. (2000). Why involve commuter students in learner ? *New Directions for Higher education*, 109, 1-12.

Johnes, G. et McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Feb (1), 23-47.

Jones-Giles, J. (2004). *Current and future institutional practices and policies established to address student retention at selected historically Black colleges and universities*. Theses : The George Washington University.

Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Collection de recherches du millénaire.

Kasworm, C. (2003). Setting the Stage: Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 102 (Summer), 3-10.

Kember, D. (1990). The Use of a Model to Derive Interventions Which might Reduce Drop out from Distance Education Courses. *Higher Education*, 20 (1), 11-24.

Kember, D. (1989). A longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *Journal of Higher Education*, 60 (3), 278-301.

King, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. Wheeling Jesuit University.

Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.

Kolb, D.A. (1999). *Learning-style inventory - version 3* . Boston : Hay/McBer Training Resources Group.

Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 121-144.

Lambert M., Zeman, K., Allen, M. et Bussière, P. (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi*. Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Ottawa : Statistique Canada.

Lefrançois, P. (2005). *Aider les étudiants du postsecondaire à réussir en français écrit*. Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur.

Legendre, R. (2003). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin.

Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 69-83.

Liu, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Paper presented at the Annual Forum for the Association for the Institutional Research. Toronto, June.

Lokkitt, B. (1997). *Learning Styles : Into the Future*. Blagdon, Bristol, England, United Kingdom : Further Education Development Agency, Publications Dept Mendip Centre.

Lonka, K. et Lindblom-Ylänne. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.

Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M.-C, Turcotte, D. *et al.* (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Matus-Grossman, L. et Goden, S. (2002). *Opening Doors: Student's Perspectives on Juggling Work, Family and College*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

McInnis, C et James, R. (2004). Access and Retention in Australian Higher Education. Dans Yorke, M., and Longden, B. (Eds.). *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 33-45.

Mertz, G. (2002). *Challenges and Changes to Tinto's Persistence Theory*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational research Association, Columbus (OH), October 2002.

Michel, S. (1989). *Peut-on gérer la motivation?* Paris : Presses universitaires de France.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [MELS] (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moeller, J. S. (2000). *A Research Study to Discover Temperment Types, Communication Styles, and Learning Styles of Adult Learners in Non-Traditional and Online Learning Environments*. Paper presented at the Honoring Our Roots and Branches... Our History and Future. Proceedings of the Annual Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Madison, Wisconsin. September 27-29.

Montballin, M., Van Der Bempt, M. et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? *Revue des sciences de l'éducation*, XXI (1), 59-74.

Mucchielli, A. (1998). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Collection encyclopédique.

Murray, J. (1993). *Why Students Withdraw from University : A Case of Study*. Acte du colloque de CIRPA-ACPRI, mai 1993. Consulté en ligne : <http://www.cirpa-acpri.ca/prevConferences/proceed1993/murray.html>.

Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14 (2), 91-103.

Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain : Presses universitaires Louvain.

OCDE (2006). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2006* : Éditions OCDE, 2006.

Oklahoma State Regents for Higher Education. (2002). *Oklahoma Higher Education Task Force on Student Retention*. Oklahoma City: OSRHE.

Pageau, D. (2005). Le What Really Works américain. Dans Chenard, P., Doray, P. (eds). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 193-206.

Pageau, D. et Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans Chenard, P., Doray, P. (eds). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 111-126.

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

Pascarella, E. et Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2 vol. Hoboken, NJ: Wiley.

Pascarella, E. et Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.

Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H. et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 113 -167.

Pirot, L. et De Ketele, J-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367 – 394.

Poissant, N., Poellhuber, B. et Falardeau, M. (1994). Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation*, 19 (1), 30-44.

Powell, R. (2006). *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier.

Prendergast, G. (2003). *Keeping online student dropout numbers low*. GLOBALED.com, En ligne : <http://www.globaled.com/articles/GerardPrendergast2003.pdf>.

Rasmussen, C. (2003). *To Go Or Not To Go: How the Perceived Costs and Benefits of Higher Education Influence College Decision-Making For Low-Income Students*. Center for the Study of Higher and Postsecondary Education: University of Michigan.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Dans E.L. Deci, and R.M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press : Rochester, New York.

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

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes, métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.

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

Romainville, M. (1998) Et si on arrêta de tirer sur le pianiste? *Forum pédagogies*, 4-9.

Roy, J. (2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. [http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art\\_CSF\\_sept.05.shtml](http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml).

Roy, M. (2004). Réussir à l'université: l'histoire d'une collaboration fertile. In *Atelier de réflexion (20 février) du CAPRES et CEFRES « La réussite étudiante en enseignement supérieur : Agir dans et en dehors de la salle de cours : Des ponts à bâtir? »* Consultée le 13 juillet 2004.

Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficiences cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 595-620.

Sales, A., Drolet, R. et Bonneau, I. (1996). *Le mode étudiant à la fin du XXe siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Québec : Ministère de l'Éducation, 372 p.

Salinas, A. et Llanes, J. R. (2003). Student attrition, retention and persistence: The case of the University of Texas Pan American. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2 (1), 73-97.

Sandler, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. These : New York University.

Santosh, P., Reehana R., Suresh G. et Ahmed Kan, A. G. (2004). Programme completion, and Learner Persistence and Drop-out in Distance Education : a Preliminary Study. Communications.



*In Lifelong Learning in the Networked World*. 21<sup>st</sup> ICDE World. Conference in Open Learning & Distance Education, Hong Kong, 18-21 Feb.

Sauvé, L., Wright, A., Debeurme, G., Fournier, J. et Fontaine, É. (2005). *Rapport du questionnaire d'entrevue sur les outils d'aide à la réussite et à la persévérance aux études postsecondaires*. SAVIE : Québec.

Sauvé, L. (1994). *Enquête sur l'abandon des études à distance au deuxième cycle*. Ste-Foy : Télé-université. Rapport de recherche interne.

Sauvé, L., Wright, A., Probst, W., Villardier, L. et Fournier, J. (2005). *Rapport final du projet Validation d'un modèle mixte de formation utilisant des technologies d'apprentissage (synchrones et asynchrones) pour les formateurs en milieu communautaire*. Québec : SAVIE, avril, 32 pages.

Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, É. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*. Rapport de recension. Québec : Télé-université – FQRSC, février, 79 pages.

Cartier, S., Debeurme, G. et Viau, R. (1997). La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence. Dans L. Sauvé et al. (dir.) *Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet : Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système*. Québec : SAVIE.

Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.

Sauvé, L. et Viau, R. (2002). *L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement – apprentissage. Nouveau centenaire - nouveaux modèles*. Acte du Colloque de l'ACDE/ICDE. En ligne : <http://www.cade-aced.ca/icde/papers/sauveviau.htm>,

Sauvé, L. et Fawcett, P. (1992). Abandon des adultes et styles d'apprentissage des étudiants inscrits en EAD., In Chabchoub, A. (dir.), *Enseignement et formation à distance*. Actes du colloque organisé à Tunis, les 7,8 et 9 mai, 121- 139.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gautier, B, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 263 - 286.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : CRP, p. 171-198.

Severiens, S. E. et Ten Dam, G.T.M. (1994). Gender Differences in Learning Styles: A Narrative Review. *Higher Education*, 27(4), 487-501.

Skahill, M. (2003). The Role of Social Support Network in College Persistence among Freshman Students. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), 39-52.

Smith, P. J. (2001). Technology student learning preferences and the design of flexible learning programs. *Instructional Science*, 29 (3), 237-254.

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

Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.

Statistique Canada (2006). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes: capacités de lecture à un âge jeune et compétences ultérieures en littératie. 1994 -1995 à 2004-2005. Le Quotidien, le mardi 5 décembre 2006, <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/061205/q061205a.htm>.

Statistique Canada (2006). Effectifs Universitaires 2004-2005. Le Quotidien, le mardi 7 novembre 2006, <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/061107/q061107a.htm>.

Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation Canada (2006). *Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2005*.

St-John, E. P., Cabrera, A., Nora, A. et Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered. How can finance research inform the reconceptualization of persistence models? Dans J.M. Braxton (Ed.). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

St-Pierre, L. (2004). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 18 (2), 27-29.

Tardif, J. (1996). *Une condition incontournable aux promesses de TIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse*, <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/pedagogie.htm>.

Tardif, J. (2002). La contribution des technologies en apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle. *Le Français dans le monde*, 11-22.

Tashakkori, A. et Teddlie, C. (eds.) (2002), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. London: Sage Publications.

Thomas, L., Cooper, M. et Quinn, J. (2003). *Improving completion Rates among Disadvantaged Students*. Stoke : Trentham Books.

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

Tinto, V. (2005). *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University. <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/promotingstudentsuccess.pdf>.

Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. In Seidman, A. *College Student Retention : Formula for Student Success*. American council on education Praeger. Series on Higher Education.

Tinto, V. (1999). Taking retention seriously : rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19 (2), 5-9.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (Second Edition). Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In Burton, C. R., Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol.3. New York : Pergamon Press.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

Titus, M. (2003). *An examination of the influence of institutional context on persistence at four-year colleges and universities: A multilevel approach*. University of Maryland : College Park.

Toulgoat, M. (2005). *Le nouveau visage de l'étudiant universitaire : boulot, travaux, dodo*. CAPRES, janvier. [www.uquebec.qc.ca/capres/fichiers/art\\_toulgaot\\_mode\\_janv.05.shtml](http://www.uquebec.qc.ca/capres/fichiers/art_toulgaot_mode_janv.05.shtml).

Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. Dans Chenard, P., Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Tucker, S. Y. (2000). *Assessing the Effectiveness of Distance Education versus Traditional On-Campus Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24-28.

Turner, S. (2004). Going to College and Finishing College: Explaining Different Educational Outcomes. Dans Hoxby, C. *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It*. National Bureau of Economic Research Conference Report.

University of London Arts (2004). *Innovate to retain the student experience* (2). Report on pilot initiatives, January-June 2004.

Upcraft, M .L., Gardner, J. N. et Barefoot, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass.

Usher, A. (2003). *Information, Perception and Decision-Making*, Document présenté lors de la conférence *Pathways to Access*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.

Université du Québec (2001). *La politique des études de premier cycle*, 6<sup>e</sup> édition.

Vallerand, R. J. et Losier, G. (1996). *Analyse motivationnelle de l'abandon des études avancées à l'université du Québec*. Rapport final déposé à l'organisme FODAR, mai 1996.

Vallières, E. F. et Rivière, B. (2003). *Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR)*. Communication présentée au 71<sup>ème</sup> congrès de l'ACFAS, Rimouski 22 mai.

Vansteenkiste, M., Simons, J, Sheldon, K. et Deci, E. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), 246–260.

Venezia, A. et Kirst, M. W. (2005). Inequitable Opportunities: How Current Education Systems and Policies Undermine the Chances for Student Persistence and Success in College. *Educational Policy*, 19 (2), 283-307.

Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. et Vermunt, J. D. (1997), Consistency and Variability of Learning Styles in Different University Courses. *Higher Education*, 37 (1), 1-21.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : ERPI.

Viau, R. (1997). La motivation: d'hier à demain. *Apprentissage et socialisation*, 18 (1-2), 5-11.

Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de l'éducation dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22 (2), 144-157.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent: ERPI

Viau, R., Cartier, S. et Debeurme, G. (2000). *Vers un modèle d'aide à l'apprentissage multimédiatisé et interactif fondé sur l'autorégulation de l'apprenant*. ACFAS, Montréal, mai.

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

Yorke, M. et Longden, B. (2004). Promoting Student success. In Yorke, M., and Longden, B. (Eds.). *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 132-147.