



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

RÉUSSIR UN PROJET D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES : DES CONDITIONS À RÉUNIR

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Avril 2000

Québec ■■



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

RÉUSSIR UN PROJET D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES : DES CONDITIONS À RÉUNIR

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Avril 2000

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Rédaction : France Picard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires.

Recherche : Francine D'Ortun, agente de recherche; Caroline Hamel, stagiaire à la permanence du Conseil; France Picard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires; Claudine Audet, agente de recherche; Brigitte Gemme, Josianne Lalonde et François Taillefer, stagiaires au baccalauréat en science, technologie et société de l'UQAM.

Soutien technique : Jacqueline Giroux, Lise Ratté et Josée St-Amour au secrétariat; Priscilla Angers, stagiaire en bureautique; Michelle Caron et Nicole Lavertu à l'édition; Francine Vallée à la documentation; Geneviève Gagné à la révision linguistique.

Avis adopté à la 486^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 24 février 2000.

ISBN : 2-550-35602-0
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2000

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

Table des matières

RÉSUMÉ	5
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1	
PRÉCISER LE SENS DE LA RÉUSSITE : QUELQUES CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES	15
1.1 Un nouveau contexte, de nouvelles attentes.....	15
1.2 Les enjeux	20
1.3 Les positions structurantes déjà adoptées par le Conseil.....	28
1.4 Une grille d'analyse permettant de repérer les conditions de réussite.....	31
CHAPITRE 2	
CERNER LES CONDITIONS DE RÉUSSITE À PARTIR DE RECHERCHES	37
2.1 Les conditions macrosociales.....	37
2.2 Les conditions microsociales.....	42
2.3 Les conditions psychopédagogiques.....	49
2.4 Les conditions psychologiques.....	52
CHAPITRE 3	
EXPLORER LE NOUVEAU RAPPORT AUX ÉTUDES : UNE ESQUISSE DE LA RÉALITÉ ÉTUDIANTE ACTUELLE.....	55
3.1 Les motifs liés à la décision d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires ...	56
3.2 La représentation de la réussite	58
3.3 La satisfaction à l'égard de la formation	61
3.4 L'engagement envers les études	62
3.5 La relation professeur-étudiant.....	65
3.6 Les stratégies déployées au présent pour préparer l'avenir	67
CHAPITRE 4	
OBSERVER LES CONDITIONS DE RÉUSSITE MISES EN ŒUVRE DANS LES UNIVERSITÉS À DIVERSES ÉTAPES DE LA TRAJECTOIRE.....	71
4.1 L'accès	71
4.2 Le cheminement	74
4.3 La délivrance des diplômes	77
4.4 L'insertion socioprofessionnelle	78
4.5 L'ensemble de la trajectoire	79
CHAPITRE 5	
AMÉLIORER LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS.....	81
Première orientation : S'approprier un nouveau paradigme de la réussite	81
Deuxième orientation : Rehausser le niveau de la scolarisation de la population québécoise	82
Troisième orientation : Soutenir l'engagement des étudiantes et étudiants	84
Quatrième orientation : Repérer les disparités en matière de réussite et y remédier	85
Cinquième orientation : Mieux connaître la réalité étudiante actuelle	91
Sixième orientation : Implanter un processus continu et intégré de diagnostic-intervention- évaluation	92
Septième orientation : Maintenir des exigences élevées mais soutenir davantage les étudiantes et les étudiants	94
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE.....	101
ANNEXE 1	109
ANNEXE 2	119
ANNEXE 3	121
ANNEXE 4	125
ANNEXE 5	127
ANNEXE 6	129

Résumé

Avec cet avis sur l'ordre universitaire, le Conseil complète sa réflexion sur le thème de la réussite éducative, qu'il a traité spécifiquement à chacun des autres ordres d'enseignement au cours de la dernière décennie. Ce thème demeure au cœur des préoccupations du milieu de l'éducation et de l'État. Pour l'enseignement universitaire, la *Politique québécoise à l'égard des universités – Pour mieux assurer notre avenir collectif* réaffirme l'importance de poursuivre les efforts en ce sens. Dans chacune des universités, les moyens mis en œuvre pour améliorer la réussite témoignent du fait qu'il s'agit bel et bien d'une question prioritaire.

Cet avis propose un cadre conceptuel original pour comprendre les facteurs en jeu dans la réussite, pour orienter les interventions et pour guider le développement de la réflexion sur ce thème. Son apport réside dans l'idée même de la réussite, analysée précisément dans une perspective multidimensionnelle, qui montre que les étudiantes et les étudiants réussissent chaque fois qu'ils franchissent avec succès un obstacle ou un seuil critique, qui jalonnent inéluctablement leur projet d'études, de l'étape de l'accès à l'université jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle au terme des études.

Aboutissant à un ensemble de recommandations adressées principalement au ministre de l'Éducation et au milieu universitaire, l'avis :

- cerne les conditions associées à la réussite d'études universitaires sur divers plans à travers les travaux de recherche;
- explore le sens que revêt la réussite parmi la population étudiante, en comparant son évolution sur quelques générations d'étudiantes et d'étudiants;
- et, finalement, brosse le portrait des conditions qui prévalent dans les universités, en identifiant les obstacles et les seuils critiques à la réussite ainsi qu'en présentant divers exemples de mesures de soutien qui y sont implantées.

L'analyse de ces sous-thèmes est précédée par le repérage des nouveaux éléments contextuels qui ont une influence sur la réussite et par une lecture attentive des enjeux soulevés en mettant au jour les positions diverses qui s'affrontent et en proposant des avenues pour les résoudre.

Contexte

Les éléments contextuels suivants appellent un renouvellement de l'idée même de la réussite à l'université :

- le développement du savoir, accéléré par les nouvelles technologies de l'information et des communications et la mondialisation de l'économie, interpelle plus que jamais la mission universitaire et, dans ce contexte, la formation devient un atout pour l'étudiante ou l'étudiant et pour toute la société;
- la multiplication des relations de partenariat que vivent les universités conduit à reconnaître que ces dernières ne sont pas les seules à tirer les ficelles de la réussite;
- les fluctuations du marché de travail dessinent des perspectives inégales d'insertion socio-professionnelle pour les diplômées et diplômés;
- les transformations sociales de la jeunesse rompent avec la linéarité du cheminement traditionnel de l'entrée dans la vie adulte et font pression notamment dans le sens d'un engagement moins exclusif envers les études et, conséquemment, de la réduction du rythme des études;
- l'apport attendu de l'université à la résolution des problèmes humains et sociaux introduit de nouveaux critères de réussite où le développement de compétences de haut niveau doit collaborer au mieux-être de l'humanité;
- la perspective d'éducation tout au long de la vie oblige à élargir cette idée d'une réussite trop exclusivement centrée sur l'obtention

d'un premier diplôme universitaire – l'horizon de réussite devenant la vie entière;

- la diminution importante des ressources financières que les universités ont connu ces dernières années influe sur l'organisation des études et l'offre de formation, modifiant les conditions de réussite.

Enjeux

Dans ce nouveau contexte, la question de la réussite des étudiantes et des étudiants soulève divers enjeux que le Conseil s'emploie à résoudre :

- le sens équivoque de la réussite, qui varie selon le résultat escompté de la formation universitaire, est précisé en le définissant en fonction du projet de formation de l'étudiante ou l'étudiant;
- la portée et les conséquences de l'abandon des études à l'université sont pris très au sérieux en encourageant fermement la persévérance aux études;
- l'adhésion de chacune des universités au projet de démocratisation de l'enseignement universitaire est fortement sollicitée;
- la prise en compte de l'ensemble des étapes du processus de réussite relativise l'importance que revêtent le diplôme et l'insertion socio-professionnelle dans l'évaluation de la réussite;
- les transformations des conditions de réussite découlant des changements sociaux de la jeunesse appellent un jugement plus nuancé sur la réussite;
- les tensions inhérentes à la formation qui ne manquent pas de surgir au quotidien mettent en lumière la nécessité de privilégier une diversité de moyens pour soutenir la réussite;
- les inégalités sociales à l'université appellent des interventions concrètes au sein des établissements, selon leur rôle et leurs responsabilités.

Conditions de réussite

La synthèse du corpus des travaux ayant traité des facteurs de réussite des étudiantes et étudiants universitaires met en lumière diverses conditions de réussite que nous regroupons selon la perspective analytique.

Sur le plan des conditions macrosociales, divers facteurs influencent la réussite :

- l'objectif de démocratisation de l'éducation à l'échelle internationale, incluant l'enseignement supérieur, a inspiré le développement des universités québécoises qui conditionne aujourd'hui l'accès aux études universitaires;
- les perspectives d'emploi ont un effet sur les choix, les stratégies, les comportements et les attitudes des étudiantes et des étudiants à l'égard de leurs études;
- l'évolution de la condition féminine rappelle que l'accès des femmes à l'université est relativement récent dans l'histoire et que ces acquis sociaux sont encore fragiles.

Sur le plan des conditions microsociales, outre les variables lourdes qui affectent la réussite, il y a également de nouveaux facteurs en jeu :

- l'origine sociale influe sur la réussite en modelant, à partir de la socialisation, les aspirations personnelles desquelles naît le projet professionnel et découle la persévérance aux études;
- le sexe fait apparaître des disparités persistantes à l'égard de la réussite qui reposent sur des obstacles ou des seuils critiques distincts pour les hommes et les femmes;
- l'âge des étudiantes et des étudiants, témoignant de la continuité dans les études et du rythme des études, serait un facteur associé à la persévérance aux études, celle-ci étant davantage le fruit d'un engagement soutenu, que ce soit au

- niveau universitaire ou aux échelons précédents du cursus;
- la situation financière des étudiantes et étudiants pourrait être reliée à la persévérance aux études;
- l'accès aux nouvelles technologies de l'information et des communications comme nouveau facteur d'accès au savoir constitue potentiellement une nouvelle barrière financière à l'accès aux études universitaires.

Sur le plan des conditions psychopédagogiques, notons que :

- les ressources universitaires délimitent les conditions de réussite par leur effet direct sur le rapport professeur-étudiants, sur les infrastructures dédiées à la formation et sur l'encadrement;
- la qualité de l'intégration à l'université fait la différence entre la persévérance et l'abandon des études;
- le programme d'études, incluant le contenu de la formation, les méthodes d'enseignement, la charge de travail, l'évaluation et l'encadrement, serait un facteur de réussite;
- la relation professeur-étudiant ressort comme un facteur d'influence sur la réussite;
- la formation préalable, le degré de précision du choix scolaire et professionnel et l'engagement dans un régime d'études – temps partiel ou temps plein – constituent des caractéristiques propres aux étudiantes et aux étudiants qui influent sur la réussite.

Finalement des conditions psychologiques présentes chez les étudiantes et les étudiants marquent la réussite :

- leur engagement envers les études, se concrétisant par des actions précises de leur part, influence grandement la réussite;

- leur motivation permet de mobiliser les efforts requis aux apprentissages et de soutenir la persévérance aux études.

Un nouveau rapport envers les études

L'exploration du nouveau rapport qu'entretiennent les étudiantes et les étudiants envers les études, révélée dans les études et la consultation du Conseil, souligne quelques particularités :

- l'intérêt à l'égard de la discipline et du travail intellectuel, les motifs d'ordre socioprofessionnel et l'influence d'une personne significative, dont un parent, seraient des facteurs importants de motivation à entreprendre des études universitaires;
- leur représentation de la réussite serait généralement polarisée entre des critères personnels de réussite et des critères institutionnels qu'ils déduisent des exigences universitaires – plus ils avancent dans le parcours universitaire et plus cette représentation s'intériorise, référant alors davantage à leurs critères personnels;
- leur degré de satisfaction à l'endroit des études serait généralement élevé et il tendrait à s'accroître au fil des cycles d'études – néanmoins, la satisfaction varie grandement selon le programme, le niveau de connaissance du programme et les attentes initiales à cet égard;
- divers facteurs favoriseraient leur engagement envers les études, dont le temps consacré aux études, le fait d'occuper un emploi lié au domaine d'études, le financement adéquat des études, les perspectives avantageuses sur le plan de la carrière, le degré d'appartenance à un groupe social et, pour les adultes d'âge mûr, un partage équitable des tâches au sein de la famille ainsi que le soutien de l'employeur quant au projet de formation;
- la relation avec le professeur, en ce qui touche sa disponibilité, la qualité de l'encadrement, le contact personnalisé et soucieux du développement global, la rétroaction explicite sur

les travaux étudiants, la motivation, l'ouverture sur le plan intellectuel et le soutien quant à l'intégration au milieu professionnel, compterait pour beaucoup;

- les perspectives objectives d'insertion socio-professionnelle auraient pour effet de modeler des engagements distincts envers les études – des perspectives avantageuses soutiendraient l'engagement envers les études, mais leur intérêt semblerait davantage tourné vers le marché du travail, alors que des perspectives désavantageuses canaliserait l'attention vers les études;
- les aspirations scolaires et les exigences professionnelles engendreraient une tension que les hommes et les femmes résoudraient différemment et généralement dans le sens des stéréotypes sociaux de sexe.

Mesures d'aide à la réussite

Les universités mettent en œuvre une grande diversité de mesures visant à favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants. Néanmoins, la correspondance entre, d'une part, les obstacles et les seuils critiques à la réussite et, d'autre part, les mesures implantées, serait imparfaite.

- **À l'étape de l'accès à l'université**, divers obstacles se posent comme en témoignent l'état de sous-scolarisation dans certaines régions du Québec, les inégalités sociales persistant dans la population étudiante, les politiques différentes selon les universités en matière d'accessibilité, les problèmes d'orientation scolaire et professionnelle, l'incohérence découlant à la fois des politiques gouvernementales de financement des études, des politiques sociales et des politiques institutionnelles de financement, la diminution marquée de l'effectif étudiant à temps partiel, le nombre insuffisant d'étudiantes et d'étudiants dans des domaines à la recherche de main-d'œuvre, etc. En contrepartie, les mesures qui ont été repérées touchent l'information et

l'orientation, le financement des études, la sensibilisation aux carrières scientifiques, la présence de programmes d'accès à l'égalité, l'intégration des personnes handicapées, etc.

- **À l'étape du cheminement**, plusieurs obstacles ou seuils critiques ont été repérés. Ils se rapportent à l'intégration à l'université, aux transformations de la jeunesse pour qui la conciliation des responsabilités de l'âge adulte prédomine, à l'inégalité de la préparation des étudiantes et étudiants à l'entrée à l'université et aux cycles supérieurs, à l'incohérence des exigences quant à la fréquentation des études, à la rigueur des objectifs d'apprentissage, à une certaine conception élitiste de l'évaluation, à la qualité inégale de la formation offerte, à la réalisation du mémoire ou de la thèse et à divers facteurs propres à l'étudiante ou l'étudiant. À cette étape, l'intégration à l'université, l'encadrement et le soutien à la persévérance aux études apparaissent comme étant des mesures largement implantées d'aide à la réussite. En outre, le développement pédagogique, l'affinement des habiletés générales chez les étudiantes et étudiants, le soutien offert à divers groupes cibles de la population étudiante, l'aide à la conciliation études-travail et l'accompagnement lors des changements de programme visent à favoriser la persévérance durant les études.
- **Au moment de la délivrance des diplômes**, il est observé que certains domaines d'études présentent une faible diplomation par rapport à d'autres domaines. C'est également le cas chez les étudiantes et étudiants fréquentant l'université à temps partiel. Finalement, les femmes éprouvent encore certaines difficultés de persévérance au doctorat. Les mesures d'aide à la réussite citées à l'étape du cheminement ont également pour but d'améliorer la diplomation.
- **À l'étape de l'insertion socioprofessionnelle des diplômées et diplômés**, on note que les acquis scolaires des femmes ne se traduisent

pas nécessairement par des emplois avantageux, que l'attrait exercé par le marché du travail dans certaines disciplines peut inciter à une trop forte accélération de la formation ou bien à l'abandon du programme avant l'obtention du diplôme et que l'examen d'un ordre professionnel peut constituer un seuil critique important. Pour pallier ces situations, diverses mesures favorisent le rapprochement de la formation et du marché du travail, la diffusion d'informations sur l'évolution des professions et sur le marché du travail ainsi que la réussite des examens d'un ordre professionnel.

Recommandations

S'appuyant sur ces analyses, le Conseil propose un ensemble de recommandations visant essentiellement à :

- considérer la réussite dans toutes ses dimensions à partir du projet de formation de l'étudiante et de l'étudiant en articulant les mesures d'aide à la réussite en fonction des obstacles et des seuils critiques qu'ils y rencontrent;
- rehausser de manière générale le niveau de scolarisation de la population québécoise et plus particulièrement en région;
- maintenir des exigences élevées par rapport aux objectifs d'apprentissage tout en soutenant davantage l'engagement des étudiantes et des étudiants à l'égard des études en favorisant le régime d'études à temps plein chez les jeunes adultes, en établissant un contrat social avec les employeurs à cette fin, en améliorant le financement des études et en apportant une aide spécifique à ceux qui éprouvent des difficultés particulières;
- rendre possible la réalisation de travaux de recherche sur cette thématique afin d'en éclairer les zones obscures ou encore inexplorées;
- implanter dans les opérations courantes de révision de programme un processus intégré

de diagnostic - intervention - évaluation des mesures d'aide à la réussite afin d'adapter le soutien offert aux besoins des étudiantes et étudiants;

- et affiner la composante pédagogique dont la pédagogie au premier chef, l'élaboration de programmes et les modes d'évaluation des apprentissages.

Tout en soulignant l'apport de cet avis à la compréhension du phénomène de la réussite à l'université, le Conseil conclut à la nécessité d'élucider dans les plus brefs délais plusieurs questions laissées en suspens. En outre, il invite le ministre de l'Éducation et le milieu universitaire à s'y appuyer pour réaliser cet engagement collectif pris lors du Sommet du Québec et de la jeunesse envers la réussite et la qualification des jeunes.

Introduction

En 1948, l'Organisation des Nations Unies proclamait la *Déclaration universelle des droits de l'homme* stipulant le droit de toute personne à l'éducation et « l'accès aux études supérieures en pleine égalité à tous en fonction du mérite¹ ». Un demi-siècle plus tard, la première Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO rassemblant 182 États aboutit à une déclaration dont le premier article réaffirme ce droit fondamental :

L'enseignement supérieur doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite, conformément aux dispositions de l'article 26.1 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. En conséquence, aucune discrimination ne saurait être admise pour ce qui est de l'accès à l'enseignement supérieur en raison de la race, du sexe, de la langue, de la religion ou de toute distinction économique, culturelle ou sociale ou encore de handicaps physiques².

Cet objectif social réitéré au fil de l'histoire se fait l'écho des constats réalisés par plusieurs États quant à l'accès inégal des diverses couches de la population à l'université³. La thématique n'est donc pas nouvelle mais demeure néanmoins d'actualité.

Dans le présent avis, le Conseil a choisi de traiter cette question en l'abordant sous l'angle des conditions de réussite des étudiantes et des étudiants à l'université. Certains écarts persistent entre, d'une part, la connaissance des conditions favorables à la réussite et, d'autre part, leur mise en application. Ils reflètent des dilemmes à résoudre, des ambiguïtés à éclairer, voire, dans certains cas, des paradoxes à dénouer. Les pages suivantes en donnent un bref aperçu.

Les variables lourdes affectant la réussite sont reconnues comme étant en premier lieu l'origine sociale, et en deuxième, le sexe. Ces dernières années, peu d'études ont contribué à éclairer l'influence de l'origine sociale sur la réussite. Tout se passe comme s'il était devenu difficile de développer une analyse contemporaine de ce phénomène apportant les nuances requises. Nous croyons que cette lacune peut conduire à gommer cette réalité au sein du milieu universitaire, de sorte que peu de mesures de soutien y soient consacrées. Comment réactualiser une réflexion féconde autour de l'influence de l'origine sociale sur la réussite ?

L'université ne tire pas seule les ficelles de la réussite; **de nombreux partenaires** contribuent à définir les conditions de réussite. Les gouvernements fédéral et provincial déterminent largement le financement de la formation, de la recherche et des études. Les entreprises participent à définir les conditions des études, notamment dans le contexte de la réalisation de stages ou de travaux de recherche. Si de telles collaborations constituent des apports généralement souhaités, le trop fort attrait qu'exerce le marché du travail sur certains étudiants et étudiantes les conduit parfois à la négligence de leurs études ou à leur abandon. Comment établir un pacte social autour du soutien de la réussite des étudiantes et étudiants ?

Du côté institutionnel, la démocratisation de la formation universitaire et la massification de l'enseignement supérieur ont eu pour effet de rendre la population étudiante plus hétérogène que par le passé. Dans ce contexte, une difficulté importante consiste à maintenir un accès équitable à l'université aux divers sous-groupes de la population et à soutenir la persévérance jusqu'au diplôme tout en maintenant des exigences élevées, à la hauteur d'études universitaires, et en assurant la qualité de la formation. Comment les universités parviennent-elles à relever ce défi ?

En outre, parmi les mesures mises en œuvre dans les universités pour améliorer la réussite des étudiantes et des étudiants, toutes n'atteignent pas

1. Organisation des Nations Unies, *La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948*, article 26.

2. UNESCO, *L'Enseignement supérieur au XXI^e siècle. Vision et actions*, Paris, UNESCO, 1998, p. i.

3. U.S. Department of Education, *Reconceptualizing Access in Postsecondary Education. Report on the Policy Panel on Access*; Maggie Woodrow, *Projet sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe : Rapport de travail. Partie I - Synthèse et recommandations*; Jean-Louis Moortgat, *A Study of Dropout in European Higher Education*.

leur cible. Par exemple, certaines politiques institutionnelles en matière de réussite peuvent être reçues avec tiédeur par ceux et celles qui ont la responsabilité de les appliquer; certaines mesures d'aide à la réussite sont méconnues des professeurs; les étudiantes et les étudiants qui ont le plus besoin d'aide ne fréquentent pas pour autant les services correspondants ou n'y ont pas nécessairement accès. Comment établir une véritable synergie institutionnelle autour de l'amélioration de leur réussite ?

En matière de condition étudiante, un courant de la sociologie de la jeunesse observe des transformations importantes des comportements des jeunes adultes. Ceux-ci empruntent des trajectoires scolaires diversifiées et établissent un rapport aux études moins exclusif que par le passé. Si l'on connaît les conditions garantes de réussite à travers les diverses étapes de la trajectoire universitaire, on observe pourtant que cette trajectoire n'est empruntée que par une minorité d'étudiantes et d'étudiants. Quelles incidences les choix de vie des étudiantes et des étudiants ont-ils sur leur réussite à l'université ?

L'insertion socioprofessionnelle au terme des études est devenue une préoccupation grandissante, voire une nette inquiétude dans certains cas, parmi la population étudiante. Globalement, malgré une détérioration des conditions d'insertion des diplômées et diplômés à un emploi lié au domaine d'études au cours des années 90, faisant davantage place à la précarité des emplois et au travail à temps partiel – jusqu'en 1997, année de la dernière enquête Relance –, leurs perspectives d'emplois demeurent généralement plus favorables que celles de leurs homologues des autres ordres d'enseignement. L'image du chômeur instruit et le climat de morosité sociale quant à la formation universitaire peuvent alimenter une ambiguïté dans l'esprit des étudiantes et étudiants. La réussite des étudiantes et des étudiants en est-elle affectée ?

Le projet de formation n'a pas une définition univoque. Les différents acteurs nourrissent des attentes diverses sur ce plan. Pour l'étudiante ou

l'étudiant, le projet de formation peut s'inscrire totalement ou partiellement dans son projet personnel; dans le dernier cas, il peut comporter diverses options allant de la persévérance dans le programme initial jusqu'au diplôme, au changement de programme, au retour vers le collégial, à l'interruption des études ou à l'abandon, etc. Pour l'établissement, le projet de formation est porté par le programme d'études. Pour les employeurs, la formation devrait permettre d'acquérir des savoirs et des compétences de haut niveau, le plus près possible des conditions d'exercice de l'emploi. Comment définir la réussite dans un tel contexte ?

Les recommandations contenues dans cet avis prennent position sur les questions soulevées précédemment. Elles sont présentées au chapitre 5. Les chapitres 2, 3 et 4, s'appuyant sur le corpus des travaux ainsi que sur les consultations réalisées par le Conseil au sein du milieu universitaire québécois, développent chacune de ces questions en donnant un aperçu de l'état de la connaissance sur les conditions de réussite (chapitre 2), en esquisant le portrait du nouveau rapport aux études qu'entretiennent les étudiantes et les étudiants (chapitre 3) et en résumant les principaux obstacles et les seuils critiques en matière de réussite rencontrés dans le milieu universitaire québécois ainsi qu'en présentant plusieurs exemples de mesures d'aide à la réussite qui y sont implantées (chapitre 4). Mais d'abord, le premier chapitre établit le sens accordé à la réussite ainsi que l'angle particulier à partir duquel le Conseil en traite. Il le fait en clarifiant les éléments contextuels, en soulevant les principaux enjeux et en rappelant la pensée du Conseil sur ce thème pour tous les ordres d'enseignement. Finalement, ce chapitre présente la grille d'analyse utilisée dans l'étude du phénomène de la réussite.

La réalisation du présent avis est le fruit des travaux de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires mandatée à cette fin par le Conseil.

La démarche de la Commission prend appui sur l'analyse du corpus des travaux, recensant à la

fois les recherches institutionnelles réalisées dans les universités québécoises, les enquêtes portant sur tout le réseau universitaire québécois et les études produites à l'étranger. En outre, le fait de rassembler les données quantitatives disponibles en ce qui touche la scolarisation de la population, l'évolution des effectifs étudiants, la diplomation et l'insertion socioprofessionnelle analysées selon le cycle, le régime d'études, le domaine d'études et le sexe a permis de cerner les acquis ainsi que certains éléments de la problématique.

Afin d'approfondir et de nuancer les diagnostics établis à l'aide des sources précédentes, des consultations ont été réalisées par le Conseil au sein du milieu universitaire au cours de l'année 1998-1999.

Une première consultation auprès des membres du personnel des universités québécoises a permis de recueillir des informations sur les obstacles et les seuils critiques que vivent les étudiantes et étudiants ainsi que sur les mesures d'aide à la réussite visant à les combattre. Au total, 52 personnes ont été rencontrées dans la presque totalité des universités. Des entrevues individuelles et de groupe ont été réalisées auprès de vice-recteurs à l'enseignement, de directeurs de programmes ou de départements, de professeurs, de conseillers pédagogiques ou d'agents de recherche. Parmi les entrevues de groupe, deux rencontres ont eu lieu avec les vice-recteurs à l'enseignement du Comité des affaires académiques de la CREPUQ, pour traiter successivement de la situation de la réussite au premier cycle et aux cycles supérieurs. Lors de la deuxième rencontre, quelques doyens des études supérieures ont participé aux échanges. Finalement, l'information recueillie a été complétée par le repérage des mesures d'aide à la réussite à partir des rapports déposés par les universités à la Commission de l'éducation en septembre 1998 en vertu de la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*. Ces diverses opérations ont mis au jour une grande variété de mesures d'aide à la réussite mises en œuvre dans les universités québécoises.

Une seconde consultation a été réalisée auprès des étudiantes et étudiants afin de mieux cerner leur réalité. Au total, 87 étudiantes et étudiants provenant de tous les cycles d'études et de tous les grands domaines d'études ont participé à des entrevues de groupe. Le premier volet de cette consultation explore le rapport aux études, la représentation de la réussite ainsi que la perception de l'efficacité des mesures d'aide à la réussite. Le second volet éclaire la situation des étudiantes et étudiants de premier cycle dans les domaines des sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées; le rapport aux études y est analysé dans ses dimensions touchant les perspectives d'avenir, les perspectives d'emploi établies par les enquêtes Relance et la persévérance aux études.

En outre, la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires a organisé deux tables rondes, réunissant 13 personnes¹. Les aspects pédagogiques ainsi que l'engagement des étudiantes et des étudiants ont été abordés au cours de la première table ronde. La seconde a rassemblé des chercheuses et chercheurs du milieu universitaire ayant étudié la condition étudiante en lien avec la réussite des études.

Le Conseil tient à remercier chaleureusement toutes ces personnes qui ont participé aux consultations et aux tables rondes ainsi que celles qui ont contribué à organiser les entrevues dans leur milieu. L'ensemble des données recueillies a largement enrichi notre analyse et inspiré les recommandations. Nous désirons exprimer notre reconnaissance et notre appréciation aux membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU) dont la diversité et la richesse des expériences et des analyses ont permis d'éclairer avec justesse et sensibilité la production de cet avis et les recommandations qu'il contient. Toutes ces collaborations ont permis au présent avis de prendre forme.

1. La liste des personnes consultées par la Commission est reproduite à l'annexe 6.

CHAPITRE 1

Préciser le sens de la réussite : quelques considérations préliminaires

Le phénomène de la réussite des étudiantes et des étudiants à l'université renvoie à une vaste réalité multiforme et mouvante. Pour en réaliser une exploration féconde, ce premier chapitre tente d'en baliser les contours. Ainsi, après avoir situé les principaux éléments contextuels qui influencent les conditions de réussite des étudiants et des étudiantes à l'université et clarifié les principaux enjeux, en dégagant les positions diverses qu'ils soulèvent, nous résumons les principales recommandations du Conseil formulées dans des avis antérieurs ayant traité directement ou indirectement de la réussite. À la fin du chapitre, une grille d'analyse permet de structurer le repérage des conditions de réussite.

1.1 Un nouveau contexte, de nouvelles attentes

Le contexte influence la réussite dans l'ensemble du système scolaire et du réseau universitaire et, parfois, en accentue l'importance. Il se rapporte à la fois à la conjoncture mondiale du développement du système universitaire, à l'évolution du partenariat, aux transformations du marché du travail, à l'évolution sociale de la jeunesse, au développement humain auquel l'université participe tant au sein de sa collectivité que sur le plan international, au développement des personnes dans le contexte de l'éducation tout au long de la vie, ainsi qu'au financement des universités. Résumons ces éléments contextuels.

Le savoir, la technologie et la mondialisation

La mondialisation de l'économie, le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications et la société fondée sur le savoir appartiennent aux éléments contextuels les plus souvent cités.

Dans l'immédiat, en multipliant les échanges humains à l'échelle de la planète, en stimulant la circulation des idées et en favorisant la pluralité des cultures, ces éléments contextuels ouvrent plus que jamais l'enseignement et la recherche

universitaires à des horizons planétaires. La production et la diffusion des connaissances dans le cadre de l'université dépassent largement les échelons local, régional ou national. Les étudiantes et les étudiants sont et seront davantage confrontés à l'internationalisation de leur formation universitaire et de leur carrière.

Dans l'avenir, on peut s'attendre à ce que ces éléments contextuels contribuent à redéfinir le rapport étudiants-professeur, les approches pédagogiques, les méthodes de travail, les moyens de diffusion de la connaissance, le rapport à la connaissance, voire le développement même des universités. Si l'on ne peut prédire la disparition des modes traditionnels de formation à l'université, il demeure que l'université virtuelle est appelée à se développer à court et à moyen termes. La formation à distance favorisant tout à la fois la formation initiale et la formation continue, soutenue par les nouvelles technologies de l'information, gagnera en importance. Néanmoins, tant en Europe qu'aux États-Unis, des craintes sont exprimées sur le fait que l'accès des étudiantes et des étudiants aux nouvelles technologies de l'information et des communications devienne le nouvel obstacle à l'accès aux études supérieures.

Ainsi, l'université devient plus que jamais une composante essentielle au développement de la société tant sur les plans social, culturel qu'économique. D'abord, par les volets de production et de diffusion des connaissances de sa mission, l'université joue un rôle de première importance dans l'innovation technologique et participe également à la progression des connaissances au sein de l'humanité. Ensuite, parce que l'explosion des informations rejoint toute la société civile, le traitement de l'information devient une habileté générale nécessaire à la vie en société. Pour toutes ces raisons, la formation universitaire participe aux stratégies d'adaptation des citoyennes et des citoyens, notamment en soutenant le développement technologique ainsi que la formation des maîtres qui, dans leur pratique future, rejoindront l'ensemble des nouvelles générations d'étudiantes et d'étudiants.

L'université et ses partenaires

Les relations de partenariat des universités se multiplient et s'élargissent, tant sur les plans de la recherche, de la formation, des services à la collectivité que sur le plan administratif. L'université collabore à divers accords de partenariat en recherche qui assurent notamment le financement de ses travaux, qui l'engagent à développer des champs de recherche en lien avec les préoccupations industrielles et qui, dans le contexte de la mondialisation des échanges, l'ouvrent à des échanges scientifiques avec des entreprises multinationales. Sur le plan de la formation, il existe également plusieurs relations de partenariat possibles. Relativement aux services à la collectivité, un autre volet de la mission universitaire, l'université entretient et développe des relations de partenariat, notamment en matière d'innovation sociale. Finalement, l'université s'inscrit dans un environnement administratif où plusieurs instances gouvernementales, à divers paliers, interviennent et influencent la destinée des activités universitaires par des moyens différents, que ce soit sur le plan du financement des études, des orientations des organismes subventionnaires en recherche et création, du développement des orientations des universités, etc.

Situer les conditions de réussite dans un tel environnement, c'est également reconnaître que l'université ne tire pas toutes les ficelles de la réussite. Dans ce contexte, il importe de bien délimiter la mission de l'université et de déterminer clairement les obligations et les responsabilités qui lui incombent. Par exemple, l'université doit demeurer garante de la qualité de la formation dans le contexte d'échanges avec des partenaires qui contribuent à une formation hautement spécialisée. La diversité croissante des relations de partenariat fait ainsi pression sur les conditions de réussite.

Évolution de l'emploi et du sens attribué au travail

Au fil du temps, la notion de travail s'est transformée profondément et tout porte à croire que les

transformations récentes de la configuration du marché du travail en influencent encore la signification. Le travail n'a pas une nature anthropologique donnée. Il « n'a pas été de tout temps une valeur synonyme de réalisation de soi et de lien social. Ces dernières conceptions sont nées en même temps que le développement du travail industriel et de la diffusion du modèle de travail salarié¹ ». L'acception contemporaine donnée au mot travail met l'accent sur les dimensions d'actualisation de soi, de construction de l'identité sociale et, bien souvent aussi, de l'identité pour soi ainsi que de citoyenneté. Cette représentation nouvelle du travail est elle-même fortement remise en question dans le contexte de la dégradation des conditions actuelles d'insertion socioprofessionnelle dans plusieurs secteurs de l'économie, de la tertiarisation des emplois, de l'augmentation de la productivité sans accroissement du nombre des emplois, de la précarité des nouveaux emplois créés et du rééquilibrage des économies mondiales redéfinissant les règles de l'insertion socioprofessionnelle dans le sens d'une concurrence accrue à l'échelle de la planète. L'idée même du « plein emploi » pour tous, assurant à chaque personne l'accès à un revenu et à la reconnaissance sociale comme citoyen à part entière, est en voie d'être supplantée par l'idée de « pleine activité » pour tous. En effet, de plus en plus d'activités professionnelles, à l'instar de la profession d'artiste, s'exercent en dehors du contexte du travail rémunéré, étant clairement entendu qu'il ne s'agit pas d'activités de loisir. Ces activités non rémunérées prennent tantôt la forme de stages visant à favoriser l'employabilité, de démarrage et d'incubation de sa propre entreprise, de production artistique, etc. Voilà autant de nouvelles formes de travail qui se sont développées sous l'influence des conditions économiques ambiantes et qui redéfinissent de manière profonde l'exercice d'une activité professionnelle, incluant les professions artistiques.

1. Christine Afriat, *La Place du travail dans la société*.

De manière générale, si on s'appuie sur les plus récentes enquêtes de relance des diplômés et des diplômées universitaires¹, leurs perspectives d'emploi se détériorent jusqu'en 1997. Des disparités importantes sont observées selon les disciplines, allant d'une très faible à une très forte intégration à un emploi lié au domaine d'études. Néanmoins, les perspectives d'emploi demeurent plus favorables pour les diplômées et diplômés universitaires que pour leurs homologues des autres ordres d'enseignement, et cela particulièrement pour les titulaires de maîtrise².

L'allongement de la jeunesse

Se faisant l'écho des transformations du marché du travail ainsi que de l'évolution de la forme et du sens que prend le travail dans les sociétés occidentales, les sociologues notent le phénomène de l'allongement de la jeunesse³ caractérisé par la prolongation de la période de la scolarité retardant ainsi l'entrée sur le marché du travail, par une insertion socioprofessionnelle plus longue et plus difficile ainsi que par le report de l'âge de départ du domicile parental. De plus, on observe un brouillage des étapes de la vie des jeunes qui rompt la linéarité du cheminement traditionnel où se succèdent, dans l'ordre, les études, l'accès à un emploi et la fondation d'une famille.

Au Québec, on observe une participation grandissante des étudiants et étudiantes au travail rémunéré durant les études. À la différence de l'ensemble des jeunes, les étudiants et étudiantes auraient tendance à quitter le domicile parental plus tôt et à retarder l'âge de fondation d'une famille⁴. Néanmoins,

aux cycles supérieurs, on observe des modifications importantes de l'engagement des étudiantes et des étudiants envers les études qui vont dans le sens de l'alternance travail-études, de l'interruption momentanée des études lors de grossesse, etc.⁵

Au moment même où la demande sociale de formation de la part des étudiantes et des étudiants est plus importante et plus longue que par le passé et où la formation universitaire devient centrale pour le développement de l'économie, les transformations sociales relatives à la jeunesse font pression dans le sens d'un engagement moins exclusif envers les études, d'une trajectoire universitaire ponctuée par les changements de programme, l'abandon suivi parfois d'un retour aux études, un attrait grandissant pour la réduction du rythme des études, etc. Comme nous le verrons en traitant des conditions objectives de réussite, tous les parcours qu'empruntent les étudiantes et les étudiants ne mènent pas avec les mêmes probabilités à la réussite et à l'obtention d'un diplôme. De ce fait, on peut affirmer que les transformations sociales relatives à la jeunesse constituent un obstacle supplémentaire à la réussite.

L'apport de l'université au développement de l'humanité

Les grands problèmes humains et sociaux – les problèmes environnementaux, la pauvreté, l'exclusion sociale, les conflits nationaux et internationaux, le racisme et la xénophobie – interpellent la communauté scientifique universitaire. Celle-ci est appelée à jouer un rôle sur le plan de l'amélioration du bien-être de toute la société. En outre, tant par le respect de valeurs éthiques sur les plans professionnel et scientifique, que par l'accueil des étudiantes et étudiants respectant les exigences universitaires, sans considérer leurs caractéristiques financières, sociales, raciales, linguistiques, sexuelles, religieuses, etc., l'université participe aux projets de renforcement

1. Marc Audet, *Qu'advient-il des diplômés et diplômées des universités ?*

2. Voir le tableau 1 de l'annexe 1, L'évolution du taux de placement [...]; Conseil supérieur de l'éducation, *L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*.

3. Alessandro Cavalli et Olivier Galland, *L'Allongement de la jeunesse*.

4. Arnaud Sales et al., *Le Monde étudiant à la fin du xx^e siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*.

5. Réflexion de Jacques Crochetière, Fonds FCAR, lors de la table ronde réalisée dans le cadre de la 30^e réunion de la CERU.

de la vie démocratique, de valorisation de la paix, d'ouverture à la pluralité culturelle et à la défense des droits de la personne et des libertés fondamentales des citoyens et des citoyennes, de cohésion sociale, de développement durable, etc. L'université contribue ainsi au mieux-être collectif.

En outre, l'accès à une formation universitaire favorise l'acquisition de compétences hautement spécialisées chez les étudiantes et étudiants et contribue à leur permettre de devenir des citoyennes et des citoyens responsables, aptes à œuvrer pour le développement de la société. Tant par leurs rayonnements scientifique, professionnel, artistique, culturel que social, les citoyens et citoyennes détenant une formation universitaire participent au développement de toute la communauté. La réussite des uns profite ainsi à l'ensemble de la communauté¹.

L'éducation tout au long de la vie

Les universités jouent un rôle important dans la réponse aux besoins de formation des citoyennes et des citoyens à divers moments de leur vie dans le contexte du renouvellement rapide des connaissances. Ces besoins prendront tantôt la forme d'activités de perfectionnement de courte durée, de participation à des activités de spécialisation d'études aux cycles supérieurs, de l'accueil d'adultes d'âge mûr accédant à l'université pour la première fois, de l'université du troisième âge, etc. L'UNESCO estime qu'il est important d'inscrire la formation universitaire dans une perspective d'éducation tout au long de la vie : « L'enseignement supérieur du XXI^e siècle devra résolument s'inscrire dans un projet global d'éducation permanente pour tous, en devenir le moteur et l'espace privilégié et aider à y intégrer les autres

niveaux et formes d'éducation en resserrant ses liens avec eux² ».

Ce phénomène d'éducation tout au long de la vie ébranle dans ses fondements mêmes une vision de la réussite trop exclusivement centrée sur l'obtention d'un diplôme universitaire. Bien que nécessaire et utile, ce diplôme peut n'être qu'une des étapes d'un projet de formation appelé à se renouveler. Cet élément de contexte commande ainsi une définition plus étendue et plus large de la réussite des étudiantes et des étudiants à l'université. Il interdit les raccourcis quand vient le temps d'évaluer l'évolution de la réussite. Si l'horizon devient la vie entière, comment juger de la réussite sur une période de fréquentation universitaire de cinq ou dix ans ? Cet élément de contexte souligne la complexité du phénomène de la réussite.

Le niveau de financement des universités

Dans la conjoncture du développement des universités, le financement retient l'attention. Le niveau de financement définit largement la capacité des universités à accueillir les étudiants et les étudiantes, à leur offrir une formation de qualité ainsi qu'à mettre en place des mesures de soutien pour les aider à réussir. De manière générale, au cours de la dernière décennie, on note que le gouvernement du Québec, à l'instar des gouvernements des autres provinces canadiennes, a consacré une part de moins en moins grande de ses dépenses totales à l'enseignement universitaire (subvention de fonctionnement). Alors que cette part se situait à 4,0 % des dépenses courantes gouvernementales en 1987-1988, elle a diminué à 3,4 % en 1997-1998³. Cette situation pourrait être appelée à se redresser selon les plus récentes intentions ministérielles d'augmenter le budget consacré à l'enseignement universitaire.

1. UNESCO, *L'Enseignement supérieur au XXI^e siècle. Visions et actions*, p 1-20; Maggie Woodrow, *Projet sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe* [...], p. 6-10; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, *Rapport sur les attentes du public relatives à l'enseignement postsecondaire au Canada*, p. 1-4.

2. Federico Mayor, « L'enseignement supérieur au XXI^e siècle », dans *op. cit.*, sous la direction de l'UNESCO, p. 2.

3. Voir le tableau 2 de l'annexe 1, Indicateurs sur le financement [...].

Le contexte québécois du financement des universités comporte diverses particularités, comparativement à celui des autres provinces canadiennes ou, plus largement, à la situation nord-américaine. Au Québec, le financement des universités se fonde encore majoritairement, et dans une proportion supérieure à ce qui est observé dans les autres provinces canadiennes, sur les crédits de source publique, et cela malgré les compressions récentes¹. Depuis 1994-1995, les crédits de source privée sont limités par la politique gouvernementale de gel des droits de scolarité. Pour tenter d'équilibrer cette situation, la subvention publique de fonctionnement versée aux universités a été, dans la première moitié des années 90, plus généreuse que celle des autres provinces². Cette avance s'estompe en 1996-1997 et un recul est observé en 1997-1998. En outre, la politique d'aide financière aux études s'appuie sur le principe d'accès aux études universitaires selon le mérite et, de ce fait, une aide est consentie aux étudiantes et étudiants dont les ressources personnelles ou familiales ne permettent pas de rencontrer les obligations financières liées aux études universitaires. Le régime québécois de prêts et bourses est jugé comme l'un des plus avantageux au Canada. Cependant, dans le contexte des récentes compressions budgétaires, les universités québécoises disposent d'un fonds de fonctionnement général par étudiant (cumul de la subvention de fonctionnement et des droits de scolarité) qui décroît depuis 1995-1996, passant de 11 563\$ en 1994-1995 à 10 780\$ par étudiant en dollars courants en 1997-1998. Cette année-là, tant en Ontario que dans l'ensemble des provinces canadiennes, on observe pourtant une hausse du fonds de fonctionnement général par étudiant.

La diminution des ressources financières disponibles dans les universités s'est traduite par la baisse du

nombre de professeurs³, encouragée par les programmes de départ anticipé à la retraite, par des diminutions du personnel de soutien et des auxiliaires d'enseignement, par des rationalisations importantes du côté des dépenses matérielles pour les équipements, l'immobilisation et le renouvellement des collections de livres et des revues scientifiques dans les bibliothèques, etc. Le ralentissement des dépenses de recherche dû à la baisse du financement gouvernemental, provincial et fédéral, au cours des années 90⁴ a une influence sur les possibilités réelles de financer les travaux auxquels participent les étudiantes et les étudiants et qui contribuent à l'avancement et au financement de leurs études. Cependant, la fin des années 90 annonce une reprise des investissements gouvernementaux en recherche. Bien qu'il ne soit pas facile de cerner avec précision l'impact des compressions budgétaires sur la réussite des étudiantes et des étudiants, il est clair que cette nouvelle situation influe sur les conditions d'organisation des études ainsi que sur l'offre de formation.

En bref...

Le Conseil prend acte des effets structurants de certains éléments contextuels sur la réussite des étudiantes et des étudiants à l'université, soit :

- les changements dans la production et la diffusion des savoirs qu'annonce le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications par leurs effets sur la redéfinition des conditions d'accès à l'université et de réussite ainsi que sur le devenir des universités;

1. Voir le graphique 1 de l'annexe 1, Évolution de la part des revenus [...].
2. Voir le tableau 2 de l'annexe 1, Indicateurs sur le financement des universités [...].

3. Données transmises au Conseil qui sont extraites de l'*Enquête sur le personnel enseignant*, CREPUQ.
4. Conseil de la science et de la technologie, *Connaître et innover. Des moyens concurrentiels pour la recherche universitaire*, p. 44 à 51. « Le gouvernement fédéral n'a pratiquement pas augmenté son financement durant ces années; il l'a même réduit à compter de 1993 (à prix constants). Quant au gouvernement du Québec, la progression de son financement a été plutôt limitée, et elle s'est stabilisée à compter de 1993, pour ensuite diminuer en 1996. » (p. 45)

- le ralentissement économique opéré jusque vers la fin des années 90, qui s'est accompagné d'une insertion plus lente des nouveaux titulaires de diplômes universitaires sur le marché du travail;
- l'allongement de la jeunesse et le bris de la linéarité des étapes franchies au début de la vie adulte (les études, l'accès à un emploi et la fondation d'une famille) desquels résulte la diversification de parcours qui ne conduisent pas avec les mêmes probabilités à un diplôme universitaire;
- le caractère central de la formation universitaire pour le bien-être collectif;
- l'idée de formation tout au long de la vie qui oblige à redéfinir la réussite au-delà de la formation initiale;
- l'émergence de nouveaux partenariats qui influencent les conditions de réalisation des études;
- le contexte d'organisation et de réalisation de la formation universitaire sous l'effet de la diminution du financement des universités, depuis la deuxième moitié des années 90.

1.2 Les enjeux

La réussite des étudiantes et des étudiants dans l'ensemble du système d'éducation ne laisse personne indifférent. Il en va de même à l'université. Dans le cadre de la *Politique québécoise à l'égard des universités – Pour mieux assurer notre avenir collectif*, une amélioration du taux de scolarisation est souhaité dans divers segments de la formation universitaire. Ainsi, de manière générale, on vise à favoriser l'obtention d'un premier grade universitaire et, de manière spécifique, des priorités sont accordées aux domaines de formation qui font l'objet d'une forte demande, c'est-à-dire les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'aux cycles supérieurs, principalement au doctorat¹. La réussite à l'université retient également l'attention des médias et ceux-ci portent généralement un regard sévère sur

la situation, dénonçant l'abandon et la faible diplomation. Au sein des universités, on tente de mettre en place diverses politiques et mesures visant à conduire les étudiantes et étudiants vers la réussite; l'encadrement est au centre des orientations et des actions entreprises en ce sens. Les étudiantes et les étudiants nourrissent des attentes en ce qui touche leurs études et se définissent des objectifs de réussite qui tantôt s'approchent des standards institutionnels et tantôt s'en éloignent. Les associations et les corporations professionnelles tentent également de faire valoir leurs exigences propres auprès des universités en spécifiant les compétences attendues des nouveaux diplômés et diplômées au seuil d'entrée dans la profession.

Ainsi, l'ensemble des perceptions, des attentes, des exigences et des engagements des divers acteurs sociaux envers la formation universitaire fait pression sur les résultats escomptés de l'activité universitaire où la réussite des étudiantes et des étudiants à l'université constitue l'enjeu principal. Dans les pages qui suivent, le concept d'enjeu renvoie à *un élément à propos duquel deux ou plusieurs acteurs ou groupes d'acteurs luttent pour en prendre le contrôle. Ce contrôle ou cette tentative de contrôle peut s'exercer sous un mode incitatif ou coercitif. Cette tentative de contrôle peut s'exercer également par la persuasion, soit en défendant une idée, ou par la mobilisation.*

L'énoncé des enjeux met en relief les éléments de débat. En outre, le fait de dévoiler au fur et à mesure la manière dont nous résolvons chacun de ces enjeux, annonce déjà les positions qui sont développées au dernier chapitre. Finalement, il est fréquent que les enjeux renvoient à certaines données qui sont développées aux chapitres 3 et 4. Les enjeux permettent donc d'introduire la problématique et d'engager la réflexion qui s'approfondit au fil des chapitres.

1. Ministère de l'Éducation, *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*, p. 35.

Les enjeux mis au jour dans le cadre de la présente thématique concernent :

- le sens équivoque de la réussite;
- les conséquences liées à l'abandon des études universitaires;
- les engagements institutionnels inégaux par rapport à l'objectif de démocratisation de l'université;
- l'importance relative du diplôme dans le processus de réussite;
- la responsabilité de l'université face à l'insertion socioprofessionnelle des diplômées et des diplômés;
- l'adaptation de la formation universitaire en lien avec les besoins des étudiantes et des étudiants dans le contexte des mutations sociales relatives à la jeunesse;
- les tensions inhérentes à la formation;
- l'encadrement comme mesure clé d'aide à la réussite;
- et les trajectoires différenciées des hommes et des femmes à l'université.

Lever l'équivoque quant au sens donné à la réussite

La réflexion relative au sens même du concept de réussite est rapidement occultée tant ce concept évoque une réalité ancrée dans l'histoire personnelle des individus depuis les toutes premières expériences scolaires. Réussir, c'est obtenir de bons résultats dans ses études. Mais de quels résultats s'agit-il ? Selon la position occupée par les acteurs, ce résultat prend un sens fort différent. Les pages suivantes schématisent le débat qui a cours en polarisant intentionnellement les positions possibles pour bien mettre en évidence l'enjeu qui se dessine.

Pour l'État, la réussite peut se définir par l'obtention d'un diplôme dans le temps le plus court possible, au meilleur coût possible et pour la plus grande

proportion possible d'étudiantes et d'étudiants qui entreprennent une formation universitaire. C'est l'acception qui prévaut dans la *Politique québécoise à l'égard des universités*. Ainsi, dans la recherche d'efficacité et d'efficience, la réussite se mesure par un rapport entre les intrants (les inscriptions) et les extrants (les diplômés).

Pour l'administration universitaire, la réussite peut évoquer le développement organisationnel de l'établissement se traduisant notamment par son rayonnement en enseignement et en recherche, par l'augmentation de l'effectif étudiant à tous les cycles ou, dans le contexte actuel, par la stabilisation de l'effectif, par une diplomation avantageuse comparativement aux autres établissements, par l'internationalisation de la formation, que ce soit par l'accueil d'étudiants étrangers ou l'envoi d'étudiants québécois à l'étranger, ce qui contribue au rayonnement international de l'établissement, etc.

Sur le plan pédagogique, du point de vue du personnel enseignant œuvrant à l'université, la réussite peut être un défi de tout instant, soit celui de faire acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction d'objectifs de formation à des étudiantes et étudiants caractérisés par la diversité de leurs acquis, de leurs aspirations scolaires, de leur engagement envers les études, de leur acculturation à l'université, de leur soutien familial, de leurs responsabilités personnelles, etc. Elle peut aussi y être définie selon une représentation de la normalité scolaire où seuls les étudiantes et les étudiants les plus aptes et les plus talentueux devraient avoir accès à la réussite, mettant au premier plan la fonction de sélection accomplie par l'université.

Sur le plan économique, pour le milieu industriel ou le secteur des services, la réussite peut se définir par la formation de professionnels hautement spécialisés en quantité suffisante, correspondant aux exigences du milieu du travail et permettant d'établir un rapport équilibré entre l'offre et la demande de main-d'œuvre.

Du point de vue des étudiantes et étudiants, chez les jeunes adultes, la réussite peut être définie par

l'atteinte d'objectifs personnels dans une des dimensions du projet de vie qui inclut des projets de toute nature liés, par exemple, au travail, à la vie amoureuse, aux loisirs, à l'engagement social ou politique, etc. Pour les adultes d'âge mûr étudiant à l'université, la réussite peut être subordonnée au développement de compétences professionnelles, à l'amélioration des conditions de travail ou à une promotion, au dépassement de soi, etc.

C'est donc dire que le résultat escompté de l'activité universitaire dépend largement des positions des acteurs. La définition de la réussite n'est pas neutre. Elle constitue un enjeu qui met en présence une diversité de définitions possibles du résultat attendu.

Pour sa part, le Conseil retient de ce débat l'importance de centrer la réussite sur le projet de formation de l'étudiant ou de l'étudiante – et comme on le verra, ce projet de formation peut être multi-forme, de sorte que la cohérence n'apparaît pas d'emblée – tout en considérant son développement à la fois sur les plans professionnel ou artistique, scientifique, culturel, civique et personnel. Il apparaît nécessaire de donner plus d'extension au concept de réussite. Ainsi, alors qu'il importe que la formation initiale revête les qualités d'une formation qualifiante, spécialisée et de haut niveau comme en témoigne généralement la délivrance d'un diplôme universitaire, la réussite doit également s'élargir à la formation tout au long de la vie permettant un renouvellement continu des connaissances et l'affinement des compétences.

Évaluer les conséquences de l'abandon à l'université

L'abandon des études universitaires constitue un enjeu dont les groupes d'acteurs font ressortir des conséquences diverses menant à la perte ou à la dégradation d'une valeur estimée essentielle. Dans le milieu industriel, où la formation universitaire se présente comme le moteur du développement d'une économie mondiale et régionale axée sur le

savoir, l'abandon des études universitaires est susceptible de freiner ce développement économique. Pour le milieu artistique ou littéraire, la participation à des études universitaires peut se traduire par l'augmentation du niveau de culture de la société et aussi par le développement de la sensibilité esthétique et artistique des étudiants et étudiantes inscrits dans des domaines artistiques ou littéraires variés. L'abandon des études dans ces domaines n'est pas toujours perçu comme une perte mais bien souvent comme un signe de maturité artistique et créatrice chez l'étudiante et l'étudiant devenus aptes à s'insérer dans la communauté artistique. Pour les tenants de la démocratisation de l'enseignement supérieur, la persévérance devient le levier d'un changement en permettant la mobilité sociale. Selon ce point de vue, l'abandon des études universitaires, et particulièrement par les étudiantes et étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés, menace les valeurs de développement social, de démocratie et d'égalité entre les citoyens et les citoyennes. Finalement, du point de vue des étudiantes et des étudiants, la persévérance aux études peut être associée à l'épanouissement et à l'actualisation de soi en lien avec les aspirations personnelles, professionnelles ou artistiques. L'abandon peut devenir synonyme d'échec dans la réalisation de son projet personnel ou peut signifier une importance différente accordée aux études en lien avec la réalisation des autres dimensions du projet de vie.

Sur cet enjeu, dans ses avis antérieurs, le Conseil a soutenu fermement que la persévérance aux études permet l'accès à une formation initiale supérieure, au développement des compétences scientifiques ou artistiques, au développement d'un sens critique et de comportements éthiques, à la culture au sens large, etc. En outre, il considère important de bien situer les conséquences de l'abandon des études universitaires qui engendre des pertes qu'il ne faut pas minimiser. Au secondaire, l'abandon est associé à la pauvreté, à la détérioration de la santé, à la diminution de l'espé-

rance de vie, à une qualité de vie moindre et aussi à une insertion professionnelle fragilisée¹. Au collégial, l'abandon des études peut interdire l'accès à une formation initiale qui constitue une exigence minimale d'entrée sur le marché du travail et d'adaptation professionnelle au cours de la vie adulte².

À l'université, l'abandon met en péril les valeurs liées au développement personnel, professionnel ou artistique des individus, au développement social ainsi qu'au développement économique. Ainsi, il est le plus souvent source de déception sur le plan des aspirations personnelles des étudiantes et étudiants. Il peut contribuer au maintien de la fracture sociale entre les groupes qui composent la société. Notons que les conséquences diffèrent selon le cycle d'études, mais, dans tous les cas, une valeur est menacée. Au premier cycle, se dessine le spectre d'une formation initiale inachevée. Aux deuxième et troisième cycles, c'est la formation scientifique des chercheurs de pointe ainsi que la formation des professionnels hautement qualifiés qui sont menacées. Sur le plan économique, l'enjeu touche la participation du Québec au développement du savoir, les entreprises innovantes pour qui le savoir et la technologie constituent les bases de leur existence et de leur développement, etc. Bref, les conséquences de l'abandon d'études universitaires menacent le bien-être des individus ainsi que celui de toute la société.

Renouveler les engagements en regard de la démocratisation de l'université

La massification de l'enseignement universitaire laisse souvent l'impression que l'objectif de démocratisation est atteint. Pourtant, l'objectif de

démocratisation de l'université qui s'est imposé au cours des années 60 n'a pas donné tous les bénéfices escomptés, et cela tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. La composition sociale de l'effectif étudiant à l'université met en évidence les inégalités persistantes qui s'accroissent au cours des études³. La politique de la « porte ouverte » dans l'ensemble des pays d'Europe, aux États-Unis et aussi au Québec semble s'être soldée par une politique de la « porte à tambour » puisque les étudiants pour qui la formation universitaire constitue un tremplin à la mobilité sociale sont les plus touchés par l'abandon⁴.

L'analyse du discours contenu dans les rapports des universités déposés à la Commission permanente de l'éducation en vertu de la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* révèle des positions différentes manifestées par les universités en ce qui concerne l'objectif de démocratisation. Quatre positions distinctes ont été décelées à partir d'une définition du concept de démocratisation déjà proposée par le Conseil, soit la poursuite d'un triple objectif lié à l'accès à l'université, à la qualité de la formation et à l'accès au diplôme. Pour les uns, l'objectif de démocratisation se traduit par un net accent sur l'élargissement de l'accès à quiconque en manifeste l'intérêt, en lien avec les exigences minimales d'entrée à l'université. Pour les autres, la formation de qualité et l'accès au diplôme apparaissent comme étant des valeurs qui justifient la forte sélectivité à l'entrée. D'autres positions observées sont dites hybrides ou mitoyennes par rapport aux deux précédentes. Ainsi, dans certains établissements coexistent au sein d'une même université des politiques de large accessibilité dans certains

-
1. Conseil supérieur de l'éducation, *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*.
 2. Id., *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*.

-
3. Arthur Hauptman, « Assessing the Impact of Public Policies on Access to Postsecondary Education » dans *Reconceptualizing Access [...]*, sous la direction du U.S. Department of Education, p. 27-33; Maggie Woodrow, *Projet sur l'Accès [...]*, p. 24-43.
 4. Sandra S. Ruppert, « Reconceptualizing Access : A Review of the Findings from the NPCE/ACE Policy Panel on Access and Its Data Systems Ramification », *op. cit.*, p. 1-13.

domaines de formation et des politiques de forte sélectivité dans d'autres domaines. Finalement, une quatrième position adopte essentiellement une politique d'accessibilité fondée sur les règles du système d'éducation, à savoir le diplôme d'études collégiales; des efforts sont déployés pour faciliter le passage du cégep vers l'université par des projets communs à ces deux ordres d'enseignement.

Le Conseil estime qu'il est nécessaire de rappeler la teneur de l'objectif de démocratisation fondé sur :

- l'accès à l'université au plus grand nombre possible d'individus manifestant les aptitudes et la motivation, quel que soit le sous-groupe de la population d'où ils proviennent, et tout en respectant les exigences universitaires;
- l'offre d'une formation de qualité ne sacrifiant ni les exigences ni les moyens nécessaires pour soutenir les étudiantes et les étudiants dans leurs apprentissages;
- l'obtention du diplôme, étant entendu que, même si les départs avant la fin des études peuvent témoigner de la satisfaction de quelques-uns par rapport à leurs objectifs personnels, professionnels ou artistiques, elle 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 diplômées et des diplômés à des perspectives d'emploi généralement plus difficiles, plus exigeantes et moins généreuses sur le plan des conditions de travail.

Ce triple objectif sur lequel se fonde le projet de démocratisation de l'université devient le point de repère des politiques d'admission, d'évaluation des programmes et de soutien des étudiantes et étudiants tout au long de la formation dans chacun des établissements.

Redonner au diplôme sa juste importance

Il apparaît important d'approfondir la question du diplôme sous-jacente à l'enjeu de démocratisation de l'enseignement supérieur. Dans l'histoire du développement des universités, la préoccupation envers la diplomation est relativement récente. En effet, dans les années 60, ce qui anime l'esprit de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans ses réflexions sur l'université, c'est principalement son accessibilité à une plus large frange de la population québécoise – indépendamment de l'origine culturelle, sociale, ethnique, linguistique ou de l'appartenance sexuelle – son accessibilité au mérite et son accessibilité à une formation de qualité. À ce moment de l'histoire, l'importance de l'obtention du diplôme ne fait pas partie du discours de manière explicite. Cela s'explique dans le contexte des années 60, marqué par un développement rapide de la société québécoise sur tous les plans; les perspectives d'emploi agissent alors comme force d'attraction incitant les étudiants et les étudiantes à s'engager pleinement dans les études afin d'accéder au marché du travail. Au début des années 80, en faisant le bilan de l'état du développement du système d'enseignement universitaire, le Conseil constate que la progression remarquable du nombre des étudiants à l'université est ternie par certaines disparités persistantes. La durée requise pour l'obtention d'un diplôme demeure supérieure à ce qui est observé ailleurs au Canada et la diplomation y est inférieure¹. Au début des années 90, le Conseil note l'importance de poursuivre l'objectif de démocratisation en y introduisant l'élément lié à l'obtention du diplôme. Comme il a été mentionné précédemment, aujourd'hui, l'État et l'opinion publique se préoccupent davantage de la diplomation à l'université.

Le Conseil note les demandes sociales plus pressantes à l'égard des diplômes des étudiantes et étudiants et les considère comme étant légitimes.

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 118; *Id.*, *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, p. 50-52.

De ce fait, il reconnaît la responsabilité institutionnelle face à l'amélioration de la diplomation de même que celle, toute personnelle, des étudiantes et des étudiants, par leur engagement envers leur projet de formation. Cependant, il importe d'attirer l'attention sur le fait que la réussite des étudiantes et des étudiants ne peut s'exprimer uniquement par un diplôme. Chaque étape de la trajectoire universitaire compte dans la progression vers la réussite. Le diplôme n'est donc qu'une étape de plus dans une démarche vers la réussite. Certes, en tant qu'indicateur, la diplomation sert de point de repère pour évaluer les progrès effectués en matière de scolarisation à moyen et long termes. Néanmoins, elle tend à gommer des réalités fort complexes qui constituent des défis de taille, autant pour les étudiantes et les étudiants eux-mêmes que pour les universités.

Situer la responsabilité de l'université quant à l'insertion socioprofessionnelle

Dans la conjoncture des années 90, la situation se détériore sur le plan de l'insertion des nouveaux titulaires d'un diplôme universitaire au marché du travail. Cette situation a vu naître des positions en matière de responsabilité de l'université qui s'étendent sur un continuum qui va d'une adaptation de la formation universitaire au marché du travail à une attitude d'abdication étant donné que l'université en contrôle bien peu de paramètres. Ainsi, chez les uns, il importe de mieux adapter la formation aux exigences nouvelles du marché du travail et, chez les autres, il y a matière à recentrer la formation sur le développement de la personne et la formation générale. Chez les uns, il importe de resserrer les liens entre la formation et le marché du travail par les stages, la formation coopérative, la formation à la recherche sur les lieux de travail et, chez les autres, il convient de bien délimiter les finalités respectives du système éducatif et du système productif. Chez les uns, l'université doit résolument s'engager à transformer les difficultés actuelles d'insertion socioprofessionnelle en intervenant sur le plan de la socialisation professionnelle des étudiantes et étudiants et, chez les autres, il convient de prendre acte de l'évolution du marché du travail

et de mettre en relief la valeur adaptative de la notion de « pleine activité » supplantant maintenant la notion de « plein emploi », etc.

L'enjeu de l'insertion socioprofessionnelle se pose de manière nettement différente selon les domaines d'études. Il y a ainsi des professions qui conduisent directement à l'exercice d'un travail lié au domaine d'études; la médecine en est un exemple. Il y en a d'autres qui, tout en étant exercées activement et de manière productive, n'entrent pas dans le cadre usuel du travail, c'est-à-dire qu'elles n'apportent pas la rémunération suffisante à la satisfaction des besoins personnels tout en contribuant à procurer à l'individu une activité professionnelle ou artistique dans laquelle il fait œuvre utile. C'est le cas notamment des professions artistiques, que ce soit du côté de la création artistique ou littéraire ou des arts d'interprétation, qui doivent le plus souvent s'exercer de manière concomitante à l'occupation d'un autre emploi apportant la rétribution nécessaire à la satisfaction des besoins personnels et au soutien de la pratique artistique¹.

Le Conseil convient de l'importance de bien définir les rôles et les responsabilités de l'université envers l'insertion sociale et professionnelle dans le respect de sa mission². La formation contribue à la construction de l'identité professionnelle chez les étudiantes et les étudiants, par l'acquisition et le développement d'attitudes et d'habiletés qui véhiculent des manières de faire, de penser, de sentir et d'agir propres à chacun des groupes professionnels, disciplinaires ou artistiques. Dans cet esprit, un courant d'études met en lumière l'imbrication de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle³.

1. Eliot Freidson, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique » dans *Revue française de sociologie*, p. 432.
2. *L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, chapitre 4.
3. Claude Trotter *et al.*, « Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle », *Les Cheminements scolaires et l'insertion profes-*

Ce courant propose une manière non linéaire de concevoir l'insertion professionnelle. Progressivement, au cours de sa formation, l'étudiante et l'étudiant sont appelés à se situer par rapport aux valeurs de leur profession, à se définir personnellement quant à leur profession, à apprendre à répondre aux exigences requises tant à l'université que dans le cadre de la pratique professionnelle ou artistique ainsi qu'à y exercer leur sens critique afin de participer à l'évolution de la profession.

Adapter la formation aux nouvelles réalités étudiantes

Dans le contexte des transformations sociales relatives à la jeunesse, les nouvelles réalités rencontrées parmi la population étudiante constituent un enjeu interpellant l'adaptation de la formation universitaire. Pour les uns, l'allongement de la durée des études occasionné par l'exercice de la conciliation étude-travail-famille peut constituer un problème à résoudre dont la solution va dans le sens d'un engagement accru envers les études, du report du moment de la fondation d'une famille, du resserrement de la fréquentation universitaire vers l'obligation d'un engagement à temps plein, etc. Pour les autres, il importe de prendre acte des mutations sociales importantes qui se répercutent sur les trajectoires scolaires des étudiants; il y aurait tentative d'adaptation de la part des étudiantes et étudiants aux nouvelles réalités sociales et économiques auxquelles ils sont confrontés.

Jusqu'où l'université peut-elle prendre en compte les projets de vie des étudiantes et étudiants sans trahir les exigences propres à une formation universitaire à chacun des cycles ? La question est complexe. Pour le Conseil, il ne convient nullement de remettre en cause l'existence des voies diversifiées de formation (les régimes d'études à temps plein et à temps partiel, les cours offerts le jour ou le soir, le trimestre d'été complétant la programmation

automne-hiver, le cumul des certificats aux fins de l'obtention d'un baccalauréat, les programmes courts, etc.). En effet, à titre d'exemple, le régime d'études à temps partiel constitue une voie d'accès à l'université qui, pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants, s'avère la première étape d'un engagement à temps plein envers les études universitaires. Les certificats jouent un rôle similaire par rapport au baccalauréat. Ces deux voies offrent sans contredire l'accès à l'université aux adultes d'âge mûr désirant parfaire leur formation. Comme nous le verrons ultérieurement, malgré les disparités observées sur le plan de la diplomation entre les régimes d'études à temps plein et à temps partiel, cette possibilité de se prévaloir de l'un ou l'autre régime peut contribuer à améliorer la diplomation. Néanmoins, nous verrons qu'il existe des voies de formation qui conduisent plus directement et plus sûrement vers l'obtention du diplôme.

Le Conseil considère qu'il est important de sensibiliser les étudiantes et les étudiants à l'existence de ces conditions objectives de réussite. De plus, elles rappellent le rôle central de l'engagement des étudiantes et des étudiants envers leurs études en matière de réussite, un engagement auquel ne peut pallier la souplesse de l'offre de formation.

Résoudre les tensions inhérentes à la formation

La formation universitaire devient la scène de tensions quotidiennes. Celles-ci naissent des demandes diversifiées provenant d'une population étudiante hétérogène, des attentes personnelles que les étudiantes et étudiants nourrissent envers la formation à partir de leur perception initiale de leur choix scolaire, de l'intervention multiple de professeurs et chargés de cours véhiculant des points de vue qui tantôt convergent et tantôt révèlent le caractère équivoque d'une discipline ou d'un domaine d'études, des ressources matérielles qui s'avèrent parfois suffisantes pour soutenir l'enseignement et parfois insuffisantes,

des engagements divers des étudiantes et des étudiants à l'égard de leurs études et, finalement, d'une adaptation plus ou moins réussie aux exigences universitaires selon l'héritage social et culturel des étudiants et étudiantes.

Le Conseil souligne que chacun des défis quotidiens qui se posent tout au long de la formation présente autant de situations à dénouer; ces défis quotidiens sont au cœur de la réussite.

Apprécier l'encadrement à sa juste valeur

Dans l'histoire du développement des universités, bien peu de place a été traditionnellement accordée à la dimension pédagogique de l'enseignement, tant la discipline d'études constituait le point central de la formation¹. Aujourd'hui, l'encadrement se pose comme un nouvel enjeu définissant la qualité même de la formation. Cet enjeu est porté quasi unanimement par les étudiantes et les étudiants qui l'ont largement abordé dans le cadre des États généraux sur l'éducation, par les dirigeants universitaires préoccupés de doter leur établissement d'une politique d'encadrement et de moyens concrets à cette fin, par l'État dans le cadre de la récente *Politique québécoise à l'égard des universités*² où l'encadrement devient la pierre angulaire de la réussite des études et par le personnel enseignant lui-même, professeurs et chargés de cours, soucieux d'appuyer la démarche d'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Si tous semblent unanimes de prime abord, dans les faits, diverses acceptions de l'encadrement ont été repérées et elles en montrent bien l'enjeu. Ces acceptions renvoient à l'encadrement dans un cours, à la disponibilité du professeur en dehors des cours, à

l'encadrement au sein du programme pour faire le lien entre l'ensemble des cours, à l'encadrement dans sa dimension institutionnelle, c'est-à-dire d'établissement « encadrant » par l'ensemble des ressources mises à la disposition des étudiants et des étudiantes.

Tout en reconnaissant la nécessité d'un encadrement de qualité, il est utile de s'interroger sur l'apport réel de l'encadrement dans l'amélioration de la réussite des étudiantes et étudiants. Il faut prendre garde d'ériger l'encadrement au rang de panacée. En outre, dans ses consultations et ses analyses, le Conseil a repéré diverses mesures d'aide à la réussite³; elles se font l'écho de la nécessité de varier les moyens d'aider les étudiantes et les étudiants plutôt que de se centrer sur une mesure unique qui peut-être ne parviendra pas à elle seule à lever les obstacles auxquels les étudiantes et les étudiants sont confrontés.

Soutenir différemment les étudiantes et étudiants touchés par des inégalités sociales

Le dernier enjeu soulevé concerne les inégalités observées entre les groupes sociaux. L'origine sociale, le sexe, l'ethnie et les caractéristiques sociolinguistiques confèrent des probabilités données d'accéder aux études universitaires, d'y persévérer jusqu'au diplôme et de s'insérer dans un travail lié au domaine d'études principal.

L'enjeu de la réussite des divers sous-groupes de la population n'occasionne pas nécessairement de luttes ouvertes autour du contrôle de l'accès à l'université. Les analyses démontrent cependant l'effet systémique de la discrimination qui s'opère entre les groupes sociaux, selon le modèle des inégalités sociales préexistantes.

1. Dieudonné Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, préface de Jean-François D'Ivernois, p. 11-12.

2. Ministère de l'Éducation, *Politique québécoise [...]*, p. 22.

3. Voir le chapitre 4 du présent avis.

La visée de démocratisation de l'enseignement universitaire amène le Conseil à prendre fermement position sur cet enjeu pour une meilleure représentation des divers groupes sociaux à l'université.

En bref...

Au regard de ces enjeux, le Conseil se situe :

- en définissant la réussite en fonction du projet de formation de l'étudiant, considérant que les défis quotidiens qui s'y vivent sont au cœur de la réussite;
- en appuyant la persévérance aux études universitaires;
- en soutenant fermement l'objectif de démocratisation de l'université;
- en montrant que le diplôme n'est qu'une des étapes du processus de réussite;
- en précisant la responsabilité de l'université quant à l'insertion socioprofessionnelle;
- en adoptant une position nuancée à propos des trajectoires diversifiées qu'empruntent les étudiants et étudiantes;
- en soulignant que la diversité des mesures d'aide à la réussite semble une voie plus prometteuse pour répondre aux besoins variés des étudiantes et étudiants;
- et en rappelant l'importance du rôle que les universités doivent exercer pour réduire les inégalités sociales.

1.3 Les positions structurantes déjà adoptées par le Conseil

Le thème de la réussite éducative a été largement développé dans la pensée du Conseil, à propos de chacun des ordres d'enseignement¹. Dans l'évolution

actuelle du développement des universités ayant donné lieu à la Politique québécoise à l'égard des universités, nous désirons rappeler au ministre de l'Éducation ainsi qu'à tout le milieu universitaire certaines positions structurantes déjà adoptées par le Conseil pouvant guider la réflexion actuelle.

Sur la **mission universitaire**, l'axe central réside dans la formation supérieure des Québécoises et des Québécois². Cet énoncé de mission sous-tend la réalisation de diverses activités d'enseignement aux trois cycles, de recherche par la production et la diffusion des connaissances et de services à la collectivité. En outre, l'exercice de la fonction critique, l'augmentation du taux de scolarisation de la population par l'accès à une formation initiale de niveau universitaire, la formation de la relève scientifique ainsi que celle de professionnels de haut niveau, le perfectionnement de la main-d'œuvre et le soutien au développement industriel, social, culturel et artistique font partie de la mission. **Le caractère central de la formation des étudiantes et des étudiants dans la mission universitaire donne tout son sens aux efforts déployés par le personnel universitaire pour favoriser la réussite des étudiantes et étudiants.** Soulignons que la fonction de développement social qu'exerce l'université, par la participation élargie de la population aux études supérieures, rehausse le développement de toute la société québécoise sur divers plans. En effet, la contribution de l'université dépasse largement cette fonction de développement de la main-d'œuvre ou encore d'équilibre de l'offre et de la demande dans les secteurs de pointe. Elle s'élargit tout autant au développement du tissu social, à la participation des citoyennes et des citoyens à la vie démocratique, à l'ouverture sur le monde, au développement culturel ainsi qu'à la réalisation du projet de vie des étudiantes et étudiants qu'elle accueille.

1. Mentionnons ici les avis sur la réussite seulement : *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie [...]*; *Le Défi d'une réussite de qualité*; *Des Condi-*

tions de réussite au collégial [...]; *Contre l'abandon au secondaire [...]*; *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles.*

2. *Réactualiser la mission universitaire*, p. 68.

En ce qui concerne **le financement des universités**, la mission sociale confiée aux universités engage réciproquement la responsabilité de l'État à fournir aux universités les moyens inhérents à sa réalisation. Le Conseil s'est résolument prononcé en faveur du maintien du caractère public de l'enseignement universitaire, recommandant d'assurer la prépondérance du financement public des universités¹. Cette position sur le financement des universités repose sur la conviction profonde que les coûts dans le domaine de l'éducation constituent un investissement productif à plus ou moins brève échéance, cela justifiant de maintenir l'éducation comme secteur prioritaire des dépenses publiques, tous ordres d'enseignement confondus².

Le soutien de l'État à l'égard des universités doit néanmoins s'exercer dans le respect de l'autonomie universitaire qui se justifie en lien avec un volet de sa mission : l'analyse critique, la diffusion de la connaissance, la contribution de l'université à la vie démocratique de notre société, etc. Réciproquement, l'autonomie universitaire engage la responsabilité de l'université sur le plan de la gestion ainsi que son imputabilité³. En outre, ce soutien doit contribuer à maintenir le Québec dans une situation avantageuse sur le plan international.

Dans cet avis, le Conseil abordait nommément la réussite des étudiants en prenant position sur :

- la nécessité de bien connaître les populations étudiantes qui fréquentent l'université;
- le développement d'interventions visant à favoriser la réussite à divers moments stratégiques de leurs trajectoires;
- le développement d'interventions qui mobilisent tous les aspects de la personne, c'est-à-dire des interventions qui, en plus de poursuivre des objectifs d'apprentissage, font également

appel aux dimensions affectives et sociales, en plus de créer un sentiment d'appartenance à la communauté;

- la poursuite du processus de maturation du choix vocationnel⁴.

Sur la **scolarisation de la population québécoise**, comme il était évoqué antérieurement, le Conseil s'est beaucoup préoccupé de démocratisation de l'enseignement supérieur dans un contexte où **les demandes sociales** – ex. : l'internationalisation des rapports sociaux, l'explosion des nouvelles technologies, le vieillissement de la population, la restructuration économique et les déséquilibres qu'elle engendre au niveau de l'emploi, etc. – **font pression de manière irréversible et urgente sur le système d'enseignement supérieur, créant une demande à la hausse des niveaux de scolarisation et de qualification qui vont dans le sens d'un enseignement supérieur de masse ouvert à tous ceux et celles qui respectent les exigences d'admission**⁵. Ces constats ont ainsi amené le Conseil à formuler des objectifs quantitatifs d'accès à l'université et aux diplômes universitaires aux trois cycles et à en évaluer l'atteinte au fil des avis traitant de cet ordre d'enseignement⁶. La proposition de hausser le niveau de scolarité de la population québécoise par l'accès à l'université et l'obtention du diplôme de formation universitaire repose sur les trois principes généraux suivants :

- la nécessité pour l'enseignement supérieur, et notamment pour l'université, d'être réceptif aux demandes sociales et d'ajuster conséquemment l'offre de formation, en lien avec la mission;

1. *Le Financement des universités*, p. 88.

2. *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie [...]*, p. 179.

3. *Ibid.*, p. 180; *Le Financement [...]*, p. 86.

4. *Ibid.*, p. 178.

5. *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie [...]*, chap. 1 et 3; *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, p. 28.

6. *Réactualiser la mission universitaire*, p. 19-29; *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*, p. 32-33.

- pour ce faire, la mobilisation de l'ensemble des ressources humaines d'un établissement et leur participation au développement d'un projet de société;
- la nécessité de considérer la réussite éducative dans une optique systémique, engageant la responsabilité de chacun des ordres d'enseignement, du préscolaire au collégial, en passant par le primaire et le secondaire.

Le Conseil insiste sur la dimension de **collaboration interordres pour la réussite éducative des étudiantes et des étudiants**. Il reconnaît le bien-fondé du partage de la mission de l'enseignement supérieur entre les enseignements collégial et universitaire¹. Il situe la collaboration entre le collégial et le premier cycle universitaire au chapitre de la formation fondamentale, de la formation à la recherche ainsi que de l'orientation scolaire et professionnelle des étudiantes et étudiants. En ce sens, au fil des avis, il a formulé diverses recommandations visant à assurer une plus grande cohérence dans la formation offerte.

Il est explicite, à la lecture des avis du Conseil, que **la réussite éducative se construit dès le plus jeune âge, par l'intervention préventive précoce et par le soin porté aux apprentissages des enfants dès l'école primaire, notamment en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Au niveau secondaire, cette préoccupation pour la réussite repose sur l'intégration des adolescents à une communauté d'appartenance et à un projet éducatif qui a du sens. Au collégial, elle se réalise par la prise en compte du projet de vie des jeunes adultes et la qualité de la pratique pédagogique.**

Sur **l'orientation scolaire et professionnelle**, comme il était évoqué précédemment, le Conseil a proposé de considérer l'apport des enseignements secondaire, collégial et universitaire à la maturation du choix vocationnel chez l'étudiant ou l'étudiante.

Sur **la pédagogie**, dans le passé, le Conseil a invité les universités à porter davantage attention à la valorisation de l'enseignement dans la tâche professorale, au perfectionnement pédagogique notamment par une formation en didactique et en pédagogie concomitante à l'exercice de l'enseignement au cours des premières années de la carrière professorale. Pour ce faire, le Conseil considère important que des services pédagogiques se développent en milieu universitaire².

Le Conseil consacre un avis à la question de **la pratique enseignante au collégial**. Il y invite le personnel enseignant et les établissements à accorder nettement plus d'attention au développement et au renouvellement de la pratique enseignante. Il propose un ensemble de recommandations visant à dynamiser la pratique enseignante et qui se rapportent à l'accueil et à l'intégration en emploi des enseignants, au perfectionnement, à la mise sur pied d'un réseau d'information et d'échange favorisant la consolidation de l'expertise enseignante, à une évaluation juste et équitable des compétences en enseignement, à l'ouverture des structures institutionnelles et des associations syndicales aux exigences nouvelles de la pratique enseignante, etc.³

Dans divers avis, le Conseil a traité nommément des **conditions propices à la réussite**. Au collégial, il se montre sensible à la cohérence entre le projet de formation et le projet de vie des jeunes adultes. Il note les écarts de réussite entre les divers sous-groupes de la population, notamment selon l'origine sociale et le sexe⁴. Il recommande une série de mesures pour rendre plus signifiante la composante de formation générale dans le programme d'études, pour offrir le soutien nécessaire au choix vocationnel, pour favoriser l'intégration des savoirs d'un programme, notamment en poursuivant l'implanta-

1. *Du collège à l'université[...]. L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie[...]*, p. 176.

2. *Ibid.*, p. 136.

3. *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, p. 93-95.

4. *Des conditions de réussite au collégial[...]*, p. 14-25.

tion de l'approche programme, pour chercher des aménagements facilitant la conciliation études-travail, pour revaloriser les activités extrascolaires en lien avec les savoirs scolaires, etc¹.

Au secondaire, il conçoit que la réussite éducative passe par : des interventions réalisées en synergie visant le rétablissement de l'appartenance scolaire chez l'élève, la diversification des méthodes pédagogiques, le maintien d'exigences élevées afin d'offrir de réels défis éducatifs aux élèves, la création d'une communauté d'appartenance pour l'élève, la diversification des cheminements scolaires, l'utilisation maximale des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC), la revalorisation de la formation professionnelle, l'identification de conditions d'apprentissage favorables pour les garçons, le développement pédagogique des enseignants, le partenariat école-milieu communautaire et la culture de l'imputabilité chez tous les acteurs².

Au primaire, le Conseil a analysé la problématique de l'écart de réussite entre les garçons et les filles. Il propose un ensemble de recommandations pour tenter de soutenir les garçons et les filles, notamment dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces recommandations se rapportent à la nécessaire collaboration à établir entre les parents, les enseignants et le ministre de l'Éducation pour améliorer la réussite, à la diversification des méthodes d'enseignement adaptées au rythme et au style cognitif des élèves, à un emploi judicieux du redoublement ainsi qu'au diagnostic de difficultés d'apprentissage, etc.

Pour l'enseignement supérieur, le Conseil a déjà manifesté son inquiétude quant aux écarts enregistrés entre les hommes et les femmes. Il recommandait alors de continuer à encourager l'accès des femmes

tout en se préoccupant de mieux soutenir les hommes afin de favoriser leur persévérance aux études³.

En bref...

Le Conseil a déjà abordé la réussite éducative sous divers aspects et en lien avec diverses thématiques pour tous les ordres d'enseignement. Il s'appuie sur cette réflexion pour entreprendre ses analyses et formuler ses recommandations sur les conditions de réussite des étudiantes et des étudiants à l'université.

1.4 Une grille d'analyse permettant de repérer les conditions de réussite

Dès la recension des travaux sur la réussite, il s'est avéré nécessaire d'utiliser une grille d'analyse permettant de situer l'ensemble des données recueillies afin d'apprécier l'état de la connaissance sur le phénomène des conditions de réussite. Cette grille d'analyse a permis de structurer les consultations et de traiter les données recueillies. En outre, elle a servi de guide pour recenser le corpus des travaux (chapitre 2) et repérer les obstacles, les seuils critiques ainsi que les mesures d'aide à la réussite (chapitre 4). À l'usage, il est apparu qu'elle pouvait se complexifier davantage ou même que ses catégories pouvaient se définir différemment. C'est une version enrichie qui est présentée ci-après. Elle fournit des points de repère significatifs pour engager la réflexion et mener un débat productif; en cela réside sa pertinence. Certes, le présent avis ne rend pas compte de chacune des dimensions qui y sont présentes; des choix ont dû être faits afin de bien circonscrire la thématique. La grille d'analyse se veut avant tout un guide. Avant de la présenter, définissons certains concepts clés sur lesquels repose la réflexion du Conseil.

1. *Ibid.*, p. 95-100.

2. *Contre l'abandon au secondaire*[...], p. 70-71.

3. *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, p. 81.

La réussite se définit en ces termes : l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel.

Les conditions de réussite des étudiants et étudiantes universitaires renvoient à un ensemble de facteurs qui, conjugués les uns aux autres et intervenant à chacune des étapes de la trajectoire universitaire, façonnent des probabilités données pour l'étudiant ou l'étudiante d'accéder à l'université, d'y réaliser une formation et d'obtenir un diplôme en vue d'une insertion socioprofessionnelle imminente et généralement souhaitée.

Ces facteurs doivent être considérés dans une perspective historique. En effet, l'état actuel du développement des universités au Québec se situe dans le prolongement de leur évolution¹ et, plus largement encore, du développement de la connaissance. L'état du développement des universités s'inscrit ainsi sur une trame historique ponctuée de prises de positions politiques adoptées au fil des ans relativement à l'enseignement supérieur dans la société québécoise, en lien avec le développement des systèmes universitaires dans les pays développés. Aujourd'hui, ces décisions façonnent des probabilités données pour les Québécois et les Québécoises d'accéder à l'université et d'y acquérir une formation de haut niveau. Elles déterminent la capacité d'accueillir les étudiants, le choix des domaines d'études offerts dans l'ensemble des universités québécoises, l'étendue de la production scientifique ou artistique, l'accès à une formation universitaire en région, etc. En outre, la dimension historique de la réussite renvoie à l'histoire personnelle de l'étudiante ou de l'étudiant.

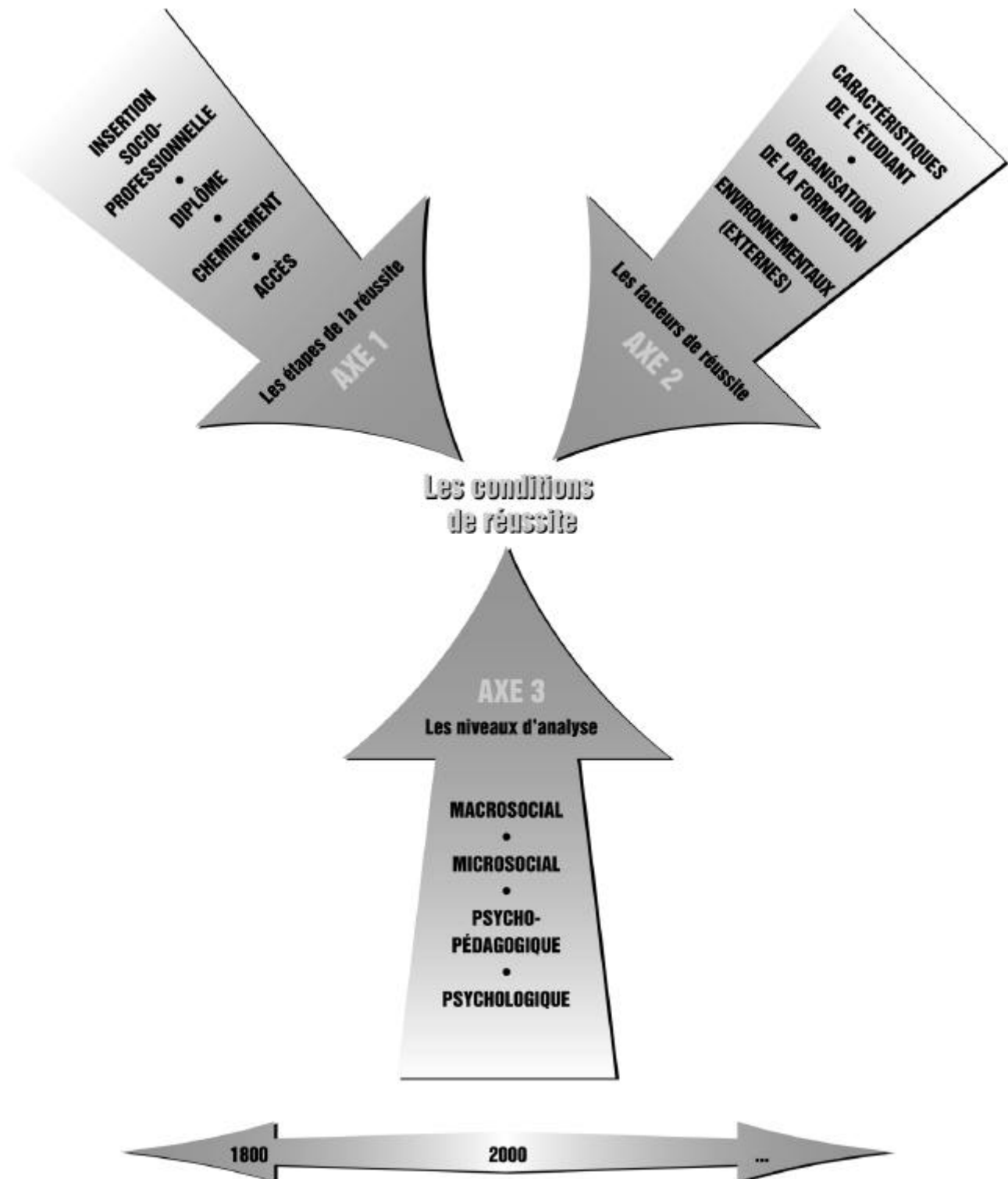
Les principaux axes à considérer dans l'analyse des conditions de réussite des étudiantes et des étudiants à l'université sont résumés à la figure 1. Le premier axe se rapporte aux **étapes de la réussite**, s'échelonnant de l'accès à l'université jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle au terme des études. En outre, au cours de ces étapes, les étudiantes et les étudiants réalisent des tâches particulières. On trouve ensuite, **les facteurs de réussite**, qui renvoient aux facteurs environnementaux externes à l'établissement ou internes, ces derniers se rapportant à l'organisation des études ainsi qu'aux caractéristiques des étudiantes et étudiants. Finalement, le troisième axe rend explicite **les divers niveaux d'analyse** à partir desquels il est possible d'étudier les conditions de réussite sur les plans macrosocial, microsocial, psychopédagogique ou psychologique. L'intersection des catégories propres à ces trois axes témoigne de la diversité des courants actuels de recherche ou de réflexion. Décrivons brièvement les catégories propres à ces trois axes.

Les étapes de la réussite

Les travaux réalisés au Conseil de l'Europe ainsi qu'aux États-Unis suggèrent fortement d'étudier la réussite à divers moments de la trajectoire universitaire afin de bien cerner les obstacles et les seuils critiques qui se posent. Ce qui constitue un atout pour les uns au cours d'une étape donnée peut fort bien s'avérer un obstacle ou, à tout le moins, un seuil critique pour les autres. Ces travaux, cités précédemment, soulignent la pertinence de décrire ce que vivent les étudiantes et les étudiants au moment de l'accès à l'université (qui sont les étudiants que l'université accueille ?), pendant leur cheminement (quelles trajectoires empruntent-ils ? qu'est-ce qui caractérise leur rapport aux études ?) et au moment de la délivrance des diplômes (quelles sont les caractéristiques de ceux qui réussissent ou qui abandonnent ?). En outre, les travaux sur l'insertion socioprofessionnelle ont mis en lumière le fait qu'elle débute bien avant l'obtention du premier emploi lié au domaine principal d'études et qu'elle se développe tout au long de la formation universitaire.

1. Voir l'annexe 2, Chronologie d'événements ayant marqué le développement des universités québécoises.

Figure 1
Grille d'analyse des conditions de réussite



Le Conseil retient ces quatre étapes, qu'il se propose d'éclairer dans le cadre de cet avis. **Ainsi, c'est dans l'univers balisé par les conditions d'accès à l'université, par les cheminements de formation, par l'obtention d'un diplôme universitaire ainsi que par l'insertion socioprofessionnelle que nous chercherons à déceler les conditions propices à la réussite ainsi que les obstacles qui se posent et les seuils critiques qui sont rencontrés.**

Il est clair que la représentation linéaire de la trajectoire étudiante en quatre étapes ne traduit pas nécessairement ce qui est observé dans la réalité. Les trajectoires étudiantes sont plutôt tissées d'interruptions, de changements de programme, de retour vers l'ordre d'enseignement qui précède, de ralentissement du rythme des études, etc. L'énumération de ces étapes marque simplement des moments distincts de la trajectoire étudiante qu'il importe de reconnaître.

Décrivons maintenant chacune de ces étapes.

L'accès à l'université est la première étape conduisant à la réussite. L'accès des étudiantes et des étudiants à l'université se définit dans son sens strict, à savoir : l'entrée des étudiantes et des étudiants à l'université¹. Il va sans dire que les aspirations scolaires et professionnelles des étudiantes et des étudiants sont en cause dans cette décision d'entreprendre des études universitaires. Mais en dehors de ces aspirations personnelles, divers facteurs influencent directement ou indirectement les possibilités de l'individu d'accéder à la formation universitaire. Dans le corpus des travaux, les

études abordent cette étape sous les angles de la composition sociale des effectifs étudiants, de l'espérance d'accès à l'université selon le sexe, de l'orientation scolaire des étudiantes et étudiants à l'université en fonction de leurs caractéristiques sociales, de la formation préalable des étudiantes et étudiants admis à l'université, etc.

La deuxième étape se rapporte au **cheminement des étudiantes et étudiants à l'université**. Cette étape concerne les voies empruntées par les étudiantes et étudiants entre le moment de l'admission à l'université et la sortie, que ce soit au terme du programme de formation ou au moment de l'abandon des études. Elle renvoie également à la persévérance aux études. Celle-ci est au cœur des préoccupations du personnel enseignant et des administrations universitaires, comme en témoignent les nombreux travaux réalisés par les universités sur cette question. **Prioritairement, le projet d'avis se concentre sur ce qui se rapporte au cheminement de l'étudiante ou l'étudiant à l'université**, une étape cruciale dans la réussite.

La troisième étape est celle de la **délivrance du diplôme**. Il s'agit d'une étape très courte, voire d'un événement, mais qui sert généralement de point de repère pour témoigner de la réussite. Cette étape consiste en la remise du diplôme par l'établissement et son corollaire, l'obtention du diplôme par l'étudiante ou l'étudiant. Il s'agit d'une finalité explicite des programmes d'études et des interventions de formation. Au fil du temps, comme nous l'évoquions précédemment, une attention renouvelée a été portée au diplôme. En outre, la diplomation est devenue un indicateur incontournable pour mesurer l'évolution de la réussite d'un programme, d'un établissement ou d'un cycle d'études dans ce processus de reddition de comptes par les universités.

La quatrième étape touche à l'**insertion socio-professionnelle**. Le concept d'insertion socio-professionnelle évoque l'interpénétration de l'insertion sociale et de l'insertion professionnelle dans la vie des citoyennes et des citoyens. Dans un récent rapport annuel traitant de ce thème, le

1. Par opposition au sens strict que nous attribuons ici au concept d'accès, le Conseil de l'Europe y voit davantage un concept intégrateur qui recouvre des dimensions que le Conseil supérieur de l'éducation a plutôt attribuées au concept de démocratisation de l'éducation, soit : un enseignement de qualité, un élargissement de la fréquentation universitaire aux groupes de la population qui y sont sous-représentés ainsi que la réelle possibilité de mener les études à terme. Maggie Woodrow, *Projet sur l'accès [...]*, p. 9; Conseil supérieur de l'éducation, *Le Défi d'une réussite de qualité*, p. 12-16.

Conseil a défini ces deux concepts. L'insertion professionnelle se rapporte au processus d'accès à un emploi, c'est-à-dire à la capacité d'effectuer avec succès la transition entre l'école et le marché du travail. L'insertion sociale, pour sa part, renvoie au processus incessant de construction de l'appartenance sociale et de l'affirmation de l'identité sociale¹. Cette décision d'inclure l'étape de l'insertion socioprofessionnelle dans l'analyse des conditions de réussite des étudiantes et des étudiants à l'université s'appuie d'abord sur l'importance qu'elle revêt dans la représentation des étudiantes et des étudiants à l'endroit de la réussite² mais aussi sur le rôle exercé par la formation universitaire dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. Rappelons qu'il s'agit bel et bien d'une étape et non du point culminant de la réussite.

Chacune des étapes précitées, de l'accès à l'université à l'insertion socioprofessionnelle, constitue des moments clés de la réussite au cours desquels les étudiantes et les étudiants relèvent des défis, puisent des renforcements et obtiennent des gratifications les incitant à évoluer vers l'étape suivante. Ainsi, rappelons-le, **la réussite des étudiantes et des étudiants ne saurait aucunement se limiter à l'obtention du diplôme ni au fait de décrocher le premier emploi lié au domaine d'études, même s'il s'agit là de réussites hautement souhaitables sur les plans personnel, social ou économique. La réussite se construit au quotidien, par l'engagement envers la formation, la présence aux cours, le temps accordé aux études, une conciliation efficace entre les études et les autres activités de la vie adulte, etc. Aussi, sans nier l'importance que représente le diplôme comme couronnement des efforts et comme voie d'accès au marché du**

travail, au quotidien, chacune de ces étapes importe dans la conquête de la réussite.

Les facteurs de la réussite

Cet axe de la grille d'analyse propose de prendre en compte les facteurs environnementaux qui définissent les contours du système universitaire et les facteurs internes se rapportant à l'organisation des études et aux caractéristiques des étudiantes et des étudiants qui fréquentent l'université. Décrivons sommairement chacune des catégories de cet axe.

Les facteurs environnementaux ou facteurs externes au système universitaire regroupent les éléments contextuels les plus immédiats dans lesquels l'université s'inscrit. Les décisions gouvernementales sur le financement des universités, les fluctuations du marché du travail, le niveau d'activité scientifique ou artistique du Québec par rapport à celui du Canada ou d'ailleurs dans le monde et les partenariats de l'université avec le milieu sont autant d'exemples de facteurs externes qui balisent l'activité universitaire et qui influent sur les conditions de réussite des étudiantes et des étudiants.

Les facteurs internes concernent tout à la fois **l'organisation des études et les caractéristiques des étudiantes et des étudiants** que l'université accueille. Les premiers renvoient à la mise en œuvre des dispositifs de formation que constituent les programmes et les cours offerts; ils englobent notamment les lieux d'enseignement (en classe, à distance, en entreprise), les stratégies pédagogiques, les horaires des cours, le matériel pédagogique, les mesures d'aide à la réussite, etc. Les seconds concernent le fait que les étudiantes et étudiants sont déjà, à l'entrée à l'université, des citoyennes et citoyens situés à des positions distinctes sur l'échelle sociale, une position héritée de la famille, par les niveaux de scolarité et de revenus des parents. Comme nous le verrons au chapitre suivant, ces positions confèrent aux étudiantes et étudiants des ressources financières et culturelles distinctes qui facilitent ou contraignent leur accès et leur cheminement à l'université. En outre, les

1. *L'Insertion sociale et professionnelle [...]*, p. 11 et 13.

2. Dans cet esprit, Christian Baudelot et Roger Establet affirment : « La réussite scolaire n'est pour personne une fin en soi. Le capital scolaire n'a de valeur que s'il se transforme en capital social. », dans *Allez les filles !*, p. 17.

caractéristiques des étudiantes et des étudiants renvoient à des facteurs individuels, tels les talents, les acquis scolaires, la motivation, l'engagement envers les études, le travail consacré aux études, les habitudes studieuses, etc.

Les niveaux d'analyse

Diverses considérations sur les conditions de réussite peuvent être mises au premier plan selon la perspective d'analyse adoptée, à savoir une perspective macrosociologique, microsociologique, psychopédagogique ou psychologique. Ces niveaux d'analyse peuvent être définis plus finement en mettant au jour les considérations politique, économique, épistémologique, culturelle, etc. Nous avons choisi de regrouper ces perspectives sous l'angle macrosocial.

Ainsi, la perspective **d'analyse macrosociale** considère les grands paramètres économiques, politiques, sociaux et culturels qui ont une influence sur le développement de l'université dans lesquels ont évolué les conditions de réussite des étudiantes et des étudiants. Dans le cadre du présent avis, elle est évoquée pour brosser le contexte et pour comprendre le fil des événements, situant ces éléments dans une profondeur historique.

L'analyse microsociale met en lumière les variables lourdes liées aux caractéristiques personnelles et sociales des étudiantes et étudiants à l'université. La population étudiante ne constitue d'aucune manière un groupe homogène. Au contraire, elle reflète les caractéristiques sociales qui composent la population en général. En outre, des caractéristiques personnelles tel le sexe distinguent le cheminement de la population étudiante.

L'analyse psychopédagogique se concentre sur les aspects de la réalité de la formation et plus particulièrement de l'acte d'enseignement par lesquels les savoirs se transforment en apprentissages chez les étudiantes et les étudiants.

L'analyse psychologique met l'accent sur les attitudes, sur les comportements et sur les choix

des étudiants et étudiantes définissant leur niveau d'engagement envers les études, leur motivation, leur perception de la réussite, leurs attitudes par rapport à l'apprentissage, la maturation de leur choix scolaire, leurs attentes personnelles en lien avec la réalisation d'études universitaires, leur plan de carrière, etc. Dans la mesure du possible, il s'agit de mettre en relief les variables individuelles qui influencent directement la réussite. Ce sont certes des aspects fluctuants mais qui sont centraux dans le processus d'apprentissage et de progression vers la réussite.

En conclusion

Le Conseil souhaite mettre en évidence la nécessité d'ouvrir l'analyse des conditions de réussite à d'autres perspectives que celles qui ont pu être privilégiées dans le passé. L'idée même d'une réussite se construisant par la somme des efforts engagés à chacune des étapes clés de la trajectoire universitaire, voire à chacun des seuils critiques ou des obstacles rencontrés, mérite qu'on s'y attarde. En outre, la complexité de ce phénomène qui se révèle dans la multitude des facteurs en cause interdit des raccourcis dans l'analyse de la problématique et dans la recherche de solutions pour y remédier. Finalement, les changements contextuels nécessitent de reconsidérer ce thème sous un angle nouveau.

CHAPITRE 2

Cerner les conditions de réussite à partir de recherches

Quels facteurs sont associés à la réussite ? L'état de la connaissance sur le sujet permet-il de proposer un modèle explicatif de la réussite ? Dans ce chapitre, les éléments clés permettant de comprendre le phénomène de la réussite sont dégagés du corpus des travaux. C'est principalement à partir de recherches sur la condition étudiante, sur l'accès à l'université, sur la persévérance et sur l'abandon que la réussite des étudiantes et des étudiants à l'université a été étudiée. Les travaux recensés regroupent à la fois les études réalisées dans le milieu universitaire québécois de même que celles provenant d'autres pays. Ces dernières offrent des points de comparaison par rapport à la situation québécoise qui, parfois, marquent l'importance structurante d'un facteur de réussite à travers les systèmes universitaires ou qui en proposent de nouveaux, alimentant ainsi la réflexion.

Les travaux sont présentés à partir de leur perspective analytique telle que définie dans la grille d'analyse¹. Notre présentation ne prétend aucunement exposer de manière exhaustive l'ensemble des travaux réalisés sur le sujet. Nous avons retenu ceux dont la pertinence s'impose en regard des préoccupations qui sont les nôtres sur la réussite. Le portrait général qui s'en dégage dépeint une image de la pluralité des facteurs qui interviennent dynamiquement pour soutenir la persévérance ou conduire vers l'abandon.

2.1 Les conditions macrosociales

Dans le cadre de ses travaux sur la réussite, le Conseil a eu l'occasion de constater la lourde influence de l'origine sociale et du sexe sur la réussite. Les conditions macrosociales présentées dans cette section mettent en relief les effets du projet social d'instauration d'une société démocratique, de la conjoncture économique et de l'évolution en matière de condition féminine sur la réussite, dans la mesure où ces éléments partici-

pent à modeler le développement des universités ainsi que les choix des étudiantes et étudiants.

La démocratisation – Au cours des années 60, la scolarisation de la population québécoise accusait un retard important par rapport au reste du Canada ou aux autres sociétés comparables. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec proposait alors un redressement important en la matière, en lien avec le projet social de renforcement de la démocratie. Elle précise :

Pour se réaliser aussi pleinement et porter tous ses fruits, la démocratie suppose des citoyens éclairés sur les exigences du bien commun, aptes à comprendre et à juger des situations pour participer ensuite au processus de décision, capables d'agir librement, doués du sens des responsabilités. La société démocratique requiert donc une éducation du caractère mais cette éducation, pour prendre tout son sens, nécessite en même temps une préparation de chacun à la vie en société, par le développement le plus complet possible de ses qualités et de ses aptitudes propres, dont l'enseignement, bien compris et généralisé, est seul à fournir la clé. L'éducation est donc essentielle dans une société démocratique et elle doit y être accessible à tous : c'est à cette double condition qu'on peut espérer atteindre à l'égalité dans la participation sociale, égalité fondée non sur l'uniformité mais la diversité².

La démocratisation de l'enseignement universitaire, au milieu des années 60, devenait urgente en lien avec divers besoins sociaux tels que l'augmentation des demandes d'admission à l'université au tournant des années 50, la progression des connaissances, la volonté naissante des femmes d'accéder à divers champs d'études et d'intégrer le marché du travail, la pression exercée par les entreprises et l'État sur les universités afin que celles-ci s'engagent résolument dans le développement économique, social et culturel, etc.³ Au cours des années 60, l'accès à l'université demeure limité. La Commission

1. Voir la section 1.4 du chapitre 1.

2. *Rapport*, Troisième partie, p. 5.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 110.

royale d'enquête sur l'enseignement propose alors que le développement du système d'éducation s'oriente selon une triple finalité :

- mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins;
- permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement;
- préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement¹.

À l'université, les commissaires souhaitent que le développement s'opère dans le sens d'un accès accru au premier cycle, de l'ouverture de la formation universitaire aux adultes dans une perspective de formation continue et du développement de la formation aux cycles supérieurs, incluant notamment la recherche². Cette volonté s'est concrétisée par un développement important du système universitaire québécois.

La conjoncture économique – Les perspectives d'emploi influencent les choix, les stratégies, les comportements et les attitudes des étudiantes et étudiants universitaires à l'égard de leurs études et du marché du travail. Les recherches présentées ci-après font état de ces relations.

L'actuelle génération d'étudiantes et d'étudiants est celle qui a le plus profité de l'accès à l'ensei-

gnement supérieur, toute proportion gardée. Cependant, les gains relatifs à l'insertion socioprofessionnelle sont tout autre. Le système de sécurité – la sécurité d'emploi, la protection syndicale et le régime de retraite – mis en place par la génération précédente profite peu aux nouveaux diplômés et diplômées; l'insertion socioprofessionnelle se fonde pour bon nombre d'entre eux sur des emplois précaires. Ces différences marquées entre les deux générations prendraient racine dans le fait que l'actuelle génération de la population étudiante intériorise la précarité d'emploi en la recadrant comme un défi personnel à relever et, conséquemment, en rejetant le système de sécurité auquel elle ne peut accéder. C'est l'hypothèse développée dans les travaux réalisés par Jacques Hamel³.

Poursuivant sur cette lancée, les études mettent en relief que la situation de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle a des répercussions sur le cheminement des étudiantes et étudiants à l'université. Les étudiantes et étudiants développeraient des stratégies en cours d'études selon leur perception des perspectives d'emploi. Ces stratégies iraient dans le sens d'un éloignement du modèle traditionnel de fréquentation universitaire et d'une diversification des cheminements de formation⁴. Le fort attrait du marché du travail ou, dans certains cas, les inquiétudes concernant les perspectives d'emploi modèlent des comportements d'adaptation différents chez les étudiantes et les étudiants, comme l'illustrent les deux études suivantes.

L'enquête CODEVIE révèle que chez les étudiantes et étudiants des sciences pures, des sciences

1. *Rapport*, Troisième partie, p. 6.

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Rapport Parent* [...], p. 116.

3. Jacques Hamel, « La génération gâtée et la génération perdue », *Sociologie et sociétés*, p. 174.

4. Claude Trotter et al., *Les Cheminements scolaires* [...], p. 2-3; Renée Cloutier, « Les "nouvelles" clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de l'"étudiant traditionnel" », dans *Les Cahiers du LABRAPS*, p. 66-67; Chantal Leclerc et Marie-France Maranda, *La Formation universitaire de premier cycle en sociologie selon la psychodynamique du travail*, p. 8.

appliquées et des sciences de la santé, la motivation aux études apparaît soutenue par « la confiance en la valeur d'échange du diplôme universitaire, en sa capacité à faciliter l'obtention d'un bon positionnement professionnel et social futur mais qui, par contre, exigent de s'astreindre à un régime de vie très contraignant, très centré sur les études¹ ». En outre, les résultats partiels d'une enquête réalisée à l'Université Laval auprès de différents groupes d'étudiants et d'étudiantes au baccalauréat mettent en lumière les stratégies qu'ils adoptent à l'égard de leurs études dans des contextes fortement contrastés d'insertion socioprofessionnelle au terme des études².

Une autre facette du lien entre la réussite et le marché du travail analysée est le fait d'occuper un emploi durant les études. Cela semble avoir un effet différent sur la réussite selon l'ordre d'enseignement; cet effet serait important au secondaire mais plus ténu au collégial³. À l'université, ce lien varie selon les cycles d'études et la nature de

l'emploi; les conclusions des enquêtes ne sont pas unanimes sur la question.

Dans une étude des facteurs d'abandon, Chenard note que le cumul des études et du travail rémunéré constitue une des raisons majeures les plus fréquemment citées pour interrompre les études⁴. Selon l'enquête CODEVIE, même en réduisant la participation au marché du travail à moins de 10 heures par semaine, 51,6 % des étudiantes et étudiants qui vivent cette situation estiment qu'il est assez ou même très difficile de concilier le travail rémunéré et les études. Cette difficulté croît à mesure qu'augmente le nombre d'heures consacrées hebdomadairement au travail durant les études. Conséquemment, le nombre d'heures d'étude diminue au fur et à mesure qu'augmente le temps dédié à un emploi rémunéré⁵. L'enquête ICOPE⁶ révèle que l'obtention du diplôme est en lien avec la participation au marché du travail; le pourcentage de diplômés et de diplômées est meilleur chez les étudiantes et étudiants qui, au moment de l'entrée à l'université, n'ont pas occupé d'emploi au cours des cinq dernières années précédentes, qui n'occupent toujours pas d'emploi et qui n'ont pas l'intention

1. Arnaud Sales et al., *La Différenciation de la population étudiante universitaire du Québec*, p. 142-143. L'enquête sur les conditions de vie des étudiants (CODEVIE) réalisée à la session d'automne 1994 repose sur un échantillon de 2398 entrevues téléphoniques réalisées auprès d'étudiantes et étudiants des trois cycles inscrits à 9 crédits et plus dans l'ensemble des universités québécoises, à l'exception de l'Université Bishop's.
2. Chantal Leclerc et Marie-France Maranda, *op. cit.*; Chantal Leclerc et Lucille Bédard, *La Formation en physiothérapie : un dosage subtil d'endurance et d'habileté à décrocher*; Chantal Leclerc et al., *La Formation en éducation physique : les plaisirs des uns et les souffrances des autres*. Cette recherche qualitative vise à mettre au jour et à analyser les stratégies des étudiantes et étudiants pour composer avec les contraintes inhérentes à la vie universitaire dans un contexte d'insertion socioprofessionnelle plus difficile. Elle est actuellement en voie de réalisation. À terme, 18 groupes d'une quinzaine de personnes devraient constituer l'échantillon total de 270 personnes. Chaque groupe est formé d'étudiantes et d'étudiants fréquentant le même programme. La recherche se déroule à l'Université Laval.
3. Anne Filion, *La Réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, p. 66; Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial [...]*, p. 66-70.

4. Pierre Chenard, *L'Interruption des études à l'Université du Québec, Volet II : Les motifs de départ*, p. 46. Cette enquête sur les abandons et les interruptions au premier cycle s'est déroulée à l'automne 1986 et concerne les étudiantes et étudiants inscrits à un programme conduisant à un certificat ou à un baccalauréat ayant interrompu leurs études et qui provenaient de quatre établissements du réseau de l'Université du Québec : l'UQAM, l'UQTR, l'UQAR et l'UQAC.
5. Arnaud Sales et al., *Le Monde étudiant [...]*, p. 179-180.
6. L'enquête sur les conditions de poursuite des études universitaires (ICOPE) a été réalisée à l'automne 1993 à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à l'Université du Québec à Rimouski et à la Télé-Université; en 1994, l'enquête s'est poursuivie à l'Université du Québec à Chicoutimi et à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Tous les étudiantes et étudiants nouvellement inscrits à un certificat, un baccalauréat ou une maîtrise aux établissements précités ont rempli un questionnaire écrit. Au total, 4764 questionnaires ont été analysés en 1993 et 1649 questionnaires en 1994. Les réponses ont été jumelées aux résultats du cheminement scolaire de ces étudiants et étudiantes observés 13 trimestres après l'arrivée à l'université.

de travailler durant les études; à l'inverse, les plus faibles pourcentages de diplômés et de diplômées s'observent chez le sous-groupe d'étudiantes et d'étudiants dont la participation au marché du travail s'élève à plus de 20 heures par semaine. À partir des données de l'enquête ICOPE, Privé et Thériault ont réalisé une enquête à l'UQAC qui révèle que les étudiantes et étudiants ayant abandonné les études occupent très majoritairement un emploi à temps plein ou à temps partiel au cours du dernier trimestre d'études à l'université¹.

L'enquête sur la persévérance réalisée par Crespo et Houle auprès des étudiantes et étudiants de baccalauréat inscrits à des programmes à fort taux d'abandon à l'Université de Montréal n'enregistre pas de différences significatives entre les persévérants et les décrocheurs liées au fait d'occuper un travail rémunéré durant les études ou au nombre d'heures hebdomadaires consacrées à un tel travail; néanmoins les persévérants occupent proportionnellement plus souvent un emploi lié à leurs études qu'ils considèrent comme une expérience professionnelle pertinente et qui se déroule sur le campus universitaire².

Les travaux du Conseil de l'Europe³ mettent en lumière l'attrait qu'exerce le marché du travail sur certains étudiants et étudiantes universitaires et, à l'opposé, les inquiétudes manifestées par d'autres quant à l'insertion socioprofessionnelle. Ces situations peuvent toutes deux conduire à l'abandon des études. Ainsi, Moortgat note que l'un des facteurs prédominants de l'abandon des études universitaires en 1993-1994, en République fédérale d'Allemagne, se rapporte à la participation au marché du travail; celle-ci se conjugue au surcroît de travail et aux difficultés financières⁴. En Italie, les hommes interrompent leurs études proportionnellement plus que les femmes pour des raisons liées à l'emploi⁵. Les inquiétudes manifestées par les étudiantes et les étudiants par rapport à l'insertion socioprofessionnelle au terme des études semblent également influencer la réussite. Si on se reporte à la situation citée précédemment en République fédérale d'Allemagne, la trop longue durée des études évaluée à la lumière des faibles perspectives d'emploi pour les diplômés et les diplômées constitue un motif d'abandon cité par près d'un décrocheur sur deux⁶.

La condition féminine – La situation des étudiantes à l'université ainsi que des diplômées au moment de l'insertion socioprofessionnelle s'inscrit sur un continuum historique décrivant l'évolution des rapports sociaux de sexe et de la reconnaissance des droits des femmes. Pour traiter avec brièveté ces considérations, rappelons que, jusqu'en 1964, les femmes n'avaient pas un statut juridique équivalent à celui de leur époux dans la famille – l'« incapacité juridique des femmes mariées »

-
1. Marc Privé et Renaud Thériault, *Enquête sur l'interruption des études à l'UQAC*, p. 28-29. Cette enquête a été réalisée à l'UQAC auprès d'étudiantes et d'étudiants au baccalauréat et au certificat ayant interrompu les études en 1994. Un questionnaire écrit a été administré à 150 personnes. En outre, comme l'UQAC a participé à l'enquête ICOPE décrite précédemment, des données issues de cette dernière enquête ont permis de connaître les intentions des étudiants à l'entrée à l'université.
 2. Manuel Crespo et Rachel Houle, *La Persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*, p. 37. L'enquête explore les motifs liés à l'abandon et à la persévérance aux études à l'Université de Montréal. L'échantillon se compose de 935 étudiantes et étudiants persévérants et de 279 étudiantes et étudiants ayant interrompu les études. Tous sont issus des cohortes de l'automne 1989 et 1990 des programmes de baccalauréat où le pourcentage d'abandon s'avère élevé. Les données recueillies proviennent à la fois des fichiers institutionnels sur le suivi des cohortes et d'un questionnaire écrit.

-
3. Le Conseil de l'Europe, s'appuyant sur sa Commission de la recherche et de l'enseignement supérieur, regroupe 44 États européens. Cet organisme centre ses activités dans trois domaines principaux, dont l'un touche à l'accès à l'enseignement supérieur. Plusieurs chercheurs des universités européennes collaborent à ces travaux.
 4. Jean-Louis Moortgat, *A Study of Dropout [...]*, p. 28.
 5. *Ibid.*, p. 23.
 6. *Ibid.*, p. 28.

s'est appliquée du XVI^e au XX^e siècle; elles n'avaient pas le droit de vote jusqu'en 1940 au Québec; une faible proportion d'entre elles détenaient les préalables permettant d'accéder à l'université jusque vers la fin des années 60, etc. Pendant plus de trois cents ans, soutenues et orientées par les institutions juridiques, scolaires, politiques et religieuses, les femmes ont été généralement confinées à des rôles d'épouse et de mère jusqu'au moment de la Révolution tranquille. Au cours de cette période, leur contact avec les institutions économiques et politiques, conclut Descarries-Bélanger, a été à peu près inexistant¹.

La réforme scolaire des années 60 n'a pas été le moteur de la progression remarquable des femmes au niveau universitaire; ce sont d'autres facteurs qui en sont responsables. En effet, la Commission royale d'enquête présentait une vision mitigée de la scolarisation des femmes et de leur participation au marché du travail :

Article 1019 - La préparation de la jeune fille à la vie ne doit pas se limiter à la formation ménagère, qu'on entende celle-ci dans un sens étroit : cuisine, entretien ménager, etc., ou dans un sens large : équilibre du budget, formation de la consommatrice-acheteuse, etc. D'une part, on doit intéresser toutes les jeunes filles à ces occupations et au rôle de maîtresse de maison, aussi bien celles qui seront médecins, professeurs et techniciennes que celles qui se marieront au sortir de l'école; d'autre part, on doit les préparer toutes, dans une certaine mesure, à être des femmes conscientes des grands problèmes de la vie conjugale, et des mères capables de prendre soin de leurs enfants et de les élever convenablement. Enfin, on doit fournir à toute jeune fille une certaine préparation à une occupation qui lui permettra de gagner sa vie avant ou durant sa vie en ménage ou quand ses enfants seront élevés. Cette formation et cette activité de la femme qui a un emploi ou est capable d'en remplir un, peut faire d'elle un être plus éveillé et plus intéressant, souvent plus satisfait et plus équilibré, et possédant une certaine sécurité

du fait qu'elle pourrait au besoin aider financièrement son mari ou assurer la subsistance de la famille si ce dernier venait à faire défaut. Le nombre de femmes dans la trentaine ou la quarantaine qui retournent aux études et au travail augmente sans cesse; il y a là, pour un certain nombre, un besoin profond de faire contrepoids à l'ennui, de se sentir vivre dans un univers moins restreint, après quelques années consacrées aux occupations de la maternité et à l'éducation des enfants.

Article 1020 - L'éducation familiale doit faire partie de la formation des jeunes filles et les habituer à trouver un certain agrément esthétique et humain aux travaux de la maison².

L'accès des femmes à l'enseignement supérieur et au marché du travail est étroitement lié aux retombées du mouvement social féministe, à une plus large intégration des femmes au marché du travail et aux transformations de la famille³. Il illustre à la fois la possibilité de faire reculer les inégalités sociales mais aussi la difficulté répétée de transformer les rapports sociaux de sexe, notamment au sein même du système scolaire. Aujourd'hui encore, la socialisation des femmes demeure marquée par des archétypes qui continuent d'influencer leur trajectoire scolaire et professionnelle. Claire Bonenfant écrit :

L'égalité formelle dans l'enseignement n'a pas suffi à faire passer dans les faits l'égalité des chances des filles et des femmes, que ce soit en éducation ou dans la vie tout court. Les actions, dans tous les ordres d'enseignement, doivent d'ailleurs s'inscrire en complément d'autres mesures adoptées dans d'autres domaines comme les politiques sociales, les politiques d'emploi, les conditions de vie des hommes et des femmes dans la société. L'école ne fonctionne pas d'une

1. Francine Descarries-Bélanger, *L'École rose... et les cols roses*, p. 30.

2. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *op. cit.*, Deuxième partie, p. 239.

3. Renée Cloutier, « Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles », dans *L'Évolution de la population étudiante à l'université*, sous la direction de Pierre Chenard, p. 99; Pierre Dandurand, « Mouvements de scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des Sciences de l'éducation*, p. 441.

façon isolée. Elle est en interaction avec la famille et le milieu de travail. Les grands mouvements sociaux ne sont pas sans l'influencer¹.

En bref...

L'université s'inscrit dans la société. La réussite des étudiantes et des étudiants universitaires, qu'il s'agisse des générations actuelles ou futures, est influencée par les changements sociaux ou culturels ainsi que par la configuration économique. Les conditions de réussite évoquées dans cette section en montrent l'influence structurante.

2.2 Les conditions microsociales

Les travaux réalisés en Amérique ou en Europe mettent clairement en évidence l'inégalité persistante de la représentation à l'université des divers sous-groupes de la population caractérisés par leur origine sociale, leur sexe, leur origine ethnique et linguistique et, le cas échéant, leur handicap. Au Québec, si on se reporte à l'histoire récente du développement des universités, même si la massification de l'enseignement universitaire en constitue le trait marquant, les inégalités liées à l'origine sociale et à la division sociale selon le sexe persistent à l'université. Jusqu'où l'influence des variables précitées s'exerce-t-elle après l'admission à l'université ? Sur cette question, diverses thèses s'affrontent.

Cette section présente un bref tour d'horizon des études ayant traité de l'influence de l'origine sociale et du sexe sur la réussite. D'entrée de jeu, il importe de clarifier que ces variables ne marquent pas la réussite de manière déterministe; leur importance repose sur la présence des variables médiatrices. Plusieurs études réalisées en sociologie de l'édu-

cation ont permis de mieux cerner ce phénomène. En bref, l'origine sociale définirait un ensemble de positions qui, selon la culture véhiculée à l'école, apparaîtraient tantôt favorables et tantôt défavorables. Tout un courant de la sociologie française – Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron et Boudon en tête – a étudié les mécanismes de la stratification sociale et leurs effets sur la trajectoire des individus au sein du système scolaire et du marché du travail. Quant au poids du sexe sur la réussite, la socialisation différenciée selon le sexe – une socialisation qui se transforme d'ailleurs dans l'histoire pour s'adapter aux nouvelles réalités sociales – influencerait grandement la division sociale des hommes et des femmes au sein du système scolaire et, ultérieurement, sur le marché du travail². Nous présenterons quelques résultats de ces travaux tout en indiquant les questions qui demeurent. En outre, cette section présente de nombreux autres facteurs influents se rapportant à l'âge, à la situation financière ainsi qu'à l'accès aux nouvelles technologies.

L'origine sociale – D'une période à l'autre de l'histoire récente du développement de l'université québécoise, les enquêtes révèlent la surreprésentation à l'université des étudiantes et étudiants universitaires issus de familles dont le père occupe des fonctions de cadres, de professionnels ou de semi-professionnels. L'enquête CODEVIE montre que

l'ensemble des fils et des filles des dirigeants et cadres (21 %) et des professionnels (26,4 %) représente près de la moitié des étudiants. En contrepartie, les enfants d'ouvriers comptent pour 28,4 % de l'échantillon. Pierre Dandurand mentionne à ce propos que « la représentation des jeunes de classe ouvrière au niveau de l'enseignement universitaire n'a pratiquement

1. « Les femmes dans les secteurs non traditionnels : portes ouvertes ou portes tournantes », dans *Le Maintien des femmes dans les secteurs « non traditionnels » : de la théorie à la pratique*, sous la direction de Micheline Beauregard, p. 6-7.

2. Louise Vandelac, *Du travail et de l'amour : les dessous de la production domestique*; Renée Cloutier, « Changement structurel du marché de l'emploi et participation des femmes », dans *Femmes, éducation et transformations sociales*, sous la direction du Collectif Laure-Gaudreault; Francine Descarries-Bélanger, *L'École rose... et les cols roses*.

pas changé au cours des 25 ou 30 dernières années. Elle varie autour de 27 à 29 %¹. »

En outre, les étudiantes et étudiants issus de familles dont le père occupe une fonction de col blanc ou d'ouvrier sont proportionnellement plus nombreux à fréquenter l'université dans un régime d'études à temps partiel².

La socialisation, l'acculturation et les aspirations personnelles médiatisent le rapport entre l'origine sociale et la trajectoire des étudiantes et des étudiants. Elles permettent ainsi de comprendre comment l'héritage social et l'intentionnalité des individus se dynamisent mutuellement dans l'orientation de la trajectoire scolaire et notamment dans la décision d'entreprendre des études universitaires, de persévérer ou d'abandonner. Le concept de socialisation, mettant au jour le degré de proximité des cultures familiale et universitaire, permet d'expliquer l'accès inégal des strates sociales à l'université. L'étape de l'entrée à l'université peut être perçue et vécue de manière très différente selon l'origine sociale des étudiants et des étudiantes. Rappelons les propos de Dandurand :

Les jeunes des classes supérieures s'y retrouvent un peu comme des poissons dans l'eau. Ils y reconnaissent la culture de leur milieu familial. Pour eux, la poursuite des études supérieures va de soi. Ce qui les caractérise, c'est l'aisance. Par opposition, les jeunes de milieux populaires doivent subir une véritable acculturation; ils sont pour ainsi dire toujours en situation de rattrapage. [...] Pour les étudiants en mobilité sociale, une expérience déterminante de leur vie consistera en une rupture avec leur

identité première dans un processus de resocialisation plus ou moins intense et déchirant. [...] On assiste à un changement d'appartenance, un changement dans l'identité sociale, qui est un processus que vivent une proportion importante des étudiants universitaires québécois ou autres. Quel impact a cette mutation sur leur orientation, sur leur manière de vivre leur passage à l'université et sur leur entrée sur le marché du travail ? [...] On peut déjà y déceler la trajectoire brisée de ces jeunes, la fragilité de leur carrière scolaire, le caractère aléatoire de leur destin, mais aussi la détermination de certains pour renverser la trajectoire qui leur semblait destinée³.

Ces sentiments douloureux que vivent les jeunes adultes issus de milieu ouvrier qui arrivent à l'université ont été évoqués par Fernand Dumont, qui décrit cette expérience d'« exil », lors du passage d'une classe sociale vers une autre :

Ceux qui ont abandonné leur pays pour s'intégrer dans une autre contrée n'oublient jamais le déchirement de l'identité qui s'ensuit; quitter la culture du peuple pour une autre entraîne une tragédie analogue. Elle brouille les conventions les plus répandues quant aux productions de l'esprit. Dans mon enfance et mon adolescence, j'ai connu ce que l'on dénomme la *culture populaire*. Le passage à l'école, à la science, m'aura laissé une persistante inquiétude dont j'ai fait problème d'école et de science. J'ai eu beau m'enfoncer plus avant dans les sentiers de l'abstraction, toujours il m'a semblé que j'abandonnais en route quelque question essentielle, que mon devoir était de ne pas laisser oublier ce que le savoir veut laisser à l'ombre sous prétexte d'éclairer le monde⁴.

Dans ce même esprit, à l'enseignement obligatoire, les enfants qui présentent des caractéristiques culturelles distinctes de celles véhiculées à l'école peuvent considérer qu'il est « dangereux de réussir ». L'apprentissage et la réussite appelant une trans-

1. Arnaud Sales *et al.*, *Le Monde étudiant* [...], p. 56.

2. L'enquête CODEVIE évalue que, en 1994, 55,1 % de ce sous-groupe est composé de fils et de filles d'ouvriers ou de cols blancs (calcul effectué par le Conseil). À titre indicatif, notons que cette proportion s'élevait à 70,0 % en 1984; Marc Audet, *Les Étudiants à temps partiel à l'université : profil d'inscription, situation financière et origine sociale*, p. 37. Ils sont surreprésentés dans le régime d'études à temps partiel au premier cycle, comparativement à leur proportion dans l'ensemble de la population étudiante universitaire à ce cycle.

3. « Sens des études, trajectoires scolaires et destination socio-professionnelle des étudiants universitaires. Apport de la recherche qualitative », dans *Les Cheminements scolaires* [...], sous la direction de Claude Trottier *et al.*, p. 194-195.

4. *Récit d'une émigration : mémoires*, p. 11-12.

formation de soi dans le sens de ce qui est attendu à l'école, l'élève issu d'un milieu socioéconomique défavorisé peut craindre cette transformation qui l'engage dans une voie qui l'amène vers l'inconnu. L'attitude de la famille peut contribuer à résoudre ce fossé culturel : « Tu peux devenir autre chose que ce que tu es et ce que nous sommes, mais tu demeureras quand même notre enfant¹ ». Quelles traces ces expériences laissent-elles chez les étudiantes et les étudiants issus de familles à faibles revenus et scolarité ?

L'origine sociale aurait une influence sur le façonnement des aspirations et le développement d'un projet professionnel. La représentation inégale des classes sociales à l'université s'appuierait ainsi sur ces variables médiatrices.

Les jeunes de milieux populaires, écrit Kuzminski, ont proportionnellement moins développé les aspirations professionnelles justifiant le prolongement de leurs études jusqu'à l'université, alors que ceux des milieux plus aisés ont proportionnellement plus développé de telles aspirations².

Néanmoins, comme l'illustre Dandurand dans une citation précédente, le renversement des effets de l'origine sociale demeure possible en s'appuyant sur l'intentionnalité des individus. Leur motivation à entreprendre un processus de transformation de leur identité personnelle et sociale pour s'adapter à la culture universitaire et y intégrer de nouvelles manières de penser, de sentir et d'agir constitue les fondements mêmes du pouvoir individuel faisant contrepoids à l'origine sociale.

Auparavant, nous nous sommes demandé jusqu'où intervient l'influence de l'origine sociale sur les études universitaires. Pour les uns, l'effet de

l'origine sociale prendrait fin lors de l'accès à l'université (l'entrée à l'université et le choix d'un régime d'études), l'origine sociale n'expliquant pas le choix scolaire ni la réussite à ce niveau³. Pour les autres, l'origine sociale continuerait de se faire sentir sur le choix disciplinaire et sur la persévérance⁴. L'hypothèse de l'effet prolongé de l'origine sociale sur le cheminement et l'obtention du diplôme des étudiants et étudiantes ou l'abandon apparaît plausible, comme en témoignent les études suivantes.

Selon notre analyse, les données de l'enquête CODEVIE tendent plutôt à démontrer une relation positive entre l'origine sociale et le choix disciplinaire; les étudiantes et étudiants québécois dont le père occupe des fonctions de dirigeants, de cadres, de professionnels ou de semi-professionnels se retrouvent majoritairement en sciences appliquées (62,7 %), en arts et lettres (54,9 %), en sciences de la santé (54,1 %) et en sciences pures (53,6 %). On observerait néanmoins une certaine parité au niveau de la représentation des étudiants selon l'occupation du père dans les domaines suivants : les sciences de l'éducation et les sciences de l'administration⁵.

L'origine sociale serait aussi associée au phénomène d'abandon des études universitaires. Une étude réalisée en 1991 en Belgique auprès des étudiants de première année de l'Université catholique de Louvain souligne le fait que l'abandon

1. Conférence de Michel Develay, professeur à l'Université Lumière-Lyon 2, à la permanence du Conseil, le 6 décembre 1999.

2. Frédéric Kuzminski, *Choix disciplinaire et persévérance dans les études, une question d'attitudes ?* p. 18. Les données de cette recherche sont extraites de l'enquête CODEVIE.

3. Raymond Boudon, *L'Inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*; Alain Massot et Louise Laforce, « Les inégalités sociales dans l'école québécoise des années soixante-dix », dans *Analyse sociale de l'éducation*, sous la direction de Renée Cloutier et al., p. 180; Arnaud Sales et al., *op. cit.*, p. 58.

4. Danielle Pageau et Johanne Bujold, Données préliminaires extraites de l'enquête ICOPE présentées lors de la 35^e réunion de la CERU, le 7 octobre 1999; Danielle Pageau, *L'Accessibilité aux études : bilan et réflexion*, p. 34; Jean-Louis Moortgat, *A Study of Dropout [...]*, p. 10.

5. Calcul effectué par le Conseil à partir des données de l'enquête CODEVIE, Arnaud Sales et al., *op. cit.*, p. 60.

touche davantage les étudiantes et étudiants d'origine sociale modeste (44,6 %), comparativement à leurs homologues d'origine sociale élevée (26,9 %)¹. Au Québec, Privé et Thériault observent que les étudiantes et étudiants de l'UQAC qui abandonnent leurs études universitaires sont issus majoritairement de familles dont le père détient une scolarité de niveau primaire (28,9 %) ou secondaire (32,2 %) plutôt que collégial (14,8 %) ou universitaire (17,4 %)². En corollaire, Crespo et Houle, se fondant sur une analyse trivariée, découvrent que les étudiantes et étudiants persévérants ont le plus souvent un père dont la scolarité est de niveau universitaire³.

Au Québec, l'enquête ICOPE révèle des pourcentages relativement égaux quant à l'origine sociale des étudiantes et étudiants au moment de l'accès à l'université dans les universités en région. Néanmoins, ces étudiants ne se répartissent pas également dans les programmes d'études conduisant à un grade universitaire. Cette enquête montre que 62,2 % des étudiantes et étudiants d'origine socio-économique élevée étudient dans un programme de baccalauréat contre 44,1 % de ceux dont l'origine socioéconomique est faible. Ces derniers se retrouvent davantage au niveau du certificat (45,1 %) et leurs homologues de statut socioéconomique élevé s'y retrouvent en plus faible proportion (28,9 %). L'origine sociale aurait peu d'effet sur le nombre de diplômés et de diplômées au baccalauréat mais, étant donné les trajectoires typiques quant au choix de programme à l'entrée, les étudiantes et étudiants d'origine socioéconomique élevée se retrouveraient ainsi proportionnellement plus nombreux à obtenir un baccalauréat, 13 trimestres après leur première admission aux universités du réseau de l'Université du Québec, dont il est question dans l'enquête.

Le sexe – Compte tenu des gains importants que les femmes ont réalisés en matière de scolarisation

universitaire, il devient aujourd'hui plus difficile d'analyser la problématique spécifique qu'elles vivent au cours de leur trajectoire à l'université. Les femmes rencontrent-elles des difficultés particulières encore aujourd'hui ?

Les écarts de réussite entre les hommes et les femmes à l'université n'apparaissent vraiment que lorsqu'on analyse l'ensemble de la trajectoire, de l'accès à l'université jusqu'au seuil de l'insertion socio-professionnelle. À l'université, les hommes et les femmes optent pour des choix scolaires typiquement et traditionnellement distincts⁴. Du côté des hommes, la problématique se rapporte à l'accès à l'université, étant donné les difficultés que vivent les garçons au primaire et au secondaire, de même qu'à leur faible taux d'accès et d'obtention du diplôme au collégial⁵. Néanmoins, lorsque l'étape de l'accès à l'université est franchie, à caractéristiques favorables équivalentes, les hommes se retrouvent généralement en aussi bonne position que les femmes pour l'atteinte du diplôme⁶. Du côté des femmes, l'augmentation remarquable de leur présence à l'université camoufle certaines disparités persistantes. En effet, l'avantage que les femmes retirent d'un accès accru à l'université, compte tenu de leur réussite scolaire à tous les échelons du système, s'estompe par leur choix scolaire. Malgré une progression importante des

4. Voir le tableau 3 de l'annexe 1, Distribution selon le sexe dans les différents domaines d'études [...].

5. Voir le tableau 4 de l'annexe 1, Nombre de DEC décernés [...].

6. Comme le souligne l'enquête ICOPE, au baccalauréat, à conditions avantageuses égales sur le plan de l'engagement envers les études, les hommes rejoignent les femmes quant à l'accès au diplôme, ces pourcentages s'élevant respectivement à 91,2 % et 92,4 %. Les conditions avantageuses ont trait au fait de cumuler l'ensemble des conditions suivantes : étudier à temps plein, vouloir le diplôme du programme, considérer son choix d'établissement comme définitif, prévoir un cheminement continu de formation, vouloir suivre ses cours le jour, ne pas manifester d'intérêt face à un autre programme d'études, avoir une bonne connaissance du programme d'études et, finalement, occuper un travail rémunéré moins de 15 heures par semaine. (Résultats préliminaires de l'enquête ICOPE présentés à la CERU par Danielle Pageau et Johanne Bujold.)

1. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*, p. 10.

2. Marc Privé et Renaud Thériault, *Enquête [...]*, p. 16.

3. Manuel Crespo et Rachel Houle, *La Persévérance [...]*, p. 49.

femmes dans la plupart des domaines d'études, elles demeurent minoritaires en sciences appliquées à tous les cycles et en sciences pures au troisième cycle. Les choix scolaires des femmes ne sont pas à la hauteur de leur réussite sur le plan scolaire¹ : les femmes s'orientent vers des champs d'études conduisant à des emplois moins prestigieux et qui ne les préparent pas à occuper des postes de direction²; à la suite de l'obtention d'un diplôme universitaire, elles parviennent dans une proportion moindre que les hommes à obtenir un emploi lié à leur domaine d'études, permanent et à temps plein; malgré leur progression remarquable sur le plan de l'accès et de l'obtention du diplôme au doctorat, à ce niveau, leur persévérance stagne. Analysons plus particulièrement la situation rencontrée par les femmes sur les plans de l'orientation, du cheminement et de l'insertion socioprofessionnelle.

Les éléments soulevés pour expliquer la faible représentation des femmes dans des domaines d'études conduisant à des emplois clés sur le plan économique renvoient à :

- des choix scolaires qui demeurent stéréotypés tant chez les hommes que chez les femmes;
- des préjugés qu'entretiennent les employeurs sur l'embauche des femmes dans des emplois traditionnellement masculins;
- des facteurs d'ordre culturel qui tiennent à l'absence de modèle féminin dans les secteurs non traditionnels;
- des inquiétudes manifestées par les femmes de se retrouver dans un univers masculin tant à l'université que sur le marché du travail;
- le manque d'incitatifs;
- l'influence du milieu;

- la socialisation des femmes, etc.³

Ensuite, analysant les conditions de vie des étudiantes et des étudiants, l'enquête CODEVIE met au jour le fait que les femmes cumulent plus souvent que les hommes le travail et les études universitaires.

Sales *et al.* affirment que :

[...] tout indique que la situation se présente peut-être comme une forme de désavantage structurel pour les femmes vis-à-vis les hommes, puisqu'elle suppose des contraintes qui limitent la disponibilité de temps à investir dans les études, des obligations – financières et temporelles – auxquelles les hommes sont moins confrontés⁴.

Aux États-Unis, on observe que les femmes fréquentent les établissements universitaires les moins prestigieux⁵. En République fédérale d'Allemagne, une des causes d'abandon chez les femmes a trait aux responsabilités familiales à l'égard de l'éducation des enfants⁶.

Finalement, les femmes tirent des avantages moindres que les hommes de leur réussite scolaire. En outre, elles nourrissent une représentation souvent négative de leurs compétences malgré leurs résultats scolaires remarquables; cette représentation prend racine dans divers lieux de socialisation, dont l'école. Alors que les filles et les femmes prennent un net avantage sur les

1. Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles!*, p. 43.

2. Danielle Pageau, *op. cit.*, p. 24-25; Renée Cloutier, « Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles », dans *L'Évolution de la population [...]*, Pierre Chenard (sous la direction de), p. 91.

3. Marie-Josée Larocque, « Les projets scolaires des femmes à l'éducation des adultes », dans *Femmes, éducation et transformations sociales*, sous la direction du Collectif Laure-Gaudreault, p. 213. Il est à noter que l'auteure traite de la situation des femmes adultes sans référence précise à un ordre d'enseignement.

4. Arnaud Sales *et al.*, *La Différenciation[...]*, p. 95.

5. Sandra S. Ruppert, « Reconceptualizing Access in Postsecondary Education. Report on the Policy Panel on Access », dans U.S. Department of Education, *Reconceptualizing Access[...]*, p. 6. Ces observations sont tirées d'un colloque sur l'accès à l'enseignement supérieur aux États-Unis rassemblant des chercheurs universitaires de même que divers organismes gouvernementaux dont l'American Council on Education.

6. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*, p. 27.

garçons en cours d'études, l'étape de l'insertion socioprofessionnelle sonne l'heure d'un renversement des tendances pour elles. La réussite des femmes à l'université est ainsi ternie par le développement d'une identité professionnelle plus fragile car fondée sur une représentation dévaluée de leur réussite scolaire, sur des aspirations professionnelles réduites en raison du manque de perspectives pour les réaliser et sur un refus d'endosser certains modèles sociaux dominants¹.

En outre, la conciliation travail-famille a une influence sur ce plan. Les tensions et l'inconfort apparaissent lorsque les femmes envisagent la réalisation d'une carrière en même temps que la fondation d'une famille². Bien que les modèles sociaux restreignant la vie des femmes sur les plans politique, juridique, scolaire et professionnel soient devenus caducs aujourd'hui, ils demeurent encore présents dans la socialisation des hommes et des femmes en conservant une valeur normative et idéologique qui imprègne les aspirations personnelles et les rôles des hommes et des femmes en matière de conciliation travail-famille³.

Comment pondérer l'effet de l'origine sociale et du sexe sur la réussite ? Pour Baudelot et Establet, il est clair que la trajectoire des individus dans le système scolaire s'appuie d'abord sur l'origine sociale et, en second lieu, sur le sexe. Les progrès des filles respecteraient les inégalités sociales existantes⁴. Naître garçon ou fille ne prédéterminerait donc pas le parcours scolaire ou professionnel ni la réussite à l'université, mais tendrait à définir des probabilités données d'accéder à certaines voies ou de retirer certains bénéfices socioéconomiques. En ce domaine aussi, les aspirations influençant le projet professionnel médiatiseraient

le rapport entre l'appartenance sexuelle et la trajectoire scolaire.

Autres facteurs influents – Le corpus des travaux met en lumière d'autres facteurs qui auraient un effet sur la réussite. Ces caractéristiques se rapportent notamment à l'âge, à la situation financière des étudiantes et étudiants et à l'accès de ceux-ci aux nouvelles technologies de l'information et des communications.

Les recherches montrent que **la continuité et l'intensité des études** offrent une meilleure garantie de persévérance à l'université. En Europe, une étude, réalisée en Belgique, montre que le retard pris aux échelons précédents du système scolaire diminuerait les probabilités de réussite des études universitaires⁵. En outre, au Québec, selon l'enquête CODEVIE, les étudiants et les étudiantes qui respectent un cheminement linéaire de la première à la troisième année du baccalauréat – réalisation avec succès de trente crédits de cours par année – obtiendraient des résultats scolaires supérieurs à leurs homologues qui ne suivent pas un tel cheminement⁶. Selon les données observées dans cette enquête, l'âge de 25 ans semble un point tournant pour la décision d'étudier à temps partiel, quoique, avant cet âge, cette voie soit empruntée par une proportion non négligeable d'étudiantes et d'étudiants de 24 ans (17,6 % d'entre eux) et de 23 ans (12,1 %) ⁷. Tout se passe comme si, à partir de 25 ans, se posait le choix du régime d'études. Il demeure que ce sont principalement les étudiantes et étudiants de plus de 30 ans qui composent la majorité de l'échantillon des étudiants et étudiantes à temps partiel. Diverses raisons sont associées à ce choix : les obligations professionnelles (38,4 % des répondants), la charge de travail (24,7 %), les raisons financières (17,0 %), les obligations familiales (8,2 %), les

1. Pauline Fahmy, *Femmes entre vie et carrière. Le difficile équilibre*, p.24-25.

2. *Ibid.*, p. 21-22.

3. Francine Descarries-Bélanger, *L'École rose...et les cols roses*, p. 31.

4. Christian Baudelot et Roger Establet, *op. cit.*, p. 142.

5. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*, p. 8.

6. Arnaud Sales et al., *Le Monde étudiant*[...], p. 297 à 300.

7. *Ibid.*, p. 77.

raisons administratives (6,2 %) et les raisons personnelles (4,7 %)¹.

Dans un autre ordre d'idées, il est difficile d'évaluer l'effet de **la situation financière des étudiantes et des étudiants** sur la persévérance à l'université. Sur cette question également, les résultats sont divergents. Trois études réalisées dans la communauté européenne tendent à confirmer qu'une situation financière précaire constitue un facteur d'abandon des études universitaires². Aux États-Unis, on observe que les problèmes financiers des étudiantes et des étudiants, découlant du déclin de la valeur de l'aide financière accordée en dollars courants, des défauts de paiement quant au remboursement des prêts, diminuant ainsi l'aide disponible, et de l'endettement étudiant, constituent une barrière à l'accès à l'enseignement universitaire³. Cette étude indique néanmoins que l'aide financière n'est pas une garantie à la persévérance aux études; un nombre important de boursiers ne terminent pas leurs études⁴. Crespo et Houle estiment pour leur part que les problèmes financiers sont jugés « peu ou pas du tout importants » par les étudiantes et étudiants de l'Université de Montréal dans la décision d'abandonner un premier programme (75,2 %) ou un deuxième (84,1 %)⁵. Les travaux de Privé et Thériault réalisés sur la population étudiante de l'UQAC indiquent plutôt une relation étroite entre l'interruption des études et les motifs économiques; les problèmes financiers expliquent 24,3 % des abandons, ce qui en fait la raison la

plus fréquemment observée dans l'ensemble des motifs évoqués⁶.

Finalement, **le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications** (NTIC) serait de nature à transformer l'accès au savoir. Aux États-Unis, on s'inquiète du fait que l'inégalité d'accès aux nouvelles technologies de l'information et des communications puissent accentuer les inégalités sociales, malgré le fait que les télécommunications permettent de réduire la distance et d'accroître la diffusion de l'enseignement supérieur. Cette inquiétude tient au fait qu'un clivage peut s'opérer entre ceux qui possèdent les outils technologiques et ceux qui n'en possèdent pas, créant ainsi une nouvelle barrière à l'accès aux études universitaires⁷. Le Conseil entend approfondir cette question importante dans son prochain rapport annuel.

En bref...

Les conditions microsociales influencent lourdement la réussite. Dans l'ordre, l'origine sociale et le sexe sont des variables d'importance reconnues unanimement, dans les travaux portant sur la sociologie de l'éducation, quant à leur effet sur l'accès à l'université et le choix d'un régime d'études. En outre, d'autres travaux montrent que cet effet (l'origine sociale) pourrait tout autant s'étendre au choix d'un programme d'études et à la décision de persévérer ou d'abandonner.

Ces faits ne sont pas nouveaux. À l'opposé, des transformations récentes dessinent de nouvelles conditions microsociales de réussite. Ainsi, l'augmentation de l'âge de fréquentation universitaire, les difficultés financières des étudiantes et étudiants ainsi qu'un accès inégal aux nouvelles technologies de l'information et des communications pourraient influencer sur la réussite. Cette nouvelle conjoncture mérite une attention particulière.

1. Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.*, p. 79.

2. Ces études ont été réalisées en France, en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*

3. Michael T. Nettles *et al.*, « Research Question and Data Resource Needs for Examining Student Access to Higher Education », dans *Reconceptualizing Access[...]*, sous la direction du U.S. Department of Education, p. 52 à 55.

4. *Ibid.*, p. 53.

5. Manuel Crespo et Rachel Houle, *op. cit.*, p. B47 et B49. Calcul réalisé par le Conseil.

6. Marc Privé et Renaud Thériault, *op. cit.*, p. 33.

7. Sandra S. Rupert, *op. cit.*, p. 7.

2.3 Les conditions psychopédagogiques

Les conditions psychopédagogiques de réussite mettent principalement en lumière les facteurs propres à l'université ainsi que ceux qui concernent l'historique scolaire de l'étudiante ou l'étudiant. Les études qui sont citées traitent de la persévérance ou de l'abandon sous l'angle des ressources universitaires, de l'intégration à l'université, du programme d'études, de la relation pédagogique professeur-étudiant ainsi que des éléments propres à l'étudiant ou l'étudiante.

Les ressources universitaires – Une recension des travaux réalisée par le Conseil de l'Europe sur les facteurs d'abandon au niveau supérieur¹ met au jour l'insuffisance des ressources universitaires. Ainsi, un rapport d'encadrement étudiants-professeur désavantageux (Italie et Royaume-Uni), des infrastructures inadéquates quant aux salles de travail, à la bibliothèque, etc. (Italie), un niveau élevé d'accessibilité aux études universitaires mettant en péril la qualité de la formation (France) ou, de manière générale, les compressions budgétaires affectant l'encadrement des étudiants et étudiantes (Royaume-Uni) sont cités comme facteurs potentiels d'abandon des études.

L'intégration à l'université – L'intégration à l'université est considérée dans l'ensemble des travaux – tant ceux réalisés au Québec qu'à l'étranger – comme un facteur prépondérant de la réussite. Elle peut faire la différence entre la persévérance et l'abandon. C'est l'hypothèse soutenue par Coulon². Les ruptures et les adap-

tations que doivent réaliser les étudiantes et les étudiants pour persévérer à l'université, explique-t-il, seraient à l'origine de l'abandon. Au moment de l'entrée à l'université, l'étudiante et l'étudiant se sentent étrangers tant aux règles informelles qui régissent la vie universitaire qu'aux exigences universitaires elles-mêmes. À cette étape d'étrangeté, où l'étudiant cherche des points de repère, succède l'apprentissage des nouveaux codes et des règles, tant sur les plans institutionnel (la vie à l'université) qu'intellectuel (les exigences universitaires), qui devrait conduire à l'affiliation où il passe d'un statut d'étudiant novice à celui de membre de la communauté universitaire. Sur un plan théorique, explique Chenard (1988), les étudiants et étudiantes consentent à des compromis afin de réduire l'écart entre leurs intentions initiales à leur arrivée à l'université et la formation qu'ils y reçoivent. Pour Spady, l'intégration à l'université est présentée comme nécessairement problématique. Pascarella (1983) et Bean (1982) soulignent l'importance de l'acculturation à l'université et à la discipline, une acculturation qui reposerait autant, sinon plus, sur la qualité de l'environnement universitaire que sur la formation offerte³. En contexte québécois, l'enquête de Crespo et Houle révèle que les étudiantes et étudiants qui abandonnent leurs études estiment qu'il leur a été « assez » ou « très » difficile de s'adapter sur le plan de leurs études (48,2 %) ainsi que sur le plan social (37,9 %). Leurs homologues persévérants sont moins enclins à avoir une telle perception⁴. Néanmoins, deux études sur l'abandon réalisées en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni notent que ce n'est pas toujours le processus d'intégration qui est en cause mais plutôt l'incompatibilité entre la formation offerte et les besoins de la clientèle étudiante⁵.

-
1. Des études réalisées en Belgique, en France, en Italie, en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni y sont résumées. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*
 2. Alain Coulon, *Le Métier d'étudiant*, p. 2. Les travaux de recherche se fondent sur l'approche ethnométhodologique. Les observations ont été réalisées auprès des étudiants de premier cycle de l'Université Paris VIII au cours des années 1984 à 1996. Les données recueillies sont issues de quatre sources : des entrevues individuelles et de groupe réalisées à la fin du semestre d'orientation, des journaux rédigés par les étudiants de première année dans le cadre d'un cours ainsi que des observations directes et des entretiens qui ont eu lieu au moment de l'entrée à l'université.

3. Pierre Chenard, *L'Interruption des études[...]*, *Volet I [...]*, p. 6-20.

4. Manuel Crespo et Rachel Houle, *op. cit.*, p. 23, B8 et B35. Calcul effectué par le Conseil.

5. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*, p. 28 et 33.

Le programme d'études – À travers le corpus des travaux portant sur la réussite ou l'abandon, divers éléments du programme d'études sont touchés, soit le contenu de la formation, les méthodes d'enseignement, l'évaluation et l'encadrement. Les deux études européennes citées précédemment concluent que ces éléments sont liés à l'abandon d'études universitaires. Au Québec, Crespo et Houle observent que, parmi les principaux motifs d'abandon cités par les étudiantes et étudiants, se trouvent : la pédagogie inadéquate (51,1 %), la difficulté du programme (37,9 %) et la trop lourde charge de travail scolaire (32,6 %)¹. L'enquête CODEVIE retient comme facteur premier d'abandon au niveau du baccalauréat et du certificat le fait que le programme ne soit pas intéressant². Finalement, Chenard note que le contenu des cours constitue l'une des raisons majeures les plus fréquemment citées par les étudiantes et étudiants ayant interrompu les études³.

Par ailleurs, malgré le fait que l'encadrement soit au cœur des réflexions des diverses instances universitaires, cet élément est généralement peu traité dans les études sur l'abandon. Néanmoins, dans l'enquête réalisée à l'Université de Montréal, Crespo et Houle notent que les étudiants et étudiantes ayant interrompu leurs études jugent plus sévèrement que leurs homologues persévérants l'encadrement pédagogique reçu⁴.

Finalement, se rapportant au programme d'études, l'enquête éclaire le fait que le type de programme suivi influence la persévérance. Ainsi, le fait de fréquenter un programme de formation professionnelle encouragerait davantage la persévérance⁵. À

l'inverse, la fréquentation d'un programme de « transition »⁶ conduirait à l'abandon. Selon Crespo et Houle, les étudiantes et étudiants qui se sont inscrits à un deuxième programme évaluent dans 38,5 % des cas que l'abandon découle de la fréquentation d'un programme de transition⁷.

La relation professeur-étudiant – Les études n'abordent généralement pas directement la relation professeur-étudiant comme facteur de réussite ou d'abandon. Cet aspect peut néanmoins être sous-entendu dans des motifs d'abandon qui font référence, par exemple, aux méthodes d'enseignement. Deux études en traitent. En Belgique, le Conseil inter-universitaire de la communauté française observe que 75 % des étudiantes et étudiants ayant abandonné l'université se plaignent du manque de contact avec le personnel enseignant⁸. Au Québec, sur ce plan, l'enquête de Crespo et Houle met en évidence les insatisfactions des étudiantes et étudiants ayant abandonné l'université; ceux-ci évaluent que les professeurs leur ont prodigué un faible soutien moral, voire aucun soutien à cet égard. Ce sont davantage les parents, les amis, le conjoint ou la conjointe et les pairs qui soutiennent les étudiantes et les étudiants; ce n'est que très rarement qu'ils se confient à un psychologue, un conseiller d'orientation, un professeur ou un auxiliaire d'enseignement pour discuter de leur intention d'abandonner les études⁹.

L'étudiante ou l'étudiant – La réalité étudiante est traitée sous trois principaux aspects : la formation préalable, la précision du choix scolaire et le choix du régime d'études.

1. Manuel Crespo et Rachel Houle, *op. cit.*, p. 30. Ces motifs sont jugés « importants » ou « très importants » par les étudiants qui abandonnent.

2. Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.*, p. 286.

3. Pierre Chenard, *L'Interruption des études [...], Volet II [...]*, p. 46.

4. Manuel Crespo et Rachel Houle, *op. cit.*, p. 25, B12 et B39.

5. *Ibid.*, p. 22-23.

6. Ce sont des programmes dans lesquels, intentionnellement, les étudiantes et étudiants commencent leur formation universitaire avec l'idée d'effectuer un changement de programme au cours de leur trajectoire universitaire.

7. *Ibid.*, p. B49.

8. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*, p. 11.

9. Manuel Crespo et Rachel Houle, *op. cit.*, p. 26 et B45.

La formation précédant l'entrée à l'université aurait des répercussions sur la persévérance et l'abandon. En Europe, une étude révèle que le fait d'avoir terminé une formation professionnelle avant la fréquentation universitaire compromet la persévérance¹. En République fédérale d'Allemagne, l'abandon est associé à la préparation inadéquate, mais le fait de détenir une formation professionnelle ou technique, sauf exception, ne constituerait pas un facteur significatif d'abandon². Au Québec, on observe que les étudiantes et les étudiants qui détiennent un DEC en formation technique ainsi que ceux qui ont interrompu leurs études entre le cégep et l'université sont proportionnellement plus enclins à abandonner leurs études à l'université³. En contrepartie, le fait de détenir un DEC en formation préuniversitaire au moment de l'entrée à l'université ou de ne pas avoir interrompu les études favoriserait la persévérance jusqu'au diplôme universitaire⁴.

La cristallisation du choix scolaire avant l'entrée à l'université tendrait à favoriser la persévérance aux études, mais n'engagerait pas pour autant les étudiantes et les étudiants sur la voie d'un itinéraire linéaire. Au Québec, l'enquête CODEVIE montre qu'environ un étudiant sur deux ayant interrompu ses études n'avait pas une idée précise de son choix scolaire et professionnel lors de l'entrée à l'université⁵. La cristallisation du choix scolaire semble prévenir, dans une certaine mesure, l'interruption des études. L'enquête réalisée par Privé et Thériault souligne le fait qu'une orientation scolaire déficiente semble intervenir principalement dans le cadre d'abandon hâtif (avant d'avoir accumulé 15 crédits), mais cela ne constitue pas le principal facteur à cette étape de la formation⁶.

En outre, la cristallisation du choix scolaire a une influence limitée sur la trajectoire. L'enquête CODEVIE n'enregistre pas de différences significatives sur ce plan entre ceux qui ont changé de programme et ceux qui ont persévéré dans leur programme initial⁷. Dans l'ensemble, 63,8 % des étudiantes et étudiants ont une idée précise au moment de leur première inscription à l'université de la profession qu'ils désirent exercer. La précision du choix de carrière est plus importante chez les étudiantes et étudiants inscrits à des programmes de formation professionnelle que chez ceux inscrits à des programmes de formation générale. En corollaire, cette enquête évalue que, au moment de l'entrée à l'université, 36,2 % des étudiantes et étudiants avaient une idée peu précise de leur future profession⁸. On pourrait s'attendre à ce que ces étudiantes et étudiants soient plus susceptibles que les premiers d'opérer des changements de programme en cours d'études, mais tel n'est pas le cas. Parmi les étudiantes et étudiants dont le choix scolaire était précis au moment de l'entrée à l'université, il est possible que le fait de n'avoir pu être admis au programme de leur choix les amène à changer de programme; cette situation illustre ici aussi le rôle du programme de transition.

Le régime d'études est associé à des probabilités très distinctes d'obtention du diplôme. Ainsi, l'enquête ICOPE évalue que le pourcentage des étudiantes et étudiants du baccalauréat qui obtiennent leur diplôme en suivant des cours à temps plein à l'entrée à l'université s'élève à 71 %, contre seulement 33 % chez leurs homologues à temps partiel⁹. Au baccalauréat, c'est très majoritairement à temps plein que les étudiantes et étudiants fréquentent l'université. Dans l'ensemble des universités québécoises, selon les données des cohortes de 1988 et de 1989, 84,7 % d'entre eux étaient inscrits à temps

1. Jean-Louis Moortgat, *op. cit.*, p. 17.

2. *Ibid.*, p. 27-28.

3. Pierre Chenard, *op. cit.*, p. 54.

4. Données préliminaires extraites de l'enquête ICOPE présentées à la CERU par Danielle Pageau et Johanne Bujold.

5. Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.*, p. 289.

6. *Enquête sur l'interruption des études [...]*, p. 34.

7. Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.*, p. 286.

8. *Ibid.*, p. 123.

9. Données préliminaires de l'enquête ICOPE présentées à la CERU par Danielle Pageau et Johanne Bujold.

plein au moment de leur première inscription à l'université¹. Pour les cas des certificats, le régime d'études à temps partiel demeure prédominant².

En bref...

S'il est difficile de pondérer l'effet de chacune des conditions psychopédagogiques sur la réussite et d'en évaluer l'importance relative, on doit néanmoins retenir que les étudiantes et les étudiants y sont sensibles, comme le révèlent les études sur la persévérance et l'abandon.

2.4 Les conditions psychologiques

Analysée sous l'angle psychologique, la réussite se rapporte principalement à l'engagement et à la motivation envers les études. Ce sont les principales dimensions mises en lumière dans les études recensées. Elles renvoient directement aux caractéristiques des étudiantes et étudiants ainsi qu'à celles de l'organisation universitaire et peuvent concerner chacune des étapes de la trajectoire universitaire.

L'engagement – Dans le milieu universitaire, l'engagement envers les études est considéré comme une variable prépondérante en matière de persévérance et de réussite à l'université. Les recherches appuient-elles cette conviction ? L'enquête ICOPE, adoptant une définition opérationnelle de l'engagement qui s'approche du modèle de l'étudiant traditionnel³ montre que cette variable conduit au diplôme dans au-delà de 90 % des cas. Cependant, les étudiantes et étu-

dants « engagés » envers leurs études ne composent que 16 % de la population étudiante à temps plein au baccalauréat et seulement 2 % de celle à temps partiel. Il y a là un hiatus important entre, d'une part, les intentions, les choix et les comportements des étudiantes et étudiants et, d'autre part, l'importance stratégique de l'engagement envers les études comme condition de réussite.

La notion d'engagement envers les études est également présente dans les travaux de Tinto sur la persévérance et l'abandon. Cet engagement se concrétise dans un projet d'études pour lequel l'étudiante et l'étudiant est disposé à investir les efforts nécessaires à sa réalisation. La persévérance s'appuierait sur des intentions clairement affirmées par rapport au programme suivi; à l'inverse, l'incertitude mènerait plus fréquemment à l'abandon. L'engagement conduirait à fournir les efforts requis en lien avec les intentions initiales⁴. Dans ses plus récentes réflexions, Tinto tente de distinguer les facteurs institutionnels et personnels de l'engagement envers les études⁵.

La motivation – Elle se définit comme un ensemble de forces, de désirs ou de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin⁶. Elle permet ainsi aux étudiants et étudiantes de mobiliser les efforts vers l'atteinte d'un objectif lié à la formation universitaire. Il pourrait donc s'agir d'une variable importante dans la persévérance ou l'abandon. Les données appuient-elles cette affirmation ? Il se dégage des études analysées que, si l'abandon s'accompagne d'une plus faible motivation à l'égard des études, les étudiantes et les étudiants manifestent très majoritairement une intention ferme de persévérer jusqu'au diplôme lors de leur arrivée à l'université.

1. Francine Boivin, *L'Obtention d'un baccalauréat. Situation des cohortes des trimestres d'automne 1988 et d'automne 1989, six années après l'inscription à un programme d'études menant au baccalauréat*, p. 13.
2. Valérie Courville, *L'Analyse du cheminement des étudiantes et étudiants inscrits au certificat*, p. 18-19.
3. Les caractéristiques de l'engagement ont été présentées à la page 45, note 6.

4. Vincent Tinto, *Leaving College : Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*.

5. Id., « From Access to Participation » dans *Reconceptualizing Access* [...], sous la direction du U.S. Department of Education, p. 71-79.

6. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 388.

Selon l'enquête sur l'abandon réalisée à l'UQAC, on note que, parmi les étudiantes et étudiants ayant abandonné les études, la motivation avant d'entreprendre des études dans cet établissement était évaluée de bonne à très bonne dans 98 % des cas, 68 % d'entre eux prévoyant poursuivre leurs études en continuité et 95,3 % affirmant détenir un grand ou un très grand intérêt pour le programme suivi¹. Crespo et Houle observent aussi que seulement 14,6 % des étudiantes et étudiants qui abandonnent déclarent qu'ils n'avaient pas l'intention de compléter le programme². Dans ce même ordre d'idées, l'enquête ICOPE révèle que 84,2 % des étudiantes et des étudiants inscrits à un certificat à temps plein et 73,3 % de ceux et celles inscrits à temps partiel ont l'intention d'obtenir un diplôme au moment de leur entrée à l'université. Au baccalauréat, cette intention rejoint respectivement 97 % et 81 % des étudiantes et étudiants³. Néanmoins, Chenard note que le manque de motivation constitue l'une des raisons majeures les plus souvent invoquées pour justifier l'abandon des études universitaires⁴. Pour Tinto, l'expérience vécue au moment de la formation universitaire peut soutenir la motivation initiale ou, au contraire, s'avérer un obstacle important. La forte motivation présente à l'entrée à l'université peut donc s'étioler et devenir un important facteur d'abandon. En corollaire, une forte motivation à l'entrée est certes une condition nécessaire à la persévérance mais non suffisante.

En bref...

L'engagement et la motivation de l'étudiante et de l'étudiant sont considérés avec raison comme étant des conditions importantes de réussite. Les études mettent cependant au jour que la motivation n'est nullement en défaut au début de la formation. À travers leurs comportements et leurs choix, les étudiantes et les étudiants s'éloigneraient d'un cheminement traditionnel fortement garant de réussite.

En conclusion

De la synthèse des travaux recensés dans ce chapitre, on a ainsi pu dégager des conditions de réussite qui se posent sur divers plans. Néanmoins, les études n'établissent pas toujours des conclusions unanimes; ces incertitudes indiquent autant de pistes de recherche à développer dans l'avenir. En résumé, on a d'abord pu constater que les facteurs macro-sociaux telle l'influence du marché du travail doivent être considérés dans l'analyse de la réussite des étudiantes et des étudiants à l'université. Ensuite, il appert que les variables tels que l'origine sociale et le sexe exercent une influence sur la réussite à l'université, non par leur côté déterministe mais par le fait qu'elles teintent les aspirations personnelles et le projet professionnel. En outre, on a clairement noté que le cheminement traditionnel constitue la voie la plus sûre pour conduire à la réussite mais la moins fréquentée par l'actuelle génération d'étudiantes et d'étudiants. À cet élément s'ajoute la dimension pédagogique soutenant la persévérance aux études. Finalement, il a été observé que la forte motivation des étudiantes et étudiants à l'entrée à l'université peut s'étioler en cours d'études jusqu'à menacer la persévérance, dans certains cas.

-
1. Marc Privé et Renaud Thériault, *op. cit.*, p. 18-22.
 2. Manuel Crespo et Rachel Houle, *op.cit.*, p. B47.
 3. Données préliminaires issues de l'enquête ICOPE présentées à la CERU par Danielle Pageau et Johanne Bujold.
 4. Pierre Chenard, *L'Interruption des études[...], Volet II [...]*, p. 46.

CHAPITRE 3

Explorer le nouveau rapport aux études : une esquisse de la réalité étudiante actuelle

Affirmer que les étudiantes et les étudiants entretiennent un rapport moins exclusif aux études que les générations étudiantes qui les ont précédés est devenu un lieu commun. Comme en témoigne leur trajectoire, les étudiants et étudiantes d'aujourd'hui sont plus nombreux que par le passé à concilier les études et le travail rémunéré tout au long de la formation, à adapter le rythme des études selon leurs besoins propres, à interrompre les études avant l'arrivée à l'université et en cours de formation universitaire, etc. Au-delà de ces différences révélées par les statistiques, qu'est-ce qui pousse les étudiantes et les étudiants à s'engager dans des études universitaires ? Comment perçoivent-ils la réussite de leurs études ? Sont-ils satisfaits de la formation qu'ils reçoivent ? Comment définissent-ils leur engagement par rapport aux études ? Quelle importance la relation avec le professeur revêt-elle à leurs yeux au fil de la progression à travers les cycles d'études ? Connaissant les attitudes et les comportements différenciés des garçons et des filles à l'égard des études aux autres paliers du système scolaire, comment se distinguent les aspirations des hommes et des femmes qui étudient à l'université ? Quelles stratégies élaborent-ils en lien avec leur vision de l'avenir tant sur le plan professionnel que sur le plan de leur projet de vie adulte ? Voilà les diverses facettes de la réalité étudiante qui seront explorées dans ce chapitre.

L'analyse du rapport aux études s'appuie sur les plus récentes enquêtes statistiques réalisées dans les universités québécoises. Les enquêtes CODEVIE¹ et ICOPE² présentent des données pertinentes sur cette question. En outre, l'enquête réalisée par la

FEUQ³ éclaire la situation rencontrée aux cycles supérieurs. Les faits rapportés dans cette dernière enquête sont ici traités comme un échantillon du discours porté par les étudiantes et les étudiants permettant de cerner leurs besoins, leurs difficultés, leurs perceptions de la relation professeur-étudiant, leurs attentes, etc. En outre, pour approfondir la présente thématique, le Conseil a réalisé une enquête qualitative en deux volets qui repose sur des entrevues en profondeur réalisées auprès d'un échantillon restreint mais diversifié dans sa composition de 87 étudiantes et étudiants provenant de divers domaines d'études, de divers établissements et régions, à chacun des cycles d'études⁴.

Les données extraites de ces enquêtes sont mises en parallèle avec la situation prévalant il y a 20 ans et qui est révélée dans l'enquête réalisée par Dandurand et Fournier (1978)⁵. Cette mise en perspective de la situation actuelle par rapport à celle d'il y a 20 ans vise à vérifier s'il y a continuité ou rupture dans le rapport aux études au cours des dernières décennies.

S'appuyant sur ces sources complémentaires de données, le présent chapitre offre ainsi une esquisse du rapport aux études qu'entretiennent les étudiantes et étudiants qui fréquentent actuellement l'université. Pourquoi se limiter à esquisser la réalité étudiante ? Le Conseil a constaté qu'il ne pouvait accéder qu'à une connaissance partielle de la réalité sur ce sujet. Dans l'état du développement des connaissances sur la population étudiante, ni les chercheurs ni le personnel enseignant, ni les associations étudiantes, ni les administrateurs ne peuvent fournir une image

-
1. Arnaud Sales et al., *Le Monde étudiant*[...]; Id., *La Différenciation de la population étudiante*[...]. Le portrait de l'échantillon est présenté à la p. 39, note 1.
 2. Danielle Pageau et Johanne Bujold, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec. Les données de l'enquête auxquelles nous référons sont extraites des collectes réalisées à l'automne 1993 et 1994. Comme il s'agit d'une étude longitudinale, d'autres collectes de données ont eu lieu. Les résultats rapportés sont des données préliminaires. Le portrait de l'échantillon est présenté à la p. 39, note 6.

3. Laurence Viry, *La Condition étudiante aux cycles supérieurs au Québec*. Cette enquête s'est déroulée au cours de l'année scolaire 1997-1998. L'échantillon comprend 767 étudiantes et étudiants qui ont répondu à un questionnaire écrit.
4. Voir l'annexe 3, Éléments méthodologiques de la consultation des étudiantes et des étudiants.
5. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*. L'enquête a été réalisée à l'automne 1978 auprès de 1617 étudiants et étudiantes des trois cycles de l'ensemble des universités québécoises.

complète et nuancée sur cette question bien que tout un chacun y apporte une contribution significative et éclairante. La présente synthèse est empreinte de ces limites, mais elle tente également de s'en affranchir par la réflexion que suscite la mise en commun des données récentes sur la population étudiante. En outre, nous tenterons de cerner les interrogations qui demeurent.

3.1 Les motifs liés à la décision d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires

Il y a plus de 20 ans, une enquête sur la population étudiante décrit en ces termes les motivations des étudiants et étudiantes qui désirent entreprendre ou poursuivre des études :

En premier lieu, les étudiants manifestent un grand intérêt pour les matières enseignées : près de 85 % des étudiants avouent, en effet, qu'ils « aiment la plupart des matières qu'ils ont à étudier ». Mais, paradoxalement, ces mêmes étudiants ne semblent pas s'intéresser particulièrement à la vie étudiante que permet la poursuite d'études à l'université : moins de 40 % des étudiants reconnaissent que « ce qui les intéresse à l'université, c'est de vivre une vie d'étudiant ».

En second lieu, au faible intérêt qu'inspire la vie étudiante universitaire, correspond une conception largement utilitariste des études universitaires : pour plus de la moitié des étudiants, ce qui importe « c'est d'obtenir un diplôme ». Toutefois, ceux-ci sont un peu moins nombreux (48,3 %) à dire que « ce n'est pas tant leurs études qui les intéressent que la profession qu'elles leur permettront d'exercer ».

Enfin, l'inquiétude à l'égard de l'avenir professionnel n'est pas partagée par l'ensemble des étudiants : il n'y a qu'un peu plus du quart des étudiants (25,9 %) qui « ne savent pas trop où cela va les mener »¹.

Aujourd'hui quelles raisons motivent les étudiantes et les étudiants à entreprendre ou à poursuivre

des études universitaires ? Sont-elles différentes de celles évoquées par leurs prédécesseurs ? Sur cette question, des données recueillies de diverses sources mettent en lumière à la fois une continuité dans les motivations à entreprendre des études universitaires mais aussi des différences notables. Ces données soulignent l'importance du travail intellectuel et l'intérêt pour la discipline ou le domaine d'études choisi, une importance croissante au fur et à mesure de la progression vers les cycles supérieurs. Elles mettent en relief les motifs d'ordre socioprofessionnel qui semblent particulièrement plus présents chez les adultes d'âge mûr étudiant à temps partiel ainsi que chez les étudiants et étudiantes à la maîtrise que chez leurs homologues inscrits au baccalauréat à temps plein, soit les jeunes adultes. Il y a tout lieu de croire que la dégradation, au cours des années 90, des conditions d'insertion socioprofessionnelle des nouveaux diplômés et diplômées universitaires dans des emplois liés à leur domaine d'études alimente encore aujourd'hui des inquiétudes grandissantes parmi la population étudiante. Les motifs d'ordre socioprofessionnel occupent ainsi aujourd'hui une place plus grande dans ce qui incite les étudiantes et étudiants à entreprendre des études universitaires que par le passé. Finalement, dans notre enquête qualitative, les motifs exprimés par les étudiantes et étudiants mettent davantage en évidence l'influence du milieu familial comme facteur déclencheur de la décision d'entreprendre des études universitaires. Approfondissons ces observations issues de trois enquêtes.

Dans l'enquête CODEVIE réalisée à l'automne 1994 auprès des étudiantes et étudiants des trois cycles universitaires, ceux-ci se sont prononcés sur six énoncés visant à décrire leur décision d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires. Cette décision se rapporte principalement à un motif d'ordre intellectuel (le plaisir et la satisfaction d'apprendre de nouvelles choses : 94,6 % des étudiants interrogés affirment que ce motif est « très » ou « assez » important); celui-ci gagne en importance selon les cycles d'études. En outre, les étudiantes et étudiants évoquent des raisons d'ordres personnel (le défi à relever : 92,1 %) et

1. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, *op. cit.*, p. 104-105.

professionnel (la possibilité d'avoir un meilleur emploi : 88,6 %) ainsi que l'intérêt pour le domaine d'études (85,4 %). L'influence du milieu familial rejoint 47 % des étudiantes et des étudiants. Il y a, somme toute, peu de variation des motifs évoqués selon le sexe des répondants, mais des distinctions se dessinent selon le cycle d'études, le domaine d'études et l'appartenance linguistique¹.

L'enquête ICOPE propose 18 énoncés pour qualifier la décision d'entreprendre des études universitaires. Que ce soit chez les étudiantes et étudiants au baccalauréat, au certificat ou à la maîtrise, peu importe le régime d'études, à l'instar de ce que révèle l'enquête CODEVIE, les intérêts pour le domaine d'études ressortent clairement dans la décision d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires. En effet, dans les trois catégories de programmes précités, les répondants accordent beaucoup d'importance – c'est l'un des cinq énoncés les plus fréquemment cités – au fait d'acquérir des connaissances dans une discipline particulière ou d'acquérir de nouvelles connaissances et habiletés. De plus, chez les étudiants et étudiantes à la maîtrise fréquentant l'université à temps partiel, le fait d'aimer l'activité intellectuelle fait partie des cinq principales raisons évoquées. Finalement, l'enrichissement de la culture personnelle ressort comme l'un des motifs les plus importants chez les étudiantes et étudiants à temps partiel, et cela dans les trois types de programmes.

Outre les motifs de l'intérêt pour un domaine et pour l'activité intellectuelle, les étudiants et étudiantes se préoccupent de leur insertion socio-professionnelle. Le motif « accéder à une profession » revêt une importance particulière chez les étudiants et étudiantes à temps plein des trois programmes concernés dans l'enquête. En outre, exception faite des étudiantes et étudiants à la maîtrise à temps partiel, le fait d'obtenir un diplôme dans une discipline particulière compte dans la décision d'entreprendre ou de poursuivre

des études universitaires. Finalement, chez les étudiantes et les étudiants du certificat – peu importe le régime d'études – ainsi que chez leurs homologues au baccalauréat à temps partiel, l'amélioration des conditions de travail influence leur décision d'entreprendre des études universitaires.

Dans l'enquête ICOPE, à l'instar de l'enquête CODEVIE, on voit ainsi que les motifs d'ordre intellectuel croissent en importance avec la fréquentation universitaire. Ce qui était qualifié il y a 20 ans de motifs utilitaristes dans le fait d'entreprendre des études universitaires – l'obtention d'un diplôme ou l'obtention d'un emploi – semble manifestement présent chez certains sous-groupes de la population étudiante actuelle. Devons-nous aujourd'hui parler de motifs utilitaristes ou d'attitudes visant une meilleure adaptation au contexte actuel ? Nous aborderons cette question à la section 3.6.

Sur ce point, les données qualitatives présentent des tendances généralement similaires tout en apportant certaines nuances. Dans les deux volets de l'enquête réalisée par le Conseil, les motifs de l'intérêt pour l'activité intellectuelle et pour le domaine d'études influencent la décision d'entreprendre des études universitaires, et cela davantage dans les programmes de baccalauréat et de doctorat. Que ce soit en médecine, en danse, en génie ou en informatique, par exemple, les témoignages des étudiantes et étudiants que nous avons recueillis confirment leur intérêt pour la discipline étudiée. Au doctorat, l'attrait pour la recherche est rapporté par des étudiantes et étudiants en physique et en sciences neurologiques. En outre, en filigrane, on perçoit que l'intérêt pour le domaine d'études ou tout simplement pour les études universitaires s'inscrit dans une démarche de maturation qui semble nécessaire à l'étudiante ou à l'étudiant avant de s'insérer dans le marché du travail. « J'aime étudier et je n'ai jamais ressenti le besoin d'aller sur le marché du travail », affirme une étudiante en médecine. « Quand j'ai terminé mes études collégiales, je ne me sentais pas prêt à intégrer le marché du travail; alors j'ai poursuivi des études universitaires », révèle un étudiant au baccalauréat en sciences de l'orientation. « Si

1. Arnaud Sales *et al.*, *Le Monde étudiant* [...], p. 73-75.

j'avais terminé une formation technique, j'aurais été bien trop jeune à la sortie des études et je ne me serais pas sentie prête pour occuper un emploi », ajoute une autre étudiante en médecine.

Également, dans le cadre de notre consultation, les motifs d'ordre socioprofessionnel semblent détenir un certain poids dans la décision d'entreprendre des études universitaires. Des perspectives d'emploi alléchantes constituent un attrait à cet égard, comme l'ont manifesté des étudiants au baccalauréat en informatique et en biochimie ainsi qu'à la maîtrise en génie métallurgique. Cette préoccupation pour l'insertion socioprofessionnelle constitue également un motif pour entreprendre des études aux cycles supérieurs. « Pour travailler comme économiste, il est clair qu'il faut terminer la maîtrise », affirme un étudiant à la maîtrise. Finalement, dans le même esprit que les enquêtes précédentes, on note que les étudiantes au baccalauréat que nous avons interrogées, conciliant travail-études, études-famille ou travail-études-famille, accordent plus d'importance aux motifs d'ordre socioprofessionnel. Pour elles, l'amélioration des conditions de travail sur le plan salarial, la réorientation professionnelle, l'élargissement des compétences professionnelles, l'accès à une carrière, les possibilités d'avancement, le développement personnel et l'actualisation de soi sont autant de raisons de s'engager dans des études universitaires.

Dans notre enquête, l'influence d'une personne significative ressort davantage comme motif pour expliquer le fait d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires que ce que l'on observe dans les enquêtes CODEVIE et ICOPE. Au premier cycle, l'effet du milieu familial est souvent cité. « Cela allait de soi que j'aie à l'université, car c'est le milieu dans lequel j'ai grandi », affirme une étudiante au baccalauréat en sciences de l'orientation, tout comme cet étudiant au baccalauréat en droit qui déclare ne s'être jamais posé la question tant il était évident qu'il irait à l'université. Et cet étudiant en médecine dont les parents sont tous les deux médecins aborde cette question dans la même perspective : « Je n'avais pas le choix. C'était clair que j'allais poursuivre

des études universitaires. » Ces témoignages illustrent bien le poids de l'origine sociale dans la décision d'entreprendre des études universitaires. À l'inverse, pour d'autres, plus rien ne va de soi dans la décision d'entreprendre des études universitaires. « Chaque fois que j'allais travailler, je passais devant l'université et pour moi, ça me semblait inaccessible », avoue cette étudiante au baccalauréat en linguistique.

En bref...

Les raisons évoquées par les étudiants et les étudiantes pour entreprendre des études universitaires ou les poursuivre aux cycles supérieurs mettent en lumière que les motifs de l'intérêt pour l'activité intellectuelle et pour le domaine d'études continuent d'occuper une place prépondérante dans la décision, et ce particulièrement au premier et au troisième cycles. L'influence de l'origine sociale a également été observée, notamment en lien avec la scolarité des parents. À la faveur de l'évolution du contexte économique marqué par un ralentissement au cours des années 90, les motifs d'ordre socioprofessionnel y occupent aussi une place importante, particulièrement aux yeux des étudiants et étudiantes de deuxième cycle, y compris chez ceux inscrits à une formation en recherche, ainsi que chez les étudiants à temps partiel au premier cycle, notamment chez les femmes d'âge mûr. Au troisième cycle, les motifs d'ordre intellectuel prédominent mais, comme nous le verrons, l'inquiétude par rapport à l'insertion socioprofessionnelle au terme des études est grande. Ces données appuient les conclusions d'études canadiennes mettant en relief la diversité des raisons de fréquenter l'université¹.

3.2 La représentation de la réussite

C'est à travers la consultation réalisée par le Conseil que la représentation de la réussite que nourrissent les étudiantes et les étudiants en rapport avec leurs études universitaires est abordée. Deux principaux constats en ressortent :

1. Herb O'Heron, « Autres étudiants, autres besoins », *Dossier de recherche*, p. 2.

- les étudiants et étudiantes adoptent un double standard pour se représenter la réussite à l'université : l'un est conforme à leur vision personnelle de la réussite et l'autre renvoie aux exigences universitaires qu'ils perçoivent;
- plus l'étudiante ou l'étudiant progresse à travers les cycles d'études et dans la vie adulte, plus sa vision de la réussite dépasse cette dichotomie du double standard, devenant résolument intériorisée.

Repérons, à travers les témoignages recueillis, quelques fragments de leur représentation de la réussite.

Le double standard

La représentation de la réussite fondée sur un double standard à respecter prend diverses formes selon les étudiants ou les étudiantes. Globalement, ce double standard se présente de manière dichotomique, opposant la vision personnelle de la réussite aux exigences institutionnelles où l'évaluation des apprentissages semble peser lourdement.

Le double standard de réussite peut ainsi s'exprimer entre cette satisfaction personnelle qui ne correspond pas nécessairement aux exigences universitaires, comme l'illustre cette étudiante au baccalauréat en sciences de l'orientation : « Je pensais que je n'étais pas capable de faire des études conduisant à un baccalauréat alors que j'y étudie. C'est déjà une réussite pour moi. Mais je m'aperçois bien que la réussite définie par l'université passe par les notes et le fait de se conformer aux exigences des cours. »

En outre, il peut se polariser autour du développement des compétences professionnelles et de la réussite des cours. « Est-ce que je me sens prêt à travailler comme professionnel en sciences de l'orientation même si je n'ai pas toujours obtenu de très bonnes notes dans mes cours ? » s'interroge cet étudiant au baccalauréat. Les exigences personnelles que se fixent l'étudiante et l'étudiant peuvent dépasser les exigences de l'institution,

comme en témoigne cette étudiante en danse : « Réussir des cours, c'est facile. Il s'agit de bien répondre au problème. Mais en danse, il y a plus que ça. Il faut apprendre à développer notre sensibilité et notre précision. La réussite des cours n'est pas l'enjeu principal. »

Parfois, le double standard de la réussite passe par une conciliation des exigences universitaires et de la vie amoureuse; cet élément de représentation de la réussite ressortait également de la consultation des étudiantes et étudiants au collégial¹. Cette observation souligne l'importance de la consolidation de la vie amoureuse chez les jeunes adultes comme contexte de vie entourant les études universitaires.

La représentation de la réussite de l'étudiante et l'étudiant universitaire constitue un élément moteur guidant l'engagement envers les études. À ce titre, il importe de mieux connaître les standards de réussite que les étudiantes et étudiants se fixent personnellement. En outre, cela pose le défi de l'amélioration de la réussite en prenant en compte les objectifs personnels variés des étudiantes et des étudiants.

Une vision intériorisée de la réussite

Au fur et à mesure que les étudiants et étudiantes progressent à travers les cycles d'études universitaires et avancent en âge, leur représentation de la réussite semble davantage intériorisée; elle est subordonnée aux aspirations personnelles. C'est ce que révèlent les témoignages que nous avons recueillis.

En réaction à une conception de la réussite axée sur le diplôme, les adultes d'âge mûr semblent avoir développé une représentation de la réussite largement intériorisée où prime le fait de s'investir dans leurs études, d'en tirer une satisfaction personnelle, de travailler à leur croissance personnelle et de développer leur ouverture d'esprit. C'est une

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Des Conditions de réussite au collégial [...]*.

véritable transformation de la vision de soi et du monde qu'ils cultivent. Cette représentation de la réussite est présente chez les étudiantes au baccalauréat en administration (femmes adultes à temps partiel), en lettres (adultes de retour aux études) et aussi en droit (jeunes adultes). Chez les femmes adultes d'âge mûr, la représentation de la réussite à l'université renvoie généralement à la progression de soi et au dépassement personnel. Plusieurs d'entre elles ne se croyaient pas capables de réussir des études universitaires. Leur représentation de la réussite se fonde sur un jugement particulièrement sévère quant à leur propre capacité de réussir des études universitaires, un archétype que portent socialement les femmes. Dans ce contexte, la vision de la réussite comme dépassement de soi doit plutôt être entendue comme le renversement d'une vision erronée quant à leurs possibilités de réussir des études universitaires. Au-delà des cas observés, cette vision intériorisée de la réussite camoufle-t-elle le faible niveau de confiance que les femmes ont envers elles-mêmes lorsqu'il s'agit d'entreprendre et de réussir des études universitaires ? Dans quelle mesure cette attitude intervient-elle dans le faible nombre de diplômées observé en ce qui concerne les études à temps partiel, où les femmes sont représentées très majoritairement ? Ce sont là des questions que le Conseil désire soumettre à la réflexion.

Au doctorat, la représentation de la réussite repose sur des considérations personnelles et également largement intériorisées. Les étudiantes et étudiants des programmes de physique et de sciences neurologiques se considèrent fondamentalement capables de juger par eux-mêmes de leurs accomplissements plutôt que de s'en remettre à l'évaluation externe. Pour eux, réussir à l'université, c'est donc éprouver la satisfaction d'avoir fait du bon travail, avec rigueur et éthique. Cette intériorisation de la réussite semble reposer sur une évaluation subjective des perspectives d'emploi jugées trop faibles. Cet étudiant au doctorat en physique affirme : « Personnellement, je crois que pour réussir en physique, il faut se voir comme un artiste et travailler pour

soi sans penser aux lendemains. Si nos produits ne sont pas utiles maintenant, ils auront peut-être de la valeur un jour. Ce n'est certainement pas le salaire qui me motive. Maintenant que je me vois comme un artiste, je me sens mieux. »

Tout se passe comme si cet étudiant tentait de résoudre la dissonance cognitive afin de redonner un sens à la formation suivie. La théorie de la dissonance cognitive met au jour le processus de recadrage qu'opèrent les individus afin de redonner une cohérence à des informations ou à des intérêts contradictoires dans le but d'éliminer la tension créée par la dissonance¹. Ainsi, reprenant le témoignage ci-haut, on note que l'étudiant est confronté au fait que son choix et son intérêt pour la physique sont en contradiction avec les faibles possibilités d'emploi de même qu'avec l'inutilité qu'il perçoit face à ses propres travaux, du moins à court terme. Pour résoudre cette tension, il fait une analogie entre le travail du physicien et celui de l'artiste, ce qui procure l'élimination de la tension. On peut déceler, de ce cas particulier, une représentation de la réussite des études universitaires fondée sur la contradiction, la tension et l'inconfort que les étudiants et étudiantes tentent de résoudre afin de maintenir leur motivation aux études. Combien d'autres étudiants et étudiantes inquiets à propos de leur insertion socioprofessionnelle au terme des études empruntent-ils ce processus dans leur représentation de la réussite ?

1. Luc Lamarche, « Les attitudes et le changement des attitudes », dans *Psychologie sociale*, sous la direction de Guy Bégin et Puroshottan Joshi, p. 128.

En bref...

L'exploration de la représentation de la réussite que les étudiantes et les étudiants nourrissent permet de mieux comprendre les fondements de leur engagement à l'égard de leurs études ainsi que le temps qu'ils y consacrent. Les étudiantes et les étudiants de premier cycle entretiennent une représentation polarisée de la réussite se divisant entre les exigences personnelles – des standards de réussite peut-être inconnus du personnel enseignant – et les exigences institutionnelles définies par l'évaluation, la note obtenue ou le diplôme. Au fil de la progression à l'université et de la maturation personnelle, cette polarisation tend à se résoudre en s'intériorisant dans une représentation personnelle où, ce qui importe, c'est de satisfaire à ses propres standards de réussite, comme il a été observé chez quelques étudiants au doctorat ainsi que chez les femmes d'âge mûr fréquentant le baccalauréat à temps partiel. Cette intériorisation des exigences de réussite soutenant la motivation contribue en outre à résoudre les tensions issues des incertitudes personnelles liées à l'emploi ou des doutes éprouvés par rapport à ses compétences personnelles pour étudier à l'université. Ces conclusions parcellaires gagneraient à être approfondies par des travaux de recherche subséquents.

3.3 La satisfaction à l'égard de la formation

À la fin des années 70, l'enquête de Dandurand et Fournier révèle que les étudiantes et les étudiants sont plus centrés qu'ils ne l'étaient sur les aspects pédagogiques, la qualité de la relation professeur-étudiant ainsi que les relations interpersonnelles avec les pairs. Il s'agit là d'un changement par rapport aux étudiantes et étudiants des années 60, notent les auteurs, pour qui la participation aux instances au sein de l'université était source première de satisfaction¹. De prime abord, au cours des années 90, si on s'appuie sur les revendications des

étudiantes et des étudiants², l'encadrement semble être devenu un nouvel enjeu quant à la satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard de la formation universitaire, accentuant la tendance décelée il y a 20 ans. Les étudiantes et les étudiants d'aujourd'hui trouvent-ils satisfaction dans le cadre de leur formation ?

De manière générale, l'enquête CODEVIE révèle un taux élevé de satisfaction à l'égard de divers éléments de la formation universitaire – la qualité de l'enseignement, le soutien des professeurs, les conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule, etc. – et cette satisfaction croît avec l'âge des étudiantes et des étudiants et leur progression vers les cycles supérieurs, avec leur performance dans les cours ainsi qu'avec le niveau de connaissance préalable du programme suivi. Ainsi, dans l'ensemble, 77,1 % des répondants jugent la qualité de l'enseignement « très satisfaisante » ou « assez satisfaisante ». « Le taux de satisfaction, écrivent Sales *et al.*, grimpe régulièrement selon les grandes classes d'âge pour atteindre 87 % chez les 40 ans et plus³. » Le taux de satisfaction augmente de 75,5 % à 87,3 %, du premier au troisième cycle. Les auteurs mettent néanmoins en lumière que ces résultats positifs quant à la qualité de l'enseignement signifient que, en corollaire, environ 13 % à 25 % des étudiantes et des étudiants considèrent la qualité de l'enseignement « peu satisfaisante » ou « pas satisfaisante du tout ». La satisfaction relativement au soutien des professeurs participe d'une tendance similaire puisque 78 % des étudiantes et étudiants se déclarent « très satisfaits » ou « assez satisfaits » à cet égard. Ce pourcentage s'établit à 69,6 % au premier cycle, à 83 % au deuxième cycle et à 80,6 % au troisième cycle⁴.

2. Ces revendications ont été notamment formulées par la voie des associations étudiantes dans le cadre des États généraux sur l'éducation ainsi que par la plus récente étude réalisée par l'Association des étudiantes et étudiants de cycles supérieurs, Fédération étudiante universitaire du Québec, Conseil national des cycles supérieurs. Laurence Viry, *La Condition étudiante aux cycles supérieurs au Québec*. Voir le chapitre 3 consacré à cette question.

3. *Le Monde étudiant* [...], p. 101.

4. *Ibid.*, p. 104-105.

1. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, *op. cit.*, p. 183 et 189.

Dans le cadre de l'enquête réalisée par le Conseil, nous cherchions à mesurer l'écart entre les attentes initiales au moment de s'inscrire au programme et la réalité rencontrée en cours de formation, une autre façon d'évaluer la satisfaction en ce qui touche les études universitaires. Les propos recueillis amènent certaines nuances au constat général de satisfaction qu'établit l'enquête CODEVIE. La satisfaction dépend largement du programme d'études et elle est plutôt variable d'un programme à l'autre. On y note que la satisfaction de l'étudiant ou de l'étudiante est relative au niveau de connaissance du programme au moment de s'y inscrire, à l'intérêt pour le choix scolaire initial qui se concrétise ou non, ainsi qu'au degré de correspondance entre la formation offerte et les compétences recherchées sur le marché du travail.

Diverses insatisfactions s'expriment. Les activités de préaccueil, visant tout autant l'information scolaire que le recrutement, semblent recueillir chez les étudiantes et étudiants en médecine un intérêt plutôt mitigé. En outre, dans certains cas, la méconnaissance du programme induit un mauvais choix d'orientation que l'étudiant ou l'étudiante doit corriger en effectuant un deuxième baccalauréat ou en poursuivant ses études à la maîtrise (étudiante au baccalauréat en administration et étudiant au baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde).

Aux cycles supérieurs, la satisfaction naît d'une bonne connaissance du programme dès l'admission. À titre d'exemple, une étudiante au doctorat en sciences neurologiques affirme avoir fait son choix de programme après avoir visité les laboratoires de recherche et avoir discuté avec les professeurs-chercheurs. « C'est important, dit-elle, d'aller voir sur place et de se faire une idée de l'atmosphère et du fonctionnement d'une équipe de recherche. »

Les étudiantes et étudiants déçus par le faible niveau de correspondance entre le programme et les compétences recherchées sur le marché du travail tentent de pallier les lacunes de la forma-

tion par des apprentissages autodidactes et par la débrouillardise (étudiants au baccalauréat en anglais, langue seconde, en sciences de l'orientation et en danse) ou en revendiquant des correctifs au programme.

En bref...

Ces observations soulignent d'abord l'importance de l'information sur le programme d'études au moment de s'y inscrire pour assurer la satisfaction personnelle des étudiantes et étudiants. Ensuite, la pertinence du programme de formation par rapport aux exigences du marché du travail apparaît comme un point sensible. Finalement, un programme souple et polyvalent, permettant aux étudiants d'évoluer dans divers domaines d'emploi associés à un même domaine d'études, constitue une caractéristique appréciée.

3.4 L'engagement envers les études

Sur le plan de la répartition du temps productif entre les études et le travail rémunéré, l'enquête réalisée par Dandurand et Fournier en 1978 révèle que, en moyenne, les étudiants et étudiantes consacrent 41,9 heures par semaine aux études, incluant les heures de cours, les travaux personnels et l'étude¹. En 1994, l'enquête CODEVIE enregistre à cet égard un nombre moyen de 38,3 heures par semaine, soit une diminution de 3,6 heures d'étude par semaine². Il est clair que ce temps moyen correspond à des engagements très diversifiés envers les études selon le cycle et le domaine d'études. L'enquête CODEVIE évalue que les heures hebdomadaires totales consacrées à l'étude sont plus importantes du côté des sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées, que du côté des sciences humaines, des arts et des lettres ainsi que des sciences de l'éducation, par exemple. En outre, le temps

1. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, *op. cit.*, p. 68.

2. Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.*, p. 144.

consacré aux études s'allonge au fil de la progression dans les cycles d'études, passant de 37,9 à 45,2 heures par semaine, du premier au troisième cycle¹.

Comparativement aux années 60 ou 70, les étudiantes et étudiants d'aujourd'hui occupent davantage un travail rémunéré durant les études. C'était le cas du tiers de la population étudiante à temps plein en 1978² et de plus de quatre étudiantes ou étudiants à temps plein sur dix, tous cycles d'études confondus, en 1994³. Notons que, si l'on considère les universités en région de l'enquête ICOPE, le pourcentage des étudiantes et étudiants nouvellement inscrits au baccalauréat et au certificat à temps plein qui travaillent est demeuré au tiers en 1993 et 1994 et est à un peu moins de trois sur dix à la maîtrise à temps plein. Il est clair que la participation au marché du travail croît de manière substantielle chez les étudiantes et étudiants à temps partiel chez qui, pour bon nombre d'entre eux, le travail rémunéré s'exerce à temps plein. Finalement, la situation d'avoir un emploi à temps plein tout en étudiant également à temps plein serait le fait d'une minorité d'étudiantes et d'étudiants, soit 6 % en 1978 d'après l'enquête de Dandurand et Fournier, tous cycles confondus, et de 2 % selon l'enquête ICOPE.

Alors que l'on observe un effritement de quelque trois heures d'étude au fil des ans et un engagement moins exclusif envers les études, est-ce à dire que les étudiants et étudiantes travaillent moins ? Selon l'enquête CODEVIE, lorsque s'additionnent le temps d'étude et le temps consacré au travail salarié pour près de quatre étudiantes et étudiants à temps plein sur dix des trois cycles d'études, on voit que leur charge de travail est en moyenne de 49,7 heures par semaine. Cette charge de travail est plus lourde chez les étudiants et étudiantes des

sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées, de même que chez ceux des 2^e et 3^e cycles⁴. Dans ce contexte marqué par une forte propension à concilier les études à temps plein et le travail rémunéré, quel effet cette situation engendre-t-elle sur l'engagement envers les études ?

La signification profonde de l'engagement envers les études renvoie à cette attitude qui marque l'appartenance à une institution, en l'occurrence l'appartenance au programme d'études et à l'établissement fréquenté, et qui se traduit par la réalisation des devoirs attendus d'un étudiant ou d'une étudiante. Cet aspect est exploré dans notre enquête. Divers facteurs favorisent cet engagement :

- l'importance du temps consacré aux études (ex. : la médecine, le génie métallurgique, la physiologie, les sciences économiques) canaliserait l'engagement envers les études;
- le fait d'occuper un emploi lié à son domaine d'études, comme cela se produit le plus souvent chez les étudiants des cycles supérieurs, permettrait de se centrer sur les études;
- le financement adéquat des études favoriserait un engagement quasi exclusif envers les études;
- les perspectives favorables d'emploi au terme des études amèneraient les étudiants et étudiantes à se consacrer pleinement à leurs études;
- l'appartenance à un groupe social, entendu ici au sens du regroupement des étudiantes et étudiants d'un même programme dans le cadre de séances de travail ou d'activités de loisir, favoriserait un sentiment de solidarité à l'égard du programme d'études;
- chez les étudiantes et étudiants adultes d'âge mûr, le fait de pouvoir partager les responsabilités familiales avec un conjoint ou une

1. *Ibid.*

2. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, *op. cit.*, p. 115.

3. Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.*, p. 147.

4. *Ibid.*, p. 149.

conjointe permettrait de libérer un temps productif à investir dans les études;

- toujours du côté des adultes d'âge mûr, pour ceux et celles qui occupent un emploi, une attitude d'ouverture au projet de formation de la part de l'employeur faciliterait l'exercice du double rôle d'étudiant et d'employé.

Certains facteurs minent l'engagement envers les études. Ils sont le plus souvent l'envers de la médaille des facteurs favorisant l'engagement. Dans certaines circonstances, la conciliation des études et des autres responsabilités de la vie adulte, qu'il s'agisse d'un travail rémunéré, de responsabilités parentales ou d'une implication dans une activité sociale ou un loisir, tend à affecter le rendement dans les cours (obtention de moins bonnes notes), le rythme des études (horaire d'études à temps plein comportant quatre cours par trimestre plutôt que cinq), la motivation (diminution de la motivation) et l'hygiène mentale (stress, fatigue quotidienne et manque d'énergie). Ces responsabilités ne conduisent pas invariablement à l'échec ou à l'abandon, mais leurs effets se font sentir sur l'engagement envers les études. C'est le cas de cette étudiante au baccalauréat en danse pour qui le partage de son temps entre le travail rémunéré, nécessaire par ailleurs pour assurer sa subsistance, et les études fait en sorte que ses études en souffrent. Cet autre étudiant au baccalauréat en sciences de l'orientation, qui tente de concilier les études à temps plein, le travail à temps partiel, les loisirs et la vie amoureuse, affirme avoir moins de temps à consacrer à ses études et devoir ainsi ralentir le rythme de ses études en suivant quatre cours par trimestre au lieu de cinq.

La conciliation des études et de la participation aux instances de l'université peut distraire des études, comme en témoigne cette étudiante au baccalauréat en linguistique affirmant que cette participation lui occasionnait parfois certains retards aux cours et une diminution du temps d'étude qui ont affecté son rendement en plus de créer chez elle un état important de fatigue.

Finalement, la conciliation études-famille et, plus encore, la conciliation travail-études-famille peuvent avoir un effet négatif sur l'engagement envers les études. Cette étudiante au baccalauréat en sciences de l'orientation l'exprime ainsi : « Je ne peux mettre ma fille de côté. Avec mes études, mon emploi du temps est déjà très chargé. Dans ce contexte, même si je fais le maximum, je sais très bien que je ne peux obtenir de très bonnes notes. Je suis quatre cours par trimestre au lieu de cinq; avec la charge de travail que j'ai, trois cours seraient suffisants. En ralentissant mon rythme d'études, je m'endette davantage. » Et cet étudiant au doctorat en sciences économiques appuie : « Arrivé au doctorat, quelque chose nous rattrape; la vie est courte. La plupart des étudiants au doctorat vivent en couple, sont mariés et ont des enfants. C'est difficile de conserver le rythme de travail avec les responsabilités familiales. » En outre, pour certaines femmes, la conciliation études-travail-famille dans le contexte des tâches domestiques qu'elles assument au sein de la famille constitue une lourde charge de travail. Une étudiante au baccalauréat en administration témoigne du fait qu'elle a dû diminuer le rythme de ses études après son mariage : « Mon mariage, affirme-t-elle, a beaucoup plus affecté mes études que mon travail. » Néanmoins, pour d'autres étudiantes et étudiants, la conciliation études-travail-famille semble plutôt constituer une occasion d'apprendre à planifier ses activités, à établir des priorités, à se donner une discipline de vie et à affirmer sa motivation à l'endroit des études. C'est dire que l'attitude des étudiantes et étudiants est un facteur qui joue également beaucoup dans l'engagement envers les études, un facteur qui, selon certains propos recueillis, semble pouvoir rétablir l'équilibre dans certaines conditions objectives difficiles. Il reste à savoir si, à long terme, une gestion efficace du temps permet de lever la contrainte de l'exercice simultanée d'une triple tâche.

En bref...

Au cours de la décennie 90, la charge de travail de l'étudiante et de l'étudiant s'alourdit en raison de la tendance à concilier les études et le travail rému-

néré. Certains facteurs objectifs soutiennent l'engagement envers les études, dont le temps consacré à l'étude, un emploi lié au domaine d'études, un financement adéquat des études, etc. D'autres facteurs minent cet engagement. Ils se rapportent notamment à une conciliation parfois trop lourde des études et des responsabilités de la vie adulte.

3.5 La relation professeur-étudiant

Dans un avis portant sur les conditions de réussite au collégial définies à partir du point de vue des cégépiens et cégépiennes, la relation maître-élève est apparue comme un élément central. Ils attendent des professeurs qu'ils soient disponibles, qu'ils développent des rapports interpersonnels fondés sur le respect et la compréhension de la réalité étudiante, qu'ils adoptent une approche rigoureuse et exigeante en matière de formation et, finalement, qu'ils témoignent d'un réel intérêt pour l'enseignement¹. À l'université, qu'attendent les étudiants et étudiantes des professeurs ? Compte tenu de leur maturation psychologique, vocationnelle et intellectuelle, l'importance de la relation professeur-étudiant s'estompe-elle à l'université de même qu'au fil des cycles d'études ?

Comme il en est fait mention dans l'analyse de la satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard de la formation, la relation professeur-étudiant est un élément clé de la satisfaction qui semble gagner en importance auprès de la population étudiante au fil des générations. De manière générale, les enquêtes soulignent le fait que les étudiantes et étudiants, à tous les cycles, attendent des professeurs qu'ils soient disponibles, qu'ils offrent un encadrement de qualité et qui soit personnalisé, qu'ils se soucient de donner une rétroaction explicite sur les travaux de recherche ou sur les examens, qu'ils soutiennent leur motivation, qu'ils les orientent vers de nouvelles perspectives

sur le plan intellectuel en développant leurs intérêts à l'égard d'une discipline ou d'un champ d'études, qu'ils favorisent les échanges avec le milieu professionnel, qu'ils contribuent à développer leur identité professionnelle et qu'ils manifestent un intérêt réel pour leur développement global. Bref, du point de vue étudiant, le professeur remplit à la fois une fonction d'expert, de modèle et de mentor qui permet à l'étudiante ou l'étudiant de développer avec lui une relation privilégiée dans une perspective de développement global.

Sur **la disponibilité des professeurs**, les étudiantes et étudiants de premier cycle recherchent un contact personnalisé avec les professeurs sur le plan des apprentissages en dehors des heures de cours. Aux cycles supérieurs, affirment-ils, « un professeur disponible est le minimum qu'un étudiant est en droit de recevoir² ». Un directeur de recherche disponible, aux yeux des étudiants, signifie :

être capable de planifier rapidement une rencontre pour un étudiant qui en ressent le besoin. C'est aussi être en mesure de recevoir un étudiant à tout moment et de lui accorder le temps nécessaire pour l'écouter et faciliter sa compréhension, de même que disposer d'un temps suffisant pour lire ses textes³.

En ce qui touche à **l'encadrement**, sous l'angle de la relation professeur-étudiant, les étudiantes et étudiants au premier cycle apprécient que les professeurs les soutiennent dans les moments critiques de leur trajectoire, qu'ils interviennent auprès d'eux comme expert, qu'ils les aident à clarifier les notions mal intégrées en se souciant de répondre à leurs questions, qu'ils les traitent avec courtoisie et respect, etc. Il est à noter que l'encadrement individualisé constitue une situation

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial* [...], p. 84.

2. Laurence Viry, *La Condition étudiante* [...], p. 48.

3. FEUQ, *La Situation de l'encadrement aux cycles supérieurs : une priorité pour une formation de qualité*, p. 22.

souhaitée par les étudiantes et étudiants au premier cycle¹.

Aux cycles supérieurs, il est généralement attendu du professeur qu'il aide l'étudiante ou l'étudiant à baliser l'objet de recherche en fonction des objectifs du programme et du cycle d'études et qu'il offre un encadrement individualisé tout au long de la réalisation des travaux de recherche². Sur ce plan, les besoins des étudiants et étudiantes sont variables. En outre, la culture des programmes influence grandement le type d'encadrement.

Sur la rétroaction attendue de la part des professeurs sur les examens et les travaux de recherche, on note la grande importance que les étudiantes et les étudiants accordent à l'évaluation, au premier cycle, ou aux commentaires du directeur de recherche, aux cycles supérieurs. À cet égard, comme le révèle notre consultation, une étudiante en médecine déplore le fait que l'évaluation ne soit pas utilisée comme une réelle occasion de prendre connaissance de ses propres erreurs et de les corriger. Une étudiante au baccalauréat en droit dénonce pour sa part le fait qu'elle et ses collègues ne puissent conserver les examens ni avoir un temps suffisant pour les consulter. Aux cycles supérieurs, les attentes sont grandes sur la rétroaction au sujet des travaux de recherche. Les étudiants et étudiantes apprécient recevoir des commentaires explicites, et ce, dans les plus brefs délais. Sur ce plan, l'association étudiante décrit les qualités attendues d'une rétroaction dans le cadre de la supervision des mémoires et des thèses :

La rétroaction constitue un facteur de première importance de la direction de recherche. Le directeur de recherche qui fournit une bonne rétroaction est celui qui critique avec honnêteté et subtilité les

travaux ou communications de l'étudiant. Ces qualités sont impératives. [...] La rétroaction consiste à expliquer à l'étudiant de façon exhaustive pourquoi il est sur la bonne voie ou l'inverse. Il convient de préciser que la rétroaction doit être faite rapidement [...] faute de quoi elle n'aide pas l'étudiant³.

En outre, les étudiantes et étudiants s'attendent à ce que les professeurs soutiennent leur motivation et ils apprécient particulièrement qu'ils les guident dans la découverte de champs du savoir. Cet étudiant au baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde témoigne du fait qu'il a développé son goût pour la littérature anglaise à l'université à travers les enseignements d'un « bon professeur ». Aux cycles supérieurs, comme l'illustrent les propos de l'association étudiante, les attentes à cet égard s'expriment ainsi :

Le directeur devient, de par ses contacts fréquents avec l'étudiant, un quasi-confident, qui s'intéresse au bien-être général de l'étudiant (appui moral et logistique, aide intense, écoute attentive, ouverture d'esprit, sorties des cadres de la recherche, assistance aux communications de l'étudiant, intérêt concret envers le travail de l'étudiant)⁴.

Aider l'étudiante ou l'étudiant à s'ouvrir aux perspectives professionnelles, artistiques ou scientifiques, voilà une autre attente à l'égard des professeurs. Au baccalauréat en danse, une étudiante considère qu'elle n'est pas suffisamment appuyée par les professeurs et qu'elle ne s'est pas « sentie encouragée à aller plus loin que les limites du cours ». Aux cycles supérieurs, les étudiants et étudiantes souhaitent que les professeurs les aident à s'intégrer à la communauté scientifique et au monde du travail. Sur ce point, des critiques sont formulées quant au fait que les professeurs n'encouragent pas suffisamment les étudiants et étudiantes à participer aux activités scientifiques :

Les étudiants peuvent retirer des bénéfices non négligeables de leur participation à des

1. Louise Langevin *et al.*, « Représentations d'étudiants sur l'apprentissage et les aides reçues dans le cadre des cours au premier cycle à l'université », dans *Apprendre à enseigner autrement. Actes du 16^e Colloque International*, sous la direction de Jean-Pierre Bécharde et Denis Grégoire, p. 430 à 443.

2. Laurence Viry, *op. cit.*, p. 42-43.

3. FEUQ, *op. cit.*, p. 25.

4. *Ibid.*, p. 23.

colloques, conférences, etc. Mais hélas, 41,9 % des étudiants interrogés pensent qu'ils ont été mal informés par leur directeur des activités associées au champ de recherche¹.

En bref...

Du point de vue des étudiantes et étudiants, à tous les cycles, la qualité de la relation pédagogique importe et se reflète dans des aspects tels la disponibilité des professeurs à leur égard, l'encadrement ainsi que la rétroaction donnée par les professeurs sur les travaux.

3.6 Les stratégies déployées au présent pour préparer l'avenir

Les plus récentes recherches sur la condition étudiante prennent en compte l'influence de l'anticipation de l'avenir, telle que perçue par l'étudiante ou l'étudiant, sur l'engagement présent envers les études et la trajectoire empruntée. C'est dans cet esprit que les deux volets de l'enquête réalisée au Conseil ont été définis. Un premier élément d'anticipation de l'avenir qui a un effet sur les études est sans contredit les perspectives d'emploi associées à chaque domaine d'études. Des comportements distincts ont été observés selon les groupes d'étudiants et d'étudiantes en fonction des perspectives d'emploi. Un deuxième élément concerne les aspirations des hommes et des femmes en lien avec le projet futur de conciliation travail-famille.

Le comportement à l'égard des études en rapport avec les perspectives d'emploi

Comme il a été décrit antérieurement, alors qu'il y a 20 ans les étudiantes et les étudiants semblaient relativement sereins à l'égard de l'avenir²,

l'inquiétude s'est installée parmi la population étudiante, comme le souligne l'enquête CODEVIE. Avec la progression du chômage au cours des années 90, l'inquiétude des jeunes à l'égard de l'emploi n'a cessé de croître. En 1994, 63 % des étudiantes et étudiants fréquentant l'université à temps plein estiment qu'il leur sera difficile de trouver un emploi dans leur domaine d'études³. Notons que ce sentiment d'inquiétude par rapport à l'insertion au marché du travail relève d'une attitude irrationnelle pour l'essentiel puisque, malgré les ralentissements en matière d'emploi qui affectent aussi l'insertion des diplômées et diplômés universitaires, ceux-ci demeurent le groupe de la population le moins touché par le chômage. Cependant, ce constat général recouvre des disparités importantes selon les domaines d'études, allant de perspectives d'emploi très favorables à d'autres nettement plus restreintes.

Les deux volets de l'enquête qualitative réalisée au Conseil ont exploré l'influence des projets d'avenir sur l'organisation des études et l'engagement des étudiantes et étudiants dans leur démarche de formation. L'analyse des témoignages recueillis auprès d'étudiantes et étudiants de premier cycle inscrits dans des domaines scientifiques et technologiques – les sciences de la santé, les sciences pures et les sciences appliquées – révèle que, compte tenu des perspectives d'emploi associées au domaine d'études, les étudiantes et les étudiants adoptent des stratégies distinctes sur les plans social, éducationnel et professionnel. De manière générale, celles-ci concernent l'engagement envers les études, la décision de poursuivre les études et les perspectives de carrière.

Résumons d'abord les stratégies adoptées par les étudiantes et étudiants qui sont inscrits à un programme dont les perspectives d'emploi liées au domaine d'études sont faibles⁴. Ils planifient davantage la poursuite d'études aux cycles supé-

1. Laurence Viry, *op. cit.*, p. 51.

2. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, *Conditions de vie*..., p. 105.

3. Arnaud Sales et al., *Le Monde étudiant*..., p. 121.

4. Fait à noter, ceux-ci semblent pleinement conscients de la situation de l'emploi dans leur domaine d'études.

rieurs dans le but d'améliorer leurs probabilités d'accéder à un emploi. Ils considèrent parfois le programme dans lequel ils sont inscrits comme un programme de transition conduisant vers un autre programme où les perspectives d'emploi semblent plus favorables¹. Ils adoptent une attitude résolument confiante envers l'avenir, une attitude qui a été qualifiée précédemment de moyen de résoudre la dissonance cognitive afin de soulager le malaise occasionné par cette situation et de maintenir la motivation pour les études. Ils semblent intérioriser la précarité d'emploi par leur insistance à miser sur leurs connaissances et leurs habiletés intellectuelles dans la résolution de problèmes complexes. Ils entrevoient l'avenir professionnel de manière plus floue et leurs projets de carrière sont traversés par l'incertitude. Des observations tirées des deux volets de l'enquête, on note ainsi cette tendance à se centrer résolument sur les études afin d'en retirer toute la satisfaction intellectuelle possible et de promouvoir pleinement l'intérêt qu'ils portent au domaine d'études.

Pour leur part, les étudiantes et étudiants dont les perspectives d'emploi au terme des études sont favorables adoptent des stratégies différentes à l'égard de la connaissance, des études et de la vie professionnelle. Il semble ainsi que les fortes perspectives d'emploi au terme des études favorisent l'engagement envers les études. Mais, contrairement à leurs homologues dont les perspectives d'emploi sont plus faibles, la formation universitaire semble moins importante en termes d'acquisition de connaissances, de développement d'habiletés intellectuelles ou de compétences professionnelles. Pour eux, ce qui compte réellement, c'est la possibilité d'appliquer

concrètement les apprentissages en situation de travail. Ce premier défi est relevé dans le cadre des stages. Le plaisir d'apprendre semble ainsi subordonné à l'attrait du marché du travail et aux dividendes qu'ils espèrent en retirer. En effet, ces étudiantes et étudiants ont déjà développé un plan de carrière.

Ces attitudes distinctes à l'égard des études en fonction des perspectives d'emploi illustrent bien que la perception de l'avenir professionnel importe dans l'engagement présent envers les études, dans l'attitude à l'égard de l'apprentissage et dans les acquis que les étudiantes et étudiants considèrent importants de développer au cours de la formation. Contre toute attente, l'inquiétude à l'égard de l'avenir semble favoriser chez eux un intérêt plus grand envers les études et, en particulier, envers le domaine d'études. Le développement des habiletés intellectuelles et l'actualisation de l'intérêt pour le domaine d'études y sont nettement valorisés. À l'inverse, de fortes perspectives d'emploi semblent agir comme une force d'attraction vers l'extérieur. Dans ce cas, les étudiants et étudiantes semblent davantage intéressés par une expérience concrète du marché du travail qu'investis dans leurs études et centrés sur les apprentissages qu'ils y font.

Les aspirations des hommes et des femmes

En ce qui touche les aspirations scolaires et professionnelles des hommes et des femmes, nous avons relevé certains témoignages où les femmes tendent à réduire leurs aspirations scolaires et professionnelles à la lumière de la conciliation travail-famille qu'elles anticipent. Dans une situation similaire, les hommes tendent plutôt à prioriser le projet professionnel et n'abordent pas la perspective de la conciliation de la même manière.

Les témoignages d'étudiantes à la maîtrise en sciences économiques et en médecine montrent les choix déchirants qu'elles font afin de concilier les études, la vie professionnelle et le désir de fonder une famille. Ils illustrent la tension entre les aspirations scolaires et les exigences professionnelles associées aux études doctorales ou à certains domaines spécialisés d'études. La façon

1. Il existe, dans les trajectoires étudiantes, un sous-ensemble de programmes transitoires permettant d'accéder, dans un deuxième temps, au programme correspondant au choix initial de l'étudiant ou de l'étudiante. À titre d'exemple, mentionnons les intentions des étudiantes et étudiants de biochimie de s'orienter vers la médecine, ceux de mathématiques d'opter pour les statistiques, l'informatique ou les sciences de l'ingénieur, de même que ceux de physique de bifurquer également vers l'informatique.

dont elles abordent leurs choix scolaire et professionnel est troublante lorsqu'on met en rapport leur désir légitime de concilier travail et famille en écartant les études doctorales ou des choix de carrière jugés trop exigeants (certaines spécialités médicales, par exemple), alors qu'elles admettent volontiers que leur conjoint s'engage dans ces voies qu'elles ont délaissées pour elles-mêmes. C'est dire qu'au plus haut niveau du cursus, les stéréotypes liés aux rapports sociaux de sexe sont encore très présents et influencent les aspirations des femmes – et des hommes aussi – dans leur représentation personnelle comme individu, comme professionnelle, comme artiste ou comme chercheuse. Les étudiants et les étudiantes qui aspirent à avoir des enfants ont donc déjà intériorisé cette division sociale des tâches et des responsabilités. Du côté des étudiants, la conciliation travail-famille est une réalité qu'ils envisagent ou qui s'est déjà concrétisée, mais il apparaît que les considérations de nature professionnelle semblent influencer davantage le déroulement de leurs études que la réalité familiale elle-même.

Cette différence entre la représentation des hommes et des femmes a déjà été mise en lumière dans la recherche en soulignant que la conciliation travail-famille constitue un enjeu majeur dans le projet des jeunes femmes qui n'est pas partagé avec la même intensité par les jeunes hommes¹. Tout se passe comme si, pour les hommes, l'enjeu semble être de concilier la vie de famille avec *les études* alors que pour les femmes, il importe de concilier les études avec *les responsabilités parentales*.

En bref...

Les étudiantes et étudiants s'inscrivent dans un environnement marqué par la socialisation dès la plus tendre enfance, la conjoncture économique, les perspectives d'emploi, les rapports sociaux de sexe, leur expérience scolaire à tous les ordres d'ensei-

gnement, le contexte culturel, etc. Les perspectives d'avenir ont un effet sur le comportement en cours de formation, mais les expériences significatives vécues à l'université façonnent aussi le projet d'avenir. Il serait donc plus juste de parler d'interinfluence de la formation et des projets d'avenir.

En conclusion

L'esquisse du rapport aux études qu'entretiennent les étudiantes et étudiants d'aujourd'hui donne un aperçu de la complexité du phénomène. Dans les limites des connaissances actuelles, on peut néanmoins affirmer que le rapport aux études se fonde sur les caractéristiques personnelles des étudiantes et étudiants, sur l'organisation des études en lien avec les objectifs et les exigences des programmes, sur le financement des études, sur les perspectives d'emploi ainsi que sur des éléments culturels issus de la socialisation qui s'opère tout au long de la vie. On peut également en conclure qu'il s'inscrit dans la lignée historique du rapport aux études qu'entretenaient les générations précédentes qui ont fréquenté l'université tout en s'en distinguant résolument sur certains aspects, dont l'importance de la relation professeur-étudiant et l'inquiétude croissante par rapport aux perspectives d'emploi. On a pu observer que ce rapport aux études diffère substantiellement chez les étudiantes et étudiants selon leur domaine d'études, leur cycle d'études et leur âge. Sur ce dernier point, les adultes d'âge mûr témoignent d'un rapport particulier aux études universitaires, tant par les motifs singuliers qui les incitent à entreprendre des études universitaires, par leur régime d'études devant s'adapter aux responsabilités de la vie adulte que par leur perception de leurs compétences comme étudiant et étudiante en regard des exigences universitaires. Finalement, l'engagement moins exclusif envers les études se confirme; le temps productif se partage entre des activités tels que le travail, les loisirs, la famille et la vie de couple. Sur ce plan, les données qualitatives ont permis de cerner les éléments qui soutiennent l'engagement envers les études et ceux qui tendent à l'affaiblir. En outre, l'anticipation de l'avenir relativement à l'emploi

1. Renée Cloutier, « Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles », dans *L'Évolution de la population étudiante* [...], sous la direction de Pierre Chenard, p. 97.

et la conciliation future du travail et de la famille semblent influencer grandement divers aspects de la poursuite des études.

Que seront l'étudiant et l'étudiante du troisième millénaire ? L'analyse du rapport aux études depuis les années 60 permet de dégager un ensemble de facteurs structurants dont on peut présumer qu'ils continueront d'exercer une influence auprès des générations étudiantes futures. Ces facteurs ont trait à la conjoncture économique à laquelle les étudiantes et étudiants se montrent très sensibles, à la socialisation qui est déterminante dans le façonnement des aspirations personnelles et professionnelles, au financement des études qui a un effet sur l'engagement envers les études et à leur situation de vie adulte amenant son lot de responsabilités. En outre, à la lumière des éléments contextuels, on peut facilement prévoir que le projet d'études des futures générations d'étudiantes et d'étudiants se dessinera sur la base d'interactions professeur-étudiant davantage médiatisées par les nouvelles technologies de l'information et des communications¹, par l'internationalisation de la formation et des savoirs, par une mobilité accrue des étudiantes et étudiants dans leur trajectoire de formation au sein d'un réseau mondial d'universités, etc. Ces éléments de contexte sont de nature à influencer sur le développement de la formation, sur les conditions de réussite de même que sur les obstacles à la réussite. Le Conseil juge qu'il est important de demeurer attentif aux changements en cours et d'en évaluer les retombées sur l'organisation de l'enseignement supérieur et les trajectoires des étudiantes et étudiants.

1. Le Rapport annuel 1999-2000 du Conseil traitera de cette importante question.

CHAPITRE 4

Observer les conditions de réussite mises en œuvre dans les universités à diverses étapes de la trajectoire

La démocratisation de l'enseignement universitaire constitue une préoccupation récente qui a amené à s'interroger sur la réussite. En outre, les restrictions budgétaires des États à l'égard des services publics ont accentué la réflexion sur l'efficacité et l'efficience ainsi que sur les résultats. Somme toute, la réussite est une question abordée depuis peu. Malgré cela, les universités ont développé une grande variété de mesures d'aide à la réussite afin de pallier certains obstacles ou seuils critiques que rencontrent généralement les étudiantes et étudiants. À la lecture de ce chapitre, on perçoit nettement que certains de ces obstacles ou seuils critiques sont négligés par les mesures d'aide à la réussite. Pour l'heure, des interrogations demeurent quant à l'accessibilité de ces mesures ainsi qu'à leur efficacité.

Dans ce chapitre, les **obstacles à la réussite** renvoient à ce qui s'oppose à l'action, à l'obtention d'un résultat¹. Ils se rapportent aux conditions objectives qui menacent la réussite des études universitaires. Par exemple, un engagement trop grand dans un travail rémunéré durant les études peut s'avérer un obstacle à la réussite. Il importe de préciser que cette définition ne revêt aucune connotation déterministe mais plutôt probabiliste. En effet, dans le contexte d'un soutien attentif, les obstacles n'engendrent pas irrémédiablement l'échec ou l'abandon. Les **seuils critiques** désignent les exigences de la formation universitaire envers lesquelles bon nombre d'étudiantes ou d'étudiants éprouvent des difficultés. L'adaptation lors de la première année universitaire au premier cycle ou la réalisation du mémoire ou de la thèse aux cycles supérieurs en sont des exemples. On ne devrait donc pas parler de ces exigences comme d'obstacles mais plutôt comme des seuils critiques à franchir. Les **mesures d'aide à la réussite** se rapportent aux interventions mises en œuvre au sein des universités, que ce soit à l'échelle de l'établissement, d'une unité d'enseignement ou de recherche ou dans le cadre d'un cours, dans le but de soutenir les étudiantes et étudiants vers la réussite à chacune des étapes de la trajectoire.

Les mesures d'aide à la réussite présentées dans les pages qui suivent proviennent de trois principales sources : les rapports déposés par les universités à la Commission de l'éducation, en septembre 1998, en vertu de la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*; une consultation réalisée par la permanence du Conseil auprès des membres du personnel des universités²; et deux entretiens avec le Comité des affaires académiques de la CREPUQ. Elles sont mises en parallèle avec les obstacles et les seuils critiques présentés jusqu'à maintenant.

Il est à noter que les obstacles, les seuils critiques et les mesures d'aide à la réussite repérés ultérieurement ont un caractère général ou plus particulier. Le portrait qui se dégage de la présente synthèse ne prétend aucunement dresser de manière exhaustive un état de situation du système universitaire québécois. Néanmoins, il constitue une amorce éclairante en la matière qui pourrait être complétée par des analyses plus détaillées de la situation au sein du réseau universitaire. L'ensemble des données recueillies est présenté sous forme d'énumération ordonnée selon les quatre étapes préidentifiées de la trajectoire universitaire. Le Conseil a ainsi jugé utile de dresser la liste des obstacles, des seuils critiques et des mesures d'aide à la réussite qui constituent autant de points de repère pour des travaux à poursuivre ou des chantiers ultérieurs à entreprendre dans les universités.

4.1 L'accès

En dépit de la progression remarquable du nombre d'étudiants et d'étudiantes fréquentant l'université depuis les trente dernières années, subsiste-t-il encore aujourd'hui certaines barrières au moment de l'accès à l'université qui auraient pour effet de dissuader ceux qui auraient la capacité et l'intérêt de poursuivre des études universitaires ?

1. Dictionnaire Petit Robert.

2. Voir l'annexe 4, Éléments méthodologiques de la consultation réalisée auprès du personnel des universités.

Les obstacles et les seuils critiques

• La scolarisation universitaire en région

Le développement du réseau de l'Université du Québec a permis de doter plusieurs régions d'établissements universitaires afin de rendre la formation géographiquement accessible à la population, mais la scolarisation universitaire de la population québécoise dans certaines régions est nettement inférieure à la situation rencontrée dans l'ensemble du Québec¹.

• Certaines pratiques d'admission aux cycles supérieurs limitant l'accès

Certaines pratiques d'admission aux cycles supérieurs sont conditionnelles à la capacité d'accueil des équipes de recherche, à la capacité de financement des travaux de recherche des étudiantes et étudiants ou de financement des études ou à la disponibilité des professeurs à assumer la supervision des travaux de recherche de l'étudiant, ces conditions ayant peu à voir avec la qualité de la préparation de l'étudiante ou l'étudiant en fonction des exigences du programme d'études.

• Les inégalités sociales à l'université

L'université est en interaction constante avec les institutions sociales et elle devient ainsi perméable aux inégalités sociales à divers points de vue :

- l'explosion du nombre d'étudiants à l'université n'a pas conduit à une diversification véritable de la composition sociale des effectifs étudiants;
- des disparités persistantes entre les hommes et les femmes, s'observent à divers niveaux : la faible représentation des femmes en sciences appliquées, à tous les cycles; un recul enregistré chez les hommes au niveau du premier cycle, etc.

• Des déficiences sur le plan de l'information scolaire et de l'orientation

Des lacunes sur le plan de l'information quant au programme fréquenté de même que sur la cristallisation du choix scolaire constituent des obstacles à la réussite.

• Des politiques d'accessibilité fluctuantes

Les politiques d'accessibilité des universités varient de positions très ouvertes à très sélectives; dans certains cas, on observe des politiques hybrides, c'est-à-dire la coexistence au sein d'un même établissement de politiques de large accessibilité et de forte sélectivité dans des domaines d'études différents.

• Le financement des études : un équilibre fragile

Il existe un équilibre fragile entre, d'une part, les diverses politiques gouvernementales de financement des études, les politiques sociales qui touchent les étudiantes et étudiants en tant que citoyens ou les politiques institutionnelles (ex. : les frais d'inscription à la rédaction de thèse) et, d'autre part, les aspirations scolaires et professionnelles des étudiantes et des étudiants.

• L'effondrement des inscriptions à temps partiel

La diminution importante du nombre d'étudiantes et d'étudiants à temps partiel au premier cycle constitue-t-elle l'indice de la présence d'un obstacle à l'accès aux études universitaires² ?

• L'accès inégal aux nouvelles technologies de l'information et des communications

Le fait pour certains citoyens de ne pouvoir posséder des outils technologiques est susceptible de devenir le nouvel obstacle à l'accès aux études universitaires.

• L'accueil d'étudiantes et d'étudiants handicapés

La méconnaissance des limites inhérentes aux handicaps conduit-elle à l'exclusion des personnes handicapées de programmes qu'elles seraient en mesure de suivre avec le soutien requis ou, au contraire, à une admission trop large dans des domaines d'études incompatibles avec la nature d'un handicap ?

1. Voir le tableau 5 de l'annexe 1, Population de 15 ans et plus [...].

2. Voir le tableau 6 de l'annexe 1, Évolution des effectifs étudiants [...].

Les obstacles et les seuils critiques mis au jour à l'étape de l'accès à l'université interpellent à plusieurs égards la responsabilité de l'État, que ce soit en lien avec le développement de l'enseignement supérieur en région, le financement de la recherche par l'entremise des organismes subventionnaires provinciaux et fédéraux, le financement des études et le développement de politiques sociales qui touchent les étudiantes et étudiants comme citoyennes et citoyens (ex. : la politique familiale, la politique fiscale, etc.). En outre, le milieu industriel est nommément concerné par le financement de la recherche universitaire. Dans les universités, c'est principalement par des interventions sur l'information et l'orientation scolaires ainsi que sur le financement des études que l'accès à l'université est soutenu.

Les mesures d'aide à la réussite

- **L'information et l'orientation des étudiantes et étudiants**

L'université offre des services de consultation en orientation à la population. Ces services permettent de dépister les personnes aptes à entreprendre des études universitaires et désireuses de le faire. En outre, dans certaines universités, on insiste sur l'importance de l'information scolaire permettant de mieux concilier les attentes des étudiants et étudiantes, notamment de ceux provenant de l'extérieur du pays, et les objectifs des programmes. L'intervention peut parfois se faire auprès des étudiantes et des étudiants des cégeps (ex. : journée Carrière).

- **Le financement des études**

Les étudiantes et les étudiants bénéficient des programmes gouvernementaux de prêts ou de bourses d'études distribués selon le revenu familial. Les disponibilités financières des établissements ou des unités d'enseignement et de recherche, permettent également aux étudiantes et étudiants d'avoir accès à un financement, et cela particulièrement aux cycles supérieurs. Les mesures de financement des études sont diverses (ex. : bourses institutionnelles d'études, travail de recherche ou d'enseignement, etc.) mais inégalement accessibles selon les cycles d'études, les établissements et les domaines d'études. Certaines unités d'enseignement et de recherche assurent un financement des études alors que, dans d'autres unités, ce sont les étudiantes et les étudiants qui doivent trouver le financement de leurs études ainsi que de leurs travaux de création ou de recherche.

- **Le choix d'une carrière scientifique**

Afin de sensibiliser les jeunes aux perspectives de carrière en sciences et en technologie, des camps scientifiques sont offerts aux enfants.

- **Les programmes d'accès à l'égalité**

Des programmes d'accès à l'égalité pour les femmes et les minorités culturelles sont implantés dans certains établissements.

- **Les adultes à l'université**

Les établissements développent divers moyens pour soutenir l'accès des adultes à l'université. En région, l'offre de formation par vidéoconférence permet d'élargir l'accès sur le territoire. En outre, les programmes courts offerts aux adultes constituent une réponse adaptée à certains besoins de perfectionnement. Finalement, une politique de reconnaissance des acquis facilite le retour aux études. L'implantation d'une garderie sur le campus universitaire est également de nature à soutenir la conciliation études-famille auprès des étudiantes et des étudiants qui assument des responsabilités parentales.

- **L'accès aux outils technologiques**

La mise à la disponibilité des étudiantes et des étudiants d'ordinateurs constitue une mesure qui vise à résoudre les inégalités sociales pour ceux dont les ressources personnelles ne permettent pas de posséder un ordinateur personnel.

- **Les personnes handicapées**

Certains établissements ont adopté un ensemble de mesures à l'égard des personnes handicapées qui sont prévues dans les politiques et les règlements de l'établissement.

Il demeure des obstacles et des seuils critiques à propos desquels des mesures pourraient être développées ou accentuées au sein des universités. Citons, par exemple, des politiques et des mesures d'accessibilité des clientèles cibles (les hommes et les femmes, l'accueil des étudiantes et des étudiants à temps partiel, le soutien des étudiantes et étudiants provenant de milieu familial défavorisé sur le plan socioéconomique, l'accès en sciences, etc.), un financement des études visant l'équité selon les domaines d'études, un accès élargi aux nouvelles technologies de l'information et des communications à l'université, etc.

4.2 Le cheminement

Les études ont bien montré la forte motivation des étudiantes et des étudiants à leur arrivée à l'université. Quels obstacles ou seuils critiques présents au long de la formation universitaire sont-ils susceptibles de détourner les étudiants et étudiantes de leur volonté initiale ? Certains sous-groupes d'étudiantes et d'étudiants sont-ils plus touchés par l'abandon des études ?

Les obstacles et les seuils critiques

- **L'intégration à l'université**

Ce premier seuil critique rencontré au cours de la formation universitaire concerne divers aspects qui ont trait à l'apprentissage nécessaire du métier d'étudiant, au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté universitaire, à la résolution des effets de la distance culturelle le cas échéant, etc.

- **Les transformations sociales de la jeunesse**

Les études mettent en lumière que les nouveaux comportements des jeunes adultes qui fréquentent l'université tendent à les éloigner des conditions propices à la réussite. Leur participation plus grande au marché du travail exerce une influence sur l'engagement envers les études. La conciliation des études et des responsabilités de la vie adulte amène des seuils critiques voire, dans certains cas, de réels obstacles à la réussite :

- la conciliation des études et du travail rémunéré présente une difficulté croissante en fonction du temps consacré au travail rémunéré;
- la conciliation études-famille, en lien avec la division sociale des rôles dans la famille, affecte tout particulièrement les femmes qui disposent d'un temps réduit pour étudier;
- les responsabilités financières des étudiantes ou étudiants peuvent parfois conduire à l'adoption de stratégies qui, en bout de ligne, menacent la réussite;
- les étudiantes et étudiants évoquent des sous-ensembles différents de critères de réussite, les uns en lien avec les exigences institutionnelles et les autres, avec leur projet de vie; ces deux ordres de critères présentent parfois des dissimilitudes importantes.

- **L'inégalité de la préparation des étudiantes et des étudiants à l'entrée au premier cycle ou aux cycles supérieurs**

Au premier cycle, certains étudiants et étudiantes éprouvent des carences sur le plan des habiletés générales, que ce soit en ce qui touche les habiletés langagières ou les habiletés scientifiques se rapportant aux mathématiques et à la physique, etc. Aux cycles supérieurs, il subsisterait certaines lacunes sur le plan des habiletés générales ou des habiletés liées à la recherche.

- **Le manque de consistance des exigences universitaires**

Les exigences à l'endroit des étudiantes et des étudiants en termes d'engagement envers les études sont variables, ce qui rend difficile de justifier socialement l'engagement souhaité envers les études :

- selon les organismes gouvernementaux, il existe certaines disparités quant à la définition des exigences de participation aux études à temps plein – cette définition varie entre 12 ou 15 unités;
- selon les établissements ou les programmes d'études, les exigences quant à la participation aux études à temps plein seront ou bien très fermes ou bien très souples.

- **Des attentes peu rigoureuses**

Des attentes élevées de la part du professeur quant au rendement des étudiants et étudiantes modèlent un engagement et des efforts plus intenses à la fois de la part du professeur et des étudiantes et étudiants. À l'inverse, des attentes moindres de la part du professeur peuvent conduire à un engagement moins significatif et même à l'échec ou à l'abandon.

- **L'accès inégal aux mesures d'aide à la réussite durant les études**

- Toutes les unités d'enseignement n'offrent pas d'activité d'accueil aux étudiants de premier cycle nouvellement inscrits au programme.
- Certaines mesures d'aide à la réussite profitent davantage aux étudiants et aux étudiantes qui réussissent bien. C'est le cas dans certains programmes contingentés, où la sélection des étudiantes et des étudiants à l'entrée atteste généralement la qualité de leur formation préalable et de leurs habiletés, où le rapport d'encadrement étudiants-professeur est avantageux et où est offert, par conséquent, un meilleur soutien.
- L'encadrement ne profiterait pas également à tous. Des lacunes en ce qui a trait à l'encadrement sont citées comme facteur potentiel d'abandon des études aux cycles supérieurs même s'il n'y a pas unanimité sur ce point.
- Les étudiantes et étudiants à temps partiel ont un accès limité aux mesures d'aide à la réussite en

raison notamment des horaires d'ouverture des services universitaires qui ne correspondent pas à leur disponibilité.

- *Les étudiantes et étudiants ainsi que le corps professoral connaissent peu l'existence des mesures d'aide à la réussite au sein de leur programme ou de leur établissement.*

- **Une conception élitiste de l'évaluation**

Certaines pratiques d'évaluation des apprentissages se veulent éliminatoires. Dans cette optique, une utilisation inappropriée de la courbe de Gauss, communément désignée courbe normale, amène à comparer les apprentissages des étudiantes et étudiants les uns par rapport aux autres plutôt qu'aux objectifs du cours et d'en mesurer l'atteinte, comme le propose la méthode d'interprétation critérielle.

- **La qualité de la formation en cause**

Les études montrent que l'abandon peut, dans certains cas, être associé à une pédagogie inadéquate, aux insatisfactions quant au soutien reçu par les professeurs, au fait que le programme soit inintéressant, etc.

- **Les signes précurseurs à l'abandon des études**

Il existe des signes précurseurs à la décision d'abandonner, soit : l'abandon de cours, la demande d'information scolaire sur d'autres programmes ou sur les emplois disponibles, etc.

- **Des segments de la population étudiante plus touchés par l'abandon des études**

L'abandon serait associé à une plus faible scolarité des parents, à la fréquentation d'un régime d'études à temps partiel, à la discontinuité de l'itinéraire scolaire, à l'interruption d'études universitaires, aux problèmes financiers, etc.

- **La réalisation du mémoire ou de la thèse comme un seuil critique aux cycles supérieurs**

Les difficultés rencontrées se rapportent au choix du directeur de recherche, à la définition du projet de recherche, au fait pour l'étudiante ou l'étudiant d'effectuer ses travaux de recherche sans être intégré à une équipe de recherche et à la rédaction du mémoire ou de la thèse. La soutenance de thèse est perçue comme une étape difficile requérant un soutien particulier de la part du directeur de recherche, bien que cette étape compromette rarement la réussite.

- **Les facteurs inhérents à l'étudiante ou l'étudiant**

Les étudiantes et étudiants se perçoivent généralement comme le principal obstacle à la réussite de leurs études. Quel est le sens de cette affirmation ?

Comme on pouvait s'y attendre, les établissements développent et mettent en œuvre de multiples interventions pour soutenir la réussite tout au long du cheminement à l'université, qui se répercutent également sur l'accès au diplôme. Sur ce plan, l'intégration à l'université, l'encadrement et le soutien à la persévérance apparaissent comme étant des orientations privilégiées, voire généralisées, dans les universités québécoises.

Les mesures d'aide à la réussite

- **L'intégration à l'université**

Les mesures d'accueil des étudiantes et étudiants à la première année du baccalauréat, et exceptionnellement à la première année de la maîtrise, ainsi que les mesures liées au soutien lors de la première année ont un caractère quasi généralisé dans le réseau universitaire. Il s'agit là d'une orientation importante des mesures d'aide à la réussite. Ces mesures prennent d'ailleurs différentes formes : préaccueil et accueil visant notamment à diffuser de l'information sur le programme d'études, sur les activités, sur les services offerts à l'université ainsi que sur les perspectives d'emploi; service d'un conseiller pédagogique; séminaire d'intégration; tutorat pédagogique offert par les professeurs ou les chargés de cours; tutorat ou monitorat par les pairs (un étudiant plus avancé est jumelé à un étudiant nouvellement inscrit); groupe d'entraide, etc. Toutes les universités sont engagées dans l'une ou l'autre de ces mesures de soutien. En outre, diverses interventions sont réalisées dans les universités pour développer le sentiment d'appartenance des étudiantes et des étudiants à l'université et briser l'isolement.

- **L'encadrement**

Les universités sont clairement engagées dans la mise en œuvre de mesures d'encadrement et elles ont adopté des politiques institutionnelles en ce sens, à tous les cycles.

Au premier cycle, l'encadrement peut se concevoir de diverses manières, que ce soit en lien à un cours ou à un programme d'études.

L'encadrement lié à un cours peut prendre diverses formes : l'obligation pour un professeur de mentionner dans son plan de cours ses disponibilités en dehors de l'horaire du cours, l'apport de l'auxiliaire d'enseignement affecté au soutien d'un groupe-cours, une politique de réduction de la taille des groupes-cours, le développement de mesures spécifiques d'encadrement adaptées aux grands groupes, le soutien des chargés d'enseignement en dehors des heures

de cours dans les matières où les étudiantes et étudiants éprouvent le plus de difficulté, etc.

L'encadrement lié à un programme semble l'orientation dans laquelle les universités s'engagent peu à peu. Le programme d'études étant le lieu premier d'appartenance de l'étudiante et de l'étudiant à l'université, c'est donc autour de ce programme que doivent se structurer les activités d'encadrement; celles-ci, appliquées à l'intérieur de chacun des cours, n'offriraient pas tout le potentiel que pourraient avoir des interventions concertées sur ce plan. À titre d'exemple, citons : les ateliers d'information sur les politiques, règlements et mesures à caractère pédagogique offerts annuellement aux directeurs de département afin de susciter une réflexion sur leur rôle en matière d'encadrement tout en respectant l'autonomie des unités d'enseignement, le suivi accordé aux étudiantes et étudiants tout au long du programme de formation, la formation de cohortes d'étudiantes et d'étudiants qui auront sensiblement le même horaire, le suivi des résultats scolaires, le dépistage des difficultés d'apprentissage, l'encadrement des étudiantes et étudiants en tutelle, les rencontres préparatoires à la réalisation de stages, le suivi des étudiantes et étudiants qui abandonnent, l'aménagement de périodes d'encadrement en dehors des cours, l'aide à la préparation des stages, le soutien au métier d'étudiant (la prise de notes, la lecture, la mémorisation, la gestion du temps, la préparation aux examens, la gestion du stress, les stratégies d'étude), etc.

Aux cycles supérieurs, l'encadrement comporte des particularités qui se traduisent dans le choix des mesures de soutien à la réussite. En voici quelques exemples : l'insertion de l'étudiante ou de l'étudiant dans une équipe de recherche ou dans des activités de recherche réalisées en partenariat avec le milieu industriel, le suivi des résultats scolaires et de la durée des études, la rédaction de rapports d'étape faisant état de l'avancement des travaux de recherche, l'évaluation écrite de l'avancement des travaux de recherche à chaque trimestre, la mise sur pied d'un comité d'encadrement, la précision des rôles et responsabilités du directeur de recherche et de l'étudiant dans la relation de supervision (une entente d'encadrement), l'encadrement pédagogique intégrant des rencontres régulières de l'étudiante ou l'étudiant avec son directeur de recherche, la participation à des activités de séminaire au cours des dernières années du doctorat, le service d'aide à la rédaction des mémoires et des thèses, la préparation à la soutenance de thèse, les activités de diffusion scientifique, la participation à un comité d'encadrement ou à un séminaire de tutorat animé par les étudiantes et étudiants, etc.

Finalement, l'encadrement est vu comme moyen structurant de l'activité universitaire. Il peut parfois être décrit comme une activité informelle à laquelle participe l'ensemble des personnels intervenant auprès

des étudiantes et des étudiants (ex. : le personnel enseignant, les employés de soutien qui accueillent et informent les étudiantes et étudiants, le personnel de la bibliothèque, des services informatiques ou des laboratoires, le personnel professionnel œuvrant dans les divers services aux étudiants, etc.). Les services aux étudiants collaborent étroitement à l'encadrement par les interventions qu'ils réalisent en partenariat avec les unités d'enseignement et de recherche. Les services d'orientation assument le plus souvent le volet qui touche le métier d'étudiant. D'autres services aux étudiants, animés par des étudiantes et étudiants plus avancés dans leur cheminement, sont offerts pour pallier certaines carences sur le plan des habiletés langagières ou pour favoriser l'intégration à l'université. Les bureaux de recherche institutionnelle assurent un suivi statistique des cohortes d'étudiantes et d'étudiants auquel peuvent s'ajouter des enquêtes sur les nouveaux inscrits. En outre, les unités d'enseignement déposent des bilans annuels des activités d'encadrement.

• Le soutien à la persévérance

Parmi les mesures inventoriées, plusieurs visent à soutenir la persévérance aux études. Divers comités et groupes de travail sont mis sur pied et des études sont réalisées dans le but de favoriser la persévérance et de contrer l'abandon. Parfois, ces travaux donnent lieu à l'adoption d'une politique sur la persévérance. Sur cette base, de multiples interventions se mettent en œuvre : des interventions conjointes réalisées par l'unité d'enseignement et le service de psychologie et d'orientation, la concertation de l'unité d'enseignement et des associations étudiantes afin de dépister les étudiantes et les étudiants en difficulté sur le plan scolaire, le diagnostic hâtif de la difficulté rencontrée, l'offre de cours de mise à niveau, la présence d'un centre de dépannage et d'aide dans des matières données, la consolidation de la moyenne cumulative en limitant le nombre de cours par trimestre, l'obligation de la reprise d'un cours raté au trimestre suivant, la relance des étudiantes et étudiants qui abandonnent, la présence de conseillers pédagogiques voués aux étudiantes et étudiants éprouvant des difficultés, etc.

• La pédagogie

Certaines interventions pourraient être qualifiées de préventives en ce qu'elles tentent d'adapter la pédagogie aux besoins et aux difficultés que vivent les étudiantes et les étudiants. Il s'agit ici d'approches pédagogiques utilisées lors de l'enseignement. Certaines sont citées en exemple dans le milieu universitaire pour leur efficacité. Mentionnons l'approche par problèmes, l'enseignement coopératif, l'environnement pédagogique intégré s'appuyant sur les outils informatiques, les modèles opérationnels de télé-assistance dans un contexte de formation à distance, le Profil Synergie en sciences de l'administration, etc.

- **Le développement d'habiletés générales**

Diverses mesures ont été répertoriées touchant la valorisation des projets étudiants, le développement d'habiletés générales au moyen des ateliers d'aide au métier d'étudiant, l'existence de politiques liées à la formation personnelle des étudiants, etc.

- **Le soutien offert à des groupes cibles de la population étudiante**

Des interventions particulières sont mises en œuvre pour répondre à des besoins singuliers de la population étudiante, que ce soient les étudiants étrangers, les étudiants provenant du secteur technique du collégial, les femmes désireuses de réintégrer le marché du travail, les adultes d'âge mûr de retour aux études, les étudiants handicapés, les étudiants souffrant de désordres psychopathologiques, les étudiants démunis sur le plan financier qui doivent avoir recours aux services communautaires ou aux services de dépannage de l'université, les athlètes de calibre international qui suivent une formation universitaire, etc.

- **La conciliation études-travail**

En lien avec les nouvelles réalités étudiantes, les universités tendent à faciliter la conciliation études-travail en offrant du travail rémunéré sur le campus, que ce soit en lien avec le domaine d'études ou non. En outre, les unités d'enseignement encouragent la réalisation de stages rémunérés intégrés au programme de formation.

- **Le soutien lors de changements de programme**

Les services d'orientation jouent un rôle important en matière d'accompagnement des étudiantes et étudiants désireux de changer de programme.

Les mesures d'aide à la réussite recensées à l'étape du cheminement sont nombreuses et variées. Outre les mesures touchant à l'encadrement et à l'intégration à l'université, les données recueillies ne permettent pas de déterminer l'étendue et la portée des autres mesures inventoriées. Néanmoins, on note parmi les mesures rapportées une ouverture des établissements universitaires aux nouvelles réalités étudiantes.

4.3 La délivrance des diplômes

Le Canada et le Québec se situent dans le peloton de tête des pays de l'OCDE pour ce qui concerne le pourcentage de diplômés et de diplômées au niveau universitaire. Hormis les dernières années, le pourcentage de diplômés et de diplômées est généralement en hausse, et cela aux trois cycles universitaires¹. Ces résultats cachent néanmoins des disparités importantes selon les domaines d'études, le régime d'études et le sexe. Les obstacles ou les seuils critiques nuisant à l'obtention du diplôme découlent de ceux présents au cours du cheminement à l'université.

Les obstacles et les seuils critiques

- **Des domaines d'études plus fragiles**

Au cours des ans, les probabilités d'obtenir le diplôme dans certains domaines d'études sont plus faibles que ce qui est observé dans l'ensemble des disciplines :

- *au premier cycle, les sciences pures, les sciences humaines, les lettres et les arts enregistrent un taux d'abandon supérieur à l'ensemble;*
- *au deuxième cycle, cette faiblesse est observée dans les domaines suivants : les sciences humaines, les lettres, le droit et les sciences de l'éducation;*
- *au troisième cycle, les arts, les sciences de l'éducation, les sciences humaines, les lettres et les sciences de l'administration enregistrent des taux d'obtention du diplôme inférieurs à l'ensemble².*

Diverses hypothèses sont évoquées quant aux obstacles présents : un mauvais choix scolaire appelant un changement de programme, la qualité du dossier scolaire avant l'admission, etc.

- **Le régime d'études à temps partiel comme seuil critique**

La fréquentation universitaire à temps partiel constitue un seuil critique que seule une minorité d'étudiantes

1. Voir le tableau 7 de l'annexe 1, Pourcentage des diplômées [...].
 2. Voir le tableau 8 de l'annexe 1, Variation du pourcentage des diplômées [...].

et d'étudiants arrivent à surmonter pour obtenir leur diplôme¹. Ainsi, ce ne serait pas tant le type de programme (ex. : un certificat) ni le statut (étudiant adulte) qui menaceraient les probabilités d'obtenir le diplôme mais bel et bien le régime d'études à temps partiel.

- **La plus faible persévérance des femmes au doctorat**

L'élargissement de l'accès des femmes aux programmes de doctorat présente encore aujourd'hui certaines disparités par rapport à leurs homologues masculins².

Les mesures d'aide à la réussite

Comme en témoignent les mesures citées sous la rubrique du cheminement, c'est principalement à cette étape que les universités interviennent pour favoriser la persévérance. Les mesures mises en œuvre au moment du cheminement visent tout autant l'obtention du diplôme. Néanmoins, quelques mesures observées se sont avérées plus particulièrement centrées sur le diplôme en ce que celui-ci devient un objectif explicite de la mesure mise en œuvre : le travail du Groupe d'action sur la rétention et la diplomation des étudiants (GARDÉ), la mise sur pied de cheminements rapides aux cycles supérieurs (fast track), l'évaluation de l'efficacité de l'encadrement aux cycles supérieurs, l'amélioration de la pédagogie en fonction des besoins des étudiants, le soutien financier des étudiantes et étudiants éprouvant des difficultés sur ce plan, la sensibilisation du corps professoral au rôle à assumer pour soutenir la persévérance des étudiantes et des étudiants, etc.

À l'instar des observations faites à l'étape de l'accès à l'université, peu de mesures ont été repérées pour tenter de pallier les obstacles que rencontrent les étudiantes et étudiants à temps partiel, les femmes au doctorat, les étudiantes et étudiants dans les programmes à faible pourcentage de diplômés et de diplômées ainsi que ceux d'origine socioéconomique défavorisée.

4.4 L'insertion socioprofessionnelle

De l'ensemble des diplômées et diplômés du système de l'éducation, ceux provenant de l'enseignement universitaire bénéficient de perspectives d'emploi généralement plus favorables³. Mais la détérioration de cette situation au cours de la décennie 1987-1997 se fait également ressentir sur l'intégration au marché du travail des diplômées et diplômés universitaires. Les étudiantes et étudiants se montrent généralement plus inquiets que par le passé par les perspectives d'insertion socioprofessionnelle au terme des études. Cette inquiétude produit des effets divers mais positifs sur la réussite, que ce soit en amenant les étudiantes et les étudiants à se centrer davantage sur leurs études et à conserver leur motivation malgré des perspectives d'emploi parfois désavantageuses ou en les incitant à réussir les cours pour atteindre rapidement le marché du travail, lorsque les perspectives sont favorables. La détérioration du marché du travail ne semble pas étrangère à la poursuite des études aux cycles supérieurs. Comment les perspectives d'emploi influencent-elles le cheminement des étudiantes et étudiants au cours de leur formation universitaire ? Est-ce que les inégalités sociales déjà présentes au moment de l'accès et qui persistent jusqu'à l'étape du diplôme demeurent au moment de l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux titulaires d'un diplôme universitaire ?

Les obstacles et les seuils critiques

- **Des dividendes nettement moindres retirés par les femmes diplômées**

Dès l'entrée à l'université, les choix scolaires des femmes les conduisent vers des créneaux généralement peu prestigieux. Les femmes développent une identité professionnelle plus fragile en lien avec une perception dévaluée de leur réussite scolaire et réduisent en conséquence leurs aspirations professionnelles. En outre, celles qui sont nouvellement

1. CREPUQ, *Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois*, p. 40.

2. Voir les tableaux 7 et 9 de l'annexe 1.

3. CREPUQ, *op.cit.*, p. 15.

titulaires d'un diplôme universitaire, quel qu'il soit, obtiennent dans une proportion moindre que les hommes un travail à temps plein, un emploi permanent, un emploi à temps plein lié au domaine d'études et, la situation idéale, un emploi à temps plein, permanent et lié au domaine d'études.

- **Des formations écourtées par les perspectives d'emploi**

L'attrait du marché du travail, dans les secteurs où l'offre d'emploi est intéressante, peut inciter les étudiantes et les étudiants, mais aussi les unités d'enseignement, à aménager un parcours accéléré de formation. D'autre part, la rareté des emplois peut conduire à quitter le programme d'études dès que se présente un emploi dans son domaine, pour ainsi saisir la chance au passage de crainte qu'une telle occasion ne se reproduise pas.

La réussite incertaine aux examens d'un ordre professionnel ou aux stages professionnels au terme des études peut constituer un seuil critique de première importance pour l'insertion socioprofessionnelle.

Les mesures d'aide à la réussite

- **Le rapprochement entre la formation et les réalités du marché du travail**

Un ensemble de mesures a pour cible l'insertion socioprofessionnelle. Ces mesures visent à répondre à l'intérêt des étudiantes et étudiants pour une formation pratique et adaptée aux réalités du marché du travail. Plusieurs exemples ont été observés : l'offre d'un cours d'introduction à la profession, l'insertion de stages au programme d'études, les activités de transfert des connaissances dans le milieu industriel, les contacts avec le milieu professionnel et scientifique, les mesures « d'employabilité » durant l'été, les journées Carrière, des mesures d'adaptation des programmes à l'internationalisation des savoirs et à la mobilité, l'implantation de réseaux socioprofessionnels, la mise sur pied de centres de démarrage et d'incubation d'entreprises, etc.

- **L'information professionnelle**

Les services d'orientation diffusent de l'information sur l'évolution des professions et du marché du travail.

- **Le « bachotage »**

Le « bachotage » vise à aider les étudiantes et étudiants diplômés à réussir l'examen de l'ordre professionnel.

Les mesures mises en œuvre pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des diplômées et des diplômés s'orientent principalement vers un rapprochement de la formation des réalités du marché du travail. Un aspect peu couvert dans les mesures inventoriées autour duquel des interventions pourraient s'organiser concerne le développement de l'identité professionnelle tout au long de la formation. On peut croire qu'une telle catégorie de mesures, en plus de profiter à l'ensemble de la population étudiante, serait susceptible de soutenir davantage les femmes diplômées à l'étape de l'intégration à un emploi.

4.5 L'ensemble de la trajectoire

Il existe des mesures dont la portée se répercute sur l'ensemble de l'itinéraire universitaire, de l'accès jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle. Ces mesures abordent la réussite de manière transversale. Ainsi en est-il de l'analyse des besoins des étudiantes et étudiants, de l'évaluation et de la révision des programmes et de l'affinement des compétences pédagogiques.

Les mesures d'aide à la réussite

- **L'analyse des besoins des étudiantes et étudiants**

Les universités réalisent des études et des recherches et mettent sur pied des groupes de réflexion et d'action afin de mieux connaître les besoins de la population étudiante qui fréquente leur établissement, par exemple :

- *en dégagant les seuils critiques en matière de réussite qui jalonnent le cheminement à tous les cycles;*
- *en cernant les facteurs favorables à la persévérance;*
- *en améliorant la compréhension des besoins des étudiantes et étudiants en matière d'encadrement ou de formation à distance;*
- *en identifiant les besoins particuliers des étudiantes et étudiants en difficulté;*
- *en utilisant les résultats de la Relance des diplômés comme rétroinformation sur la pertinence des programmes en regard de l'insertion socioprofessionnelle.*

Ces interventions d'analyse des besoins de la population étudiante constituent le fondement du développement de mesures favorisant la réussite.

- **Les programmes d'études**

La vigie qu'exercent les universités sur les dispositifs de formation constitue une catégorie de mesures d'aide à la réussite en amont de l'accueil des étudiantes et étudiants dans un programme de formation universitaire. De telles mesures ont pour but de garantir la qualité de la formation (cibler les bons objectifs, développer les habiletés pertinentes, transmettre des connaissances à jour, etc.). Pour ce faire, on observe que les établissements se sont dotés d'outils et de politiques d'évaluation des cours, des programmes ou de la qualité de l'enseignement dans lesquels les étudiants peuvent avoir un rôle à jouer. En outre, les politiques d'évaluation des programmes sont complétées, le cas échéant, par la révision des programmes. Certains établissements s'affairent au développement de programmes offerts au premier cycle. D'autres procèdent à l'enrichissement des banques de cours au doctorat. En outre, la révision des objectifs généraux des cycles supérieurs permet de préciser les frontières entre les cycles d'études. Finalement, l'arrimage des programmes entre le cégep et l'université permet de favoriser le passage de l'enseignement collégial vers le baccalauréat et d'offrir un cheminement intégré de formation supérieure.

- **Les compétences pédagogiques**

C'est à divers moments de la carrière professorale que les universités élaborent et mettent en œuvre des mesures visant à développer les compétences pédagogiques. Lors du recrutement des professeurs, les compétences pédagogiques sont évaluées. En outre, une politique sur le recrutement des nouveaux professeurs vise à inciter les unités d'enseignement à accorder plus de poids aux compétences en enseignement et à concevoir de nouveaux moyens de les évaluer (ex. : par une mise en situation d'enseignement). Des procédures d'allègement de tâches peuvent permettre aux nouveaux professeurs d'acquérir une formation en pédagogie. En cours de carrière, diverses mesures visent à développer les compétences pédagogiques par la valorisation de la tâche d'enseignement (ex. : un prix d'enseignement); par le soutien aux innovations pédagogiques; par l'intégration progressive et appropriée des nouvelles technologies de l'information et des communications à l'enseignement (dans presque toutes les universités)¹; par le suivi des évaluations

des enseignements dans une perspective d'amélioration continue des compétences professorales; et par le perfectionnement des professeurs ou des chargés de cours, notamment ceux qui éprouvent des difficultés. En outre, les services aux étudiants² participent également au développement des compétences pédagogiques du personnel enseignant en aidant les professeurs à approfondir leur connaissance des besoins des étudiantes et des étudiants. Finalement, aux cycles supérieurs, tous les établissements du réseau de l'Université du Québec ont mis en place un processus d'accréditation du corps professoral à la supervision des mémoires et des thèses.

En conclusion

Le portrait d'ensemble des mesures répertoriées, tout approximatif qu'il soit, témoigne manifestement des préoccupations des universités envers la réussite et de leur engagement à mettre en œuvre des conditions favorables sur ce plan. On ne saurait toutefois conclure que les étudiantes et étudiants de tous les établissements et de tous les programmes en bénéficient également pas plus que nous ne pouvons en évaluer l'efficacité. La présentation de ces mesures permet néanmoins de dresser l'éventail des interventions susceptibles d'améliorer le taux de réussite et d'indiquer les voies d'actions possibles afin d'aider encore davantage les étudiantes et les étudiants à surmonter les obstacles et à franchir les seuils critiques qui jalonnent inévitablement leur trajectoire à l'université, à chacune des étapes.

d'offrir un soutien individualisé aux étudiantes et étudiants, en obligeant une certaine réflexion sur la démarche pédagogique à suivre et en proposant une méthode de travail, etc.

1. L'intégration de ces technologies à l'enseignement contribue à améliorer la pédagogie en favorisant un recentrage sur les apprentissages, en permettant

2. L'expression « services aux étudiants » doit être entendue ici dans son sens large, incluant les services de prêts et bourses, les services d'orientation, les services de santé, les centres d'aide liés à une discipline donnée, etc.

CHAPITRE 5

Améliorer les conditions de réussite des étudiantes et des étudiants

Dans cet avis qui complète la pensée du Conseil sur le thème de la réussite, on souligne l'importance de se centrer sur la réalité de l'étudiante et de l'étudiant dans le contexte de la mission de formation des universités. Même si les analyses présentées jusqu'à maintenant ont été effectuées spécifiquement à l'enseignement universitaire, le paradigme de la réussite qui y est développé peut également s'appliquer à l'enseignement collégial et inspirer la réflexion aux niveaux primaire et secondaire. Le Conseil invite donc le ministre de l'Éducation ainsi que tout le milieu de l'éducation à en prendre acte.

Ce chapitre présente sept orientations indiquant autant de chantiers à mettre en œuvre pour améliorer les conditions de réussite des étudiantes et des étudiants à l'université. Les orientations font ressortir la nécessité de :

- s'approprier un nouveau paradigme de la réussite;
- poursuivre l'amélioration du niveau de scolarisation de la population québécoise;
- favoriser l'engagement des étudiantes et des étudiants envers leurs études;
- repérer les disparités en matière de réussite et y remédier;
- mieux cerner la réalité étudiante actuelle;
- implanter un processus de diagnostic-intervention-évaluation;
- soutenir les étudiantes et les étudiants de façon à maintenir les exigences universitaires.

Les orientations et les chantiers qui s'en dégagent sont balisés par un ensemble de recommandations issues des éléments de problématique déjà exposés. Pour en faciliter l'appropriation, chaque recommandation est précédée d'un énoncé de la problématique accompagné d'une référence à l'exposé de la problématique et suivie de précisions quant à sa nature et à sa portée.

Première orientation : S'approprier un nouveau paradigme de la réussite

La définition de la réussite citée au chapitre premier met en relief le projet de formation de l'étudiante et de l'étudiant, c'est-à-dire l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel. En outre, l'analyse des conditions de réussite a bien montré leur aspect multidimensionnel¹.

1) Le Conseil recommande:

de considérer la réussite à partir du projet de formation de l'étudiante ou de l'étudiant, d'en reconnaître le caractère multidimensionnel et complexe et de prendre en compte les diverses conditions de réussite mises en lumière dans le présent avis lors du développement de mesures visant à soutenir ou à améliorer la réussite ainsi que lors de l'évaluation de l'atteinte des objectifs en la matière.

La synergie des orientations, des actions et des moyens est nécessaire à l'amélioration de la réussite. Elle fait appel à l'engagement des étudiantes et étudiants envers leur projet de formation. Elle nécessite la mise en œuvre par l'établissement et le personnel enseignant de pratiques pédagogiques favorables aux apprentissages. Elle repose sur une formation de qualité offerte aux autres paliers du système d'éducation. Elle prend appui sur un projet démocratique inspirant le développement social. En ce sens, la réussite à l'université engage la responsabilité d'un ensemble d'acteurs, que ce soit au sein même du réseau universitaire, dans tout le système d'éducation ou dans la société civile.

1. Voir la section 1.4 ainsi que le chapitre 2.

Deuxième orientation : Rehausser le niveau de la scolarisation de la population québécoise

L'accès à l'université, compte tenu de l'exigence première d'admission que constitue le diplôme d'études collégiales, est tributaire du bassin de la population qui obtient ce diplôme. Les données récentes affichent un recul des pourcentages de diplômés et de diplômées chez la population des jeunes adultes, tant au niveau secondaire que collégial. En effet, les résultats obtenus ne sont pas ceux qu'avait souhaités le Conseil¹. Les changements apportés aux régimes pédagogiques à ces ordres d'enseignement ainsi que la révision des programmes d'études qui a suivi le *Renouveau de l'enseignement collégial* et la réforme *Prendre le virage du succès* – des changements qui renforcent les exigences d'études – ont eu pour effet de modifier substantiellement les règles de délivrance du diplôme au secondaire et d'admission au collégial. Le Conseil considère qu'il est nécessaire de poursuivre les efforts engagés dans la réforme du secondaire et du collégial. Il réitère l'importance des objectifs de scolarisation de la population déjà formulés et il appuie les objectifs opérationnels du Ministère fixés pour l'année 2010.

En regard des objectifs de scolarisation fixés par le Conseil pour l'an 2000², la situation est nettement plus favorable du côté universitaire. En 1997, les objectifs d'accès ont été dépassés au doctorat (1,9 % de la population y accède alors

que le Conseil visait 1,2 %) et s'approchent sensiblement du but visé au baccalauréat (33,9 % de la population de tous âges comparativement à l'objectif de 35 % chez les moins de 30 ans) et à la maîtrise (8,7 % comparativement à 10 %). En 1998, les objectifs de délivrance de diplômes ont été dépassés à la maîtrise (le taux s'établit à 6,4 % alors que le Conseil avait fixé 5 %), ont déjà été atteints au doctorat (le taux est de 1 %) et on s'y approche de très près au baccalauréat (le taux s'élève à 22,9 % chez les moins de 30 ans alors que le Conseil vise 25 %)³.

Malgré ce résultat positif, l'amélioration de la scolarisation de la population québécoise, particulièrement chez les jeunes adultes, demeure un objectif socialement souhaitable. Les éléments de contexte développés au chapitre premier soulignent toute l'importance de poursuivre les efforts réalisés par les universités dans l'atteinte de ces objectifs. Leur contribution est essentielle pour relever le défi de la mondialisation de l'économie, pour permettre au Québec de participer pleinement aux avancées scientifiques et technologiques, bref, pour soutenir le développement du Québec. En outre, dans le cadre de la *Politique québécoise à l'égard des universités*, l'État reconnaît le rôle des universités en matière de développement culturel, social et économique. On y rappelle qu'il faut consolider l'accès à une formation universitaire parce que les acquis sont encore fragiles en matière de scolarisation de la population.

2) Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et à l'ensemble des universités :

de viser à ce que, d'ici 2010, au moins

- 40 % des Québécoises et des Québécois de moins de 30 ans accèdent à une formation universitaire conduisant à un baccalauréat et que, de cette même population, 30 % obtiennent le diplôme;

1. *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie [...]*, p. 95. Le Conseil souhaitait que 85 % de la population québécoise de moins de 20 ans obtienne un diplôme du secondaire avant l'an 2000. En 1997-1998, le taux observé est de 69,4 %, soit un écart de 15,6 points de pourcentage. Il espérait que 70 % de la population des moins de 20 ans accède à des études collégiales avant l'an 2000. Cette proportion s'établit à 57,6 % en 1997-1998, tous âges confondus. Enfin, le Conseil avait fixé comme objectif que 60 % de la population des moins de 25 ans obtiennent un DEC avant l'an 2000. En 1996-1997, 39,0 % de la population, tous âges confondus, y parvient.

2. *Ibid.*, p. 90.

3. Voir le tableau 10 de l'annexe 1, Évaluation de l'atteinte des objectifs de scolarisation [...].

- **10 % de la population québécoise de tous âges accède à la maîtrise et que 7 % obtienne le diplôme;**
- **et que 2,3 % de la population québécoise atteigne les études doctorales et que 1,5 % obtienne le diplôme.**

Ces nouvelles cibles nécessitent d'apporter divers correctifs au niveau universitaire et, à terme, d'améliorer le pourcentage de diplômés et de diplômées chez les sortants¹. En outre, elles ont pour préalable l'amélioration de la situation prévalant aux ordres d'enseignement qui précèdent. Même si les objectifs de scolarisation concernent précisément les programmes conduisant aux grades de baccalauréat, maîtrise et doctorat, l'atteinte de ces objectifs peut néanmoins s'appuyer sur des trajectoires diverses utilisant, par exemple, le cumul de certificats en vue de l'obtention d'un baccalauréat, l'accès à un diplôme de deuxième cycle vers la maîtrise, etc.

En outre, la scolarisation de la population québécoise dans l'ensemble des régions demeure préoccupante². Des disparités régionales quant à l'accès aux études universitaires s'observaient en 1986 et, 10 ans plus tard, elles demeurent, bien que la situation ait progressé dans certaines régions. En résumé, considérant la population qui a déjà fréquenté l'université ou qui y a obtenu un diplôme, en 1996, quatre régions affichent un taux supérieur à la moyenne provinciale (20,2 %); il s'agit des régions de Montréal, de Québec, de l'Outaouais et de Laval, dont le taux de scolarisation universitaire

avec ou sans grade chez la population de 15 ans et plus s'établit de 21,1 % à 29,7 %. Au pôle inférieur, se trouvent les régions de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, du Nord du Québec, de la Côte-Nord et du Centre du Québec qui enregistrent des taux de scolarisation de niveau universitaire de 10,3 % à 11,5 %. Entre ces deux extrêmes, se situent les régions de Lanaudière, de l'Abitibi-Témiscamingue, du Bas-Saint-Laurent, de Chaudière-Appalaches, du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de la Mauricie, des Laurentides, de l'Estrie et de la Montérégie, où le taux de scolarisation universitaire varie de 12,6 % à 18,5 %. Bien que ces statistiques offrent un portrait parcellaire³ qui tend à masquer certaines problématiques régionales (ex. : le fort taux de décrochage scolaire dans la région de l'Outaouais), elles soulèvent des questions sur l'accessibilité différenciée des régions à la scolarisation universitaire.

3) À la lumière de ces constats, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

d'inclure à sa planification stratégique, de concert avec les ministères à vocation économique concernés, des mesures concrètes visant à soutenir le développement de la scolarisation universitaire en région.

Ainsi, le Conseil appuie les priorités gouvernementales qui visent à maintenir l'accès à la formation universitaire en région⁴. Il importe de noter que l'augmentation du niveau de scolarisation en région ne passe pas exclusivement par les efforts à entreprendre en matière d'éducation. La réalisation de cet objectif est intimement liée au développement économique, social et culturel des régions et appelle une concertation interministérielle fructueuse en matière de développement régional. Le développement économique va de pair avec la scolarisation puisqu'il permet d'offrir des perspectives de

1. Comparativement à la situation observée chez les étudiantes et étudiants sortants en 1996-1997, pour atteindre les nouveaux objectifs du Conseil en 2010, le pourcentage de diplômés et de diplômées chez les sortants devrait ainsi passer de 65,7 % à 75 % au baccalauréat, de 65,4 % à 70 % à la maîtrise et de 58,3 % à 65 % au doctorat. Les pourcentages pour l'année 1996-1997 sont tirés de l'annexe 1, tableau 7 – Pourcentage des diplômés et des diplômées chez les sortants [...].

2. Voir le chapitre 4, section 4.1 ainsi que l'annexe 1, tableau 5.

3. Une étude plus poussée de la dimension régionale devrait prendre en compte la présence ou non d'emplois nécessitant une main-d'œuvre hautement qualifiée et la migration interrégions qui en découle.

4. Ministère de l'Éducation, *Politique québécoise à l'égard des universités [...]*, p. 22.

carrière intéressantes aux diplômées et diplômés universitaires. Il doit pouvoir mettre en valeur les compétences acquises par les diplômées et diplômés universitaires et permettre à ceux d'entre eux qui le souhaitent de s'épanouir en région. En retour, le rehaussement de la scolarisation des régions peut contribuer au développement de créneaux tout à fait originaux, notamment du côté des nouvelles technologies de l'information et des communications, en plus de consolider les secteurs traditionnels d'activité économique.

Troisième orientation : Soutenir l'engagement des étudiantes et étudiants

L'engagement des étudiantes et des étudiants envers les études constitue une condition importante de la réussite. Un défi majeur qui se pose sur ce plan consiste à mieux équilibrer le partage du temps productif entre les études, le travail rémunéré durant les études et les préoccupations relatives à l'insertion socioprofessionnelle. Les transformations sociales qui touchent la jeunesse aboutissent à une diversification accrue des parcours scolaires, au décloisonnement des étapes de vie et à l'augmentation de l'âge de fréquentation universitaire. Malgré cela, le Conseil persiste à considérer que les premières années de l'âge adulte constituent une période de la vie propice à la réalisation du projet d'études et il privilégie le régime d'études à temps plein pour ce groupe de la population étudiante. Néanmoins, il demeure souhaitable de maintenir dans le système d'éducation toute la souplesse nécessaire pour faciliter la réponse aux besoins de formation tout au long de la vie bien que cela ne doive nullement devenir le prétexte à retarder ou à prolonger indûment la formation initiale des jeunes adultes.

Il est possible que, dans certaines circonstances, le travail rémunéré durant les études devienne un frein à la persévérance aux études¹. En voici

quelques exemples. Dans les secteurs de pointe, il peut arriver que les employeurs embauchent un étudiant ou une étudiante en fin de parcours, avant même que son programme d'études soit achevé. Dans d'autres secteurs, une entreprise peut conclure une entente de stage rémunéré dès la première année universitaire et pour toute la durée des études, ce qui fait que les étudiantes et étudiants ont peu d'opportunité d'explorer leur domaine professionnel. Finalement, le travail à temps partiel pendant de longues heures peut détourner des études universitaires.

4) Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux universités :

d'établir, en collaboration avec les employeurs, un contrat social visant à permettre aux étudiantes et étudiants de progresser dans leur programme d'études, de satisfaire aux exigences des études universitaires à chacun des cycles et de compléter ce programme.

Les étudiantes et étudiants doivent reconnaître l'importance de consacrer à leurs études le temps nécessaire pour satisfaire aux exigences universitaires. Les employeurs, pour leur part, doivent être sensibilisés au fait que leur collaboration est tout aussi nécessaire pour soutenir la persévérance aux études en consentant parfois à retarder l'embauche d'étudiantes et d'étudiants jusqu'au moment de l'obtention du diplôme. Ce partenariat constitue une condition importante de soutien à la persévérance. Jeter les bases d'un partenariat autour du projet d'engagement et de persévérance aux études passe d'abord par la sensibilisation des employeurs à la fonction sociale qu'exerce l'université. Plus concrètement, comme il a été observé au cours des consultations, il est possible de conclure des ententes avec les principaux employeurs locaux ou avec les employeurs qui recrutent des étudiantes et étudiants dans un domaine de pointe en particulier.

1. Voir le chapitre 2, section 2.1, p. 39 et le chapitre 3, section 3.4, p. 62.

Pour revenir à l'importance du régime d'études à temps plein, disons que des raisons pédagogiques fort nombreuses appuient cette position¹. Ces raisons ont trait à la continuité de la formation plutôt qu'au morcellement des apprentissages, à l'intégration des savoirs, à l'acculturation à un domaine d'études par une exposition prolongée et soutenue plutôt que par des contacts fragmentés ou à l'entraide accrue par les pairs dans un rythme de cheminement analogue pour tous. Cependant, il faut bien reconnaître que, d'emblée, l'incitation des étudiantes et étudiants à s'engager dans un régime d'études à temps plein ne rencontre pas nécessairement les visées de tous, des tensions opérant dans des directions opposées.

5) **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :**

de mettre en œuvre les conditions favorables permettant aux jeunes adultes de privilégier le choix d'un régime d'études à temps plein, notamment en améliorant le soutien financier aux études.

Les moyens visant à favoriser la participation à temps plein aux études universitaires sont multiples. Le Conseil appuie la *Politique québécoise à l'égard des universités* dans son intention de réduire les obstacles d'ordre économique aux études². Outre le financement des études, ces moyens passent par l'adoption d'une définition univoque de ce qu'est étudier à temps plein et le respect de cette définition par les organismes gouvernementaux (l'aide financière aux études ainsi que les organismes subventionnaires de recherche et de création, etc.) et les établissements universitaires eux-mêmes.

Même s'il privilégie le régime d'études à temps plein chez les jeunes adultes, le Conseil considère important que les universités demeurent ouvertes à accueillir et à soutenir des étudiantes et des étu-

dants à temps partiel. Les besoins sont multiples et l'offre de formation doit pouvoir s'y adapter. Dans la section suivante, le Conseil formule une recommandation à l'intention de la population étudiante à temps partiel dans le contexte du soutien à la persévérance jusqu'au diplôme³.

Quatrième orientation : Repérer les disparités en matière de réussite et y remédier

L'examen du pourcentage de diplômés et de diplômées en fonction de l'origine sociale, du sexe, du domaine d'études et du régime d'études révèle des disparités persistantes au fil des ans et appelle un ensemble d'interventions qui feront l'objet des six prochaines recommandations.

La première disparité se rapporte aux écarts observés entre les domaines d'études au chapitre du pourcentage de diplômés et de diplômées et, à plus forte raison, entre les programmes, à chacun des cycles⁴. Dans certains cas, le faible pourcentage peut s'expliquer, à l'instar de certaines disciplines artistiques, par le fait que l'étudiante et l'étudiant ont développé des compétences qui les rendent aptes à s'insérer au monde du travail avant même l'obtention du diplôme; celui-ci ajouterait, dans certaines disciplines artistiques, peu de poids à l'intégration au milieu artistique. Il y a aussi certains programmes de transition où les étudiantes et étudiants s'inscrivent dans l'espoir d'être admis au programme qui constitue leur choix scolaire premier. En outre, il arrive que les étudiantes et étudiants s'inscrivent aux cycles supérieurs afin d'améliorer leurs perspectives d'emploi et, lorsque l'emploi se présente, le choix d'abandonner les études se pose.

1. Voir le chapitre 2, section 2.2, p. 47 et section 2.4, p. 52.

2. Ministère de l'Éducation, *op. cit.*, p. 22.

3. Voir la recommandation n° 10, p. 90.

4. Voir le chapitre 4, section 4.3 ainsi que les tableaux 7 et 8 de l'annexe 1.

Sur la question du pourcentage de diplômés et de diplômées, le Conseil désire soulever trois considérations. D'abord, le diplôme universitaire est garant d'une véritable formation qualifiante dont la portée va bien au-delà de l'insertion professionnelle en favorisant l'insertion sociale, par l'exercice éclairé du rôle de citoyenne ou citoyen dans la société civile, et en stimulant le développement personnel. Pour cette raison, le Conseil est d'avis que les universités doivent continuer à inciter les étudiantes et les étudiants à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme dans le cas où le programme suivi s'inscrit vraiment dans leur choix de carrière et à les recentrer sur les gains à moyen et à long termes plutôt qu'à court terme. Ensuite, ce n'est pas dans l'ensemble des programmes qu'il faut chercher à améliorer le taux d'obtention du diplôme mais bien dans ceux où des faiblesses sont enregistrées. Les gains à réaliser sont à ce niveau principalement. Finalement, l'enseignement universitaire au premier cycle joue un rôle d'orientation; le processus de maturation du choix scolaire comporte invariablement des indécisions et des changements de programme.

6) Afin d'améliorer le pourcentage de diplômés et de diplômées, le Conseil recommande aux unités d'enseignement et de recherche :

- **de cerner les éléments de problématique qui se posent dans les programmes à faible pourcentage de diplômés et de diplômées afin d'élaborer et de mettre en œuvre les moyens appropriés d'y remédier;**
- **de poursuivre les efforts déjà engagés pour soutenir des étudiants et étudiantes dans les programmes où le pourcentage de diplômés et de diplômées est élevé.**

C'est localement, au sein des unités d'enseignement et de recherche, qu'il est opportun de poser les diagnostics et d'apporter les correctifs requis. Pour ce faire, les ressources doivent être décentralisées afin que l'unité puisse jouir d'une pleine autonomie pour appliquer les mesures qui s'imposent; les

mesures peuvent être variées, comme en témoigne le chapitre précédent.

La seconde disparité touche, de manière générale, aux situations de discrimination systémique. Le Conseil s'est questionné à savoir si les difficultés rencontrées par les étudiantes et les étudiants en fonction de leur origine sociale, de leur sexe, de leur régime d'études ou de leur domaine d'études à l'une ou l'autre des étapes de la trajectoire universitaire se rapportent à des situations de discrimination systémique largement présentes dans la société et qui pénètrent insidieusement la vie universitaire. La discrimination systémique renvoie ici aux situations d'inégalité vécues par un segment de la population étudiante, des situations qui ne sont ni souhaitées ni planifiées ni intentionnelles de la part de l'établissement universitaire ou, plus largement, du système universitaire, résultant de pratiques établies de bonne foi et apparemment neutres, mais qui engendrent ou renforcent les inégalités déjà présentes dans la société. Les écarts observés à l'université en matière de réussite sont considérés comme une situation de discrimination systémique : 1) s'ils affectent un sous-groupe donné de la population étudiante et 2) s'ils reflètent les inégalités préexistantes dans la société; ces deux indicateurs doivent être présents.

Que les disparités découlent ou non de discrimination systémique, elles demeurent tout aussi préoccupantes pour le Conseil. Néanmoins, il est utile de bien situer la nature de la problématique puisque, dans l'un et l'autre cas, les correctifs envisagés tendent à être ou bien plus directs (quand il ne s'agit pas de discrimination systémique) ou bien plus diffus (quand il s'agit de situation de discrimination systémique), nécessitant des interventions à divers paliers pour opérer le changement social. Si l'université a moins d'emprise sur les situations de discrimination systémique, y compris celles qui touchent la réussite des hommes et des femmes, elle n'en joue pas moins un rôle moteur important sur le plan social; c'est à ce titre qu'elle est appelée à apporter sa contribution.

Les pages suivantes précisent en quel sens il est possible d'intervenir sur les discriminations fondées sur l'origine sociale et sur le sexe dans le but d'améliorer la réussite à l'université.

Les discriminations fondées sur l'origine sociale

Les étudiantes et étudiants provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé se retrouvent généralement dans une position plus fragile quant à l'accès et à la persévérance aux études¹. Le corpus des travaux ne parvient pas à cerner unanimement les effets de l'origine sociale sur la réussite à l'université. Néanmoins, certains indices fiables laissent croire que chez les étudiantes et étudiants qui forment la première génération de leur famille à accéder à l'université, la réussite des études peut se complexifier par le choix d'un régime d'études à temps partiel où les probabilités de persévérer jusqu'au diplôme sont moindres, par des aspirations professionnelles plus diffuses, par une intégration à l'université plus difficile due à une acculturation nécessaire et par une probabilité plus importante d'abandonner les études, etc.

- 7) **En ce qui touche les étudiantes et les étudiants issus de milieu socioéconomique défavorisé, le Conseil recommande aux administrateurs universitaires ainsi qu'aux unités d'enseignement et de recherche :**
- de développer et d'appliquer des mesures d'aide à la réussite permettant de mieux les soutenir, notamment lors de l'intégration à l'université dans les programmes de premier cycle.**

Les discriminations fondées sur le sexe

Les hommes et les femmes rencontrent des difficultés singulières à des moments distincts

de leurs études universitaires et de leur vie professionnelle².

Chez les hommes, la difficulté d'accéder à des études universitaires de premier cycle semble croissante au fur et à mesure que diminue le nombre de diplômés aux niveaux secondaire et collégial. Comme le Conseil l'a mis en évidence dans un avis sur la réussite des garçons et des filles au primaire et au secondaire, ces écarts s'expliquent en partie par une socialisation à des rôles sociaux de sexe, où les garçons tendent à dévaloriser certains apprentissages scolaires, notamment ceux liés à la lecture et à l'écriture, à valoriser certains apprentissages autonomes non scolaires, à adopter un rythme d'apprentissage autre que le rythme scolaire, etc. Au collégial, comme le souligne la Fédération des cégeps, cette socialisation intervient dans le sens d'un engagement plus grand des filles envers les études, qui se manifeste par un temps consacré à l'étude nettement supérieur à celui des garçons au secondaire et au collégial. Les garçons s'intégreraient à des réseaux sociaux de plus grande taille où prime le caractère ludique des relations interpersonnelles. En comparaison, les filles s'inscriraient dans des réseaux sociaux de plus petite taille caractérisés par l'entraide et la disponibilité de ses membres sur le plan de l'aide scolaire, de l'aide à l'orientation et du soutien émotif³.

De prime abord, les hommes à l'université ne semblent pas faire l'objet d'une discrimination systémique. Leurs difficultés scolaires sont manifestes dans certaines matières à tous les échelons du système scolaire; elles tendent à exclure une bonne proportion d'entre eux des études universitaires. Mais cette situation ne peut être associée à des inégalités sociales préexistantes. Bien au contraire, à scolarité équivalente, les hommes tirent avantageusement partie de leur formation universitaire sur le marché du travail. Le Conseil a

1. Voir le chapitre 2, section 2.2, p. 42.

2. Voir le chapitre 2, section 2.2, p. 45.

3. Anne Filion, *La Réussite et la diplomation au collégial [...]*, p. 50-55.

déjà témoigné de son inquiétude en ce qui a trait à la situation des garçons dans tout le système scolaire. Bien que certaines hypothèses explicatives nous orientent vers des pistes plausibles pour aider à comprendre leur situation dans le contexte de l'enseignement obligatoire, force est d'admettre la compréhension somme toute limitée de la situation vécue par les jeunes hommes aux niveaux collégial et universitaire. Outre le constat que leur rendement scolaire les confine à l'exclusion des études universitaires dans bien des cas, comment expliquer de manière pertinente et sensible la situation qu'ils vivent au cégep et à l'université ?

Chez les femmes, les luttes menées pour faire reconnaître leurs droits sur les plans juridique, politique, social et économique ont sans contredit contribué à transformer profondément leurs conditions de vie et leur devenir social¹. Mais la situation n'est cependant pas toute rose et le destin social des femmes n'est pas une question réglée. Les femmes font l'objet de discrimination systémique à bien des égards. D'ailleurs, la *Politique en matière de condition féminine* cerne les éléments de discrimination à l'égard des femmes. En éducation, la politique vise trois axes : améliorer la réussite des études, favoriser la diversification des choix professionnels et soutenir la formation des femmes adultes². Des mesures correctives pour pallier les discriminations sont inscrites dans les plans triennaux d'actions gouvernementales. À l'université, les progrès remarquables accomplis par les femmes tendent à gommer les éléments de discrimination restants. S'il y a lieu d'accueillir avec optimisme ce bilan positif qui témoigne d'une nette amélioration de la situation, des actions demeurent nécessaires pour éliminer les obstacles persistants. Dans un autre ordre d'idées, notons que, contrairement à l'état limité des connaissances des difficultés rencontrées par les hommes à l'enseignement supérieur, il existe un

important corpus de travaux où une diversité de pistes explicatives permettent de mieux cerner ces questions du côté des femmes. En outre, beaucoup d'universités québécoises ont développé des groupes de recherche ou des chaires d'étude sur la condition féminine.

8) Considérant la nature distincte de la problématique vécue par les hommes et par les femmes à des moments précis de leur trajectoire à l'université, le Conseil recommande aux administrateurs universitaires et aux unités d'enseignement et de recherche :

- **de reconnaître que les hommes et les femmes étudiant à l'université doivent surmonter des obstacles et des seuils critiques distincts selon leur sexe;**
- **de développer et d'appliquer les mesures correctives adéquates afin de lever les obstacles rencontrés par les hommes et par les femmes qui étudient à l'université, à chacun des cycles.**

Pour améliorer la réussite des étudiants à l'université, les mesures tendront vers :

- une collaboration plus étroite avec les services de la vie étudiante du milieu collégial – ex. : les services d'orientation – afin de sensibiliser les étudiants inscrits à la formation préuniversitaire à l'importance de la formation universitaire;
- des incitations plus directes à l'endroit des étudiants du secteur préuniversitaire (ex. : des messages adressés spécifiquement à leur intention lors des journées portes ouvertes à l'université, des journées Carrière au sein du milieu collégial, une campagne d'information scolaire, etc.);
- un encadrement particulier auprès des hommes inscrits au baccalauréat afin d'améliorer la persévérance aux études.

Pour améliorer la réussite des étudiantes à l'université, les mesures développées peuvent consister à :

1. Voir le chapitre 2, section 2.1, p. 40.

2. Secrétariat à la condition féminine, *Un avenir à partager : la politique en matière de condition féminine*, p. 29.

- offrir aux étudiantes des modèles féminins dans les domaines des sciences pures et du génie (ex. : la présence de professeures, le contact avec des chercheuses et des ingénieures);
- soutenir les étudiantes de second et de troisième cycles dans ce processus de cristallisation de l'identité de chercheuse en tant que productrice de savoir;
- favoriser la construction de l'identité professionnelle chez les étudiantes et renforcer leur prise de conscience des compétences qu'elles ont développées en cours d'études, en vue de bien préparer l'insertion socioprofessionnelle à la fin des études, et cela à chacun des cycles.

Une approche systémique de la réduction de la discrimination

Pour compléter cette réflexion sur les situations de discrimination systémique, notons qu'il existe un ensemble d'outils prévus dans la loi favorisant l'équité entre les groupes sociaux. Au Québec, la *Charte des droits et libertés de la personne* prévoit que des programmes d'accès à l'égalité, tant en emploi que dans le domaine de l'éducation, puissent s'instaurer pour corriger une situation vécue par des personnes victimes de discrimination¹. La Commission des droits de la personne du Québec administre le *Règlement sur les programmes d'accès à l'égalité* permettant notamment à un établissement de formation de mettre en œuvre un programme d'accès à l'égalité après en avoir démontré la pertinence, en s'appuyant sur une démarche d'analyse prédéterminée². Dans ce contexte légal, quelques

universités ont déjà mis en place un programme d'accès à l'égalité tant en matière d'emploi, à l'égard de leur personnel, qu'en ce qui concerne les étudiantes et les étudiants. Selon ces programmes, des mesures de redressement temporaires et permanentes s'adressent aux sous-groupes visés³.

9) Tant en ce qui concerne les situations potentielles de discrimination fondée sur l'origine sociale, le sexe, l'ethnie, la langue, le handicap, etc., conformément aux dispositifs prévus dans la loi, le Conseil recommande aux administrateurs universitaires :

- de poursuivre les efforts entrepris dans les programmes d'accès à l'égalité en emploi pour le personnel universitaire afin de pallier l'absence de modèle pour les étudiantes et étudiants;
- de développer des programmes d'accès à l'égalité à l'intention de la population étudiante afin de soutenir et d'améliorer la réussite.

La troisième disparité se rapporte au faible pourcentage de diplômés et de diplômées observé dans le cadre des études à temps partiel⁴. Ce sous-groupe se compose majoritairement de femmes, pour qui cette situation constitue une seconde chance d'accéder à des études universitaires. En outre, ce sont davantage les étudiantes et les étudiants dont le statut socio-économique est faible qui composent ce sous-groupe. Notons que le Québec accueille la plus forte proportion d'étudiantes et d'étudiants à

1. Gouvernement du Québec, *Charte des droits et libertés de la personne*, partie III, article 86.

2. La démarche d'analyse s'effectue en trois temps : 1) une analyse d'effectifs présente la situation du groupe cible par rapport à celle de l'ensemble des autres étudiantes et étudiants de l'établissement; 2) une analyse de disponibilité met en rapport la proportion que représente ce groupe tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement dont les membres sont aptes à accéder à la formation dans un délai raisonnable; 3) une analyse du système scolaire vise à repérer les pratiques discriminatoires à

partir des règlements, des politiques, des directives, etc. Gouvernement du Québec, *Règlement sur les programmes d'accès à l'égalité*, section III.

3. À titre d'exemple, mentionnons les interventions suivantes : à l'Université de Montréal, *L'Égalité en toute équité. 1994-1997. Plan d'action d'accès à l'égalité en emploi et en éducation pour les femmes*, p. 2-3; à l'Université Laval, la Faculté de droit a mis en place un programme d'accès à l'égalité à l'égard des autochtones.

4. Voir le chapitre 2, section 2.3, p. 51 et le chapitre 4, section 4.3.

temps partiel de toutes les provinces canadiennes et cela, en dépit de la chute marquée des effectifs à temps partiel qui a été observée (plus du quart au baccalauréat au cours de la décennie 1988-1998).

Peut-on qualifier les écarts observés à l'endroit des étudiantes et des étudiants à temps partiel de situation de discrimination systémique ? On ne peut répondre avec certitude à cette question mais de fortes présomptions laissent croire que tel est le cas. D'abord, sachant que ce sont les femmes qui fréquentent très majoritairement l'université à temps partiel, en lien avec la discrimination systémique socialement reconnue à l'égard des femmes, il faudrait pouvoir vérifier si elles sont davantage touchées par l'abandon. Néanmoins, il faut préciser que la diminution importante des effectifs à temps partiel a conservé intacte la proportion hommes-femmes à temps partiel. Finalement, on note que les étudiantes et étudiants à temps partiel présentent une plus forte probabilité de provenir d'une famille dont le niveau socioéconomique est faible.

Même si on ne peut définir avec précision les contours du problème, il est clair que ce sous-groupe de la population étudiante rencontre des difficultés majeures à l'université. Il importe de demeurer attentif à leur situation et de répondre à leurs besoins en toute équité, comme le souligne pertinemment la *Politique québécoise à l'égard des universités*¹.

10) Le Conseil recommande aux établissements universitaires :

de faire en sorte que les services et les mesures d'aide à la réussite soient également offerts aux étudiantes et aux étudiants à temps partiel.

L'université doit assumer pleinement la responsabilité inhérente à l'admission d'étudiantes et d'étudiants à temps partiel. Au cours de nos consultations,

nous avons observé des façons efficaces d'organiser l'offre de formation à ce sous-groupe de la population étudiante; un réel dialogue s'instaure quant à la planification des cours offerts, à l'utilisation de la formation à distance, etc. De telles initiatives indiquent la voie à suivre.

Le quatrième et dernier élément de disparité touche le financement des études². Le Conseil désire sensibiliser le ministre de l'Éducation ainsi que l'ensemble du réseau universitaire aux effets redistributifs que peuvent avoir des modifications aux programmes de financement des études (bourses d'études aux cycles supérieurs, programme québécois de prêts et bourses, financement des études par la participation aux équipes de recherche universitaire, etc.). Plus largement, les politiques sociales et fiscales peuvent avoir également un effet direct sur la population étudiante, modifiant à la hausse ou à la baisse les ressources financières disponibles pour les études. En outre, des modifications aux droits de scolarité ou aux frais afférents peuvent avoir des répercussions sur les étudiantes et étudiants les plus démunis sur le plan financier. Dans un précédent avis³, le Conseil a examiné cette question. Il n'est cependant pas clair dans quelle mesure ces changements affectent la réussite et la persévérance aux études.

11) Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

de confier au Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études le mandat d'établir l'incidence sur la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur des récentes modifications aux contributions financières des étudiantes et étudiants de même que les modifications aux politiques sociales et fiscales qui concernent les étudiantes et les étudiants.

1. Ministère de l'Éducation, *Politique québécoise [...]*, p. 22.

2. Voir le chapitre 2, section 2.2, p. 48.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Financement des universités*, p. 70-75.

Cinquième orientation : Mieux connaître la réalité étudiante actuelle

Les travaux en sociologie de la jeunesse traduisent les réalités nouvelles que vivent les jeunes adultes en âge de fréquenter l'université. Les chapitres 2 et 3 du présent avis résument les recherches portant sur les conditions de réussite des étudiantes et étudiants ainsi que sur la condition étudiante. Ces recherches donnent accès à une compréhension riche et nuancée des aspirations, des stratégies et des voies empruntées par les étudiantes et étudiants à l'université. Néanmoins, plusieurs questions demeurent en suspens.

12) Afin d'approfondir la connaissance de la réalité étudiante et, plus globalement, des conditions de réussite à l'enseignement supérieur, le Conseil recommande

- **aux établissements d'enseignement collégial et universitaire, par le biais de leur bureau de recherche institutionnelle, les équipes de recherche ou les chercheurs indépendants :**
de poursuivre les travaux de recherche permettant de mieux comprendre la réalité étudiante, les obstacles à la réussite, les soutiens à la persévérance ainsi que la réalité vécue par les sous-groupes de la population étudiante les plus touchés par l'exclusion des études universitaires et par l'abandon des études;
- **au ministre de l'Éducation :**
de soutenir de telles initiatives de recherche par le financement de projets de recherche novateurs sur cette thématique, par la diffusion des publications de recherche dans ce domaine ainsi que par tout autre moyen utile à cette fin;
- **au ministre de la Recherche, de la Science et de la Technologie ainsi qu'aux organismes subventionnaires :**

de financer les projets de recherche qui favorisent le développement des connaissances sur la réalité étudiante à l'université ou, plus largement, sur les conditions de réussite à l'enseignement supérieur.

Citons, à titre d'exemple, quelques thématiques de recherche qui pourraient apporter un éclairage utile sur la question :

- la poursuite des travaux se rapportant à l'incidence de l'origine sociale sur la réussite à l'université;
- la problématique du rapport aux études des hommes à l'enseignement supérieur, et notamment de l'accès au premier cycle;
- les femmes et les carrières scientifiques, afin de déterminer les obstacles à ces choix de carrière;
- le rapport qu'entretiennent les femmes avec la production du savoir;
- le phénomène de l'abandon des études afin de tenter de développer un cadre explicatif qui permettrait de donner un sens aux typologies de motifs développées;
- l'approfondissement de la représentation de la réussite des étudiantes et étudiants;
- les stratégies que les étudiantes et les étudiants développent en cours de formation, en lien avec leur perception du marché du travail;
- la réalité vécue par les étudiantes et étudiants à temps partiel : les particularités de cette clientèle, les difficultés, les défis et les obstacles rencontrés;
- les attraits et les obstacles des études universitaires dans le champ des sciences de la santé, des sciences pures et des sciences appliquées;
- la réalité vécue par les étudiantes et les étudiants inscrits dans des programmes à faible pourcentage de diplômés et de diplômées (les aspirations personnelles, les stratégies déployées, la perception des compétences développées, etc.);

- l'effet de l'opinion publique à propos de l'insertion socioprofessionnelle des diplômées et diplômés universitaires sur l'accès et la persévérance aux études universitaires.

Ces pistes de recherche témoignent de l'état somme toute limité de l'avancement des connaissances sur cette question. Le Conseil désire souligner ici que les rapides mutations vécues par les générations d'étudiantes et d'étudiants qui se succèdent nécessitent d'alimenter de manière continue les connaissances sur la population étudiante. C'est là le fondement même d'une offre de formation adaptée, de mesures bien ciblées d'aide à la réussite et du soutien de l'engagement des étudiantes et des étudiants à l'égard de leur formation universitaire.

Dans le même ordre d'idées, à l'échelle nationale ou internationale, les organismes notent que, en dépit des données quantitatives disponibles sur les phénomènes de l'accès et de l'obtention du diplôme au niveau universitaire, il est difficile d'en tirer une information valide et comparable, que ce soit au sein d'un même système universitaire ou par rapport à la situation rencontrée dans les autres pays. Le Québec n'y échappe pas. L'exemple de l'imprécision des données sur les cheminements des étudiantes et étudiants¹ à l'université, la difficulté de comparer les données entre les établissements et, à plus forte raison, de dégager le portrait d'ensemble – une donnée pourtant essentielle à la compréhension du phénomène de la réussite – illustrent bien ce type de difficulté. En outre, il importe de mieux connaître la réalité étudiante selon le sexe, le domaine d'études et le régime d'études.

- 13) **Afin de permettre un meilleur suivi de l'évolution de la réussite ainsi que d'approfondir la connaissance des facteurs qui la favorisent, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation ainsi qu'aux administrateurs réunis au sein de la CREPUQ d'en arriver à :**

- **améliorer les méthodes de cueillette et de traitement de l'information sur la population étudiante, de leur entrée à l'université jusqu'à leur sortie du système universitaire;**
- **utiliser le code permanent pour identifier les étudiantes et étudiants afin de permettre un suivi longitudinal et interordres en matière de réussite;**
- **et à rendre ces bases de données accessibles et exploitables par les chercheurs.**

Ces précisions méthodologiques sont de nature à renforcer la validité des données sur lesquelles se fonde le développement d'indicateurs d'intrants et de résultats de même que l'analyse des conditions de réussite.

Sixième orientation : Implanter un processus continu et intégré de diagnostic-intervention-évaluation

Le Conseil a observé que les universités mettent en œuvre des moyens variés pour favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants, mais ces moyens ne reposent pas toujours sur des diagnostics clairement établis des besoins des étudiantes et étudiants. Il a aussi constaté que les étudiantes et étudiants ne sont pas toujours bien informés des services existants ou encore que certains de leurs besoins ne trouvent pas nécessairement réponse dans les mesures appliquées d'aide à la réussite².

1. Les données sur les cheminements renvoient à une observation de type longitudinal permettant de suivre la trajectoire de cohortes étudiantes à l'université sur une certaine période, intégrant des informations sur les changements de programme, le régime d'études et la durée des études jusqu'à l'obtention du diplôme ou l'interruption des études.

2. Voir le chapitre 4.

14) **Le Conseil recommande aux comités de programmes, en collaboration avec les services aux étudiants et les unités d'enseignement et de recherche:**

- **de déterminer de manière précise les besoins rencontrés par les étudiantes et étudiants en matière de persévérance aux études dans le cadre de la gestion régulière des programmes d'études;**
- **d'intégrer l'évaluation des retombées des mesures d'aide à la réussite au processus d'évaluation périodique des programmes.**

Cette évaluation pourrait s'appuyer à la fois sur des indicateurs quantitatifs (ex. : la persévérance, la réussite des cours, le rythme des études et le pourcentage de diplômés et de diplômées, etc.) et sur des données qualitatives (ex. : la satisfaction en ce qui touche les études, le développement d'attitudes et de comportements en lien avec le métier d'étudiant, l'intégration à l'université, etc.). En outre, elle s'inscrit dans l'esprit de la priorité retenue dans le cadre de la *Politique québécoise à l'égard des universités* quant à l'atteinte de l'efficience des universités ainsi que dans la pensée du Conseil développée dans son dernier rapport annuel sur l'évaluation institutionnelle¹.

Dans le même ordre d'idées, le Conseil appuie les intentions gouvernementales affirmées dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* de développer divers indicateurs d'intrants et de résultats et souligne la pertinence d'utiliser cette information afin d'améliorer la connaissance des facteurs qui influent sur la réussite². Néanmoins, si tous conviennent de l'importance d'indicateurs valides et fiables pour rendre compte de l'évolution de la réussite, les limites de ces indicateurs font rapidement surface quand vient le temps de témoi-

gner des efforts réalisés par les universités pour favoriser la réussite des étudiantes et étudiants. Ces indicateurs ne révèlent ni les aspirations ni les stratégies empruntées par les étudiantes et étudiants au cours de leur formation universitaire. Les consultations réalisées par le Conseil auprès des étudiantes et étudiants dépeignent avec justesse l'hétérogénéité des stratégies et des trajectoires qu'ils empruntent. D'ailleurs, l'exploration des mesures réalisées dans les établissements pour soutenir la réussite³ en a bien montré l'étendue et la variété. Les indicateurs disponibles actuellement traduisent mal ces réalités.

Dans le cadre de la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* les universités transmettent au ministre de l'Éducation un ensemble de données quantitatives et qualitatives sur la réussite. Parmi les données qualitatives, règle générale, on retrouve principalement des informations sur l'encadrement – c'est là une exigence de la loi – mais aussi de manière plus générale sur les mesures d'aide à la réussite. Ces riches informations témoignent pertinemment des efforts engagés par les universités pour soutenir et améliorer la réussite. Cependant, la diversité des formats de ces rapports ainsi que leur degré variable de précision permet difficilement d'en dégager une vision d'ensemble.

15) **Le Conseil recommande :**

- **aux établissements universitaires :**
d'utiliser un format univoque⁴ pour rendre compte des mesures d'aide à la réussite dans le cadre du rapport déposé annuellement à la Commission de l'éducation;
- **et au ministre de l'Éducation :**
de publier annuellement une synthèse des réalisations des universités quant

1. *L'Évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement.*

2. Ministère de l'Éducation, *op. cit.*, p. 28.

3. Voir le chapitre 4.

4. L'annexe 5 fournit un exemple de typologie permettant de rendre compte des informations.

aux mesures mises en œuvre pour améliorer la réussite, du moment de l'accès jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle des diplômées et diplômés, en faisant ressortir les différences selon le cycle d'études, le sexe, le champ d'études et le régime d'études.

Ces données qualitatives, en plus d'offrir un portrait d'ensemble des mesures d'aide à la réussite mises en œuvre à l'échelle du réseau universitaire, peuvent également devenir une source d'inspiration et de collaboration entre les établissements en matière de soutien à la réussite. En outre, une telle synthèse permettrait de boucler la boucle du processus de reddition de comptes mis en place par la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* et de donner un véritable sens à cette exigence légale.

Septième orientation : Maintenir des exigences élevées mais soutenir davantage les étudiantes et les étudiants

La réaffirmation de la position du Conseil sur la démocratisation de l'enseignement universitaire et la réussite du plus grand nombre doit être clairement entendue dans cette visée du maintien des exigences des programmes de formation selon les buts fixés à chacun des cycles. L'engagement et la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant envers sa formation universitaire, à chacun des cycles, demeurent des conditions importantes de la réussite sur lesquelles se fondent les mesures d'aide. L'absence de ces attributs constitue un obstacle sérieux à l'efficacité de toute mesure de soutien en cours de formation. C'est à ces conditions seulement que le soutien offert tout au long du programme peut apporter l'effet souhaité.

Les exigences d'admission

Les exigences universitaires découlant des objectifs des programmes à chacun des cycles doivent se

refléter dans des critères d'admission qui soient pertinents et équitables. Le Conseil avait pris position sur le fait que le diplôme d'études collégiales constitue une base d'information suffisante pour témoigner du degré de préparation aux études universitaires. Le Conseil a observé dans le discours des universités des points de vue polarisés sur cette question se résumant à certains excès – plus d'exigences – ou à certaines lacunes – moins d'exigences. Les premiers ont trait à la détermination de conditions sans lien avec les exigences du programme (ex. : certaines pratiques de sélection aux cycles supérieurs, certaines pratiques institutionnelles fondées sur la sélection des meilleures candidatures). Les seconds renvoient à l'admission de candidatures qui, en cours de formation universitaire, s'avèrent présenter de graves lacunes, par exemple sur le plan des habiletés langagières, qui compromettent sérieusement leur capacité à réussir.

La propédeutique

La qualité de la préparation des étudiantes et des étudiants est une question qui ne manque pas de refaire surface dans le quotidien de la vie universitaire. Malgré le fait que les étudiantes et étudiants détiennent les préalables nécessaires pour être admis à un programme, ils peuvent présenter des lacunes sur divers plans¹. Le Conseil est conscient de l'inégalité de l'état de la préparation des étudiantes et étudiants à leur arrivée au premier cycle universitaire. Ces lacunes ont le plus souvent trait, au premier cycle, à la méthode de travail, aux habiletés langagières en français ou en anglais ainsi qu'aux habiletés en mathématiques et en physique. Aux cycles supérieurs, des lacunes s'observent sur le plan de la préparation à entreprendre une formation à la recherche. L'université doit-elle pallier l'ensemble des lacunes diagnostiquées ? Quelles sont la portée et les limites de sa responsabilité ? De quels moyens dispose-t-elle pour

1. Voir le chapitre 2, section 2.3, p. 51 et le chapitre 4, section 4.2, p. 74.

soutenir les étudiantes et les étudiants à cet égard ? Sur ces questions,

- 16) **le Conseil recommande aux unités d'enseignement et de recherche, en collaboration avec les services aux étudiants :**
- **de diagnostiquer les carences des étudiantes et étudiants dès le premier trimestre de la fréquentation d'un programme d'études et ce pour tous les cycles;**
 - **de soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur intégration à chacun des cycles d'études, sur la base des habiletés préalables exigées, et d'innover à cet égard en développant les moyens les plus adéquats pour y parvenir;**
 - **de poursuivre les efforts pour pallier les carences langagières, scientifiques ou méthodologiques tout en situant clairement les limites de la formation préparatoire par rapport aux exigences d'admission;**
 - **de généraliser le dialogue entre les cégeps et les universités sur ces questions de formation préalable à l'admission à l'université.**

La formation préparatoire est nécessaire pour aider les étudiantes et les étudiants qui présentent de légères lacunes par rapport aux exigences universitaires. Mais elle ne saurait être utilisée dans le cas de carences graves qui, d'emblée, constituent une quasi-certitude d'échec. De manière générale, le dialogue souhaité entre les ordres d'enseignement collégial et universitaire pourrait permettre de bien délimiter les compétences générales nécessaires à la poursuite d'études universitaires. En outre, cette réflexion pourrait être reprise par le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) afin de régler en amont des problèmes récurrents sur cette question.

L'élaboration des programmes

Il importe de délimiter clairement les exigences des programmes afin qu'elles deviennent des éléments d'un contrat entre l'établissement et l'étudiante ou l'étudiant, engageant la responsabilité des deux parties et guidant les pratiques d'évaluation¹. Dans cette voie, quelques expériences d'élaboration de programmes par compétence ont été réalisées au sein du milieu universitaire. Cette méthode permet de recentrer l'intervention pédagogique sur les apprentissages. En outre, elle favorise l'intégration et la synthèse des connaissances. Finalement, elle permet d'établir, à partir des standards fixés, des exigences claires et précises.

- 17) **Le Conseil recommande aux instances universitaires compétentes, en collaboration avec les services de soutien pédagogique :**

- **d'évaluer les retombées des programmes développés par compétence là où des expériences en ce sens ont été réalisées dans le milieu universitaire;**
- **d'analyser la pertinence d'élargir les programmes par compétence à d'autres disciplines, d'autres champs professionnels ou champs d'études, et ce à tous les cycles.**

Le Conseil est sensible aux arguments favorables à l'élargissement des programmes par compétence et y voit un potentiel intéressant qui s'inscrit dans les orientations souhaitées pour soutenir et améliorer la réussite chez les étudiantes et étudiants. Il faudrait néanmoins éviter de succomber à l'engouement de l'heure sans en avoir au préalable cerné les lignes de force ainsi que les limites. L'évaluation des retombées des programmes formulés sur la base de compétences devrait permettre de situer la valeur ajoutée de cette méthode par rapport aux processus actuellement utilisés quant à la révision ou à l'élaboration des programmes.

1. Voir le chapitre 4, section 4.2.

Des pratiques équitables d'évaluation

Le Conseil insiste sur l'utilisation de pratiques d'évaluation des apprentissages qui soient cohérentes avec les visées de la formation et qui reflètent de manière équitable le niveau d'apprentissage réalisé par les étudiantes et étudiants en fonction des objectifs fixés dans les cours¹.

18) Le Conseil recommande au personnel enseignant :

- **d'adopter des pratiques d'évaluation qui reflètent le degré d'atteinte des objectifs visés – l'interprétation critique en est un exemple;**
- **quel que soit le mode d'évaluation utilisé, d'éviter des pratiques de normalisation des résultats conduisant à des échecs même en présence d'une atteinte suffisante des objectifs d'apprentissage.**

La vie pédagogique

L'amélioration de la réussite se fonde inéluctablement sur la pédagogie. Le Conseil note les efforts déployés par les universités pour rehausser les compétences pédagogiques du personnel enseignant. Les administrateurs universitaires y contribuent notamment par la vigie exercée quant à la qualité des programmes de formation, à la qualité pédagogique des enseignements offerts et à la qualité de l'encadrement des étudiantes et des étudiants. En outre, les professionnels et le personnel de soutien apportent une contribution précieuse sur ce plan.

Tout le personnel enseignant – professeurs et chargés de cours – contribue à définir la qualité de l'environnement pédagogique. Il assume diverses responsabilités à cet égard quant :

- au maintien d'attentes élevées relativement aux apprentissages des étudiantes et étudiants

qui constitueront pour ces derniers des défis à leur véritable mesure, offrant un milieu intellectuel riche et stimulant;

- au soutien des étudiantes et étudiants dans leur démarche d'apprentissage en tentant de pallier certaines lacunes pour amener le plus grand nombre d'entre eux vers des apprentissages qui répondent aux standards de réussite;
- à la participation aux innovations pédagogiques dans leur champ de recherche, d'études ou de pratique professionnelle;
- à la prise de conscience du rôle de modèle que chacun d'entre eux représente pour les étudiantes et étudiants en quête d'une identité professionnelle;
- au soin porté à la qualité de la relation professeur-étudiant;
- à la diffusion des informations sur les mesures d'aide à la réussite qui existent au sein de l'établissement en fonction des besoins manifestés par les étudiantes et étudiants.

19) **Considérant l'importance fondamentale de la dimension pédagogique dans l'amélioration de la réussite, engageant au premier chef la responsabilité du corps professoral, le Conseil recommande au personnel enseignant, professeurs et chargés de cours :**

- **de soigner la dimension pédagogique de leurs interventions.**

Le soin porté à la dimension pédagogique repose sur un souci de formation et de perfectionnement pédagogiques de l'ensemble du personnel enseignant des universités. La relation professeur-étudiant demeure au cœur de la dimension pédagogique, revêtant une grande importance à la fois pour les étudiantes et étudiants et pour le personnel enseignant soucieux de favoriser l'apprentissage. En outre, le personnel de soutien, le personnel professionnel et les administrateurs contribuent à la définition de l'environnement pédagogique selon leurs responsabilités respectives.

1. Voir le chapitre 3, section 3.5, p. 66 et chapitre 4, section 4.2, p. 75.

Le Conseil tient à réaffirmer la responsabilité tout aussi importante qu'assument l'étudiante et l'étudiant à cet égard et qui tient à leur engagement et à leur motivation vis-à-vis de leur projet de formation. Le corpus des travaux a bien montré que, de manière générale, cette motivation est grande chez eux au début des études et qu'elle fait défaut à

ceux et celles qui abandonnent. La motivation et l'engagement envers les études sont des conditions de réussite importantes qui relèvent initialement de l'étudiante et de l'étudiant et qui doivent être cultivées et soutenues dans un environnement pédagogique stimulant.

Conclusion

L'amélioration des conditions de réussite des étudiantes et des étudiants repose inéluctablement sur une compréhension profonde des facteurs en jeu. Des interventions parcellaires ou des mesures uniques appliquées même de manière rigoureuse ne peuvent suffire à lever les obstacles et les seuils critiques que rencontrent inévitablement les étudiantes et les étudiants à un moment ou l'autre de leurs études universitaires. Les mesures d'aide à la réussite appliquées à l'échelle des unités d'enseignement ou de recherche, de l'établissement, du réseau universitaire ou de l'État doivent témoigner de cette compréhension des facteurs multiples qui influencent la réussite.

Dans le cadre du présent avis, le Conseil a choisi de traiter la réussite sous l'angle du projet de formation de l'étudiante ou de l'étudiant. Ce choix l'a conduit à explorer les nouvelles réalités de la population étudiante actuelle, en comparaison avec celle des générations précédentes. Néanmoins, reconnaître le nouveau rapport aux études qu'établissent les jeunes adultes ou être sensible aux éléments contextuels qui les affectent (ex. : les changements sociaux qui touchent la jeunesse, les fluctuations du marché du travail, etc.) ne doit pas être confondu avec une abdication par rapport aux exigences propres à une formation de niveau supérieur. Le Conseil propose plutôt de considérer la période de la jeunesse comme un moment privilégié d'engagement personnel dans les études. Pour ce faire, l'État et les universités doivent établir de manière explicite leurs attentes envers les jeunes adultes et leur offrir le soutien requis pour qu'ils puissent y répondre.

Par ailleurs, le choix d'orientations à privilégier pour améliorer la réussite, que ce soit à l'échelle des unités d'enseignement ou de recherche, de l'établissement ou de tout le réseau universitaire québécois, doit s'appuyer sur une identification juste des besoins des étudiantes et des étudiants ainsi que sur l'évaluation de l'efficacité des mesures utilisées par le passé. Là-dessus, le Conseil demande au milieu universitaire d'accentuer les efforts réalisés en ce sens. En outre, il convient également de dresser régulièrement le

bilan des mesures d'aide à la réussite mises en œuvre dans les établissements pour soutenir la réussite. Bien que parcellaire, le portrait qui en est présenté au chapitre 4 offre une vision d'ensemble des efforts importants des universités pour améliorer la réussite. La complexité du phénomène de la réussite n'a d'égal que la créativité des efforts déployés dans le réseau universitaire québécois pour soutenir quotidiennement les étudiantes et les étudiants à chacun des moments clés de leur trajectoire.

En matière d'amélioration des conditions de réussite des étudiantes et étudiants à l'université, « pédagogie » et « engagement » des étudiantes et des étudiants envers leur projet d'études sont les maîtres mots. Le Conseil n'insistera jamais assez sur l'importance de la dimension pédagogique pour soutenir la motivation et l'intérêt des étudiantes et étudiants, leur permettre de progresser dans leur projet d'études en franchissant avec succès les obstacles et les seuils critiques qu'ils y rencontrent. Il reconnaît comme étant tout aussi important l'engagement des étudiantes et étudiants envers leurs études, sachant pertinemment que les changements que vivent les jeunes adultes redéfinissent un nouveau contexte dont il faut tenir compte tout en demeurant ferme sur le plan des exigences universitaires.

Les travaux qui ont conduit à l'élaboration de cet avis ont permis d'identifier plusieurs facteurs en cause dans la réussite des étudiantes et étudiants à l'université. Ils ont aussi contribué à approfondir la compréhension de la réalité des étudiantes et étudiants en cernant davantage le sens qu'ils accordent à la réussite, les stratégies qu'ils élaborent et qu'ils réalisent à cette fin, les compromis auxquels ils consentent en cours d'études, les soutiens auxquels ils ont recours et ceux dont ils ignorent l'existence ainsi que les aspirations qui les animent. Cet apport important a néanmoins pour limite, dans l'état actuel des connaissances, l'impossibilité d'évaluer l'importance relative de chacun des facteurs repérés sur la réussite. En effet, s'il apparaît clairement que l'origine sociale constitue un facteur prépondérant de réussite par rapport au sexe, qu'en est-il du poids respectif des

facteurs tels que la motivation et l'engagement des étudiantes et étudiants, la qualité de l'environnement pédagogique, la diminution des ressources financières ou la perte de l'expertise professorale en raison des départs anticipés à la retraite ? Cette analyse doit être approfondie afin d'éclairer le choix d'interventions efficaces susceptibles d'améliorer la réussite par un soutien adéquat des étudiantes et étudiants dans leur projet d'études.

Finalement, par cet avis, le Conseil souhaite contribuer à éclairer à la fois le ministre de

l'Éducation et le milieu universitaire quant aux conditions à réunir pour donner suite à l'engagement pris lors du Sommet du Québec et de la jeunesse en février dernier sur la réussite scolaire et la qualification des jeunes. L'analyse et la synthèse des données qui sont présentées dans cet avis ainsi que les recommandations arrivent à point nommé pour inspirer l'élaboration d'un plan de réussite précisant les obstacles à lever, les objectifs à établir et les mesures à mettre en œuvre.

Bibliographie

- AFRIAT, Christine, *La Place du travail dans la société*, 1996, <http://www.ac-montpellier.fr/crdp/DE107061.html>.
- ATTALI, Jacques *et al.*, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, [s.l., s.n.] 1998, 76 p.
- AUDET, Marc, *Les Étudiants à temps partiel à l'université : profil d'inscription, situation financière et origine sociale*, Québec, MESS, DGERU, 1987, 42 p.
- AUDET, Marc, *Qu'advient-il des diplômés des universités ? : la promotion de 1995*, Ministère de l'Éducation, DES, 1998, 774 p.
- AUDET, Marc, *Les Titulaires d'un doctorat : le portrait des études et de l'insertion professionnelle de trois promotions de diplômées et diplômés*, Québec, Ministère de l'Éducation, DGAUS, 1997, 120 p.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992, 244 p.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET, « Le niveau monte, les écarts se creusent... », *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, n° 271, juin 1999, p. 36-37.
- BEAULIEU, Paul et Denis BERTRAND (dir.), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 270 p.
- BEAUREGARD, Micheline (dir.), *Le Maintien des femmes dans les secteurs « non traditionnels » : de la théorie à la pratique*, Québec, Université Laval, 108 p.
- BÉCHARD, Jean-Pierre et Denis GRÉGOIRE, *Apprendre à enseigner autrement, Actes du 16^e Colloque international*, Tome II, Montréal, École des hautes études commerciales, 1999, p. 355-792.
- BÉGIN, Guy et Purushottam JOSHI (dir.), *Psychologie sociale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1979, 479 p.
- BERNIER, Isabel, *Tendances relatives à l'intégration des femmes diplômées des universités au marché du travail*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1999, 62 p.
- BOIVIN, Francine, *L'Obtention d'un baccalauréat. Situation des cohortes des trimestres d'automne 1988 et d'automne 1989, six années après l'inscription à un programme d'études menant au baccalauréat*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, Service des analyses, 1998, 45 p.
- BOUDON, Raymond, *L'Inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973, 237 p.
- CAVALLI, Alessandro et Olivier GALLAND (dir.), *L'Allongement de la jeunesse*, Arles, Acte Sud, 1993, 221 p.
- CHANTIER PARFAIRE LE SAVOIR ET LA FORMATION, *Parfaire le savoir et la formation. Rapport du chantier*, Bureau du Sommet du Québec et de la jeunesse, 1999, 99 p.
- CHARTRAND, Luc *et al.*, *Histoire des sciences au Québec*, Montréal, Boréal, 1987, 487 p.
- CHEN, Edward, « Les différents itinéraires des étudiants de premier cycle en Ontario », *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1997, Statistique Canada – n° 81-003-XPB au catalogue, vol. 4, n° 3, p. 47-62.
- CHENARD, Pierre (dir.), *L'Évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, 155 p.

- CHENARD, Pierre, *L'Interruption des études à l'Université du Québec. Volet I : La problématique*, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, 1988, 36 p.
- CHENARD, Pierre, *L'Interruption des études à l'Université du Québec. Volet II : Les motifs de départ*, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, 1989, 65 p.
- CHENARD, Pierre, *L'Interruption des études à l'Université du Québec. Volet III : Pour une meilleure rétention*, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, 1989, 77 p.
- CLOUTIER, Renée et al., (dir.), *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 1983, 346 p.
- CLOUTIER, Renée, « Les "nouvelles" clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de "l'étudiant traditionnel" », *Les Cahiers du LABRAPS*, vol. 7, 1990, p. 1-83.
- COLLECTIF LAURE-GAUDREAU (dir.), *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal, Remue-ménage, 1997, 343 p.
- COLLOQUE DU MONT-GABRIEL, Georges-Henri LÉVESQUE, *Continuité et rupture : les sciences sociales au Québec*, Montréal, PUM, 1984, 671 p.
- COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES, *Document de référence*, Montréal, CREPUQ, avril 1997, <http://www.cup.qc.ca/reference/reference.html>.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport*, Deuxième partie, 1964, 391 p.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport*, Troisième partie, 1966, 244 p.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Connaître et innover. Des moyens concurrentiels pour la recherche universitaire*, Sainte-Foy, 1999, 142 p.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Des formations pour une société de l'innovation*, Sainte-Foy, 1998, 93 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, *Rapport sur les attentes du public relatives à l'enseignement postsecondaire au Canada*, Toronto, 1999, 16 p.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Orientations triennales du Conseil du statut de la femme, 1998-2001 - Pour s'orienter vers l'égalité*, Québec, CSF, 1998, 12 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Sainte-Foy, 1996, 112 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Défi d'une réussite de qualité*, Sainte-Foy, 1993, 72 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, 1995, 124 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, 1988, 50 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Sainte-Foy, 1992, 201 p. et annexes.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Sainte-Foy, 1997, 106 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Sainte-Foy, 1999, 137 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Financement des universités*, Sainte-Foy, 1996, 138 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, Sainte-Foy, 1997, 89 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Sainte-Foy, 1992, 172 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999, 116 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Sainte-Foy, 1993, 56 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réactualiser la mission universitaire*, Sainte-Foy, 1995, 78 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*, Sainte-Foy, 1998, 104 p.
- COULON, Alain, *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997, 219 p.
- COURVILLE, Valérie, *L'Analyse du cheminement des étudiantes et des étudiants inscrits au certificat*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, Service des analyses, 1997, 35 p.
- COURVILLE, Valérie, *Passage au baccalauréat des personnes diplômées de la formation technique au collégial*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, 1997, 33 p.
- CREPUQ, *Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois*, Montréal, 1999, 78 p.
- CRESPO, Manuel et Rachel HOULE, *La Persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*, Montréal, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1995, 86 p. et annexes.
- DANDURAND, Pierre (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1993, 271 p.
- DANDURAND, Pierre et Marcel FOURNIER, *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1979, 263 p.
- DANDURAND, Pierre, « Mouvements de scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 3, 1991, p. 437-463.
- DESCARRIES-BÉLANGER, Francine, *L'École rose... et les cols roses*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1980, 125 p.

- DONALD, Janet, *Improving the Environment for Learning. Academic leaders talk about what works*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997, 269 p.
- DUCHESNE, Raymond, *La Science et le pouvoir au Québec (1920-1965)*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1978, 126 p.
- DUMONT, Fernand, *Récit d'une émigration : mémoires*, Montréal, Boréal, 1997, 268 p.
- DUMONT, Fernand et Yves MARTIN (dir.), *L'Éducation 25 ans plus tard! Et après ?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 432 p.
- DUMONT, Micheline, « L'instruction des filles avant 1960 », *La Revue des chercheurs. Interface*, vol. 7, n° 3, mai-juin 1986, p. 22-29.
- FÉDÉRATION ÉTUDIANTE UNIVERSITAIRE DU QUÉBEC, *La Situation de l'encadrement aux cycles supérieurs : une priorité pour une formation de qualité*, Montréal, Fédération étudiante universitaire du Québec, 45 p.
- FAHMY, Pauline, *Femmes entre vie et carrière. Le difficile équilibre*, Montréal, Adage, 1992, 187 p.
- FILION, Anne, *La Réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps, 1999, 136 p.
- FREIDSON, Eliot, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, XXVII, 1986, p. 431-443.
- GAUTHIER, Madeleine, *L'Insertion sociale et professionnelle des jeunes. Quel pourrait être le rôle du système d'éducation ?*, Texte d'un exposé présenté à l'Assemblée plénière du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, 1996, 13 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., C-12, 1997.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Règlement sur les programmes d'accès à l'égalité*, c. C-12, r.0.1.
- HAMEL, Jacques, « Sociologie d'un conflit de jeunesse : la génération du "baby boom" et les "baby busters" », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, 1994, p. 279-300.
- HAMEL, Jacques, « Le droit de cité des jeunes en sociologie », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, printemps 1996, p. 3-12.
- HAMEL, Jacques, « La génération gâtée et la génération perdue », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, n° 2, automne 1994, p. 165-176.
- KUZMINSKI, Frédéric, *Choix disciplinaire et persévérance dans les études, une question d'attitudes ?*, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc. A) en sociologie, 1997, 95 p. et annexes.
- LA HAYE, Jacques, *Effectif étudiant des universités québécoises en équivalence temps plein (EETP) de 1996-1997 à 1997-1998*, Québec, Ministère de l'Éducation, 159 p.
- LANGEVIN, Louise, *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES, 1996, 299 p.
- LAVOIE, Marie et Ross FINNIE, « Carrière en sciences et en technologie au Canada : une analyse portant sur de nouveaux diplômés universitaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, vol. 4, n° 3, 1997, p. 10-34.
- LECLERC, Chantal et al., *La Formation en éducation physique : les plaisirs des uns et les souffrances des autres*, Québec, Université Laval, CERDEC, 1999, 26 p.

- LECLERC, Chantal et Lucille BÉDARD, *La Formation en physiothérapie : un dosage subtil d'endurance et d'habileté à décrocher*, Québec, Université Laval, CERDEC, 1999, 29 p.
- LECLERC, Chantal et Marie-France MARANDA, *La Formation universitaire de premier cycle en sociologie selon la psychodynamique du travail*, Québec, Université Laval, CERDEC, 1998, 28 p.
- LECLERC, Chantal et Marie-France MARANDA, *Enquête de psychodynamique du travail sur la formation universitaire dans un contexte de crise de l'emploi*, Québec, Université Laval, 1998.
- LECLERCQ, Dieudonné (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Hayen, Mardaga, 1998, 298 p.
- LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Boucherville, 1988, 679 p.
- LEMELIN, Clément, *L'Économiste et l'éducation*, Sainte-Foy, PUQ, 1998, 617 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *De la remise de l'aide financière au remboursement : la vigilance et la souplesse sont de rigueur!*, Québec, 1997, 116 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 1999, 144 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, 2000, 37 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire* (les éditions 1994 à 1999), Direction générale des ressources informationnelles, Québec.
- MINISTÈRE DU PATRIMOINE CANADIEN, DIRECTION DES DROITS DE LA PERSONNE, *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Quatrième rapport du Canada*, 1995.
- MOORTGAT, Jean-Louis, *A Study of Dropout in European Higher Education*, Conseil de l'Europe, 1996, 37 p. et annexes.
- OCDE, *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, Paris, 1998, 178 p.
- O'HERON, Herb, « Autres étudiants, autres besoins », *Dossier de Recherche*, Association des universités et collèges du Canada, novembre 1997, vol. 2, n° 2, p. 1-11.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948*, <http://justice.gouv.fr/textfond/dudh1948.htm>.
- PAGEAU, Danielle, *L'Accessibilité aux études : bilan et réflexions*, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la recherche institutionnelle, 1994, 55 p.
- PAGEAU, Danielle, « Quand l'engagement fait toute la différence ! Les parcours scolaires traditionnels restent les plus sûrs », *Le Devoir*, 25 octobre 1999, p. A7.
- PAGEAU, Danielle, *Un outil pour connaître, comprendre et réagir : le projet ICOPE. Profils de la population étudiante et indicateurs de conditions de poursuite des études*, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la recherche institutionnelle, 1994, 12 p.

- PASCARELLA, Ernest T. *et al.*, « Does Work Inhibit Cognitive Development During College ? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Summer 1998, Vol. 20, n° 2, p. 75-93.
- PHILIPPE, Marie-Christelle *et al.*, « Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 2, 1997, p. 309-325.
- PRIVÉ, Marc et Renaud THÉRIAULT, *Enquête sur l'interruption des études à l'UQAC*, Chicoutimi, 1995, 51 p. et annexes.
- ROMAINVILLE, Marc, « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, avril-mai-juin 1997, p. 81-90.
- SALES, Arnaud *et al.*, *La Différenciation de la population étudiante universitaire au Québec*, MEQ, 1997, 187 p. et annexes.
- SALES, Arnaud *et al.*, *Le Monde étudiant à la fin du XX^e siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 372 p.
- SCHIELE, Bernard *et al.*, *Quand la science se fait culture : la culture scientifique dans le monde : actes I*, Sainte-Foy, MultiMondes, 1994, 498 p.
- SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE, *Un avenir à partager : la politique en matière de condition féminine*, Québec, 1993, 173 p.
- STATISTIQUE CANADA, *L'Éducation au Canada, revue statistique pour 1990-1991*, 274 p.
- STATISTIQUE CANADA, *L'Éducation au Canada, revue statistique pour 1992-1993*, 233 p.
- STATISTIQUE CANADA, *Revue trimestrielle de l'éducation*, printemps 1995, Cat. 81-003, vol. 2, n° 1, 94 p.
- STATISTIQUE CANADA, *Revue trimestrielle de l'éducation*, automne 1995, Cat. 81-003, vol. 2, n° 3, 109 p.
- STATISTIQUE CANADA, Site internet : statcan.ca/francais/Pgdb/People/educat_f.htm.
- STATISTIQUE CANADA, *Statistiques financières des universités et collèges*, Ottawa, ACPAU, (Les éditions de 1989 à 1999).
- SYLVAIN, Louise, Louise LAFORCE et Claude TROTTIER, *Les Cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985, 328 p.
- TINTO, Vincent, *Leaving College : Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987, 246 p.
- TROTTIER, Claude *et al.*, *Les Cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants à l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Sainte-Foy, PUL, 1995, 225 p.
- TROTTIER, Claude *et al.*, « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université », *Les Jeunes, l'insertion, l'emploi*, sous la direction de Bernard Charlot et Dominique Glasman, Paris, PUF, 1998, p. 309 à 341.
- UNESCO (dir.), *L'Enseignement supérieur au XX^e siècle. Visions et actions*, Paris, Unesco, 1998, 147 p.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, *L'Égalité en toute équité. 1994-1997. Plan d'action d'accès à l'égalité en emploi et en éducation pour les femmes*, Montréal, Bureau du programme d'accès à l'égalité, 1994, 7 p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI, *Les Études à temps partiel dans les programmes de premier cycle de l'UQAR : réalité et perspectives*, Bureau du doyen des études de premier cycle, 1992, 81 p. et annexes.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (dir.), *Reconceptualizing Access in Postsecondary Education. Report on the Policy Panel on Access*, Washington, 1998, 170 p.

VANDELAC, Louise, *Du travail et de l'amour : les dessous de la production domestique*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1985, 418 p.

VIRY, Laurence, *La Condition étudiante aux cycles supérieurs au Québec*, Montréal, Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec, 1999, 63 p.

WOODROW, Maggie, *Projet sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe : rapport de travail. Partie I – Synthèse et recommandations*, Conseil de l'Europe, 1996, 67 p.

Annexe 1

TABLEAU 1
Évolution du taux de placement des diplômées et diplômés
disponibles pour l'emploi, 1987-1997 (en %)

		1987	1989	1992	1994	1997	Variation 1997/1987*
Tous types d'emplois							
Baccalauréat	F	89,8	90,8	92,0	90,0	91,2	1,4
	H	93,4	93,2	89,9	86,6	90,5	-2,9
	T	91,7	91,9	91,1	88,6	90,9	-0,8
Maîtrise	F	93,7	94,0	93,7	94,1	93,3	-0,4
	H	95,9	96,1	93,9	92,4	90,4	-5,5
	T	94,9	95,1	93,8	93,2	91,9	-3,0
Doctorat	F		97,8	97,3	98,5		0,7
	H		98,2	97,2	95,0		-3,2
	T		98,1	97,2	96,0		-2,1
Emploi lié au domaine d'études principal							
Baccalauréat	F	70,7	71,6	74,1	69,4	67,6	-3,1
	H	74,3	74,7	73,4	65,5	70,1	-4,2
	T	72,5	73,1	73,8	67,8	68,6	-3,9
Maîtrise	F	81,4	81,1	83,5	82,0	78,2	-3,2
	H	79,8	82,5	79,9	80,4	75,1	-4,7
	T	80,5	81,8	81,7	81,2	76,7	-3,8
Doctorat	F		94,2	89,7	90,4		-3,8
	H		92,0	92,5	85,4		-6,6
	T		92,7	91,6	86,8		-5,9
Emploi à temps plein et lié au domaine d'études principal							
Baccalauréat	F	60,9	62,5	62,9	55,4	51,4	-9,5
	H	71,9	71,6	68,8	58,9	62,5	-9,4
	T	66,4	66,8	65,5	56,8	55,9	-10,5
Maîtrise	F	67,8	67,7	70,6	66,8	64,5	-3,3
	H	75,5	80,1	76,2	75,9	69,1	-6,4
	T	72,1	74,4	73,4	71,3	66,7	-5,4
Doctorat	F		81,3	76,5	74,4		-6,9
	H		89,1	88,0	77,8		-11,3
	T		86,6	84,3	76,8		-9,8
Emploi lié au domaine d'études principal et permanent							
Baccalauréat	F	48,5	51,0	46,9	40,3	34,8	-13,7
	H	60,2	60,5	54,4	45,8	48,5	-11,7
	T	54,4	55,5	50,2	42,6	40,4	-14,0
Maîtrise	F	55,1	54,1	54,3	51,1	46,8	-8,3
	H	64,8	67,0	63,3	59,0	53,9	-10,9
	T	60,5	61,1	58,8	55,0	50,2	-10,3
Doctorat	F		55,4	55,9	43,6		-11,8
	H		58,7	51,0	45,4		-13,3
	T		57,6	52,6	44,9		-12,7
Emploi lié au domaine d'études principal, permanent et à temps plein							
Baccalauréat	F	45,7	47,9	43,2	35,4	31,0	-14,7
	H	59,2	59,9	53,3	43,9	46,9	-12,3
	T	52,5	53,6	47,7	38,9	37,5	-15,0
Maîtrise	F	50,4	49,7	49,8	44,7	43,4	-7,0
	H	63,7	66,6	61,7	57,9	52,9	-10,8
	T	57,8	58,9	55,8	51,3	48,0	-9,8
Doctorat	F		53,2	51,6	39,3		-13,9
	H		58,7	50,7	44,5		-14,2
	T		56,9	51,0	43,0		-13,9

* Pour le doctorat, l'évolution du taux de placement concerne l'année 1994 en regard de 1989.

Sources : Marc Audet, *Qu'advient-il des diplômés des universités ?* ; La promotion de 1995, p. 9 à 12;

Les Titulaires d'un doctorat : le portrait des études et de l'insertion professionnelle de trois promotions de diplômées et de diplômés, p. 27.

GRAPHIQUE 1
Évolution de la part des revenus de sources publiques provinciales
sur le revenu total des universités, 1987-1988 à 1997-1998

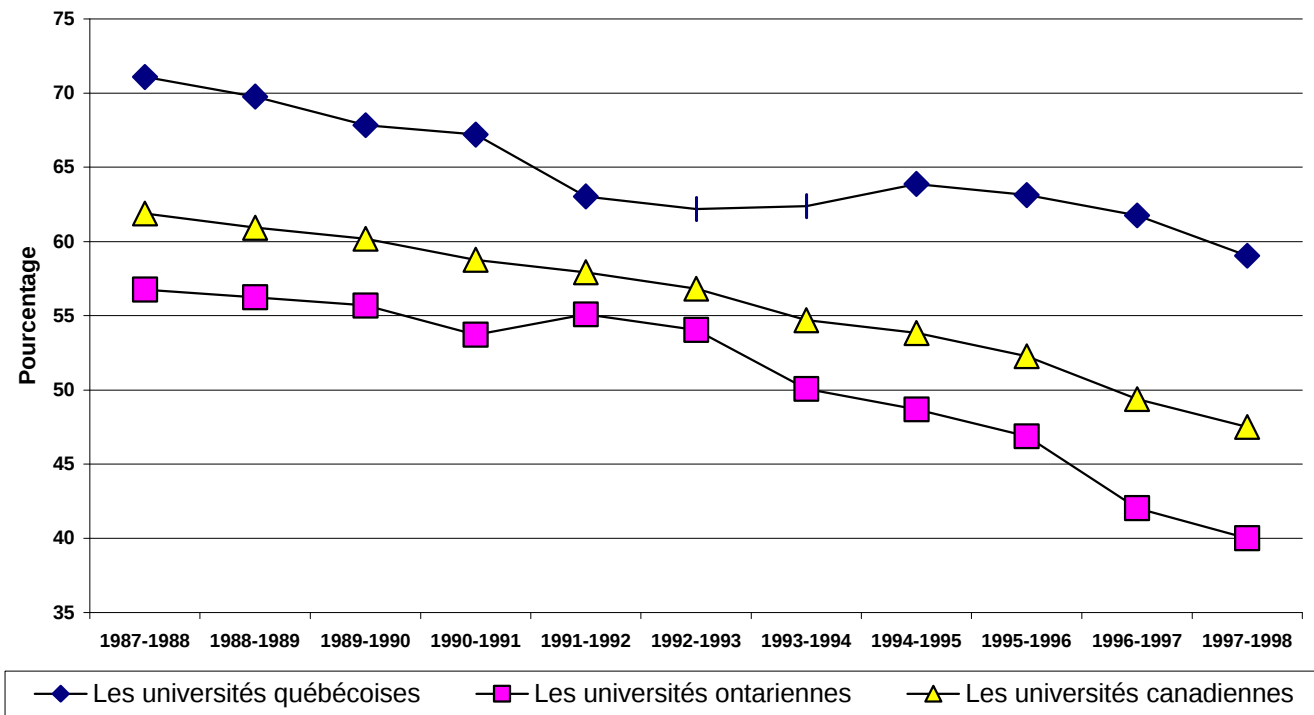


TABLEAU 2
Indicateurs sur le financement des universités canadiennes, 1987-1988 à 1997-1998

	1987- 1988	1988- 1989	1989- 1990	1990- 1991	1991- 1992	1992- 1993	1993- 1994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1997	1997- 1998
Les universités québécoises											
Revenus de sources publiques provinciales / Dépenses courantes gouvernementales (%)	4,0	4,0	4,0	4,1	3,9	3,9	3,9	3,9	3,7	3,6	3,4
Revenus de sources publiques provinciales / Revenu total des universités (%)	71,1	69,8	67,8	67,2	63,0	62,2	62,4	63,9	63,1	61,8	59,0
Fonds de fonctionnement gén. par étudiant (\$)	8 350	8 703	9 453	10 306	10 951	11 133	11 270	11 563	11 474	11 059	10 780
Les universités ontariennes											
Revenus de sources publiques provinciales / Dépenses courantes gouvernementales (%)	3,8	3,9	3,7	3,5	3,6	3,7	3,4	3,4	3,3	2,9	3,0
Revenus de sources publiques provinciales / Revenu total des universités (%)	56,8	56,3	55,7	53,7	55,1	54,1	50,1	48,7	46,9	42,0	40,0
Fonds de fonctionnement gén. par étudiant (\$)	8 805	9 118	9 624	10 155	10 496	10 827	10 626	10 862	11 266	10 978	11 434
Les universités canadiennes											
Revenus de sources publiques provinciales / Dépenses courantes gouvernementales (%)	3,8	3,8	3,7	3,6	3,6	3,4	3,3	3,3	3,1	3,0	3,0
Revenus de sources publiques provinciales / Revenu total des universités (%)	61,9	60,9	60,2	58,8	57,9	56,8	54,7	53,8	52,3	49,4	47,5
Fonds de fonctionnement gén. par étudiant (\$)	8 787	9 177	9 771	10 325	10 736	11 004	11 017	11 181	11 363	11 187	11 700

Sources : Statistique Canada, *Statistiques financières des universités et des collèges*, les éditions de 1989 à 1999; *L'Éducation au Canada, revue statistique pour 1990-91*, p.72 et 74; *L'Éducation au Canada, revue statistique pour 1992-93*, p. 54 et 56; *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1995, p.66; *Revue trimestrielle de l'éducation*, automne 1995, p.90; Site Internet: statcan.ca/francais/Pgdb/People/educat_f.htm, CANSIM, tableaux de recoupement 00580701,00580702; Jacques La Haye, *Effectif étudiant des universités québécoises en équivalence temps plein (EETP) de 1996-1997 à 1997-1998*, p. 136. Calculs du Conseil.

TABLEAU 3
Distribution des étudiantes et étudiants selon le domaine et le cycle d'études,
automne 1988 et 1998, en %

DOMAINE D'ÉTUDES	1er cycle				2e cycle				3e cycle			
	1988		1998*		1988		1998*		1988		1998*	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Sciences de la santé	8,3	4,0	9,0	3,7	7,6	4,0	8,4	4,7	10,8	6,9	12,4	10,6
Sciences pures	3,5	5,9	4,3	5,6	4,4	7,7	4,4	6,1	10,8	19,8	10,7	19,1
Sciences appliquées	4,3	19,5	6,5	25,9	5,2	17,4	6,4	19,3	6,0	23,6	8,1	22,6
Sciences humaines	17,9	14,8	18,7	14,6	23,8	17,9	22,0	14,8	38,7	28,8	38,3	27,1
Lettres	5,3	2,7	7,0	4,0	7,5	3,7	6,2	3,1	14,4	6,9	10,9	5,2
Droit	2,2	2,2	2,2	2,2	2,5	2,4	2,9	2,7	0,8	0,8	1,3	1,1
Sciences de l'éducation	13,0	7,1	14,6	6,7	14,5	5,2	11,6	3,8	11,0	6,2	9,5	4,4
Sciences de l'administration	23,5	26,1	21,2	21,4	22,8	32,5	23,2	31,8	3,7	3,6	4,3	6,3
Arts	3,8	2,9	4,1	3,6	4,1	2,5	2,8	1,9	1,3	1,1	2,5	1,5
Plurisectoriel	2,6	2,2	2,2	1,7	1,2	1,0	2,1	1,9	0,9	0,7	0,9	1,4
Non applicable	15,6	12,8	10,4	10,6	6,6	5,7	9,9	9,9	1,7	1,6	1,1	0,8
Total %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total N	118 539	86 519	108 808	74 356	12 874	13 875	16 971	15 192	2 202	4 084	4 011	4 914

* Données provisoires

Source : Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, DERU, SA, Jacques Lavigne, liste 206H. Calculs du Conseil.

Notes méthodologiques :

- A) Le premier cycle comprend les effectifs inscrits à des programmes conduisant à un baccalauréat ou au certificat. Le deuxième cycle regroupe les effectifs inscrits à un programme de maîtrise, certificat ou diplôme. Le troisième cycle englobe les effectifs inscrits à un programme conduisant à un doctorat ou un diplôme.
- B) La catégorie « plurisectoriel » dénombre les effectifs inscrits à des programmes multidisciplinaires (ex. : baccalauréat en science, technologie et société, baccalauréat bidisciplinaire en mathématique et économique, etc.). La catégorie « non applicable » regroupe les effectifs qui sont étudiants libres, qui sont dans une situation de propédeutique ou qui sont inscrits à des microprogrammes tels qu'une mineure personnalisée, qu'on ne peut classer sans équivoque dans un domaine d'études.
- C) Ces données ne tiennent pas compte des dernières révisions effectuées en janvier 2000 concernant le classement des programmes dans les domaines d'études.

TABLEAU 4
Nombre de DEC décernés en formation préuniversitaire dans les établissements d'enseignement collégial publics et privés,
selon le domaine d'études et le sexe, de 1988 à 1997

DOMAINE D'ÉTUDES		1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Variation 1997/1988 (%)
Sciences	H	4 625	4 387	4 098	4 153	3 947	4 168	4 344	4 071	3 864	4 124	-10,8
	F	3 826	3 627	3 551	3 478	3 581	3 770	4 039	3 809	3 772	3 874	1,3
	T	8 451	8 014	7 649	7 631	7 528	7 938	8 383	7 880	7 636	7 998	-5,4
Sciences humaines	H	5 899	5 923	6 122	6 090	5 911	5 351	4 987	5 202	4 629	4 739	-19,7
	F	8 426	8 885	9 143	9 292	9 489	8 769	9 243	8 880	8 190	8 358	-0,8
	T	14 325	14 808	15 265	15 382	15 400	14 120	14 230	14 082	12 819	13 097	-8,6
Arts	H	347	370	404	428	480	563	686	724	659	726	109,2
	F	656	722	774	782	892	1 014	1 104	1 267	1 204	1 336	103,7
	T	1 003	1 092	1 178	1 210	1 372	1 577	1 790	1 991	1 863	2 062	105,6
Lettres	H	195	166	183	191	217	272	307	327	355	361	85,1
	F	815	751	689	830	897	1 064	1 122	1 239	1 195	1 482	81,8
	T	1 010	917	872	1 021	1 114	1 336	1 429	1 566	1 550	1 843	82,5
Multiples	H									98	107	N/A
	F						1		1	167	292	N/A
	T						1		1	265	399	N/A
Arts et lettres	H									34	52	N/A
	F									128	179	N/A
	T									162	231	N/A
Total	H	11 066	10 846	10 807	10 862	10 555	10 354	10 324	10 324	9 639	10 109	-8,6
	F	13 723	13 985	14 157	14 382	14 859	14 617	15 509	15 196	14 656	15 521	13,1
	T	24 789	24 831	24 964	25 244	25 414	24 971	25 833	25 520	24 295	25 630	3,4

Sources : Système de la sanction des études au collégial (SSEC); Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, éditions 1994 à 1999.

DEC : Diplôme d'études collégiales.

Dans les éditions antérieures à celle de 1998, le domaine des « sciences » est identifié comme celui des « sciences de la nature » alors que les domaines « multiples » et « arts et lettres » sont absents.

TABLEAU 5
Population de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint, 1996

RÉGION ADMINISTRATIVE	Population de 15 ans et plus		Études universitaires sans grade		Études universitaires avec grade		Études universitaires avec ou sans grade	
	N	% de la province	N	% de la région	N	% de la région	N	% de la région
Bas-Saint-Laurent (01)	163 510	2,9%	8 790	5,4%	12 355	7,6%	21 145	12,9%
Saguenay - Lac-Saint-Jean (02)	224 875	4,0%	13 565	6,0%	18 340	8,2%	31 905	14,2%
Québec (03)	517 925	9,1%	41 235	8,0%	78 085	15,1%	119 320	23,0%
Mauricie (04)	210 450	3,7%	13 440	6,4%	17 875	8,5%	31 315	14,9%
Estrie (05)	218 960	3,9%	14 100	6,4%	23 605	10,8%	37 705	17,2%
Communauté-Urbaine-de-Montréal (06)	1 458 305	25,7%	163 335	11,2%	269 950	18,5%	433 285	29,7%
Outaouais (07)	239 630	4,2%	19 970	8,3%	31 840	13,3%	51 810	21,6%
Abitibi-Témiscamingue (08)	118 360	2,1%	6 705	5,7%	8 570	7,2%	15 275	12,9%
Côte-Nord (09)	80 830	1,4%	3 625	4,5%	5 155	6,4%	8 780	10,9%
Nord-du-Québec (10)	26 555	0,5%	1 065	4,0%	1 785	6,7%	2 850	10,7%
Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine (11)	84 470	1,5%	3 820	4,5%	4 860	5,8%	8 680	10,3%
Chaudière-Appalaches (12)	297 265	5,2%	15 105	5,1%	24 070	8,1%	39 175	13,2%
Laval (13)	262 150	4,6%	24 405	9,3%	31 005	11,8%	55 410	21,1%
Lanaudière (14)	286 880	5,1%	16 735	5,8%	19 330	6,7%	36 065	12,6%
Laurentides (15)	333 045	5,9%	23 320	7,0%	28 130	8,4%	51 450	15,4%
Montérégie (16)	983 540	17,3%	75 865	7,7%	106 280	10,8%	182 145	18,5%
Centre-du-Québec (17)	166 690	2,9%	8 020	4,8%	11 100	6,7%	19 120	11,5%
Ensemble du Québec	5 673 440	100,0%	453 100	8,0%	692 335	12,2%	1 145 435	20,2%

Source : Les données présentées dans ce tableau ont été fournies par l'Institut de la statistique du Québec à la demande du Conseil.
La population par région et les proportions ont été calculées par le Conseil.

TABLEAU 6
Évolution des effectifs étudiants selon le cycle, le régime d'études et le sexe, aux trimestres d'automne 1988 à 1998,
dans les universités québécoises

PREMIER CYCLE			1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998*	Variation 1998/1988 (%)
Temps plein	F	N	52 111	53 949	55 972	58 860	61 233	62 683	62 518	61 879	61 209	60 949	62 126	19,2
		%	52	53	53	54	54	55	56	56	56	56	57	
	H	N	48 143	48 544	48 981	50 229	51 595	51 700	49 976	48 538	47 982	47 065	46 398	-3,6
		%	48	47	47	46	46	45	44	44	44	44	43	
	T	N	100 254	102 493	104 953	109 089	112 828	114 383	112 494	110 417	109 191	108 014	108 524	8,2
Temps partiel	F	N	66 428	67 318	66 103	64 209	64 693	60 673	55 720	52 586	49 168	47 257	46 682	-29,7
		%	63	64	64	64	63	63	63	63	63	63	63	
	H	N	38 376	38 034	36 876	36 531	37 339	35 706	33 213	31 197	29 212	28 107	27 958	-27,2
		%	37	36	36	36	37	37	37	37	37	37	37	
	T	N	104 804	105 352	102 979	100 740	102 032	96 379	88 933	83 783	78 380	75 364	74 640	-28,8
DEUXIÈME CYCLE			1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998*	Variation 1998/1988 (%)
Temps plein	F	N	5 473	5 659	5 588	5 985	6 314	6 580	6 796	6 640	6 843	6 915	7 832	43,1
		%	46	46	46	47	47	47	49	50	50	51	52	
	H	N	6 360	6 525	6 433	6 634	7 072	7 277	7 021	6 667	6 736	6 662	7 285	14,5
		%	54	54	54	53	53	53	51	50	50	49	48	
	T	N	11 833	12 184	12 021	12 619	13 386	13 857	13 817	13 307	13 579	13 577	15 117	27,8
Temps partiel	F	N	7 401	7 740	8 132	8 431	9 113	9 205	9 424	9 852	9 520	9 851	9 139	23,5
		%	50	50	51	51	51	52	53	53	53	54	54	
	H	N	7 515	7 638	7 823	8 178	8 625	8 449	8 474	8 715	8 569	8 454	7 907	5,2
		%	50	50	49	49	49	48	47	47	47	46	46	
	T	N	14 916	15 378	15 955	16 609	17 738	17 654	17 898	18 567	18 089	18 305	17 046	14,3
TROISIÈME CYCLE			1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998*	Variation 1998/1988 (%)
Temps plein	F	N	1 563	1 729	1 713	1 852	1 983	2 222	2 349	2 465	2 528	2 840	3 419	118,8
		%	34	35	34	34	34	36	37	38	39	42	44	
	H	N	3 068	3 245	3 378	3 551	3 774	3 949	4 029	4 047	3 938	3 935	4 322	40,9
		%	66	65	66	66	66	64	63	62	61	58	56	
	T	N	4 631	4 974	5 091	5 403	5 757	6 171	6 378	6 512	6 466	6 775	7 741	67,1
Temps partiel	F	N	639	743	889	978	1 097	1 176	1 234	1 331	1 369	1 225	592	-7,4
		%	39	40	41	42	44	45	45	47	48	48	50	
	H	N	1 016	1 129	1 254	1 376	1 388	1 463	1 485	1 503	1 460	1 332	592	-41,7
		%	61	60	59	58	56	55	55	53	52	52	50	
	T	N	1 655	1 872	2 143	2 354	2 485	2 639	2 719	2 834	2 829	2 557	1 184	-28,5

* Données provisoires

Source : Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, DERU, SA, Jacques Lavigne, Système RECU, liste 2591.

TABLEAU 7
Pourcentage des diplômées et diplômés chez les sortants des programmes conduisant à un grade
selon le sexe et l'année de la dernière inscription, 1987-1988 à 1996-1997

	1987-1988	1990-1991	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997e
Baccalauréat						
Sexe masculin	55,5	59,7	57,7	59,5	61,7	61,1
Sexe féminin	56,2	63,1	63,9	66,5	69,0	69,1
Ensemble	55,9	61,5	61,1	63,4	65,9	65,7
Maîtrise						
Sexe masculin	57,0	64,4	64,4	63,0	63,7	64,6
Sexe féminin	55,0	64,5	67,0	66,2	67,5	66,2
Ensemble	56,1	64,5	65,7	64,6	65,6	65,4
Doctorat						
Sexe masculin	53,1	55,5	57,3	57,8	60,9	60,2
Sexe féminin	40,3	46,9	50,1	49,1	48,9	54,8
Ensemble	48,7	52,4	54,9	54,5	56,5	58,3

e : Estimations

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, p. 81 à 85.

TABLEAU 8
Variation du pourcentage de diplômées et diplômés à la sortie des études conduisant à un grade universitaire,
selon le domaine d'études, 1987-1988 et 1997-1998

BACCALAURÉAT	1987-1988	1997-1998	Variation 1997-1998 / 1987-1988	MAÎTRISE	1987-1988	1997-1998	Variation 1997-1998 / 1987-1988	DOCTORAT	1987-1988	1997-1998	Variation 1997-1998 / 1987-1988
Sciences de la santé	79,5	81,1	1,6	Sciences de la santé	77,4	76,4	(1,0)	Sciences de la santé	59,5	64,0	4,5
Sciences pures	57,6	64,2	6,6	Sciences pures	75,4	80,1	4,7	Sciences pures	73,0	72,9	(0,1)
Sciences appliquées	63,0	65,7	2,7	Sciences appliquées	63,5	62,2	(1,3)	Sciences appliquées	57,9	61,8	3,9
Sciences humaines	52,6	63,4	10,8	Sciences humaines	57,4	63,6	6,2	Sciences humaines	36,5	43,7	7,2
Lettres	46,7	56,7	10,0	Lettres	46,8	56,4	9,6	Lettres	38,7	39,7	1,0
Droit	76,9	78,1	1,2	Droit	52,1	54,6	2,5	Droit	ns	ns	
Sciences de l'éducation	59,1	71,0	11,9	Sciences de l'éducation	40,1	51,8	11,7	Sciences de l'éducation	39,6	34,6	(5,0)
Sciences de l'administration	56,1	65,7	9,6	Sciences de l'administration	52,7	71,5	18,8	Sciences de l'administration	42,9	37,4	(5,5)
Arts	50,0	49,2	(0,8)	Arts	54,3	70,2	15,9	Arts	ns	ns	
Total	55,9	65,3	9,4	Total	56,1	66,0	9,9	Total	48,7	53,4	4,7

Source : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, Liste UH9J423G, 1999-10-26.

Les taux de l'année 1997-1998 sont estimés.

L'abréviation « ns » indique que le nombre de sortants est non significatif, c'est-à-dire inférieur à 25.

TABLEAU 9
Taux d'obtention du doctorat chez la population
québécoise, selon le sexe (en %)

	1986	1991	1995	1996	1997
Sexe masculin	0,7	0,9	1,2	1,2	1,2
Sexe féminin	0,3	0,4	0,6	0,6	0,7
Ensemble	0,5	0,6	0,9	0,9	1,0

Source : Ministère de l'Éducation, *op. cit.*, p. 109.

TABLEAU 10
Évaluation de l'atteinte des objectifs de scolarisation proposés par le Conseil

	1989	1992	1995	1997	1998	Objectif CSE 2000
L'accès						
Baccalauréat (tous âges)	35,8	39,7	35,3	33,9		35% (moins de 30 ans)
Maîtrise (tous âges)	6,8	8,4	8,4	8,7		10%
Doctorat (tous âges)	1,5	1,9	1,9	1,9		1,2%
Le diplôme						
Baccalauréat (moins de 30 ans)	17,2%	21,3%	23,9%	24,0%	22,9%	25%
Maîtrise (tous âges)	4,1%	5,0%	5,8%	6,0%	6,4%	5%
Doctorat (tous âges)	0,6%	0,8%	0,9%	1,0%	1,0%	1%

Sources : Les données sur l'accès proviennent de: Ministère de l'Éducation, *op. cit.*, p. 63;

Les calculs sur le taux de délivrance des diplômes sont réalisés par André Lespérance, MEQ, DSEQ, à partir des données suivantes :

Estimations de la population selon le sexe et l'âge, 1er juillet -Statistique Canada Jui_2000.wb3
29-10-99;
Premiers baccalauréats - Listes UH7J15A, 4 octobre 1997, UH9J515A du 16-10-99 pour les années 1996 à 1998;
Premières maîtrises - Listes UH7J515A, 4 octobre 1997, UH9J515A du 16-10-99 pour les années 1996 à 1998;
Premiers doctorats - Listes UH7J515A, 4 octobre 1997, UH9J515A du 16-10-99 pour les années 1996 à 1998.

Les objectifs de scolarisation du Conseil sont extraits de : *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, p. 90.

Annexe 2

Chronologie d'événements ayant marqué le développement des universités québécoises¹

1820-	Début de la création de diverses sociétés savantes au Bas-Canada	1929-	Début de la décennie de la Grande Dépression
1821-	Fondation de l'Université McGill	1933-	Premier congrès de l'ACFAS
1842-	Création de la Commission géologique du Canada qui donnera naissance à la première équipe scientifique du Canada	1939-	Deuxième Guerre mondiale – Participation plus étendue des universités (Université McGill), et notamment des universités francophones (principalement l'Université de Montréal), à l'effort de guerre
1843-	Création de l'École de médecine et de chirurgie de Montréal		Diverses lois viennent en aide financièrement aux universités ou pour mettre en place de la formation dans plusieurs disciplines (Montréal, Laval et Bishop's)
1845-	Création d'une École de médecine à Québec	1948-	Fondation de l'Université Sir George Williams
1852-	Fondation de l'Université Laval (Charte pontificale en 1876)	1951-	Commission Massey – Le Parlement fédéral vote ses premières subventions aux universités
1853-	Fondation de l'Université Bishop's	1954-	Fondation de l'Université de Sherbrooke (Charte pontificale en 1957)
1873-	Fondation de l'École polytechnique de Montréal	1955-	Diverses lois viennent en aide financièrement aux universités pour soutenir la formation dans plusieurs disciplines
1876-	Fondation d'une succursale de l'Université Laval à Montréal	1957-	Création du Conseil des arts du Canada
1881-	Le Musée de la Commission géologique du Canada devient le Musée national des sciences naturelles	1959-	Loi pour faciliter l'accès aux études supérieures instaurant un programme de bourses
1907-	Fondation de l'École des Hautes Études Commerciales	1960-	Loi concernant le financement des investissements universitaires
1914-	Première Guerre mondiale – Participation scientifique universitaire (Université McGill) à l'effort de guerre		Révolution tranquille
1916-	Création du Conseil national de recherches, un organisme fédéral dont la mission consiste notamment à financer la recherche universitaire	1961-	Loi instituant la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec à partir de laquelle s'engagera une réforme en profondeur du système d'éducation
1920-	Fondation de l'Université de Montréal (Charte pontificale en 1927) et fondation de la première faculté des sciences du Canada français		L'État s'intéresse à la recherche scientifique
1923-	Fondation de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS)		Création du Conseil des arts du Québec

1. Les événements cités sont extraits d'une recherche de Jean Lamarre, Conseil supérieur de l'éducation, à partir des sources suivantes : Luc Chartrand *et al.*, *Histoire des sciences au Québec*; Raymond Duchesne, *La Science et le pouvoir au Québec*

(1920-1965); Bernard Schiele *et al.*, *Quand la science se fait culture : la culture scientifique dans le monde : actes I*; Colloque du Mont Gabriel et Georges-Henri Lévesque, *Continuité et rupture : les sciences sociales au Québec*.

- | | |
|---|--|
| <p>1963- Création de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)</p> <p>1964- Création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation</p> <p style="padding-left: 20px;">Création du Conseil de recherche médicale du Québec qui deviendra, en 1975, le Conseil de recherche en santé du Québec (CRSQ) puis, en 1981-1982, le Fonds de recherche en santé du Québec (FRSQ)</p> <p>1966- Loi des cégeps et Loi des prêts et bourses</p> <p>1968- Loi créant l'Université du Québec et implantation progressive de ses diverses constituantes</p> <p style="padding-left: 20px;">Ouverture des premières polyvalentes et des premiers cégeps</p> <p style="padding-left: 20px;">Inauguration des subventions de rattrapage qui deviendront, en 1970, le Programme de formation des chercheurs et action concertée (FCAC), ensuite le Fonds FCAC en 1981 et le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), en 1983</p> <p style="padding-left: 20px;">Création du Conseil des universités</p> <p>1969- Création du Conseil de recherches médicales du Canada</p> <p style="padding-left: 20px;">Création de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS)</p> | <p>1974- Fusion du collège Loyola et de l'Université Sir George Williams pour former l'Université Concordia</p> <p>1977- Loi sur le financement des programmes établis (FPE) – Transferts fiscaux aux provinces pour l'enseignement post-secondaire et la santé</p> <p>1978- Création du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)</p> <p style="padding-left: 20px;">Création du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG)</p> <p>1990- Création du programme fédéral Réseaux de centres d'excellence administré par le CRSNG</p> <p>1993- Abolition du Conseil des universités et création de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires au Conseil supérieur de l'éducation</p> <p>1996- Loi sur les transferts canadiens en matière de santé et de programmes sociaux</p> <p>1998- Mise sur pied de la Fondation canadienne pour l'innovation</p> <p>2000- Programme fédéral des Bourses du millénaire</p> <p style="padding-left: 20px;">Adoption de la première politique québécoise à l'égard des universités</p> |
|---|--|

Annexe 3

Éléments méthodologiques de la consultation des étudiantes et étudiants

La consultation réalisée auprès des étudiantes et étudiants des universités québécoises vise à explorer la condition étudiante sous l'angle particulier de la réussite des études. Deux équipes de recherche ont réalisé des entrevues auprès de groupes homogènes d'étudiantes et étudiants inscrits à un même programme d'études au cours du trimestre d'hiver 1999. Tout en respectant leur spécificité propre, qui est décrite ultérieurement, ces deux équipes de recherche abordent certains points communs, dont les motifs pour entreprendre des études universitaires et les stratégies développées par les étudiantes et étudiants en cours d'études en lien avec leurs projets d'avenir.

La technique de cueillette de données qui a été retenue – l'entrevue de groupe – est une méthode de recherche qualitative d'inspiration ethnologique qui se prête bien à une enquête de type exploratoire visant à obtenir des données en profondeur sur les thèmes retenus. Elle consiste à rencontrer un nombre qualitativement représentatif de groupes, dont la composition varie généralement entre 6 et 12 participants, pour y tenir une discussion ouverte mais semi-dirigée sur la base d'un schéma d'entrevue préétabli.

Dans ce cadre général, chacune des équipes de recherche poursuit des buts spécifiques. Ainsi, **le premier volet de la consultation** vise à obtenir des informations sur le rapport aux études, la vision de la réussite et la perception de l'efficacité des mesures d'aide à la réussite auprès d'étudiantes et étudiants des trois cycles. Ce premier volet a été réalisé à la permanence du Conseil par Francine D'Ortun et Caroline Hamel. **Le deuxième volet** traite de la situation des étudiantes et étudiants des domaines scientifiques et technologiques (les sciences pures, les sciences appliquées et les sciences de la santé) au premier cycle. Les données recueillies visent à vérifier l'existence d'une relation entre les perspectives d'avenir, telles que perçues par les étudiantes et étudiants, les réelles perspectives d'emploi pour les diplômées et diplômés et la persévérance aux études. Ce volet a été réalisé

par Brigitte Gemme, Josianne Lalonde et François Taillefer, étudiants stagiaires, dans le cadre du programme Science, technologie et société à l'UQAM, sous la supervision de Pierre Doray, professeur à l'UQAM, et de France Picard de la permanence du Conseil.

Ainsi, 15 groupes totalisant 87 étudiantes et étudiants issus de programmes différents appartenant à divers domaines d'études et provenant de 7 universités en milieu urbain et en région ont participé aux deux volets de cette consultation. Les pages suivantes apportent des précisions sur les éléments méthodologiques propres à chacun des deux volets.

Volet 1

Objectif spécifique

Recueillir des données sur le rapport aux études, la vision de la réussite et la perception de l'efficacité des mesures d'aide à la réussite mises en œuvre dans les universités auprès des étudiantes et étudiants des trois cycles universitaires et provenant de divers domaines d'études.

Thèmes explorés par la consultation

- le rapport aux études;
- la vision de la réussite à l'université;
- la perception de l'efficacité des mesures ou des ressources déployées dans les universités tout au long du programme.

Critères ayant présidé à l'élaboration de l'échantillon

- le domaine d'études;
- le cycle d'études;
- le sexe;
- le régime d'études;
- le type d'établissement (taille, situation géographique, langue d'enseignement).

Le schéma d'entrevue utilisé pour les rencontres, d'une durée approximative de 90 minutes, a été élaboré sur la base des éléments suivants :

- **Le rapport aux études**
 - la motivation sous-jacente à la décision d'étudier à l'université;
 - l'organisation et la conciliation des études dans l'ensemble des responsabilités ou des activités réalisées par l'étudiant ou l'étudiante;
 - le lien entre la perception de l'avenir et les stratégies déployées dans le cadre des études universitaires;
 - l'engagement envers les études.
- **La vision de la réussite à l'université**
 - la définition de la réussite du point de vue de l'étudiant ou l'étudiante;
 - les soutiens à la persévérance;
 - les obstacles à la réussite;
 - la réussite de la formation : l'écart entre les attentes initiales au moment du choix du programme et le programme suivi ainsi que l'adaptation qui en découle.
- **Les mesures mises en œuvre pour favoriser la réussite à l'université**
 - l'évaluation des mesures pour favoriser la réussite;
 - l'exploration des mesures à développer à cette fin.

Les universités participantes

- 5 groupes à Montréal : 1 à l'UQAM, 2 à l'Université de Montréal, 2 à l'Université McGill
- 2 groupes à Québec : l'Université Laval
- 1 groupe à Sherbrooke : l'Université de Sherbrooke
- 1 groupe à Chicoutimi : l'UQAC
- 1 groupe à Hull : l'UQAH

L'échantillon

Au total, 59 étudiantes et étudiants ont participé aux entrevues de groupe. Leur distribution par groupe est présentée dans le tableau ci-contre.

Volet 2

Objectif spécifique

Recueillir des données concernant la relation entre les perspectives d'avenir, telles que perçues par les étudiantes et étudiants, les réelles perspectives d'emploi et la persévérance aux études auprès des étudiantes et étudiants de premier cycle inscrits à une diversité de programmes dans les domaines scientifiques et technologiques.

Thèmes explorés par la consultation

- les déterminants du choix d'orientation en sciences et technologie;
- les particularités de ces programmes (ex. : les ressources, la pédagogie, le temps d'étude, etc.);
- les caractéristiques des étudiantes et étudiants inscrits à ces programmes;
- les particularités du cheminement suivi;
- la nature des compromis réalisés pour persévérer dans ces programmes;
- les aspirations (ex. : le sens attribué au diplôme, l'anticipation de l'insertion socio-professionnelle au terme des études, les perspectives de carrière, etc.)

Critères ayant présidé à la sélection des programmes d'où l'échantillon des étudiantes et étudiants interrogés est issu

- l'appartenance au domaine scientifique ou technologique;
- le pourcentage d'emploi à temps plein des diplômés;
- la situation géographique de l'établissement;
- la langue d'enseignement de l'établissement.

Distribution des étudiantes et des étudiants par groupe, volet 1

Domaine d'études	Programme	Sexe		
		H	F	T
Premier cycle				
Sciences de l'administration	Baccalauréat en administration à temps partiel		4	4
	Baccalauréat en linguistique	1	3	8
Lettres	et			
	Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde	2	2	
Sciences de la santé	Doctorat en médecine	3	5	8
Sciences de l'éducation	Baccalauréat en sciences de l'orientation	2	2	4
Arts	Baccalauréat en danse		2	2
Droit	Baccalauréat en droit	1	4	5
Total		9	22	31
Cycles supérieurs				
Sciences humaines et sociales	Maîtrise avec mémoire en économie	4	1	7
	et			
	Doctorat en économie	2		
Sciences de la santé	Maîtrise avec mémoire en physiologie	3		7
	et			
	Doctorat en sciences neurologiques	2	2	
Sciences appliquées	Maîtrise avec mémoire en génie métallurgique	3	4	7
Sciences pures	Doctorat en physique	4	3	7
Total		18	10	28

Distribution des étudiantes et des étudiants par groupe, volet 2

Domaine d'études	Programme	Sexe		Total
		F	H	
Sciences pures	Baccalauréat en mathématiques	1	3	11
	Baccalauréat en mathématiques et en physique	2	5	
Sciences de la santé	Baccalauréat en biochimie*	2	5	7
Sciences appliquées	Baccalauréat en génie physique	1	5	10
	Baccalauréat en sciences informatiques	1	3	
Total		7	21	28

* Ce programme, généralement classé dans les sciences pures, a été considéré comme appartenant au domaine des sciences de la santé compte tenu de ses relations étroites avec le programme de médecine.

Le schéma d'entrevue utilisé pour les rencontres, d'une durée approximative de 60 à 120 minutes, a été élaboré sur la base des éléments suivants :

- **le choix du programme dans les domaines scientifiques et technologiques**
 - les motivations à choisir un programme dans ces domaines;
 - le niveau de satisfaction générale par rapport au programme d'études.
- **la relation au marché du travail**
 - la perception du marché du travail (les perspectives d'emploi, les attentes);
 - la perception de leur niveau de préparation relativement à l'exercice futur de l'emploi.

- **Les aspirations**

- les projets d'avenir.

Les universités participantes

- 2 groupes à Montréal : 1 de l'Université de Montréal et 1 à l'Université McGill
- 2 groupes à Québec : l'Université Laval
- 1 groupe à Sherbrooke : l'Université de Sherbrooke

L'échantillon

Au total, 28 étudiantes et étudiants ont participé aux entrevues de groupe. Leur distribution par groupe est reproduite dans le tableau de la page précédente.

Annexe 4

Éléments méthodologiques de la consultation réalisée auprès du personnel des universités

La consultation réalisée auprès du personnel des universités vise à repérer un éventail de mesures destinées à favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants afin de dresser un portrait de situation des conditions ambiantes à l'université. Cette consultation a été réalisée au cours des trimestres d'automne 1998 et d'hiver 1999. La cueillette d'informations se fonde sur des entretiens individuels semi-dirigés auprès de professeurs, de professionnels, de directeurs de programme et de directeurs de département. Des entrevues de groupe complètent les informations recueillies. Elles ont été réalisées auprès de doyens, de vice-doyens et de vice-recteurs académiques, cette dernière catégorie de personnel ayant été rencontrée dans le cadre de deux réunions régulières du Comité des affaires académiques de la CREPUQ.

Ces travaux ont été réalisés à la permanence du Conseil par Claudine Audet, qui en a amorcé l'élaboration, et Francine D'Ortun qui en a complété la réalisation en effectuant les entrevues, avec la collaboration de France Picard, et l'analyse des données.

Au total, 52 personnes occupant des postes diversifiés au sein de 14 établissements universitaires francophones et anglophones ont participé aux entretiens individuels ou de groupe.

Thèmes explorés lors de l'entretien

- les interventions mises en œuvre (le type d'intervention, l'étape de la réussite concernée et l'étendue de la population étudiante visée par l'intervention);
- la réflexion sur les interventions (la problématique et le contexte dans lequel l'intervention a été développée);
- les retombées (l'évaluation de l'intervention, son rayonnement et les perspectives nouvelles qu'elle engendre);

- la représentation de la réussite (la définition de la réussite, la perception de ses rôles et responsabilités propres pour favoriser la réussite);
- autres éléments (une investigation en vue de connaître d'autres interventions, la cueillette de documentation et la visite des lieux).

L'élaboration de l'échantillon

L'échantillon a été élaboré sur la base d'un repérage préliminaire de mesures d'aide à la réussite qui a été rendu possible grâce à la collaboration des hautes instances universitaires. L'échantillon a été réalisé sur la base des variables suivantes :

- le domaine d'études;
- le cycle d'études;
- la nature de la mesure¹;
- la portée de la mesure;
- le type d'établissement (taille, situation géographique et langue d'enseignement).

Le schéma d'entrevue

Le schéma d'entrevue utilisé pour les rencontres, d'une durée approximative de 90 minutes, a été élaboré à partir des éléments suivants :

- **Le contexte dans lequel se sont développées les interventions**
 - le profil des étudiantes et étudiants visés;
 - les caractéristiques du domaine d'études ou du programme (les critères d'admission, l'existence d'un ordre professionnel et les perspectives d'emploi);
 - les difficultés rencontrées en matière de réussite (le recrutement, la persévérance, les échecs, la durée des études, les changements de programme, etc.);

1. Voir l'annexe 5 présentant la typologie des mesures.

- les facteurs explicatifs de ces difficultés (les méthodes d'encadrement, le programme, les approches pédagogiques, etc.).
- **Les actions mises en œuvre pour favoriser la réussite**
 - la nature de la mesure (la typologie est présentée à l'annexe 5);
 - l'étape visée de la trajectoire universitaire (l'accès, le cheminement, l'obtention du diplôme ou l'insertion socioprofessionnelle);
 - la population ciblée;
 - les objectifs visés (le problème particulier qu'on cherche à résoudre et l'évaluation de la situation sur laquelle repose le choix de la mesure).
- **Les retombées des mesures mises en œuvre**
 - les retombées attendues;
 - les retombées observées;
 - les facteurs expliquant les résultats obtenus.
- **La représentation de la réussite et de la responsabilité à cet égard**
 - la définition de la réussite;
 - la façon dont l'interlocuteur y situe son rôle;
 - la façon dont l'interlocuteur présente le rôle de l'étudiante ou l'étudiant;
 - la façon dont l'interlocuteur définit le rôle de l'établissement.

Les universités participantes

Bishop's, Concordia, ENAP, INRS, Laval, McGill, Montréal, Polytechnique, Sherbrooke, TELUQ, UQAR, UQTR, UQAM et UQAC.

L'échantillon

Au total, des informations ont été recueillies sur 77 mesures à portée diverse regroupant des interventions réalisées dans tous les domaines d'études et à tous les cycles d'études.

Annexe 5

Typologie des mesures d'aide à la réussite

La typologie des mesures suivantes a été développée dans le cadre des travaux de recherche¹. Elle permet de classer l'éventail des mesures observées. Nous l'avons développée et révisée au fil de son utilisation. Dans sa dernière version, elle permet de classer l'ensemble des mesures recensées² en fonction de leur nature mais aussi de la distance entre une mesure et la réalité de l'étudiant. La typologie se présente comme suit :

- mesure touchant l'information ou l'orientation (choix de cours, choix professionnel, confirmation du choix professionnel, etc.);
- mesure touchant l'encadrement de l'étudiant (l'accueil, le métier d'étudiant, l'encadrement par les pairs, l'encadrement tout au long du programme, aux cycles supérieurs, etc.);
- mesure à caractère pédagogique ou didactique (destinée aux étudiants et au personnel enseignant);
- mesure touchant les conditions de vie étudiante (les ressources financières des étudiants, le soutien affectif et la santé, le développement intellectuel des étudiants, les ressources matérielles allouées à la réalisation de ces services, etc.);
- mesure liée à l'insertion socioprofessionnelle (journée Carrière, placement des sortants, centre d'entrepreneurship, etc.);
- mesure touchant le contenu et l'organisation du programme (la révision des programmes, l'évaluation des cours, etc.);
- mesure d'aide à l'accès (recrutement des étudiants, arrimage des programmes collégial-universitaire, etc.);
- recherche et évaluation (réflexion, comité de travail institutionnel, etc.);
- politiques et règlements (l'encadrement, l'enseignement, la recherche et la création, etc.).

1. Typologie développée par Claudine Audet et utilisée dans le cadre de la consultation réalisée par Francine D'Ortun et de l'analyse des rapports des universités effectuée par France Picard.

2. La recension dont il est question ici ne prétend pas à l'exhaustivité des mesures d'aide à la réussite colligées mais le très grand nombre de mesures recueillies, par les entrevues ou l'analyse des rapports des universités, autorise à affirmer que la typologie permet effectivement de classer une grande variété de moyens.

Annexe 6

Liste des personnes consultées

Table ronde sur les aspects pédagogiques de la réussite et l'engagement des étudiants

Marie-Jules Bergeron
Présidente
Conseil national des cycles supérieurs
Fédération étudiante universitaire du Québec

Jacques Crochetière
Responsable des programmes de bourses
Fonds FCAR

Janet G. Donald
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Centre for University Teaching and Learning
Université McGill

Michel Guay
Professeur
Département d'Histoire
Université du Québec à Montréal

Louise Langevin
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Johanne Lavoie
Responsable des stages
Décanat des études de premier cycle
Université du Québec à Chicoutimi

Joseph Morose
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

Dalida Poirier
Adjointe au directeur
Direction de l'enseignement et de la recherche
École de technologie supérieure

Denis Proulx
Directeur
Département de génie mécanique
Université de Sherbrooke

Table ronde sur la condition étudiante en lien avec la réussite des études

Johanne Bujold
Agente de recherche
Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle
Université du Québec

Luc Dupuy
Agent de recherche et de planification
Services à la vie étudiante
Université du Québec à Montréal

Danielle Pageau
Agente de recherche
Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle
Université du Québec

Gille Simard
Professeur en gestion des ressources humaines
Département de l'organisation et ressources humaines
Université du Québec à Montréal

Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires*

MEMBRES

Gaston DENIS

Président de la Commission
Professeur à la retraite
Université de Sherbrooke

Denise ANGERS

Professeure titulaire
Université de Montréal

Jean-Claude BOURASSA

Coordonnateur au vice-rectorat à l'enseignement
et à la recherche
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Ian Sydney BUTLER

Vice-recteur associé à la recherche
Université McGill

Joël DE LA NOÛE

Président de la Commission de la recherche
Université Laval

Monique DUFRESNE

Chargée de cours
Université du Québec à Montréal

Brigitte GEMME

Étudiante
Université du Québec à Montréal

Danielle LAFONTAINE

Directrice des programmes de maîtrise en
développement régional et administration
publique régionale
Université du Québec à Rimouski

Pierre LAPOINTE

Directeur général
Institut national de la recherche scientifique

Marie-Josée LEGAULT

Professeure agrégée de relations industrielles
Télé-Université

Suzanne LEMERISE

Professeure à la retraite
Université du Québec à Montréal

Bernard MORIN

Directeur des études
Collège Ahuntsic

Mihai SCARLETE

Professeur
Université Bishop's

Geneviève TANGUAY

Directrice
Centre québécois de valorisation des biomasses et
des biotechnologies

Coordination de la Commission

France PICARD

**Les personnes suivantes ont également
participé à la préparation de cet avis, alors
qu'elles étaient membres de la Commission au
début des travaux :**

Marta Elisa ANADON

Professeure
Université du Québec à Chicoutimi

Pierre BÉLANGER

Vice-principal (recherche) et doyen de la Faculté
des études supérieures et de la recherche
Université McGill

John A. CAPOBIANCO

Professeur
Université Concordia

Alex POTTER

Directeur général
Collège régional Champlain

Benoît ROUX

Professeur agrégé
Université de Montréal

Marie SIMARD

Professeure titulaire
École de service social
Université Laval

* Membres en 1999-2000

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE

Présidente

Judith NEWMAN

Vice-présidente

Chantal AUROUSSEAU

Chargée de cours

Université du Québec à Montréal

Aline BORODIAN

Étudiante au 2^e cycle

École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER

Professeur de français

Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ

Directeur adjoint

École Marie-Anne

Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ

Professeure agrégée

Faculté des sciences infirmières

Université Laval

Gaston DENIS

Professeur à la retraite

Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS

Enseignante au primaire

École Jacques-Buteux

Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU

Directrice des services aux élèves

Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD

Directrice principale

Dotation/équité/recrutement

Banque Nationale du Canada

Christopher JACKSON

Doyen

Faculté des beaux-arts

Université Concordia

Linda JUANÉDA

Directrice

École des Pins

Commission scolaire de la

Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE

Directeur général

Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE

Commissaire

Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ

Enseignante

École secondaire Riverdale

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ

Directeur de l'éducation des adultes

Commission scolaire Marguerite-Bourgeays

Marie Lissa ROY-GUÉRIN

Directrice adjointe

Centre de formation professionnelle Vision-Avenir

Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE

Commissaire-parent

Commission scolaire des Chic-Chocs

Michel TOUSSAINT

Directeur général

Cégep de La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

Guy CÔTÉ

Président du Comité catholique

Graham JACKSON

Président du Comité protestant

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Pauline CHAMPOUX-LESAGE

Sous-ministre de l'Éducation

Christine CADRIN-PELLETIER

Sous-ministre associée de foi catholique

Ministère de l'Éducation

Vacant

Sous-ministre associé de foi protestante

Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

Claire PRÉVOST-FOURNIER

Alain DURAND

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

L'Autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (2000)..... 50-0429

Le Projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire (2000) (Épuisé) 50-0428

Les Projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle (2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (1999) (Épuisé)..... 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999) 50-0425

Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998)..... 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998) 50-0422

La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998)..... 50-0421

Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998) 50-0420

L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) (Épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997) 50-0416

L'Autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997) 50-0414

L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996)..... 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996) 50-0412

Le Financement des universités (1996).. 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996)..... 50-0410

La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996) 50-0408

La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995) 50-0405

Projet de Règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995)..... 50-0402

Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) (Épuisé) 50-0401

**Le Projet de modifications au Règlement
sur le régime des études collégiales (1995)**
(Épuisé) 50-0400

**La Création d'un établissement d'ensei-
gnement collégial francophone dans
l'Ouest de l'Île de Montréal (1995)** 50-0399

**Réactualiser la mission universitaire
(1995)** 50-0398

**Rénover le curriculum du primaire et du
secondaire (1994) (Épuisé)** 50-0397

**L'Enseignement supérieur et le développe-
ment économique (1994)** 50-0396

***RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET
LES BESOINS DE L'ÉDUCATION***

**1998/1999 L'Évaluation institutionnelle
en éducation : une dynamique
propice au développement ..** 50-0170

**1997/1998 Éduquer à la citoyenneté
(Épuisé)** 50-0168

**1996/1997 L'Insertion sociale et profes-
sionnelle, une responsabilité à
partager** 50-0166

**1995/1996 Pour un nouveau partage des
pouvoirs et responsabilités en
éducation** 50-0164

**1994/1995 Vers la maîtrise du change-
ment en éducation** 50-0162

**1993/1994 Les Nouvelles Technologies de
l'information et de la commu-
nication : des engagements
pressants** 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

**Le Rôle des *headteachers* en Angleterre et les
enseignements à en tirer dans un contexte de
décentralisation (1999)**

**Différencier le curriculum au secondaire : vers
des parcours scolaires stimulants pour tous les
jeunes (1999)**

**Le Renouveau du curriculum : expérien-
ces américaine, suisse et québécoise (1999)**

**La Formation continue du personnel des
entreprises. Vers la gestion des compétences
par l'entreprise et par chaque employé (1998)**

**À propos des interventions d'insertion et de
leur impact (1997)**

**Examen de certaines dimensions de l'insertion
professionnelle liées au marché du travail
(1997)**

**Les Conséquences psychologiques du
chômage : une synthèse de la recherche (1997)**

**L'Insertion professionnelle des diplômées et
diplômés : le langage des chiffres (1997)**

**À propos de la régionalisation en éducation et
du développement social : étude exploratoire
(1997)**