



ARTICLE

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur



La réussite scolaire, évolution d'un concept

Pierre Chenard et Claire Fortier

Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)

Depuis la révolution tranquille, le concept de réussite fait partie du discours des principaux acteurs du système scolaire. Toutefois, la conception de la réussite et la façon de la mesurer ont évolué. Depuis la grande réforme de l'éducation des années 60, des indicateurs de la réussite étudiante ont été développés pour évaluer la capacité du système scolaire – et plus particulièrement celui des études supérieures – de former les personnes. Leur examen permet de situer, dans le temps, différents axes et périodes de développement des effectifs étudiants du niveau postsecondaire du système scolaire québécois et de soulever le débat sur les enjeux actuels de la réussite.

Accessibilité et démocratisation (1965 – 1970)

En proposant la création du niveau collégial et de nouvelles universités, le principal objectif des auteurs du rapport Parent était d'accroître le nombre d'étudiants à l'entrée des études supérieures pour ainsi permettre à toutes les personnes qui en ont les capacités de poursuivre des études. Dès lors, la principale statistique utilisée pour mesurer le développement de l'enseignement supérieur a été le volume des inscriptions. Cette simple donnée permettait de répondre à la question de l'accessibilité aux études supérieures.

Progressivement, des caractéristiques sociodémographiques ont été ajoutées pour préciser la répartition du volume des inscriptions selon la langue et la région de l'institution d'enseignement ainsi que l'origine sociale et le sexe des effectifs étudiants. L'addition de ces caractéristiques a permis de répondre à d'importantes questions relatives à la capacité du système de se développer dans le sens d'une plus grande démocratisation; il s'agissait de donner accès au plus grand nombre de personnes. L'analyse des données sociodémographiques de la population étudiante permettrait de vérifier la répartition des effectifs selon ces caractéristiques par rapport à l'ensemble de la population québécoise. En fonction de ces objectifs, visant essentiellement la plus grande nombre d'étudiants à la porte d'entrée du système, la préoccupation était donc davantage la réussite du système (ce que les indicateurs permettraient de mesurer) que celle des étudiants. La construction ultérieure d'indicateurs de la réussite étudiante individuelle viendrait fournir plus d'information sur la qualité de la formation.

L'évolution des effectifs universitaires (1960 – 1990)

Les répercussions de la réforme issue du rapport Parent sur l'évolution des effectifs étudiants des universités québécoises seront spectaculaires. Dans l'ensemble, pour la période de 1966 à 1987, le volume des étudiants inscrits dans les universités se multiplie par un facteur de 4,5. La croissance des inscriptions à temps partiel est deux fois supérieure à celles à temps plein. Ainsi non seulement le volume de la population étudiante croît, mais leurs caractéristiques évoluent également. Au collégial, ce facteur est près du double (9,7) pour la période allant de l'année de leur fondation, 1967 à 1986.

« Deux facteurs importants ont fortement contribué à la croissance des effectifs : la transformation du régime des études, qui a permis la généralisation du modèle de poursuite des études à temps partiel, et l'arrivée massive des femmes à l'université.

De 1976 à 1987, la proportion d'effectifs à temps partiel est passée de 37% à 50%. Durant la même période, les femmes, qui étaient minoritaires en 1967, deviennent majoritaires dès 1982. En 1987, elles comptent pour 55% des effectifs universitaires » (Chenard et Lévesque, 1992).

Diplomation (1975 – 1980)

La création du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) et celui de l'Université du Québec sur l'ensemble du territoire québécois a donc permis de répondre à cet objectif de démocratisation. L'entrée aux études supérieures, l'accessibilité, était désormais possible; il s'agissait ensuite de s'assurer de sa sortie, de la diplomation. Durant la deuxième moitié des années 70, la question de la réussite étudiante s'est donc posée pour être en mesure de la qualifier. Les efforts de mesure se sont résolument orientés vers les façons dont l'enseignement supérieur répondait aux objectifs de formation des personnes. Ainsi, avant d'évaluer des taux de diplomation, une première mesure de résultat a été adoptée pour compter le nombre de diplômés et distinguer ceux-ci par secteurs disciplinaires.

Taux de diplomation et d'abandon (1980 – 1985)

Le défi associé à l'évaluation des taux de diplomation résidait essentiellement dans la capacité de constituer des ensembles de données en isolant des cohortes étudiantes en les suivant du début à la fin de leurs études, ce que l'informatisation des banques de données institutionnelles a permis de réaliser. Ce suivi de cohortes étudiantes a permis non seulement d'évaluer les taux de diplomation mais aussi, de façon corollaire, de mesurer le taux d'abandon des études. Le choc de la réalité fut grand lorsque ces mesures combinées d'évaluation de la diplomation et de l'abandon ont permis de prendre conscience de l'importance du phénomène de déperdition : les taux de diplomation se révélèrent décevants par rapport à l'engouement qu'avait suscité la forte accessibilité depuis les années 1960. Cependant, quoique clairs et percutants, ces indicateurs de réussite demeuraient encore trop grossiers et globaux pour permettre d'établir des conclusions définitives sur la capacité véritable du système postsecondaire de former des personnes dans un programme d'études ou une discipline en particulier. Les premières mesures de résultat basées sur l'analyse de cohortes étudiantes ne permettaient que d'établir des relations simples entre l'entrée et la sortie du système.

Les cégeps et surtout les universités offrent toutefois de plus en plus de programmes, de durées variables requérant des préalables différents, et la population étudiante y chemine désormais selon des conditions très variables. Le modèle « classique » de poursuite des études, où le projet d'études occupe pratiquement toute l'année scolaire et se réalise dans les termes prescrits, semble s'être transformé radicalement. En effet, la fréquentation des études supérieures à temps plein, sans interruption, est devenue minoritaire. De nouvelles caractéristiques étudiantes sont de plus en plus importantes telles que la poursuite des études à temps partiel, la combinaison études-travail rémunéré et/ou responsabilités familiales, l'interruption plus ou moins temporaire des études à différents moments du parcours scolaire, la poursuite d'études dans des programmes de durée plus courte (tels les certificats) et l'entrée (ou le retour) à l'université à l'âge adulte. La démocratisation du système et son corollaire, la massification, expliquent ce passage d'un modèle classique à un modèle plus éclaté. Les études supérieures ne sont plus réservées à une élite. Les groupes étudiants sont donc plus hétérogènes.

Dans un tel contexte, la mesure des résultats doit nécessairement tenir compte de ces différences pour fournir un portrait juste de la réalité. Des études sont alors entreprises pour mieux comprendre la nature du « cheminement de poursuite des études ». Ces travaux ont été l'occasion de saisir que les développements importants du système postsecondaire avaient provoqué non seulement une explosion sans précédent de la population étudiante mais aussi et surtout cette transformation très importante de leurs caractéristiques individuelles et de leurs conditions de poursuite des études.

Interruption des études et départ institutionnel (1985 – 1990)

En vingt ans, le système scolaire s'est donc considérablement modifié. Les institutions postsecondaires sont deux fois plus nombreuses et elles sont devenues des milieux de formation nettement plus ouverts et hétérogènes. Les modèles de poursuite des études se sont largement diversifiés. Les femmes composent la moitié de l'effectif étudiant. Les programmes d'études sont beaucoup plus nombreux et de formes

diverses. Un grand nombre de cours est maintenant offert le soir. L'enseignement supérieur est devenu un univers beaucoup plus sophistiqué.

Dans un tel contexte, la question du cheminement et de la poursuite des études appelle une réponse complexe. Derrière le statut « d'abandon des études » se cachent différentes réalités. Abandonner peut signifier un changement de programme, d'établissement ou d'ordre d'enseignement ainsi qu'un retrait plus ou moins temporaire des études pour réaliser d'autres projets : voyage, travail rémunéré, expérience conjugale et familiale, etc. Ces nuances dans la façon de préciser la statut d'abandon des études ont permis de raffiner le vocabulaire et de définir autrement la notion de réussite, du projet d'études/de formation. Le concept d'interruption a supplanté celui d'abandon. La réussite des études ne peut plus être réduite strictement à l'obtention du diplôme du programme d'études entrepris initialement dans l'établissement où ces études ont été commencées.

Cette complexité a permis de développer des indicateurs mesurant divers cheminements (changements de programme, interruption temporaire, diplomation dans le programme initial ou dans un autre programme, abandon) des étudiantes et des étudiants à l'intérieur des murs d'une même institution. Toutefois, ces mesures ne sont pas en soi un gage de réussite; des taux nets d'abandon dans les programmes demeurent élevés. Des stratégies pour favoriser et augmenter la rétention des effectifs étudiants sont alors mises en place.

Rétention (1990)

D'ores et déjà, la réussite étudiante ne peut plus être seulement associée à la capacité d'entreprendre des études supérieures. Il s'agit désormais de reconnaître les conditions particulières qui relèvent à la fois de l'engagement individuel qu'institutionnel. Plusieurs institutions se sont donc engagées dans des démarches énergiques pour favoriser la réussite étudiante bien avant que le ministère de l'Éducation (MEQ) se lance lui-même dans cette voie. À titre d'exemple, le réseau de l'Université du Québec développe différentes « stratégies pour favoriser la rétention étudiante »

Stratégies pour favoriser la rétention des étudiants

Au cours des années 90, les universités ont inventé une grande variété de stratégies destinées à améliorer l'encadrement des étudiants pour favoriser leur rétention dans un projet de poursuite des études. Un relevé des pratiques en cours dans le réseau de l'Université du Québec a identifié dès 1998 plus de 500 différentes pratiques d'encadrement (Ringuette 1998). Ces stratégies appartiennent à des catégories très variées telles que pré-accueil, accueil, immersion, intégration des apprentissages, formation pratique, tutorat, dépiage, ateliers.

Accès au diplôme (1995 – 1996)

Trente-cinq après le rapport Parent, l'heure est aux bilans. Le point le plus positif réside dans l'atteinte des objectifs de « scolarisation » et de « démocratisation » de l'enseignement supérieur. Toutefois, des inégalités de diplomation persistent, la plus grande partie de la population étudiante qui interrompt ses études le faisant au cours du premier tiers du parcours scolaire postsecondaire. La véritable accessibilité devient donc celle au diplôme. Les étudiants qui sont les plus susceptibles d'abandonner leurs études sont ceux, par exemple, qui poursuivent des études à temps partiel ou qui sont inscrits dans des programmes des secteurs des arts, des lettres et des sciences humaines. Or, cette population étudiante est aussi plus nombreuse à appartenir à des couches de la population québécoise qui ont traditionnellement moins accès aux études universitaires que les autres (femmes, régions, retour aux études d'adultes, origine socioéconomique faible).

Les années 1995 – 1996 sont celles des États généraux sur l'éducation. Les finalités éducatives sont re-précisées en accordant une préoccupation à la réussite de formation et des qualifications professionnelles. Au-delà du diplôme. Il y a aussi l'accès au marché du travail et l'accès « réussi » au marché du travail (concordance diplôme/emploi).

La mesure du cheminement scolaire

La mesure du cheminement des étudiantes et des étudiants qui évoluent dans un programme d'études collégiales ou universitaires est une tâche complexe qui nécessite du temps et des précautions. Après de nombreuses années de recherche, on n'a cependant pas encore convenu d'une méthode unique pour rendre compte de cette réalité en apparence toute simple. Toutefois, le point de départ est clair. On s'entend sur la nécessité d'observer le cheminement d'individus qui entreprennent tous un projet d'études au même moment. Les concepts de nouveaux inscrits et de cohortes sont donc introduits.

C'est la durée du parcours nécessaire pour évaluer la réussite qui demeure encore difficile à convenir. Ainsi on tiendra compte soit de l'obtention du diplôme au cours de la durée prévue des études (tableau 1), soit de l'obtention du diplôme au-delà d'une période donnée après la durée prévue des études, soit de la persévérance après un an (tableau 2). Chacune de ces mesures du cheminement révèle des nuances nécessaires pour bien saisir la nature de la réussite étudiante qui reste toujours à définir.

TABLEAU 1 - Taux d'obtention du DEC de la cohorte des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans les programmes de DEC, à l'automne 1997, ensemble du réseau collégial

Type de formation à la 1 ^{re} inscription au collégial	Nouveaux inscrits en 1997 N	Au cours de la durée prévue des études %	Deux ans après la durée prévue des études %	Nombre moyen de trimestres à temps plein N
Préuniversitaire	30 992	40,5	67,6	4,9
Technique	17 614	33,1	54,9	6,6
Accueil ou transition	3 958	13,1	35,9	7,0
Total	52 564	36,0	61,0	-

Source : Gouvernement du Québec, 2004.

TABLEAU 2 - Taux de persévérance après un an d'études pour les nouveaux inscrits à temps plein au baccalauréat, en pourcentage

Ensemble des universités	Persévérance de la cohorte après un an d'études (%)								
	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Cohorte du trimestre d'automne	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Observation	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Taux après un an d'études	78,7	80,5	81,6	82,2	82,6	82,8	81,8	83,0	83,2

Source : Gouvernement du Québec, 2004.

S'inscrivant dans la suite des grands sommets socioéconomiques organisés par le gouvernement péquiste depuis 1996, le Sommet du Québec et de la jeunesse de 2000 consiste, entre autres, à établir un consensus sur les moyens à prendre pour relever les défis de la mondialisation et de la compétitivité. Les principaux acteurs au Sommet ont reconnu la nécessité d'un réinvestissement important en éducation comme un de ces moyens. Face à la situation particulièrement difficile de l'emploi chez les jeunes de moins de 30 ans n'ayant pas leur diplôme d'études secondaires, la réussite s'inscrit alors au sein d'un objectif national de qualification de 100% des jeunes en fonction des choix et du potentiel de chacune et chacun. L'obtention du diplôme devient la préoccupation, voire l'obsession, du MEQ. Différentes mesures sont mises de l'avant, notamment le « plan national de réussite ». Le Plan stratégique 2000-2003 du MEQ, avec les plans de réussite du primaire au collégial et les contrats de performance dans les universités, confirme la définition de la réussite reposant sur la notion de « sortie du système ». Chaque établissement scolaire, du primaire à l'université, doit dorénavant définir des objectifs de réussite clairs et mesurables relativement aux apprentissages et les moyens pour les atteindre.

Malgré ces efforts soutenus pour favoriser la poursuite des études et la persévérance, les résultats demeurent timides. Les caractéristiques des effectifs étudiants et les conditions de poursuite des études continuent à évoluer. Le prolongement de la jeunesse dans l'âge adulte (voir les travaux d'Olivier Galland), dû principalement à une prolongation de la période de scolarité et un report de l'entrée effective sur le marché du travail, n'est pas un phénomène étranger à l'évolution de ces caractéristiques et de ces conditions de la vie étudiante. Conscient de ces transformations sociales de la jeunesse, l'avis de 2002 du Conseil supérieur de l'éducation situe « l'orientation au cœur de la réussite ». Le Conseil y distingue la réussite scolaire de la réussite éducative. La première est mesurable, notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme. La deuxième prend son sens dans le discours des principaux intéressés, soit les jeunes eux-mêmes. Ce discours révèle, selon le Conseil, l'immaturation vocationnelle des jeunes, c'est-à-dire qu'ils seraient de plus en plus nombreux à entreprendre des études supérieures en étant indécis face à leur projet professionnel et en reportant les moments de leur orientation. La réussite s'exprime pour eux en termes de réalisation de soi et se réfère à la notion de projet, de développement personnel ou professionnel. Les jeunes sont conscients de la relation entre la clarté des projets scolaire et professionnel et la motivation dans les études et ils réclament un meilleur soutien dans leurs cheminements scolaire et vocationnel. Un des volets du Fonds pour la jeunesse, accordé à la suite du Sommet de 2000, a été consacré à l'orientation. Au-delà du souci de mesurer la réussite scolaire, il devient donc impérieux de mieux comprendre leur processus d'orientation ainsi que leur expérience et leurs projets scolaires, professionnels et personnels. C'est ce à quoi se consacrent certaines recherches des dernières années, dont celle de notre équipe de la Relève scientifique et technique qui analyse les parcours scolaires en science et technologie au collégial.

TABLEAU 3 - Taux de réussite après six ans d'études pour les nouveaux inscrits à temps plein au baccalauréat, en pourcentage

Ensemble des universités	Persévérance de la cohorte après un an d'études (%)								
	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Cohorte du trimestre d'automne									
Observation	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Taux de réussite après six ans d'études	70,8o	71,1o	72,0e	72,9e	73,1e	73,4e	n.d.	73,6p	n.d.

O : observation; **e** : estimation; **p** : projection; **n.d.** : non déterminé
Source Gouvernement du Québec, 2003.

Vers un nouveau concept?

Où en sommes-nous? Quelle avenue se dresse devant nous? Bien des chantiers sont déjà engagés, peut-être trop et de façon dispersée. L'état encourage bien les établissements d'enseignement supérieur dans leurs efforts, mais les ressources sont toujours insuffisantes. Un élément de solution réside peut-être dans la mise en commun des savoirs et des ressources accumulés. C'est ce que, par exemple, tente de faire le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. Ce collectif d'intervenants et de chercheurs travaille à constituer un réservoir de connaissances et d'expertises de façon à maximiser les efforts consentis dans la quête de la réussite étudiante.

Les conditions de la réussite étudiante sont maintenant mieux connues. L'étape suivante est celle du diagnostic et de l'intervention rapide. Toutefois, cette intervention doit être orientée de plus en plus vers la classe car depuis les dernières années, la majorité des efforts ont été concentrés « en périphérie de la salle de classe » (Moreau, 2003). Le temps est venu de développer, de réinventer même, la relation professeur-étudiant. C'est cette voie que privilégie Vincent Tinto en faisant la promotion de l'idée de développer dans la classe et le programme d'études des communautés d'apprentissages qui permettront elles-mêmes de définir les bases du concept-relais de la « réussite », la « culture des études ».

Références

CHENARD, P. et M. Lévesque. « La démocratisation de l'éducation : succès et limites », dans Gérard Daigle (dir.), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1992

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'Éducation du Québec, [en ligne] www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/oriencol.pdf

GALLAND, Olivier. *Les jeunes*, Paris, la Découverte, 1984 / 2002.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, Document de consultation, 2003.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, Document de consultation, 2004.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. « Évolution de l'effectif scolaire régulier inscrit à temps plein dans les cégeps, de la session d'automne 1967 à celle de 1985 », *Bulletin statistique. Recherche et développement*, vol. 10, n°. 6, août 1986.

MOREAU, P. *Table ronde : Réussite en enseignement supérieur*, Conférence prononcée dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, Rimouski, 20 mai 2003.

PAGEAU, D. et J Bujold. *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Analyse des données des enquêtes ICOPE, 1^{er} volet : les programmes de baccalauréat [en ligne] www.quebec.ca/dreri-public/Rapport_detaille_bac.pdf

RINGUETTE, M. *Inventaire des mesures d'encadrement des étudiants de l'Université du Québec*, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 1998.

TINTO, V., « Classrooms as communities », *Journal of Higher Education*, vol. 68, n° 6, 1997.

TINTO, V., « Colleges as communities : Taking research on student persistence seriously », *The Review of Higher Education*, vol. 21 n° 2, 1998.

Sites Internet

Relève scientifique et technique : www.cirst.uqam.ca/projet_parcours/parcours.asp