

PLAN QUINQUENNAL DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE



**Rapport final
du Groupe de travail
sur la réussite étudiante**

9 mai 2008



L'emploi du générique vise exclusivement l'allégement stylistique.

MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE

Le Groupe de travail a été mandaté par la direction de l'Université du Québec à Trois-Rivières afin d'élaborer un plan quinquennal de soutien à la réussite des étudiants de l'UQTR. Dans cette perspective, les membres du Groupe furent appelés à :

- Décrire le contexte dans lequel s'inscrit le plan de soutien à la réussite des étudiants à l'UQTR;
- Définir la réussite des étudiants de l'UQTR, en incluant toutes les dimensions susceptibles d'être prises en compte;
- Proposer un modèle d'intervention couvrant l'ensemble du continuum de formation, à partir du moment où l'étudiant choisit de venir étudier à l'UQTR jusqu'à son insertion professionnelle;
- Identifier les enjeux, les objectifs, les propositions d'actions, de même que les moments cruciaux d'intervention;
- Établir les priorités d'actions et proposer un calendrier des opérations;
- Développer une stratégie d'implantation du modèle d'intervention qui tienne compte des structures en place, des ressources humaines, des ressources matérielles et des ressources financières;
- Prévoir et assurer un mécanisme de suivi du plan et une valorisation des initiatives liées à la réussite des étudiants, et ce, de façon régulière;
- Rédiger le plan quinquennal de soutien à la réussite des étudiants de l'UQTR à soumettre aux instances de l'Université.

COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE

- Monsieur **Kodjo Agbossou**, directeur du Département de génie électrique et génie informatique. Représentant des secteurs du génie et des sciences infirmières.
- Monsieur **Michel Arcand**, professeur au Département des sciences de la gestion. Représentant des secteurs des arts et de la gestion.
- Monsieur **Blaise Balmer**, professeur au Département des sciences de l'éducation. Représentant du secteur sciences de l'éducation.
- Madame **Guylaine Beaudoin**, chargée de cours et du dossier mentorat au Département de psychologie. Représentante du secteur psychologie.
- Monsieur **Sylvain Delisle**, doyen des études de premier cycle. Président du Groupe de travail sur la réussite étudiante.
- Monsieur **Jonathan Fortier**, étudiant et président de l'Association générale des étudiants de l'UQTR. Représentant de l'Association générale des étudiants de l'UQTR.
- Madame **Marie-France Gagnier**, directeur du Service aux étudiants. Représentante du Service aux étudiants.
- Madame **Jocelyne Moreau**, directrice du Département de psychoéducation. Représentante de direction de départements.
- Madame **Caroline Prud'Homme**, agente de recherche au Décanat des études de premier cycle. Secrétaire du Groupe de travail sur la réussite étudiante.
- Madame **Jeannine Routhier**, cadre au Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique. Cadre-conseil au dossier.
- Monsieur **Normand Shaffer**, registraire. Représentant du registrariat.
- Monsieur **Gilles Simard**, chargé de cours au Département des sciences de l'éducation. Représentant des chargés de cours.
- Monsieur **Richard Wilson**, professeur au Département des sciences comptables ayant reçu le prix d'excellence en enseignement. Représentant du secteur sciences comptables.

REMERCIEMENTS

En ma position de président, je souhaite remercier chaleureusement les membres du Groupe de travail sur la réussite étudiante. C'est avec un engagement immuable et un enthousiasme remarquable que chacune et chacun ont su apporter leur expertise afin de relever avec succès le défi qui était le nôtre. Merci aux membres pour les stimulantes et productives discussions durant nos travaux, merci pour votre contribution au contenu de ce plan quinquennal ainsi qu'à la révision des écrits qui ont été produits tout au long du parcours pour aboutir au présent document.

Je me joins aux membres du Groupe de travail afin de remercier l'Université du Québec à Trois-Rivières de nous avoir confié cet important mandat. Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance à mesdames Colette Baribeau, Louise Lavoie et Louise Paradis pour le document *Accompagnement à la réussite des étudiants. Réflexions à l'usage du Groupe de travail sur la réussite des étudiants de l'UQTR*, qui a permis d'établir les assises du travail à réaliser. De la même manière, il importe de remercier aussi mesdames Marjolaine Deschênes et Jeannine Routhier pour l'ampleur du travail de préparation qu'elles ont réalisé en amont de ce rapport.

Un merci particulier à madame Caroline Prud'Homme qui, par son travail assidu en tant que secrétaire du Groupe de travail a, à l'intérieur d'un calendrier plutôt serré, facilité l'atteinte des objectifs du Groupe. Un merci spécial aux professionnelles du Bureau de la réussite étudiante, mesdames Sylvie Harvey et Catherine Therrien, pour leur importante contribution à la finalisation de ce document, et ce, dès leur récente entrée en fonction à cette nouvelle unité relevant du Décanat des études de premier cycle.

En terminant, il m'importe de souligner combien les valeurs sous-jacentes à la notion même de réussite étudiante me semblent inextricablement liées à la mission fondamentale de notre université. C'est un devoir de réussite qui nous concerne tous au plus haut point, que l'on soit étudiant, professeur, chargé de cours, administrateur, employé de soutien ou professionnel. Nul doute dans mon esprit que la réalisation de ce Plan quinquennal de soutien à la réussite étudiante contribuera à l'amélioration de la persévérance des étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à leurs succès académiques et professionnels, ainsi qu'à la réalisation de leur projet personnel de vie.

Cordialement,

Sylvain Delisle, *Ph.D.*
Doyen
Décanat des études de premier cycle
Président du Groupe de travail sur la réussite étudiante

TABLE DES MATIÈRES

MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE.....	V
COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE.....	VII
REMERCIEMENTS	IX
LISTE DES ANNEXES.....	XIII
LISTE DES TABLEAUX	XV
LISTE DES FIGURES	XVII
INTRODUCTION	1
1. DÉFINITION DU CONCEPT DE LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE	3
1.1 Perspective étudiante de la réussite	3
1.2 Perspective universitaire de la réussite étudiante.....	4
2. ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES	7
2.1 Contexte des étudiants de l'UQTR.....	7
2.2 Moments charnières dans le cheminement des étudiants et conditions de réussite	17
2.3 Impacts de la non réussite des étudiants.....	19
3. APPROCHES ET OUTILS EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE.....	21
3.1 Bref état des connaissances	21
3.2 Aperçu de ce qui se fait ailleurs en regard de la réussite étudiante.....	26
3.3 Ce qui se fait à l'UQTR en regard de la réussite étudiante.....	28
3.3.1 Démarche institutionnelle	28
3.3.2 Démarches individuelles à l'interne	32
3.4 Types de mesures d'accompagnement et liste d'activités reliées à la réussite étudiante	34
3.4.1 Dépistage et prévention.....	34
3.4.2 Accueil et intégration	35
3.4.3 Soutien à l'enseignement	37
3.4.4 Soutien à l'apprentissage	39
3.4.5 Acheminement vers l'insertion professionnelle.....	41
3.4.6 Activités possibles reliées à la réussite	42

3.5	Principaux défis d'un plan de soutien à la réussite étudiante	43
3.5.1	Défis reliés à l'accès à l'Université	44
3.5.2	Défis reliés au cheminement	45
3.5.3	Défis reliés à la délivrance de diplômes	47
3.5.4	Défis reliés à l'insertion socioprofessionnelle	48
3.5.5	Défis propres à l'UQTR	48
3.5.6	Principes à adopter	49
4.	MODÈLE D'INTERVENTION RETENU POUR L'UQTR	51
4.1	Type de modèle proposé	51
4.2	Modèle d'action retenu à l'UQTR.....	52
4.3	Rôles et responsabilités des partenaires dans le modèle d'action retenu	56
5.	STRATÉGIE D'IMPLANTATION DU MODÈLE D'ACTION RETENU.....	59
5.1	Mesures institutionnelles	59
5.1.1	Cours « UQTR 101 ».....	59
5.1.2	Mentorat	65
5.1.3	Comités pédagogiques de la réussite	67
5.1.4	Modification du calendrier universitaire	68
5.2	Mesures émanant des programmes	68
5.3	Mécanismes de réalisation et de suivi du plan d'action.....	69
5.4	Budget.....	70
5.4.1	Scénario idéaliste : Automne 2008.....	70
5.4.2	Scénario réaliste : Hiver 2009	75
5.4.3	Budget quinquennal	78
5.5	Indicateurs de performance	80
5.6	Calendrier d'opérationnalisation	82
6.	RECOMMANDATIONS DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE AUX INSTANCES DE L'UQTR.....	83
CONCLUSION	85
RÉFÉRENCES	91

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A

TAUX D'OBTENTION DE DIPLÔMES DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DE LA BASE
D'ADMISSION (SUR 5 ANS) 95

ANNEXE B

TAUX D'OBTENTION DE DIPLÔMES DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR SUR LA BASE DE LA COTE R
À L'ADMISSION (SUR 5 ANS) 96

ANNEXE C

TAUX DE RÉTENTION AU BACCALAURÉAT DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DU
SEXE ET DU RÉGIME D'ÉTUDES (SUR 5 ANS) 97

ANNEXE D

TAUX DE RÉTENTION À LA MAÎTRISE DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DU SEXE ET
DU RÉGIME D'ÉTUDES (SUR 5 ANS) 98

ANNEXE E

TAUX DE RÉTENTION AU DOCTORAT DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DU SEXE ET
DU RÉGIME D'ÉTUDES (SUR 5 ANS) 99

ANNEXE F

TAUX DE RÉUSSITE DES COURS AU PREMIER TRIMESTRE DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR
COMPARATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS DE L'ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU
UQ (SAUF TELUQ) 100

ANNEXE G

ANALYSE DE LA SCOLARITÉ DU PÈRE ET DE LA MÈRE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU
BACCALAURÉAT À L'UQTR EN FONCTION DU RÉGIME D'ÉTUDES (1993-1996) 101

ANNEXE H

ANALYSE DE LA SCOLARITÉ DU PÈRE ET DE LA MÈRE DES ÉTUDIANTS AU BACCALAURÉAT
À L'UQTR EN FONCTION DU CHEMINEMENT SCOLAIRE (1993-1996) 102

ANNEXE I

RAPPORTS DES RENCONTRES EXTERNES 103

ANNEXE J

RAPPORTS DES RENCONTRES INTERNES 137

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	INTENTIONS À L'ÉGARD DU DIPLOME, DE L'INTÉRÊT POUR LE PROGRAMME D'ÉTUDES ET DE LA CONNAISSANCE DU PROGRAMME D'ÉTUDES (BONIN ET AUCLAIR, 2004)	11
TABLEAU 2	MODÈLE EXPLICATIF DU CHEMINEMENT SCOLAIRE POUR L'ENSEMBLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS UN PROGRAMME DE BACCALAURÉAT (PAGEAU ET BUJOLD, 2000)	13
TABLEAU 3	RÉSUMÉ DES RENCONTRES AVEC LES INITIATEURS ET LES RESPONSABLES DE PROJETS MIS EN PLACE À L'UQTR ET DONT LE BUT ÉTAIT L'AMÉLIORATION DE LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE (ROUTHIER, 2006)	33
TABLEAU 4	NOMBRE DE GROUPES PRÉVUS ET RÉPARTITION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS PAR GROUPE POUR LE COURS « UQTR 101 »	64
TABLEAU 5	BUDGET DU COURS « UQTR 101 » SELON LES HYPOTHÈSES DU SCÉNARIO IDÉALISTE	72
TABLEAU 6	RÉPARTITION DU NOMBRE DE MENTORS ET D'HEURES POUR 25 SEMAINES, ET CE, PAR DÉPARTEMENT EN S'APPUYANT SUR LES INSCRIPTIONS DES DEUX DERNIÈRES ANNÉES (SCÉNARIO IDÉALISTE)	73
TABLEAU 7	BUDGET ALLOUÉ AUX MENTORS PAR DÉPARTEMENTS ET AUTRES SOMMES ALLOUÉS AU PROJET (SCÉNARIO IDÉALISTE)	74
TABLEAU 8	BUDGET DU COURS « UQTR 101 » SELON LES HYPOTHÈSES DU SCÉNARIO RÉALISTE	76
TABLEAU 9	RÉPARTITION DU NOMBRE DE MENTORS ET D'HEURES POUR 25 SEMAINES, ET CE, PAR DÉPARTEMENT EN S'APPUYANT SUR LES INSCRIPTIONS DES DEUX DERNIÈRES SESSIONS D'HIVER (ANNÉE 1 DU SCÉNARIO RÉALISTE)	77
TABLEAU 10	BUDGET ALLOUÉ AUX MENTORS PAR DÉPARTEMENT ET AUTRES SOMMES ALLOUÉS AU PROJET (ANNÉE 1 DU SCÉNARIO RÉALISTE)	78
TABLEAU 11	BUDGET QUINQUENNAL PRÉVISIONNEL DU BUREAU DE LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE : SCÉNARIO IDÉALISTE (EXCLUANT LES SALAIRES DU PERSONNEL DU BUREAU DE LA RÉUSSITE)	79

TABLEAU 12

BUDGET QUINQUENNAL PRÉVISIONNEL DU BUREAU DE LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE :
SCÉNARIO RÉALISTE (EXCLUANT LES SALAIRES DU PERSONNEL DU BUREAU DE LA
RÉUSSITE) 79

TABLEAU 13

RÉPARTITION DES RÔLES ET DES RESPONSABILITÉS DES PARTENAIRES DANS LE PLAN
QUINQUENNAL DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE À L'UQTR 88

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	
REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DU MODÈLE D'ACTION RETENU À L'UQTR.....	54
FIGURE 2	
ORGANIGRAMME DE LA STRUCTURE DE RÉALISATION ET DE SUIVI DU PLAN D'ACTION	70

*L'Université s'engage à soutenir l'étudiant
dans son cheminement académique et dans son projet d'études
jusqu'à l'obtention de son diplôme dans un délai raisonnable;
en contrepartie,
elle s'attend à ce que l'étudiant qui s'inscrit dans un programme
s'engage à investir le temps, l'énergie et les efforts requis
pour acquérir les connaissances et les compétences désirées
et pour obtenir le diplôme postulé.*

Politique de soutien à la réussite
aux études de premier cycle
Février 2006



INTRODUCTION

La réussite étudiante, nous le savons tous, est au cœur des préoccupations des maisons d'enseignement. Cependant, certaines données statistiques actuelles indiquent que, chez les étudiants universitaires, une croissance du nombre d'abandons de leur projet d'étude est observée. Cet état de fait rend les institutions d'enseignement supérieur encore plus sensibles à la réussite étudiante.

Préoccupée par cette situation, la direction de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) a clairement identifié dans son Plan stratégique institutionnel 2004-2007¹ que la réussite étudiante est un aspect prioritaire pour l'organisation. En effet, parmi les six grandes orientations stratégiques de l'Université, on retrouve la nécessité d'élaborer un « [...] véritable plan de réussite de l'étudiant ».

Dans cette optique, une Politique de soutien à la réussite des études de 1^{er} cycle a été adoptée en 2006², de laquelle a découlé la création d'un Groupe de travail sur la réussite étudiante en septembre 2007. Constitué de treize personnes aux fonctions variées et provenant de divers secteurs de l'Université, les membres de ce groupe ont reçu le mandat d'élaborer un plan quinquennal de soutien à la réussite des étudiants pour cette institution. Observant que l'UQTR, comme les universités en général, dispose de peu de balises méthodologiques pour la réussite étudiante, il a aussi été demandé au Groupe de travail d'élaborer un modèle d'intervention permettant de situer les repères nécessaires à l'opérationnalisation d'un tel projet.

Partant de l'orientation du Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique, c'est dans l'axe d'un modèle préventif et prospectif visant l'insertion professionnelle des étudiants que le Groupe de travail s'est mis à la tâche. À cette orientation s'est imposée la nécessité de considérer comme réciproque la responsabilité de la réussite étudiante, entre l'étudiant lui-même et l'institution qu'est l'UQTR. Après plus de six mois de travail assidu, les membres sont en mesure de fournir un rapport présentant le plan quinquennal commandé.

Le présent rapport expose dans un premier temps la définition du concept de la réussite étudiante. Par la suite sont présentés successivement un portrait des étudiants de l'UQTR, une description du contexte spécifique de ces apprenants, les enjeux qu'ils rencontrent, les moments charnières de leur cheminement académique de même que les impacts prévisibles de la non-réussite des étudiants.

La section suivante décrit les approches et les outils pouvant être appliqués dans une perspective de soutien à la réussite étudiante. Un bref exposé de l'état des connaissances sur le sujet présente diverses approches et quelques outils utilisés dans certaines institutions d'enseignement. Un regard descriptif examine ce qui s'effectue déjà à l'UQTR au niveau de l'accompagnement à la réussite étudiante. À ceci s'ajoute la présentation de différentes mesures d'accompagnement potentielles, ainsi qu'une liste des activités envisageables relativement à la réussite étudiante. L'identification des principaux défis que comporte un plan de soutien à la réussite étudiante vient compléter cette section.

¹ À la suite de la résolution 2007-CA518-09-R5278, la réalisation du plan stratégique institutionnel a été prolongée de deux ans.

² Résolution 2006-CA505-09-R5077.

S'ensuit la proposition d'un modèle d'intervention adapté à l'UQTR. Cette proposition prend en compte le continuum de formation, propose un modèle d'action et expose les rôles et les responsabilités des partenaires dans l'application d'un tel modèle.

Par la suite, une stratégie d'implantation du modèle proposé est décrite à partir d'un plan d'action, mais aussi en situant des mécanismes de suivi potentiels, des budgets prévisionnels, des indicateurs de performance à retenir et d'un calendrier anticipant les phases d'opérationnalisation à respecter.

Finalement, avant de conclure son rapport, le Groupe de travail sur la réussite étudiante adresse quelques recommandations à diverses instances de l'UQTR.

1. DÉFINITION DU CONCEPT DE LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE

Conformément à la proposition du Conseil supérieur de l'éducation, la réussite étudiante est vue ici comme :

« L'acquisition et l'intégration par l'étudiant(e) 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 le plan professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel. »

Conseil supérieur de l'éducation, 2000

Cependant, à elle seule, cette définition demande à être explicitée. Dans le cadre de ce rapport, il est question de situer la perspective étudiante relativement à sa réussite, ainsi que la perspective de responsabilité réciproque reliant l'étudiant et l'Université.

1.1 Perspective étudiante de la réussite

Selon Routhier et Deschênes (2006), les étudiants de premier cycle ont tendance à se faire une idée binaire de la réussite. À leurs avis, elle correspond d'une part, à la satisfaction aux exigences institutionnelles que sont les notes et le diplôme et, d'autre part, à l'atteinte des exigences personnelles. Plus les étudiants accroissent leur maturité intellectuelle et passent aux cycles universitaires supérieurs, plus ils mesurent la réussite selon les paramètres de leurs exigences personnelles. Cette façon de concevoir la réussite est de loin plus motivante chez les étudiants et les aide à persévérer dans leurs études. Cela n'a rien d'étonnant, si l'on considère, comme Bourdages (2001), que la poursuite des études de 2^e et 3^e cycles se révèle être une « histoire de sens » où, nécessairement, l'étudiant doit être mû par des objectifs à caractère personnel pour progresser et persévérer. Ainsi, plus l'étudiant adhère à la pertinence et au sens de son projet, plus il est susceptible de le mener à terme, et ce, malgré ses incertitudes liées à l'emploi.

De plus, il faut garder à l'esprit qu'aujourd'hui, l'insertion professionnelle n'est plus linéaire, mais bien transversale. Le finissant ne passe plus d'un programme d'études au marché du travail comme s'il s'agissait de deux secteurs ou de deux étapes clairement délimités. Plutôt, il étudie en travaillant ou alterne entre les deux, en plus de connaître des périodes d'inactivité, de stage ou de chômage. Cet état de choses n'est certainement pas étranger au fait que la société du savoir impose de plus en plus que l'apprentissage s'inscrive dans une perspective de formation continue.

De manière plus précise, Routhier et Deschênes (2006) rapportent que, pour le Conseil supérieur de l'éducation, l'étudiant connaît une réussite à chaque étape franchie avec succès. L'entrée à l'Université, la réussite des cours du programme, la remise de diplômes et l'insertion professionnelle sont autant de moments constitutifs, mais non exhaustifs, de la réussite. Certes, cette notion en quatre temps ne doit pas tout bonnement être plaquée à chaque profil étudiant. Chacun mène un parcours particulier où le cheminement scolaire n'est plus exclusivement linéaire, puisqu'à tout moment peuvent survenir des changements de programmes, des interruptions ou encore des ralentissements d'études. Cependant, ces quatre étapes recentrent l'idée de la réussite dans la perspective temporelle de l'étudiant tout au long de son parcours

universitaire et socioprofessionnel et mettent en relief les moments charnières de sa trajectoire académique. Cet angle est important pour tenir compte de la transversalité de la réussite, de son aspect temporel et global, mais aussi du caractère particulier qu'elle peut revêtir pour chaque étudiant.

Dans cette perspective, comme l'indiquent Routhier et Deschênes (2006), l'axe de la réussite étudiante s'oriente davantage selon une vision de réciprocité entre l'étudiant et l'Université. Afin de mieux situer cette vision, examinons le point de vue des institutions d'enseignement supérieur à cet effet.

1.2 Perspective universitaire de la réussite étudiante

À l'intérieur de leur rapport de 2007, Baribeau, Lavoie et Paradis notent que dans les documents issus de différentes universités, la notion de réussite est presque toujours liée à la notion de persévérance aux études, laquelle s'estime souvent en regard du taux de diplômes obtenus. Ainsi, à l'encontre de la définition du Conseil supérieur de l'éducation où la réussite étudiante fait appel au projet personnel de l'étudiant et à son développement intégral, les institutions réfèrent à des notions plus pragmatiques, lorsqu'elles envisagent des actions concrètes.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, la réussite est un phénomène hétérogène devant s'analyser dans une perspective étendue afin de prendre en compte une pluralité de facteurs. La réussite repose sans doute sur la qualité de la formation et de l'encadrement offerts à l'Université. Toutefois, plusieurs autres facteurs sont à considérer, car la réussite se présente avant tout au sens du développement continu de l'individu, et non pas seulement au sens de la réussite transitoire d'un programme. La responsabilité prospective que sollicite la réussite des étudiants incombe donc autant à l'Université qu'à l'étudiant à qui il revient directement de prendre en charge son projet de vie. L'Université, pour sa part, doit accompagner chacun des étudiants dans le projet de vie dans lequel il choisit d'investir en s'inscrivant dans cette institution.

Sous cet angle, le rapport de Routhier et Deschênes (2006) précise que la mission que se donne l'Université est celle de former les personnes, de développer et de dispenser le savoir, et cela ne peut se faire sans le souci d'assurer la relève de la main-d'œuvre dans le contexte d'une société du savoir en constante évolution. En tant que productrice et dispensatrice de savoirs, l'Université est une « institution apprenante », au sens où, déjà riche d'expériences et de savoirs, elle doit sans cesse élargir son ouverture au monde et constamment s'adapter à celui-ci.

À l'UQTR, la qualité de la formation et de la recherche ainsi que la qualité des rapports avec les étudiants font déjà partie intégrante de la culture institutionnelle. Partant de là, cette Université doit poursuivre l'intensification de sa capacité d'action et sa progression dans un objectif constant d'excellence.

D'un autre côté, les étudiants universitaires, en tant qu'« individus-apprenants » et futurs producteurs de savoirs, doivent développer leur intrapreneurship, aspect sur lequel l'Université doit miser pour les aider en ce sens. Toujours selon Routhier et Deschênes (2006), l'intrapreneur est défini comme étant quelqu'un (l'étudiant) qui entreprend un projet (ses études) à l'intérieur d'un organisme (l'Université). Selon Bordeaux (1987), ce concept doit se définir à

partir de trois aspects : l'intelligence, l'adaptation et la détermination. L'auteur mentionne que l'intrapreneur a un style d'apprentissage particulier qui l'amène à se servir de son intelligence pour se projeter dans le futur à partir de ses expériences passées.

Par ailleurs, au cœur de l'Université, l'apprentissage est vu comme un processus mouvant, alternant entre la théorie, la pratique, les moments forts et les moments charnières. Évoluant dans ce système complexe, l'étudiant doit constamment trouver les outils nécessaires à l'avancement de son projet. Dans cette structure particulière au monde de l'éducation, les intrapreneurs se distinguent par l'importance accordée à l'accomplissement de leur projet, par le recul et les bilans dont ils sont capables, par la façon dont ils se sentent responsables de leur démarche, et par leur façon d'apprendre à l'aide de problèmes et non seulement en théorie. Ces étudiants naviguent plus harmonieusement dans ce cheminement par étapes successives que représente le parcours académique. Et, puisque ces étapes ne peuvent être toutes prévues ni anticipées par la théorie, mais qu'elles demeurent bien réelles dans la pratique, l'Université a la responsabilité et le devoir d'aider et d'accompagner ces apprenants dans les dédales de leur séjour universitaire.

Cette réciprocité de la responsabilité de la réussite étudiante va de pair avec la théorie du sociologue Vincent Tinto (1993) qui explique le phénomène de l'abandon scolaire aux études postsecondaires. D'ailleurs, bon nombre de collèges et d'universités réfèrent le plus souvent à cet auteur en matière de stratégies rétentrices. Selon Tinto, le processus d'études est animé par deux acteurs qui interagissent au cœur de ce parcours. D'une part, l'individu s'engage dans un projet comportant divers objectifs et, d'autre part, l'institution offre à l'individu certaines conditions lui permettant d'atteindre ces objectifs. En d'autres mots, l'Université offre un cadre de vie à l'étudiant intrapreneur qui, de son côté, agit, s'ajuste et réagit dans cette structure.

C'est d'ailleurs, dans cette perspective, et en considérant sa volonté d'accompagner les étudiants vers la réussite, que l'UQTR s'est dotée d'une politique de soutien aux études de premier cycle, premier jalon des études universitaires. Selon cette Politique, l'institution « s'engage à soutenir l'étudiant dans son cheminement académique et dans son projet d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme dans un délai raisonnable » (Décanat des études de premier cycle, 2006). Entre autres choses, il est précisé dans cette Politique que les moyens d'action pour parvenir à cette fin se limiteront à des facteurs sur lesquels l'institution peut avoir prise et que leurs effets devraient se faire sentir plus spécifiquement au cours de la première année, nonobstant le fait que ce soit tout le programme d'études qui devra faire l'objet d'un suivi attentif.

On constate donc que la distance à parcourir entre la définition du Conseil supérieur de l'éducation et la politique adoptée représente un défi important. En effet, plusieurs conditions ou facteurs influencent la réussite des étudiants, mais les pistes d'intervention doivent être ciblées en fonction de celles sur lesquelles les intervenants universitaires peuvent avoir prise le plus rapidement possible, et c'est précisément ce que vise le modèle proposé dans le présent rapport.

Ceci conduit à situer le contexte dans lequel sera instauré le modèle à implanter. Pour ce faire, abordons maintenant l'aspect plus descriptif des étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

2. ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

2.1 Contexte des étudiants de l'UQTR

Selon les prévisions du Ministère de l'Éducation du Québec (Lavigne, 1999), une diminution de la clientèle universitaire est à prévoir jusqu'en 2012. Causée principalement par la baisse de natalité québécoise, cette situation est aussi accentuée par la publicité gouvernementale mettant à l'avant-scène les formations professionnelles et techniques. À ce jour, on constate que l'UQTR contredit ces prévisions en enregistrant un accroissement de ses effectifs étudiants au cours des dernières années. Toutefois, la direction de l'UQTR reste lucide et observe que l'Université n'est plus vue comme étant « la » voie par excellence pour mener à l'insertion professionnelle. Elle considère aussi que même si l'effectif étudiant va en augmentant, il importe d'adopter une vision prospective pour la rétention des étudiants qui choisissent cette institution en offrant des outils appropriés à leur réussite. À l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (2000), l'UQTR se préoccupe des enjeux que soulève le concept de la réussite étudiante. Dans cette perspective, elle reconnaît sa part de responsabilité au niveau de l'insertion professionnelle de ses diplômés, de l'adaptation des activités de formation aux besoins de ses étudiants, ainsi que de l'encadrement qui leur est offert. Afin de mieux comprendre en quoi consiste le contexte particulier des étudiants de l'UQTR, il importe d'examiner les enjeux liés à la réussite étudiante et d'esquisser un portrait des caractéristiques de cette population.

(Routhier et Deschênes, 2006)

➤ Enjeux individuels : le développement de l'individu

Sur le plan individuel, réussir son projet d'études permet d'abord de prendre place dans une collectivité, d'incarner un rôle social en faisant partie d'une communauté scientifique, savante, ou à tout le moins, professionnelle. Étudier à l'Université permet à la personne d'entamer un dialogue avec le monde, mais aussi avec des tiers et avec des spécialistes de son domaine.

Réussir son projet d'études est l'occasion par excellence d'actualiser son potentiel humain, tant sur le plan intellectuel, interrelationnel, imaginaire, créatif et émotionnel, puisqu'un étudiant ne peut généralement réussir son projet d'études sans y investir ses convictions, sa passion et son désir de connaître. L'étudiant aiguisé sa sensibilité générale et sa faculté de compréhension à l'égard du monde, des autres et de soi-même. Réussir son projet d'études maximise et décuple les possibilités individuelles, en les intégrant dans un réseau de possibilités communautaires, collectives.

En outre, personne ne persévère ni ne réussit dans son projet d'études sans développer un savoir-être et des valeurs autant à l'échelle privée que publique : valeurs intrapersonnelles et interpersonnelles (telle l'intégrité intellectuelle), valeurs individuelles (telle l'authenticité), communautaires (telle l'entraide), collectives et universelles (telles la liberté d'expression et la démocratie). La persévérance et la réussite réclament également chez l'individu le développement de qualités et de savoir-faire, de telle façon que, par la suite, il lui sera naturel d'évoluer dans d'autres contextes où l'adaptation, la créativité et l'attitude stratégique lui seront à nouveau indispensables. En d'autres termes, ayant développé certaines valeurs et qualités dans sa vie personnelle, l'étudiant pourra ensuite les transférer dans sa vie socioprofessionnelle.

Ainsi, réussir son projet d'études contribue fortement à la formation du sens dans le projet de vie général de l'individu, en plus d'accroître son estime personnelle et d'inscrire son parcours dans la durée et la signifiante. C'est d'autant plus vrai quand l'étudiant, comme c'est le cas de plusieurs, a dû investir financièrement dans la poursuite de ses études. La réussite a comme effet de rentabiliser cet investissement personnel, au lieu de le convertir en perte. Cela s'avère encore plus évident lorsque l'étudiant arrive à s'insérer professionnellement, accédant ainsi à une meilleure qualité de vie et devenant un citoyen actif et engagé dans sa communauté, capable de contribuer à la société du savoir.

(Routhier et Deschênes, 2006)

➤ **Enjeux institutionnels : le développement du savoir**

Sur le plan institutionnel, accompagner les étudiants dans la réussite de leurs projets d'études permet à l'Université d'élargir son rayonnement en favorisant la naissance de nouveaux penseurs, chercheurs et créateurs. Ce point est d'une importance capitale, puisque ce sont les penseurs, les chercheurs et les créateurs qui incarnent les forces vives de chaque Université.

L'Université ne peut renoncer à ce rayonnement, principal atout quand il s'agit d'attirer de nouvelles recrues, du pays comme de l'étranger, dans ses champs d'excellence. De plus, cette atmosphère de réussite stimule aussi bien les étudiants que les professeurs-chercheurs qui, dans ce contexte, voient s'accroître leur passion et leur fierté d'enseigner à l'Université.

D'autre part, assumer une responsabilité prospective à l'égard de la réussite des étudiants peut permettre à l'Université de réduire le nombre d'étudiants qui abandonnent soit à leur première session, soit en cours de route ou qui, simplement, échouent. Ce faisant, le bénéfice que pourrait en retirer l'Université serait d'accroître sa latitude financière, car les étudiants qui coûtent le moins cher sont ceux qui réussissent. Ils ne coûtent en fait presque rien et permettent à l'institution de percevoir son financement gouvernemental, en proportion de son taux de remise de diplômes.

(Routhier et Deschênes, 2006)

➤ **Enjeux sociétaux : le développement du capital humain**

L'expression « capital humain » renvoie à l'ensemble des aptitudes et ressources productives détenues par chaque individu, notamment son niveau d'éducation et d'expérience, ainsi que son état de santé. Le développement de ces ressources et aptitudes, variables d'une personne à l'autre, exige un certain investissement de la part de l'individu et de la collectivité. Mais il s'agit d'un investissement rentable pour toutes les parties, contribuant directement au développement de la société et des individus qui la composent, tant au chapitre de la qualité de vie que de l'économie. L'éducation postsecondaire est certainement l'un des meilleurs agents de développement du capital humain, par la formation générale et professionnelle qu'elle dispense, en plus de produire de nouvelles connaissances scientifiques et techniques. Plus que tout, le capital humain d'un individu se compose de connaissances avancées, d'une attitude intellectuelle rigoureuse, intègre et ouverte, et d'un mode de raisonnement adapté. Nous l'aurons compris : le capital humain se traduit en partie par un certain nombre de compétences individuelles transférables.

Sur le plan de la collectivité, soutenir la réussite des étudiants universitaires est ce qui permet à la société québécoise de miser sur le maximum de son capital humain, de faire émerger le meilleur de ses possibilités, de maximiser les effectifs humains capables d'innovation, d'interprétation, de prévention et d'intervention dans la société et l'économie du savoir et des technologies. Pour que les grandes idées voient le jour, que les nouvelles façons de faire, de comprendre le réel et de s'y adapter apparaissent, que les nouvelles façons de maîtriser les technologies émergent, il est impératif de soutenir la réussite des étudiants à l'Université. C'est ce qui garantira au Québec une main-d'œuvre hautement qualifiée et un accroissement de sa productivité, favorisant sa croissance économique et l'obtention d'une place de choix dans l'économie mondiale du savoir.

(Routhier et Deschênes, 2006)

➤ **Réalité étudiante**

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), à la suite d'une analyse des liens qu'entretiennent les étudiants par rapport aux études depuis les années 60, un ensemble de facteurs incluant la conjoncture économique, le milieu social dans lequel ils évoluent, le financement des études au travers d'obligations familiales, influencent déjà et vont continuer d'influencer les générations d'étudiants à venir. Le Conseil supérieur de l'éducation prévoit également que le projet d'études des futurs étudiants va se dessiner davantage sur les liens professeur/étudiant, que ces liens seront davantage médiatisés, que la formation s'internationalisera davantage et que les étudiants deviendront de plus en plus mobiles. Enfin, le Conseil supérieur de l'éducation conclut que ces éléments de contexte vont influencer le développement de la formation et les conditions de réussite de la formation.

Toulgoat (2005a), dans sa synthèse de l'atelier « Qu'est-ce que la réussite? » tenu dans le cadre du colloque « Les multiples visages en enseignement supérieur » organisé par le CAPRES, affirme que même si les collèges et les universités du Québec sont les plus accessibles en Amérique du Nord, le réseau postsecondaire a besoin de se renouveler. Il fait référence aux programmes d'aide financière actuellement inadéquats, aux nombreux abandons de programmes et à l'obtention du diplôme sur une plus longue période qu'auparavant.

Le même auteur, dans un article intitulé « Le nouveau visage de l'étudiant universitaire : Boulot, travaux, dodo », conclut que les étudiants ont de moins en moins tendance à rejoindre les rangs universitaires immédiatement après leurs études collégiales. La majorité des universitaires de premier cycle sont plus âgés, étudient à temps partiel et travaillent en moyenne plus de 15 heures par semaine, ce qui parsème leurs parcours d'embûches (Toulgoat, 2005b).

➤ **Portrait des étudiants de l'UQTR selon ICOPE**

Bonin et Auclair (2004) précisent davantage le portrait qualitatif des étudiants en traitant des étudiants dits « non traditionnels³ » à l'UQ, et mettent en relief la situation propre à l'UQTR. Les auteurs concluent qu'à l'automne 2003, les étudiants non traditionnels constituaient 67 % de la clientèle des nouveaux inscrits au baccalauréat et 84 % de l'effectif des nouveaux inscrits au premier cycle (programmes courts, certificats et baccalauréats) dans les établissements de l'UQ. Au même moment, à l'UQTR, les nouveaux inscrits au baccalauréat représentaient 61 % de la clientèle et ceux inscrits au premier cycle 81 %. Pour Bonin et Auclair (2004), un étudiant non

³ Ce concept est explicité ci-dessous.

traditionnel, au premier cycle, est un étudiant qui présente au moins une des caractéristiques suivantes :

- Âgé de 21 ans et plus;
- Étudie sans le désir d'obtenir un diplôme de baccalauréat;
- N'a pas été admis sur la base d'un DEC;
- Chemine à temps partiel.

Les données auxquelles ces auteurs font référence proviennent de deux sources : les enquêtes ICOPE 2001 (Indicateurs de CONditions de Poursuite des Études) et les données institutionnelles des systèmes de l'UQ.

Cet article de Bonin et Auclair (2004) présente de la manière suivante le portrait de l'étudiant de l'UQTR :

- 72 % des répondants de l'UQTR sont des étudiants non traditionnels, dont 43 % étudient à temps complet et 57 % à temps partiel;
- 66 % des étudiants non traditionnels à temps complet sont des femmes; ce taux grimpe à 71 % chez les étudiants non traditionnels à temps partiel;
- 81 % des étudiants non traditionnels à temps complet se retrouvent dans des programmes de baccalauréat et 72 % des étudiants non traditionnels à temps partiel se retrouvent dans des programmes de certificat;
- 65 % des étudiants non traditionnels à temps complet sont des étudiants de 1^{re} génération⁴ à l'Université et 82 % des étudiants non traditionnels à temps partiel sont des étudiants de 1^{re} génération à l'Université;
- L'âge moyen des étudiants non traditionnels à temps complet est de 25 ans et il est de 34 ans pour ceux qui sont à temps partiel;
- L'interruption des études pendant plus de 6 mois s'est produite chez 39 % des étudiants non traditionnels à temps complet et 79 % des étudiants non traditionnels à temps partiel. À titre de comparaison, le pourcentage chez les étudiants traditionnels est de 9 %;
- Plus de 50 % des étudiants non traditionnels à temps complet considèrent leur situation financière plus précaire que les étudiants non traditionnels à temps partiel et que les étudiants traditionnels.

Bonin et Auclair (2004) traitent également de trois autres dimensions identifiées comme éléments importants selon Pageau et Bujold (2000) dans l'analyse des cheminements des étudiants de l'UQ et de l'UQTR. Il s'agit des intentions à l'égard du diplôme, de l'intérêt pour leur programme d'études et de la connaissance de ce programme, tel qu'exposé dans le Tableau 1.

⁴ Étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures.

Tableau 1
Intentions à l'égard du diplôme, de l'intérêt pour le programme d'études et de la connaissance du programme d'études (Bonin et Auclair, 2004)

		Type d'étudiants		
		Non traditionnels à temps complet	Non traditionnels à temps partiel	Traditionnels
	Pourcentage des étudiants qui :			
Intention à l'égard du diplôme	veulent un diplôme	97 %	75 %	98 %
	prévoient cheminer dans leur programme sans interruption	89 %	57 %	93 %
Intérêt pour le programme	ont un très grand intérêt pour leur programme	59 %	40 %	56 %
Connaissance du programme	connaissent le cheminement du programme	58 %	47 %	
	connaissent l'objet de leurs cours	42 %	29 %	
	connaissent les débouchés sur le marché du travail	46 %	39 %	

À partir de deux cohortes ICOPE⁵ (1993-1996 : suivies jusqu'en 1998-2001), les auteurs ont pu relever dans l'analyse du cheminement des étudiants que ceux dits non traditionnels ont obtenu un diplôme dans une proportion de 61 %, alors que cette proportion se situe à 84 % pour les étudiants traditionnels. D'autre part, 30 % des étudiants non traditionnels ont quitté l'UQTR sans obtenir de diplôme, comparativement à 12 % pour les étudiants traditionnels. À noter que 36 % des étudiants non traditionnels à temps partiel obtiennent un diplôme, et que ces étudiants ont abandonné dans une proportion de 45 % après 5 ans (Bonin et Auclair, 2004).

(Routhier, 2006)

➤ **Caractéristiques des étudiants qui obtiennent un diplôme**

Pour leur part, Pageau et Bujold (2000) mettent en lumière les conditions de réussite des étudiants inscrits au baccalauréat. Les auteures ont examiné les relations entre les caractéristiques des étudiants et leur cheminement scolaire et constatent une plus grande proportion de diplômés chez ceux dont les caractéristiques appartiennent aux faits suivants⁶ :

1. **Étudier à temps complet;**
2. Réussir tous ses cours au premier trimestre;
3. Être une femme;
4. **Être âgé de 21 ans et moins;**
5. Ne pas avoir d'enfant;
6. Considérer sa situation financière comme étant au moins satisfaisante;
7. **Détenir un D.E.C. de la formation préuniversitaire;**

⁵ Enquête récurrente sur les Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études.

⁶ Les caractéristiques traditionnelles sont mises en gras.

8. **Avoir fréquenté un établissement d'enseignement au cours des deux dernières années;**
9. Juger que son état de préparation pour entreprendre un programme de baccalauréat est excellent ou très bon;
10. Ne jamais avoir abandonné d'études;
11. **Vouloir le diplôme du programme dans lequel on est inscrit;**
12. Considérer son choix d'établissement comme définitif;
13. **Prévoir poursuivre ses études selon un cheminement continu;**
14. **Avoir l'intention de suivre ses cours le jour;**
15. Déclarer avoir un très grand intérêt pour son programme d'études;
16. Ne pas manifester d'intérêt pour un autre programme d'études;
17. Accorder à ses études plus de valeur qu'au travail ou aux loisirs;
18. **Occuper un emploi rémunéré moins de 15 heures par semaine;**
19. Avoir une bonne connaissance du programme dans lequel on est inscrit.

Les étudiants qui cumulent toutes les caractéristiques de la réussite ont un taux d'obtention d'un diplôme de 98 %, alors que les étudiants possédant les caractéristiques traditionnelles se situent à 88 %. La proportion des étudiants qui obtiennent leur diplôme atteint 75% chez ceux qui étudient à temps complet et ne dépasse pas 41% chez qui le font à temps partiel.

Les auteurs nous révèlent également que les intentions et la réussite des cours au 1^{er} trimestre sont plus importantes que le régime d'études. En effet, il est noté que, pour les étudiants à temps complet, la réussite des cours au 1^{er} trimestre est le facteur le plus important de l'explication de la poursuite des études jusqu'au diplôme, mais aussi que les « bonnes intentions » sont loin d'être négligeables. Par contre, chez les étudiants à temps partiel, les « bonnes intentions » et une connaissance élevée du programme d'études et de ses débouchés conduisent plus sûrement ceux-ci jusqu'au diplôme. Le Tableau 2, établi par Pageau et Bujold (2000), présente l'importance relative des caractéristiques de la réussite dans un modèle explicatif du cheminement scolaire pour l'ensemble des étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat.

Tableau 2
Modèle explicatif du cheminement scolaire pour l'ensemble des étudiants
inscrits dans un programme de baccalauréat (Pageau et Bujold, 2000)

Caractéristiques de la réussite	Importance relative
Vouloir le diplôme du programme	30,9 %
Réussir tous les cours du premier trimestre	26,5 %
Vouloir cheminer sans interruption	12,8 %
Ne jamais avoir connu d'interruptions d'études	9,0 %
Avoir étudié (temps complet ou temps partiel) au cours des 12 mois précédents l'inscription	5,4 %
Considérer son choix d'établissement comme définitif	4,9 %
Considérer l'accès à une profession comme un motif très important pour s'inscrire à l'Université	3,0 %
Considérer sa situation financière comme satisfaisante	2,8 %
Entreprendre un programme de baccalauréat à temps complet	2,7 %
Ne pas travailler ou travailler 15 heures et moins par semaine	2,0 %

(Routhier, 2006)

➤ **Taux d'obtention de diplômes des étudiants de l'UQTR en fonction de la base d'admission**

Afin de vérifier certaines conceptions liées à la réussite des étudiants de l'UQTR, Routhier (2006) a analysé quelques caractéristiques de ses clientèles sur une période de 5 ans. Un tableau présenté en ANNEXE A expose le détail de cette information. Voici les principaux constats relevés par l'auteure relativement à ces analyses. À l'UQTR :

- le plus grand nombre de diplômes est accordé aux étudiants provenant d'un DEC technique ou d'un DEC préuniversitaire, et ce, dans une proportion de 58 % sur 5 ans;
- les étudiants étrangers représentent le groupe où l'on retrouve la plus faible proportion de diplômés avec seulement 24 % sur 5 ans.
- les étudiants admis sur la base des expériences obtiennent leur diplôme dans une proportion de 43 % sur 5 ans;
- les étudiants provenant d'un autre programme obtiennent leur diplôme dans une proportion de 50 %;
- les étudiants entrant aux sessions d'automne à l'Université obtiennent leur diplôme dans une plus forte proportion que les étudiants entrant à l'hiver;
- de moins en moins d'étudiants sont admis sur la base d'un DEC préuniversitaire. À l'automne 1999, 2000 et 2001, 70 % des nouveaux étudiants admis provenaient d'un DEC préuniversitaire. À l'automne 2002 et 2003, ce pourcentage est passé à 60 %. Cette tendance à la baisse se confirme aussi pour les étudiants admis à l'hiver. Pour l'hiver 2000, 2001 et 2002, les pourcentages se situent autour de 50 % et pour les années 2003 et 2004 le pourcentage se situe à 40 % pour descendre à 35 %;
- toute proportion gardée et pour les mêmes années, on remarque la tendance inverse pour les étudiants admis sur la base d'un DEC technique et à titre d'étudiants étrangers.

➤ **Taux d'obtention de diplômes des étudiants de l'UQTR sur la base de la cote R**

Examinant, le taux d'obtention de diplômes des nouveaux admis à l'UQTR sur la base de la cote R (voir détails en ANNEXE B), Routhier (2006) fait ressortir que :

- En tenant compte des sessions d'automne et d'hiver sur 5 ans, plus les étudiants ont une cote R élevée, plus ils obtiennent leur diplôme;
- Le pourcentage des étudiants qui entrent à l'UQTR avec une cote R plus basse que 20 se situe en moyenne à 9 % à l'automne et à 17 % à l'hiver. Ces étudiants obtiennent leur diplôme dans une proportion de 33 %;
- Le pourcentage des étudiants qui entrent à l'UQTR avec une cote R supérieure à 30 est en moyenne de 14 % à l'automne et de 8 % à l'hiver. Ces étudiants obtiennent leur diplôme dans une proportion de 67 %;
- La majorité des étudiants entrant à l'UQTR sur la base de la cote R se situe entre 20 et 30 représentant 77 % à l'automne et 75 % à l'hiver. Ces étudiants obtiennent leur diplôme dans une proportion de 55,5 %.

➤ **Taux de rétention au baccalauréat des étudiants de l'UQTR**

Toujours selon Routhier (2006), certains constats ressortent de l'information disponible sur l'état de la situation de la rétention des étudiants au baccalauréat en fonction des variables sexe et régime d'études, et ce, sur 5 ans. Bien que le tableau de l'ANNEXE C en présente le détail, l'auteure fait ressortir les aspects suivants :

- Les femmes sont plus nombreuses à s'inscrire au baccalauréat sur 5 ans soit 5580 femmes comparativement à 3670 hommes;
- Les femmes inscrites au baccalauréat à temps complet obtiennent leur diplôme dans une proportion de 57 % après 5 ans comparativement à 43 % chez les hommes;
- Les femmes inscrites au baccalauréat à temps partiel obtiennent leur diplôme dans une proportion de 20 % après 5 ans et ce taux est le même chez les hommes.

➤ **Taux de rétention à la maîtrise des étudiants de l'UQTR**

Liant les variables de sexe et de régime d'études à l'état de la situation de la rétention des étudiants à la maîtrise, l'ANNEXE D expose le détail des principaux constats rapportés par Routhier (2006) :

- Les hommes sont légèrement plus nombreux à s'inscrire à la maîtrise soit 685 hommes comparativement à 672 femmes sur 5 ans;
- Les femmes inscrites à la maîtrise à temps complet obtiennent leur diplôme dans une proportion de 57 % après 5 ans comparativement à 45 % chez les hommes;
- Le tiers des étudiants à la maîtrise (hommes et femmes) étudient à temps partiel.

➤ **Taux de rétention au doctorat des étudiants de l'UQTR**

Pour ce qui est des doctorants (voir ANNEXE E), Routhier (2006) constate que :

- Les femmes sont plus nombreuses à s'inscrire au doctorat à l'UQTR, puisque sur 5 ans, 203 femmes se sont inscrites comparativement à 145 hommes;

- Les femmes inscrites au doctorat à temps complet obtiennent leur diplôme dans une proportion de 11 % après 5 ans comparativement à 12 % chez les hommes;
- Les étudiants au doctorat étudient majoritairement à temps complet.

➤ **Nombre de cours réussis au premier trimestre**

L'ANNEXE F, indique le nombre de cours réussis à la 1^{re} session par les étudiants de l'UQTR comparativement à ceux des autres établissements de l'UQ (UQAC, UQAR et UQAT), selon le projet ICOPE pour les cohortes 1993-1996. Après analyse, Routhier (2006) fait ressortir de ces données l'information suivante :

- Pour les étudiants à temps complet à l'automne 1996 :
 - Les étudiants de l'UQTR réussissent tous les cours au 1^{er} trimestre à 22 %, tandis que ceux de l'UQ réussissent à 55 %;
 - Les étudiants de l'UQTR réussissent moins de la moitié des cours à 19 %, tandis que ceux de l'UQ le pourcentage est de 10 %.
- Pour les étudiants à temps partiel à l'automne 1996 :
 - 22 % des étudiants de l'UQTR n'ont réussi aucun cours, tandis qu'à l'UQ le pourcentage est de 10,5 %;
 - Les étudiants de l'UQTR réussissent tous leurs cours à 60 % tandis qu'à l'UQ le pourcentage est de 80 %.
- Pour les cohortes de l'automne 1993, la situation s'avère la même, mais elle est moins accentuée.
- Ces chiffres font ressortir de manière évidente une problématique majeure au niveau de la rétention et de l'abandon des études pour les étudiants de l'UQTR, mais plus particulièrement pour ceux du premier cycle. Devant un portrait aussi percutant, Routhier (2006) a cru essentiel de vérifier l'exactitude de ces données avec le bureau du registraire de l'UQTR, d'où elle fait ressortir l'information suivante :
 - En 1993, sur 1712 étudiants, 273 étudiants ont échoué un cours dans une proportion de 16 % et si l'on ajoute ceux qui ont abandonné, le nombre s'élève à 406 pour un pourcentage de 24 %;
 - En 1996, sur 1609 étudiants, 333 ont échoué un cours, ce qui représente un pourcentage de 21 %, le total des échecs et abandons représente 424 étudiants donc un pourcentage de 26 %;
 - En 2005, sur 1697 étudiants, 308 ont échoué un cours dans une proportion de 18 % et en ajoutant ceux qui ont abandonné, le nombre s'élève à 469 pour un pourcentage de 28 %.

➤ **Régime d'études des étudiants de l'UQTR en lien avec la scolarité de leurs parents**

Deux tableaux, disponibles en ANNEXE G, ont permis à Routhier (2006) de vérifier une caractéristique de la dimension socioéconomique pour les étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat à l'UQTR : la scolarité du père et de la mère en comparant les situations de 1993 et 1996 selon ICOPE. Les éléments suivants sont relevés par l'auteure :

- En 1993, pour les étudiants de l'UQTR inscrits à temps complet, 51 % des pères et 59 % des mères possédaient une scolarité de secondaire ou moins et en 1996 le pourcentage se situe à 50 % pour les pères et 53 % pour les mères;
- En 1993, pour les étudiants de l'UQTR inscrits à temps partiel, 70 % des pères et 73 % des mères possédaient une scolarité de secondaire ou moins et, en 1996, ce pourcentage est passé à 74 % pour les pères et à 75 % pour les mères;
- De ces mêmes statistiques, il ressort que 27 % des pères des étudiants à temps complet possédaient une formation universitaire en 1993 et qu'en 1996 on en dénombrait 26 %. Pour les mères, ces chiffres sont respectivement 17 % et 18 % pour les mêmes périodes;
- Ces statistiques font ressortir que 12 % des pères des étudiants à temps partiel avaient une formation universitaire en 1993 et 10 % en 1996. Ces chiffres sont sensiblement les mêmes pour les mères;
- Globalement, parmi les pères des étudiants de l'UQTR inscrits au baccalauréat en 1993, 53 % ont une scolarité de secondaire ou moins et 26 % ont une scolarité universitaire. Pour l'année 1996, ces chiffres sont 51 % pour une scolarité de secondaire ou moins et de 25 % pour une scolarité universitaire. Parmi les mères des étudiants de l'UQTR inscrits au baccalauréat en 1993, 60 % ont une scolarité de secondaire ou moins et 16 % ont une scolarité universitaire. Pour l'année 1996, ces chiffres sont 55 % pour une scolarité de secondaire ou moins et 18 % pour une scolarité universitaire.

➤ **Pourcentage de remise de diplômes en regard de la scolarité des parents**

Les tableaux de l'ANNEXE H nous montrent les pourcentages de remise de diplômes et de départ sans diplôme pour l'année 1993, selon la scolarité du père et de la mère des étudiants inscrits au baccalauréat. Routhier (2006) en a ressorti les faits suivants :

- Les étudiants inscrits au baccalauréat à l'UQTR dont le père a une scolarité primaire obtiennent leur diplôme dans une proportion de 52 % et quittent sans diplôme dans une proportion de 31 %;
- Ceux dont le père possède une scolarité secondaire obtiennent leur diplôme dans une proportion de 68 % et quittent sans diplôme dans une proportion de 18 %;
- Ceux dont le père a une scolarité collégiale obtiennent leur diplôme dans une proportion de 71 % et quittent sans diplôme dans une proportion de 20 %;
- Ceux dont le père a une scolarité universitaire obtiennent leur diplôme dans une proportion de 73 % et quittent sans diplôme dans une proportion de 16 %.

Ces pourcentages sont comparables pour les mères. La scolarité des parents est donc positivement liée au taux d'obtention de diplômes des étudiants inscrits au baccalauréat à l'UQTR.

2.2 Moments charnières dans le cheminement des étudiants et conditions de réussite

Pour compléter cette section sur le contexte lié à la réussite étudiante, il importe de considérer les moments charnières sessionnels et annuels où le risque d'abandon est plus élevé, mais surtout de situer les raisons qui conduisent à ce désengagement.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) mentionne quatre types de conditions qui peuvent influencer la réussite des étudiants à l'Université :

1. Les conditions macrosociales qui réfèrent aux effets du projet de société, de la conjoncture économique ainsi que de l'évolution de la condition féminine sur les choix effectués par les étudiants;
2. Les conditions microsociales, qui englobent l'origine sociale et le sexe des étudiants de même que des facteurs liés à des transformations plus récentes, telles que l'inégalité de l'accès aux technologies de l'information et de la communication, l'augmentation de l'âge de la fréquentation à l'Université et les difficultés financières des étudiants;
3. Les conditions psychopédagogiques propres à l'Université, telles que les ressources (enseignants, programmes d'études, locaux, bibliothèque, salles de travail) de même que des conditions propres aux étudiants (formation préalable, choix de programme et rythme d'études);
4. Les conditions psychologiques, où l'on considère particulièrement les caractéristiques des étudiants et leur motivation à chacune des étapes de leur trajectoire de formation.

De manière générale, les deux derniers types de conditions sont probablement ceux sur lesquels l'Université peut agir de manière plus rapprochée.

Dans cette perspective, certains auteurs suggèrent de cibler les étapes charnières ou les moments clés du cheminement de l'étudiant, qui représentent des moments de doute, d'inquiétude ou de tremplin, en vue de les accompagner dans leurs décisions. D'autres auteurs considèrent les diverses facettes de la pédagogie universitaire comme des facteurs pouvant concourir à la réussite des étudiants.

Ainsi, l'expertise de Romainville (2002) l'amène à considérer que, avant même l'entrée à l'Université, le passage d'un niveau d'étude à un autre est particulièrement important; comparant ce moment « au passage d'une navigation fluviale à une navigation en haute mer », il souligne entre autres l'importance de l'acquisition des prérequis à la discipline que les étudiants choisissent et l'articulation entre les compétences développées au niveau antérieur et celles à développer à l'Université.

Pour leur part, Bégin et Palkiewicz (1998) décrivent certains moments clés dans le parcours de l'étudiant. Ainsi, l'entrée dans un programme universitaire, de même que l'immersion au milieu universitaire, qu'il soit académique ou social, sont de toute première importance. Ces auteurs précisent que la première session, et particulièrement les premières semaines pendant lesquelles les étudiants peuvent abandonner leurs cours sans pertes financières, sont des périodes de grande vulnérabilité. Ils identifient plusieurs obstacles pouvant conduire au désengagement, dont la déception face aux attentes entretenues, et ce, tant au regard des études universitaires que de la nature du programme choisi. Les auteurs indiquent que la

période qui précède et celle qui suit les examens sont d'autres moments identifiés comme des sources importantes de stress. Toujours selon Bégin et Palkiewicz, les étudiants déçus de leurs premiers résultats académiques éprouvent parfois une baisse de motivation pouvant conduire à l'idée d'abandonner leur programme. D'autres étapes, situées en cours de cheminement sont identifiées par ces auteurs. Ainsi, leurs travaux montrent bien que si la première année est une période importante, c'est l'ensemble du parcours universitaire qui doit faire l'objet d'une attention soutenue pour assurer la réussite. Routhier (2006) propose un résumé de leur étude présentant les périodes charnières de tout programme d'apprentissage :

PÉRIODES ANNUELLES

- Le 1^{er} mars et le 1^{er} novembre :
 - Changement de programme.
- La période d'abandon des cours :
 - Perception des exigences du cours;
 - Perception de la matière;
 - Perception du cours dans le programme;
 - Démarches à faire pour abandonner.
- La période des stages :
 - 1^{re} confrontation au rôle professionnel.
- Le choix de l'insertion professionnelle ou des études supérieures :
 - Crainte de faire face à l'inconnu;
 - Préalables exigeant un report d'admission;
 - Financement des études.

PÉRIODES SESSIONNELLES

- Les 2 premières semaines de la session :
 - Déception par rapport au contenu des cours;
 - Première impression positive ou négative;
 - Perception de sa capacité d'adaptation.
- La période d'examens (6^e - 8^e semaines) :
 - Stress élevé;
 - Première confrontation aux exigences académiques;
 - Portrait de son niveau de performance;
 - Maîtrise des stratégies d'études, de méthodes de travail.
- La période post-examens (9^e - 10^e semaines) :
 - Réactions face aux résultats d'examens de mi-session.
- La période intermédiaire (9^e à la 12^e semaine) :
 - Baisse de motivation;
 - Perte de sens (ne voit pas la fin);
 - Questionnement sur son orientation.
- La période de fin de session (14^e et 15^e semaines) :
 - Moment le plus intense de la session;
 - Stress;
 - Manque de disponibilité de temps;
 - Besoins criants (contenu des cours, organisation de travail);

- Sentiments d'inquiétude et d'anxiété à la sortie des examens;
- Sentiment d'inquiétude et d'anxiété pendant l'attente des résultats.

Dans son ensemble, le cheminement académique de l'étudiant peut être divisé en 6 périodes :

1. De l'activité « Portes ouvertes » à l'accueil : de février à la fin août;
2. La rentrée : semaines 1 et 2;
3. Consolidation du choix : semaines 3, 4, 5, 6 et 7;
4. La période des examens de mi-session : semaines 8, 9 et 10;
5. Période post-examen : semaines 11, 12 et 13;
6. Période de fin de session : semaines 13, 14 et 15.

Ainsi, toutes les actions posées pour accompagner l'étudiant dans la réussite de son parcours universitaire – adoption de politiques, considération des moments charnières, amélioration de la pédagogie – doivent être considérées comme une façon de concourir à l'atteinte de l'idéal de réussite préconisé par le Conseil supérieur de l'éducation. La plupart des étapes charnières ont été particulièrement bien décrites et découpées en moments spécifiques, semaine par semaine, par Bégin et Palkiewick (1998). D'autre part, les aspects pédagogiques peuvent être soutenus par divers travaux et expériences réalisés au Québec et dans la francophonie européenne. À ce titre, le site Web du CAPRES de l'UQ et les travaux de consultation des différentes universités présentés à l'ANNEXE I constituent des ressources importantes. Compte tenu de l'orientation donnée par la Politique de soutien à la réussite de l'UQTR, ces deux facettes d'une intervention éventuelle, sur lesquelles l'Université peut avoir prise, doivent être considérées dans l'élaboration d'un modèle d'action.

(Baribeau, Lavoie et Paradis, 2007)

2.3 Impacts de la non réussite des étudiants

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 étudiants à l'Université constitue l'enjeu principal. De manière plus spécifique, 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 diplômés;
- L'adaptation de la formation universitaire, en lien avec les besoins 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;
- Les trajectoires différenciées des hommes et des femmes à l'Université.

Parmi les impacts liés à la non réussite des étudiants, les acteurs concernés par le sujet font ressortir certaines conséquences de l'abandon des études universitaires. 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 inscrits dans des domaines artistiques ou littéraires variés. La non réussite freine donc cet aspect. 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 étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, menace les valeurs de développement social, de démocratie et d'égalité entre les citoyens. Finalement, du point de vue des étudiants, la persévérance aux études peut être associée à la réalisation de soi en lien avec les aspirations personnelles, professionnelles ou artistiques. L'abandon peut devenir synonyme d'échec de son projet personnel ou peut signifier une importance différente accordée aux études en lien avec les autres dimensions de son projet de vie.

À l'Université, l'abandon met en péril les valeurs liées au développement personnel, professionnel ou artistique des individus, au développement social et au développement économique. Ainsi, il est le plus souvent une source de déception sur le plan des aspirations personnelles des étudiants. 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 principalement la participation du Québec au développement du savoir, mais également les entreprises innovantes dont l'existence est basée sur le savoir et la technologie. Bref, les conséquences de l'abandon d'études universitaires menacent le bien-être des individus ainsi que celui de toute la société (Conseil supérieur de l'éducation, 2000).

3. APPROCHES ET OUTILS EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE

3.1 Bref état des connaissances

Relativement au concept de la réussite étudiante, le courant d'analyse actuel identifie le fait qu'apprendre son métier d'étudiant est la première tâche de l'apprenant universitaire et qu'il s'agit là d'une condition essentielle de persévérance dans l'enseignement supérieur (Coulon, 1997). C'est par cet apprentissage que l'étudiant parvient à « découvrir et s'approprier les allants de soi et routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur ».

En 1993, le sociologue Vincent Tinto proposait un modèle explicatif du phénomène du parcours étudiant qui a influencé la recherche institutionnelle américaine. C'est sur la base de ce modèle que repose encore aujourd'hui la mise en place de plusieurs stratégies visant une meilleure rétention dans les collèges et les universités, et cela, tant au Canada qu'aux États-Unis. Au cœur de ce modèle, deux acteurs entrent en jeu dans une suite d'interactions : l'étudiant qui s'ajuste et réagit, et l'institution d'enseignement qui offre le cadre dans lequel s'inscrivent les ajustements et les réactions.

Ainsi, l'apprenant arrive avec des objectifs vis-à-vis desquels il a un certain engagement, alors que l'établissement offre à celui-ci des conditions pour l'atteinte de ces objectifs. Il importe de considérer que l'établissement représente aussi un milieu, une culture à laquelle l'individu devra s'intégrer et dans laquelle il aura à faire sa place.

Dans son analyse du parcours étudiant, Tinto (1993) retient les éléments suivants :

1. Les caractéristiques socioéconomiques et le profil scolaire à l'entrée, soit les constituantes familiales, les capacités intellectuelles et sociales et les antécédents académiques;
2. Les objectifs et les engagements de l'étudiant à l'entrée, sa motivation, ses aspirations, ses objectifs et ses engagements;
3. La première expérience de l'établissement et du programme, c'est-à-dire l'intégration académique et l'intégration sociale;
4. Les ajustements : intégrations académique et sociale dans le programme. La faculté et l'établissement exigent de l'étudiant des apprentissages et des compromis relatifs à l'acquisition et l'interprétation de nouvelles règles de son programme, de son secteur d'études et de son établissement;
5. La réévaluation des objectifs et des engagements de l'étudiant;
6. La décision de poursuivre ou d'interrompre ses études dans l'établissement (analyse coûts-avantages), en accord avec son expérience.

De son côté, Seidman (1996) propose une approche en trois volets pour améliorer la réussite des étudiants. Il identifie le tout selon que les interventions ciblées se situent à différents niveaux, soit :

1. Au niveau du cours : approche pédagogique, repérage des cours à haut taux d'échecs et soutien aux étudiants à risque;

2. Au niveau du programme : arrimage des objectifs des programmes aux attentes des étudiants et du marché du travail;
3. Au niveau de l'Université : climat d'apprentissage, ressources institutionnelles.

Pour sa part, Chenard (2005) présente huit critères provenant de Noel *et al.* (1985) qui identifient précisément les facteurs de succès de programme visant principalement « [...] à favoriser la poursuite des études au-delà de la première année d'études. » Ainsi, on peut dire de tout programme que :

- Il est systématique : il tient compte de toutes les dimensions de l'expérience étudiante (ce qu'est l'étudiant comme individu, vie sociale, vie académique, santé mentale et physique, etc.).
- Il est global : il doit tenir compte de toutes les activités institutionnelles.
- Tous les paliers institutionnels sont mis à contribution : rectorat, vice-rectorat, facultés, départements, directions, services.
- Il est consistant et continu : il repose sur une analyse institutionnelle systématique basée sur la connaissance des caractéristiques et des besoins des étudiants. Il est structuré de telle sorte qu'on puisse « l'évaluer » et en assumer le suivi. Les mesures mises en place doivent être récurrentes et non pas ponctuelles. Il faut prévoir que les mesures pourront être ajustées et adaptées aux caractéristiques des étudiants à mesure que celles-ci se transforment ou évoluent.
- Il est centralisé : il doit être entre les mains d'une équipe permanente composée d'experts qui en ont la responsabilité principale. Cette équipe devrait être composée d'experts qui appartiennent à plusieurs unités ou paliers.
- Il fait partie intégrante de la structure organisationnelle : au même titre que les processus de gestion du dossier étudiant, de la dispensation des cours, des activités sportives ou socioculturelles, un programme d'amélioration de rétention et de l'accès au diplôme doit appartenir à la batterie des activités régulières d'encadrement et de services aux étudiants.
- Il influence la structure décisionnelle : les résultats de la mise en place d'un programme, qu'ils soient positifs ou négatifs, devraient amener l'établissement à prendre des mesures conséquentes pour tenir compte des caractéristiques des effectifs étudiants et de leurs comportements de poursuite des études.
- Il repose sur un leadership fort et est soutenu par la haute direction : un programme efficace d'amélioration de la rétention doit faire partie des priorités institutionnelles. À ce titre, il doit être appuyé par des cadres supérieurs qui reconnaissent de façon explicite que l'accès au diplôme fait partie de la mission de leur établissement.

Quelques expériences visant l'amélioration de la réussite étudiante réalisées dans des universités, surtout aux États-Unis, fournissent des résultats intéressants, dont voici quelques exemples :

- Le développement du cours « Université 101 » est une expérience réalisée à l'Université de la Caroline du Sud dont l'objectif initial était expressément la rétention et l'accès au diplôme. Implantée dans plusieurs universités, cette stratégie a pour objet « les habiletés d'études, de vie et d'interaction à l'Université » et vise à maximiser le potentiel individuel de l'étudiant, tout en lui permettant d'assumer son succès. Les

thèmes abordés pendant le cours sont : la gestion du temps, les habiletés de lecture, les techniques de prise de notes, la préparation aux examens, la communication interpersonnelle, la santé, la gestion d'un budget personnel, la capacité d'identifier les ressources disponibles de l'établissement et de s'y référer.

- D'autres exemples de mesures qui semblent obtenir des résultats probants sont :
 - Le commando à la Loyola University;
 - Le travail d'équipe à la Edinboro University of Pennsylvania;
 - L'année préparatoire au General College de l'University of Minnesota.
- D'autres stratégies retrouvées à plusieurs endroits dans la littérature ont porté leur fruit, à savoir :
 - Les communautés d'apprentissage ou « *learning communities* »;
 - La formation de groupes stables d'étudiants partageant les mêmes cours;
 - Le développement d'événements sociaux pour faciliter l'intégration;
 - L'organisation de la vie en résidence universitaire pour des groupes d'étudiants.

La firme privée Noel et Levitz a, pour sa part, développé un inventaire de la satisfaction des étudiants à l'Université, le SSI (*Student Satisfaction Inventory*). Quatre éléments sont mesurés dans cet inventaire : la satisfaction et l'importance perçue des mesures, la culture de service, une intervention précoce et l'engagement par l'encadrement. Les universités qui l'utilisent obtiennent des résultats révélateurs autant sur la perception des étudiants que sur les mesures à prendre pour améliorer les lacunes signifiées par les étudiants.

Finalement, plusieurs institutions au Québec ont mis en place des mesures spécifiques à la rétention et à l'amélioration de l'accès au diplôme. Parmi les plus importantes, notons :

- la révision des programmes;
- la mise en place de nouvelles modalités d'encadrement des nouveaux étudiants;
- les activités d'accueil et d'intégration;
- l'instauration de groupes stables pour les premiers trimestres;
- les activités d'aide et de soutien à l'apprentissage;
- le tutorat par les pairs;
- les stages;
- l'établissement de réseaux socioprofessionnels;
- le mentorat.

(Routhier, 2006)

Il ressort de la littérature que la notion d'engagement de la part de l'étudiant est un aspect des plus importants dans sa réussite. Sur la base des définitions proposées par Pirot et De Ketele (2000), l'engagement peut être vu comme la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage. Selon ces auteurs, l'engagement académique est un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation :

1. Une mobilisation affective, origine et moteur de l'action : le désir d'apprendre, les aspirations, les attitudes et les perceptions de soi et du contexte d'apprentissage (Boulet, 1993; Miller, 1977; Willis, 1993);
2. Une mobilisation conative : la quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage (Astin, 1984);
3. Une mobilisation cognitive : le travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage (Boulet, 1993; Nystrand et Gamoran, 1991; Willis, 1993). Dans le cadre de ce travail, il est question de la distinction émise par Pask (1976) entre l'approche d'apprentissage sérialiste et l'approche d'apprentissage globaliste. La première est centrée sur la reproduction la plus fidèle des connaissances, généralement assimilées de manière linéaire et superficielle. La seconde approche privilégie davantage la compréhension en profondeur des connaissances, jumelée à une vue d'ensemble de celles-ci et à la capacité d'établir des liens logiques entre les différents concepts;
4. Une mobilisation métacognitive : les stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent, les évalue pour éventuellement les réguler (Boulet, 1993; Romainville, 1992; Viau, 1994). Deux « sortes » de métacognition sont envisagées : la métacognition quantitative, à savoir celle de l'étudiant qui réfléchit à la quantité de temps investi ou à investir pour l'apprentissage ou encore à la quantité de pages étudiées ou à étudier et la métacognition qualitative, à savoir celle de l'étudiant qui réfléchit à la pertinence et à l'efficacité de ses techniques de travail.

L'engagement comprend donc, toujours selon Pirot et De Ketele (2000), des aspects quantitatifs et qualitatifs. Il peut être en présentiel (investissement de l'étudiant dans les activités d'apprentissage organisées par le personnel d'enseignement) ou hors présentiel (investissement de l'étudiant en dehors des heures de cours, dans les activités d'apprentissage qu'il se programme à domicile) (Pirot, 1995).

Arcand (2007), professeur au Département des sciences de la gestion à l'UQTR, propose également une façon concrète et adaptée à notre Université d'aborder l'aspect multidimensionnel de la réussite étudiante, qui se traduit en trois phases distinctes :

PHASE I : ENTRÉE

Il est essentiel que l'Université mette en place un cours (ou une formation) dans lequel une forme de contrat psychologique serait proposé à ses nouveaux étudiants. Ce cours pourrait ainsi être subdivisé de la façon suivante :

1. Formation culturelle

- Culture universitaire :
 - « Profession étudiant »;
 - a. Rôle de l'étudiant,
 - b. Incidents critiques montrant les comportements recherchés.
 - Rôle du professeur;
 - a. Chercheur,
 - b. Enseignant.
 - Normes formelles (présence en classe, heures d'études; etc.);
 - Normes informelles (valeur reliée au travail, valorisation de l'effort, etc.).

- Socialisation départementale :
 - Standards départementaux;
 - Rôle de l'enseignement;
 - Rôle de la recherche;
 - Place de l'étudiant au sein d'un département;
 - Contribution attendue.
- Socialisation interculturelle (dans le cas des étudiants étrangers) :
 - Valeurs et comportements attendus;
 - a. Relations avec l'institution,
 - b. Relations avec les professeurs,
 - c. Relations avec les pairs.
 - Lois canadiennes.
- Exploration des lieux :
 - Services universitaires;
 - a. Services aux étudiants,
 - b. Bibliothèques,
 - c. Service informatique.

PHASE 2 : 1^{RE} ANNÉE

Cette phase est aussi très importante. Outre le contrat psychologique et la socialisation, l'étudiant doit également pouvoir disposer de certains outils, dont les suivants :

1. Mentoring (dans les cas de mentoring, des mécanismes de valorisation doivent être prévus par l'institution) :
 - Avec un pair;
 - Avec un professeur.
2. Repérage :
 - Création d'une équipe de repérage institutionnel (identification des problématiques et des étudiants);
 - Constitution d'équipes départementales (coaching et recherche de solutions).
3. Ateliers (ateliers ouverts à tous, mais obligatoires pour les étudiants repérés dans la phase précédente) :
 - Thématiques;
 - Français;
 - a. Écrit (avec la mise en place d'évaluations adéquates mesurant réellement les acquis),
 - b. Oral (idem).
 - Autres disciplines (mathématiques, informatique, etc.)
 - Méthodologie de travail;
 - Gestion de carrière (motivationnel);
 - a. Prospectives,
 - b. Rencontres avec des finissants (déjà en exercice).

4. Défi « leadership » : Il s'agit d'un jeu développé à Harvard et MIT dans le but de développer le leadership et l'esprit d'équipe. Cette activité « soude » littéralement les participants et les ancrent dans leur nouveau milieu de vie. C'est une forme poussée de socialisation organisationnelle. Ce jeu doit être basé sur des règles strictes (poursuite d'indicateurs précis). Cette activité est sous la responsabilité des départements.

- Exemple de Harvard : Expédition au Mont Blanc ou escalade d'un volcan à Hawaii (L'UQTR pourrait opter pour le Parc National de la Mauricie... solution plus humble, mais tout aussi efficace);

PHASE 3 : INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

Cette phase est très importante. Elle est même déterminante dans la vie de l'étudiant. Elle doit être déclenchée rapidement!

1. Mentoring avec l'extérieur (stratégies rencontrées dans les Universités et collèges américains et souvent associées aux Business Schools);

- Mentor (professionnel ou cadre en exercice),
- Chercheurs externes.

2. Équipes départementales de la réussite académique :

- Coordonnateur départemental de la réussite (liens);
 - Interface avec l'équipe du doyen;
 - Interface avec le comité de programme;
 - Interface avec le directeur du comité de programme (s'il y a lieu).
- Coordonnateur départemental de la réussite (rôles);
 - Sensibiliser ses pairs au problème de réussite académique;
 - Repérer les professeurs et chargés de cours reconnus pour la qualité des prestations en enseignement ou autres activités favorables à la réussite académique;
 - Identifier les « meilleures pratiques » en enseignement,
 - a. Ici,
 - b. Ailleurs.
 - Accompagner les professeurs présentant certaines difficultés;
 - Développer un cadre commun d'intervention (au niveau du matériel pédagogique notamment);
 - a. Exemple : Programme court de 2^e cycle en gestion de l'innovation dans les PME développé par l'Institut de recherche sur les PME.
 - Diffuser les principales innovations en matière d'enseignement (cas, matériel didactique, etc.);
 - a. Exemple : Harvard Business Online.

3.2 Aperçu de ce qui se fait ailleurs en regard de la réussite étudiante

Au cours de l'année 2006, l'UQTR a mandaté madame Routhier, cadre-conseil, pour effectuer des rencontres à travers le réseau universitaire québécois entre mars et mai. Ces rencontres ont permis de répertorier ce qui se fait au regard de la réussite des étudiants dans les universités suivantes :

- L'Université d'Ottawa;
- L'Université McGill;
- L'Université de Montréal (3 services);
- L'Université de Sherbrooke;
- L'Université du Québec à Chicoutimi;
- L'École de technologie supérieure;
- L'Université du Québec à Montréal (3 secteurs);
- L'Université du Québec en Outaouais.

Selon Routhier (2006), le constat général des rapports de chacune de ces rencontres (disponible en ANNEXE I) est sans aucun doute que l'ensemble des universités se préoccupe de la réussite des étudiants, et ce, depuis longtemps. Pour arriver à dresser un plan d'amélioration de la réussite de leurs étudiants, celles-ci tiennent compte de leur vision, de la structure et des ressources dont elles disposent dans la configuration des services ou des mesures.

La géométrie est tout à fait variable d'une université à l'autre ou d'une période à l'autre, selon la conjoncture vécue. Plusieurs projets ont été réalisés et plusieurs mesures ont été expérimentées. Certaines ont été abandonnées, d'autres ont été implantées et sont devenues des services autonomes, d'autres projets ont été planifiés, mais non réalisés.

Concernant le positionnement dans l'organisation, la situation est variable d'un établissement à l'autre mais on se rend compte que, plus le positionnement est près de la direction, plus les projets et les mesures portent. La volonté politique semble de première importance dans un dossier comme la réussite des étudiants, notamment à l'Université d'Ottawa, à l'Université de Sherbrooke et à l'École de technologie supérieure.

Un autre facteur généralisable est que dans les universités où il y a communication constante entre les départements et les services de première ligne, les mesures et les actions semblent porter davantage de résultats positifs. Une Université nous a même fait part qu'un projet a échoué parce que les départements ne se sont pas suffisamment approprié la problématique. Une autre nous a mentionné que le projet a réussi parce que ce sont les départements qui en assument la maîtrise d'œuvre. Il semble impératif qu'il y ait une communication entre les services et les départements, qu'il y ait un bureau imputable de la communication entre les différents intervenants et que ce soit les départements qui assument la maîtrise d'œuvre des projets, des mesures et des actions.

Un autre facteur significatif qui ressort des rencontres avec les universités est le budget alloué aux projets et aux mesures reliés au dossier de la réussite. Un projet nouveau doit être accompagné de budget pour en permettre la réalisation. D'après tous les intervenants, il est révolu le temps où le personnel s'engageait dans des projets uniquement par passion, non pas que la passion soit devenue absente, mais plutôt que les compressions budgétaires des dernières années dans les universités ont fait leur œuvre sur les tâches des employés.

De façon synthétique, voici les conditions de succès soulignées par les intervenants dans la mise en place d'un plan de réussite des étudiants :

1. Clarifier et définir la mission, le contexte et les résultats attendus;
2. Obtenir un message clair de la direction sur son appui au projet et sur l'importance qu'elle lui accorde;
3. Déléguer les pouvoirs à un responsable de l'exécution;
4. Mettre en place une structure adéquate de gouverne et de pilotage du projet;
5. Établir une planification détaillée du projet et un plan d'exécution;
6. Entretenir une communication continue avec l'étudiant et les différentes parties prenantes du projet;
7. S'assurer de la capacité organisationnelle à entreprendre le projet (faisabilité);
8. Prévoir des mécanismes d'évaluation réguliers.

Pour rendre compte de ces réalités, madame Routhier a résumé l'information reçue de manière comparable d'une Université à l'autre, le tout disponible sous forme de rapport en ANNEXE I. Il est à noter que ces rapports ont fait l'objet d'une vérification et d'une approbation des intervenants rencontrés.

3.3 Ce qui se fait à l'UQTR en regard de la réussite étudiante

À l'UQTR, deux catégories de projets ont été mis sur pied à ce jour : les projets de nature institutionnelle et les projets initiés par certains départements ou services.

3.3.1 Démarche institutionnelle

Dans le cadre de ses travaux de recherche institutionnelle, la direction des affaires départementales de l'UQTR produit de l'information présentée sous la forme de statistiques et d'indicateurs chiffrés portant sur l'effectif étudiant et les activités d'enseignement, d'une part, et des enquêtes et des dossiers d'analyse institutionnelle d'autre part. Ces données et études ont pour but d'aider et de soutenir le processus décisionnel des unités académiques et administratives de l'Université en leur offrant un accès rapide et souple à de l'information pertinente.

Ainsi, de concert avec d'autres établissements de l'Université du Québec⁷, une équipe de recherche de l'UQTR, composée d'un professeur et de professionnels œuvrant en périphérie de l'activité académique, a développé une démarche de sensibilisation aux conditions de réussite des études destinées aux étudiants qui entreprennent un programme de baccalauréat. Cette démarche a été baptisée PROSPERE pour PROFil de Succès PERsonnel des Études, et elle fait suite à la mise sur pied de l'enquête récurrente ICOPE (Indicateurs de CONditions de Poursuite des Études) au début des années 90.

Depuis 1993, l'enquête récurrente ICOPE a rejoint, en trois opérations successives (automne 1993, 1996 et 2001), 23 000 étudiants des divers établissements de l'Université du Québec. Ce vaste projet a permis de mieux connaître la population étudiante et de mieux comprendre la dynamique d'accès au diplôme à l'Université du Québec. Cette enquête couvre divers aspects

⁷ La direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Montréal et l'École de technologie supérieure.

de la vie des étudiants dont l'état de la préparation, les interruptions ou les abandons antérieurs, les liens avec le marché du travail, les conditions de vie, les intentions, la situation financière, les aspirations, les motivations et la connaissance du programme ainsi que l'origine socioéconomique. Amorcé au printemps 2003, le projet PROSPERE s'inscrit dans la suite logique de l'enquête ICOPE et donne une réponse concrète à l'un de ses objectifs, qui est celui d'identifier de nouvelles pistes d'intervention (Bujold, 2005).

Les objectifs généraux du projet PROSPERE sont de quatre ordres :

1. Assurer le transfert vers les établissements du réseau de l'Université du Québec des connaissances acquises sur la réussite étudiante grâce au projet ICOPE;
2. Caractériser rapidement le profil étudiant à l'entrée et identifier des facteurs susceptibles d'augmenter ou de diminuer les chances de réussite dans la poursuite des études d'un programme de baccalauréat;
3. Favoriser et développer la relation professeur/étudiant dans le contexte d'une valorisation du double rôle d'enseignement et d'encadrement du professeur;
4. Favoriser l'utilisation optimale et le développement cohérent des ressources (encadrement, pédagogie et technologies) institutionnelles déjà disponibles tant pour les étudiants que pour les professeurs.

À terme, soit à l'automne 2006, ce projet se proposait de livrer à tous les établissements du réseau UQ un système de profilage des conditions de réussite des étudiants qui entreprennent un programme de baccalauréat.

L'outil proposé est constitué de trois éléments :

1. Un questionnaire en ligne;
2. Un profil personnel et confidentiel destiné à chaque étudiant;
3. Un profil de cohorte destiné aux directeurs de programme et aux professeurs.

LE QUESTIONNAIRE

C'est à partir d'une étude menée à l'Université du Québec auprès des étudiants de baccalauréat, qu'il a été possible d'identifier les caractéristiques ayant un impact sur la poursuite des études. À l'aide de celles-ci, et par le biais de régressions logistiques, ces caractéristiques ont conduit à préciser les principales conditions pouvant conduire à la réussite étudiante. Par ordre d'importance, Bujold (2005) identifiait :

- Vouloir obtenir le diplôme du programme;
- Réussir tous les cours à la première session;
- Vouloir cheminer sans interruption;
- Ne jamais avoir connu d'interruptions d'études;
- Avoir étudié au cours des douze mois précédant l'inscription;
- Considérer son choix d'établissement comme définitif;
- Considérer l'accès à une profession comme un motif très important pour s'inscrire à l'Université;

- Considérer sa situation financière comme satisfaisante;
- Entreprendre un programme de baccalauréat à temps complet;
- Ne pas occuper d'emploi ou occuper un emploi de 15 heures et moins par semaine.

Ces caractéristiques constituent le matériau de base utilisé pour construire le questionnaire PROSPERE. D'autres études portant sur la réussite et couvrant des dimensions qui n'étaient pas incluses dans ICOPE ont aussi été répertoriées. Ces études ont identifié d'autres éléments pertinents ayant un impact sur la réussite des étudiants, notamment l'intégration de l'étudiant, son degré de satisfaction, ses représentations ainsi que certaines caractéristiques personnelles, telles que la gestion du temps et du stress. Ces dimensions, ainsi que celles de ICOPE, ont été incluses dans l'outil de collecte de données PROSPERE et constituent les 21 indicateurs de réussite. Ces indicateurs ont à leur tour été traduits en 99 questions pour constituer un questionnaire qui se partage en six grandes sections :

1. Antécédents scolaires : les interruptions d'études antérieures;
2. Intentions et motivations : intentions face au diplôme, au cheminement et au choix de l'établissement, motivations professionnelles et intellectuelles de s'inscrire à l'Université;
3. Adaptation à l'Université : intégration académique, institutionnelle et sociale, satisfaction;
4. Compétences : conception de ses compétences;
5. Obligations externes : emploi, famille, situation financière;
6. Renseignements généraux : caractéristiques démographiques.

LA PRODUCTION DU PROFIL INDIVIDUEL DE RÉUSSITE

Pour produire le profil individuel, le nouvel étudiant est invité à compléter, sur une base volontaire, le questionnaire au début de son premier trimestre à l'Université, soit à la 3^e ou 4^e semaine. Un profil personnalisé lui est alors transmis automatiquement par courriel. Ce profil lui révélera ses forces et ses faiblesses relativement aux conditions de réussite et l'orientera vers les ressources appropriées. Pour chacun des indicateurs, l'étudiant y trouve :

- **Un énoncé de contexte** qui explique le sens et la portée de cet indicateur en rapport avec la réussite;
- **Un thermomètre** qui lui indique sa position sur chaque indicateur;
- **Trois énoncés de profil** vert, jaune et rouge selon que la position de l'étudiant en rapport avec chaque indicateur est « positive », « nécessite une attention » ou « appelle une intervention »;
- **L'identification de solutions ou de ressources** associées à la résolution des problèmes reliés à cet indicateur.

Peu importe la position de l'étudiant sur l'indicateur, celui-ci recevra l'ensemble de l'information associée à chacune des positions possibles sur l'indicateur. Ainsi, il pourra s'y référer ultérieurement s'il perçoit une modification dans sa situation.

VALIDATION DES PROFILS INDIVIDUELS

Une première expérimentation s'est déroulée à l'automne 2004, auprès de trois établissements et dans quatre programmes d'études. Les étudiants n'ont pas alors reçu leur profil de façon automatique, car l'équipe de recherche a d'abord voulu s'assurer de la justesse des indicateurs produits en relation avec la situation réelle de l'étudiant. Pour ce faire, l'équipe a utilisé deux méthodes de validation des profils individuels. D'abord, les positions sur les indicateurs ont été analysées en relation avec les résultats de mi-session et de fin de session. Puis, d'une part, des entrevues individuelles ont été réalisées auprès des répondants qui ont reçu un profil, pour échanger sur la pertinence, le libellé et la portée des profils, et s'il y a lieu, sur les actions qu'ils ont entreprises à la suite de la réception de leur profil. D'autre part, des profils ont été remis en groupe pour que les étudiants puissent faire part de leurs réactions. Les commentaires recueillis en entrevue, en groupe de discussion et sur les questionnaires traduisent un intérêt prononcé envers les profils individuels :

1. Règle générale, les étudiants ont constaté une bonne correspondance entre la représentation qu'ils avaient de leur situation réelle et le profil qui leur a été remis;
2. Leur profil les a amenés à une prise de conscience de leur situation et des facteurs liés à la réussite;
3. Ils sont agréablement surpris de constater que l'Université se préoccupe de leur réussite;
4. Ils trouvent le profil très pertinent et sa présentation satisfaisante. Ils apprécient particulièrement d'y retrouver une liste bien classée des ressources par type de problème;
5. Ils aimeraient repasser le questionnaire plus tard pour voir si leur situation s'est modifiée.

LE PROFIL DE COHORTE

Les profils de cohorte ont pour objectif de fournir aux professeurs et aux directeurs de programme la répartition des étudiants sur chacun des indicateurs, et des tableaux regroupant des caractéristiques académiques et démographiques des étudiants qui y sont traités anonymement : aucune donnée nominative n'apparaît dans les résultats. Des exemples de profils de cohorte constitués à partir des données de l'expérimentation de l'automne ont été remis à un groupe de professeurs réunis en table de discussion. Les échanges ont porté sur le contenu des profils, leur pertinence, leur utilisation et leur portée. Les réactions des professeurs ont été très positives :

1. Ils perçoivent le profil de cohorte comme un outil de conscientisation et de sensibilisation auprès des professeurs et des étudiants;
2. Ils en préconisent une distribution élargie : directeurs de programme, enseignants, étudiants, conseil de programme, association étudiante, secrétaire de module;
3. Ils pensent que ces profils peuvent contribuer à susciter la création de nouvelles ressources;
4. Ils aimeraient avoir une mesure du changement en produisant, par exemple, un profil par année sur une même cohorte;
5. Ils aimeraient avoir accès aux profils des autres programmes afin de pouvoir se comparer.

ÉTAT DE LA SITUATION

Les deux premières années du projet ont servi au développement, à l'expérimentation et à la validation de l'outil diagnostique. La troisième année du projet en fut une de consolidation, de diffusion et d'expansion. Les deux premières composantes du projet, soit le questionnaire et le profil individuel ont maintenant le statut de livrable.

La démarche PROSPERE a été construite autour d'un outil diagnostique basé sur les conditions générales de réussite au baccalauréat. Il est à préciser qu'il ne s'agit pas d'un instrument de mesure objectif de la probabilité de réussite d'un étudiant. Il s'agit plutôt d'un outil de prise de conscience, tant pour les étudiants que pour les directeurs de programmes et les professeurs.

PROSPERE est d'abord une démarche de sensibilisation visant un changement. D'une part, chez les étudiants, en leur procurant un outil permettant l'identification de leurs forces et de leurs risques relativement à la réussite et qui peut les orienter vers les ressources disponibles à l'UQTR, afin d'aider à diminuer leurs risques. D'autre part, chez les directions de programmes et les professeurs, en les informant sur la situation de leurs étudiants, leur permettant ainsi de mettre en place ou d'ajuster des mesures de soutien et d'accompagnement mieux adaptées aux besoins des étudiants.

PROSPERE, c'est aussi une stratégie d'accueil et d'accompagnement, intervenant au début du programme d'études, au cours de la troisième et de la quatrième semaines du premier trimestre de l'étudiant dans son programme. L'information transmise par le profil apporte soutien et accompagnement pour une meilleure intégration à la vie universitaire.

Plus concrètement, PROSPERE poursuit cinq objectifs :

1. Sensibiliser les nouveaux étudiants aux facteurs de réussite et les outiller pour améliorer leurs chances de réussite;
2. Sensibiliser les directions de programmes et les professeurs aux réalités vécues par leurs groupes d'étudiants;
3. Intervenir au début des études, pour faciliter l'intégration de l'étudiant à la vie et à la communauté universitaires;
4. Faire connaître les ressources de l'établissement à l'étudiant;
5. Accroître la persévérance dans les études.

3.3.2 Démarches individuelles à l'interne

Divers projets ont vu le jour grâce à l'initiative de départements ou du Service aux étudiants. À titre d'exemple, mentionnons notamment :

- Le projet de mentorat au département de psychologie;
- Les mesures d'encadrement au département de sciences comptables;
- Les ateliers et services de psychologie et d'orientation au Service aux étudiants.

Les initiateurs et les responsables de ces projets ont été rencontrés et un rapport de chacune de ces rencontres est disponible en ANNEXE J. Le tableau suivant résume le contenu de ces entretiens :

Tableau 3
Résumé des rencontres avec les initiateurs et les responsables de projets mis
en place à l'UQTR et dont le but était l'amélioration de la réussite étudiante
(Routhier, 2006)

Rencontres	Projets
Analyse institutionnelle	L'UQ a mis en place un outil de recherche : le projet ICOPE (identification des conditions de réussite à partir des caractéristiques des étudiants à leur arrivée dans un programme). Puis, avec la DRERI, l'UQTR et l'UQAC ont préparé un questionnaire de 90 questions pour établir des profils étudiants sur 21 dimensions (PROSPERE). Il y a eu à ce jour 3 années de passation dans des programmes ciblés et à la suite des résultats, l'outil est calibré et amélioré.
Service aux étudiants	<p>Pour le Service aux étudiants, l'étudiant jeune ou adulte doit réussir dans un parcours académique, un parcours individuel et un parcours situationnel. Dans chacun de ses parcours, il éprouve des difficultés de différents ordres. Les troubles les plus fréquents chez les étudiants sont les troubles anxieux et le stress.</p> <p>Pour les étudiants admis sur une base adulte avec expérience, le Service aux étudiants envoie une lettre aux quelque 300 personnes pour les inviter à un atelier de soutien à l'apprentissage (prise en charge des études).</p> <p>Pour faire connaître les services, le Service aux étudiants envoie une lettre aux directeurs de département et une affiche en début d'année ; le guide étudiant, le Web, les babillards de l'Association générale des étudiants, l'agenda, la journée d'accueil sont d'autres moyens de faire connaître les services.</p> <p>Au niveau des services psychologiques et d'orientation, le Service aux étudiants mise sur l'engagement de stagiaires. Ces services sont payants. Les rencontres se font sur une base individuelle, à l'exception des ateliers sur la gestion du stress, l'insomnie et éventuellement sur la gestion du temps, la procrastination.</p>
Département de psychologie	<p>Ici, la réussite des étudiants signifie devenir psychologue. Compte tenu du nombre d'étudiants au baccalauréat par rapport au nombre admis à la maîtrise à l'époque et au doctorat maintenant, il y a contingentement. Cette situation a créé une course à la performance, qui explique la naissance du projet « Vie académique 2002 ».</p> <p>Les étudiants de 1^{re} année ont des besoins reliés à l'intégration sociale et à la performance. Les étudiants de 3^e année ont un cours en relation d'aide qu'ils peuvent actualiser comme mentors. Les étudiants au doctorat ont un cours en supervision qu'ils peuvent mettre en pratique par la supervision des mentors. Par sociométrie spontanée, les étudiants qui choisissent d'adhérer au projet signalent leur préférence quant au mentor.</p> <p>Les rencontres avec les étudiants de 1^{re} année par les mentors se font chaque semaine au début de la session d'automne, puis s'espacent lorsque la période d'examen approche. Les superviseurs font des rencontres avec les mentors aux 2-3 semaines. Chaque mentor ou superviseur doit tenir un journal de bord et partager ses expériences avec ses pairs.</p>

Département des sciences comptables	<p>La réussite des étudiants dans ce département commence à l'arrivée de l'étudiant et même avant l'arrivée de l'étudiant à l'UQTR, lors du recrutement, se poursuit tout au long du programme le menant à la remise de diplôme et finalement à son insertion sur le marché du travail.</p> <p>Cette culture départementale exige de chacun des membres de l'équipe de professeurs une présence à l'UQTR, une disponibilité en dehors des heures de cours, une gestion « porte ouverte » de leur bureau pour les étudiants et un intérêt marqué pour l'enseignement. Dès l'embauche de nouveaux professeurs, ces critères sont considérés. Les priorités du département sont la qualité de l'enseignement, l'encadrement, le cheminement des étudiants et l'esprit d'équipe.</p> <p>Cette culture est transférée aux étudiants dès leur arrivée. Le responsable du programme rencontre les étudiants, leur explique les exigences du programme, leur responsabilité quant à leur réussite de même que les moyens et mesures mis à leur disposition par les professeurs pour les soutenir.</p>
-------------------------------------	---

3.4 Types de mesures d'accompagnement et liste d'activités reliées à la réussite étudiante

À partir de la recension des écrits, il ressort que diverses mesures peuvent être mises en place afin de contribuer à la réussite étudiante. En ce sens, qu'il s'agisse de dépistage et de prévention, d'accueil et d'intégration, de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage ou encore de l'acheminement vers l'insertion professionnelle, tout porte à croire à la pertinence de l'utilisation de ces mesures dans un tel contexte. Examinons à présent à quoi chacune d'elles correspond.

3.4.1 Dépistage et prévention

Première dimension d'un projet d'accompagnement à la réussite, le dépistage et la prévention visent à mieux situer les étudiants selon leurs acquis et leur vision de l'avenir.

Au départ, rappelons que pour le futur étudiant, l'entrée à l'Université correspond souvent au franchissement d'une étape fort importante. En effet, pour la majorité d'entre eux, c'est le moment de la grande transition entre le régime collégial et le régime universitaire. Afin de mieux connaître cette population, l'institution a tout intérêt à savoir qui sont ces étudiants? Quelles sont leurs motivations? Comment entrevoient-ils leurs études universitaires dans le programme choisi? Ces apprenants ont-ils connu des échecs? Comment pensent-ils traverser leurs années de formation? Quels sont leurs projets une fois le baccalauréat complété?

C'est le moment de colliger le maximum d'information, afin d'identifier le plus rapidement possible les obstacles que risquent de rencontrer certains étudiants. Cette information est certes importante pour l'Université, mais plus encore pour le département d'accueil qui pourra, à l'aide de ces renseignements, ajuster le projet d'accompagnement à la réussite le plus adéquatement aux besoins de ces étudiants, mais aussi aux ressources disponibles et accessibles. Il s'agit là du point de départ pour la mise en place d'activités adaptées et efficaces. Pour ce faire, voici quelques suggestions d'activités correspondant à cette première dimension.

1. Administration d'un questionnaire pour connaître le profil du futur étudiant;
 - Qu'est-ce qui a influencé son choix de programme?
 - Quelles sont ses habiletés dominantes?
 - Combien d'heures par semaine pense-t-il consacrer à ses études?
 - Comment pense-t-il concilier travail et études?
 - Qu'est-ce qui l'intéresse le plus dans sa future profession?
 - Quels sont les échecs qu'il a connus dans son parcours étudiant?
 - De quoi est-il le plus fier sur le plan de ses études antérieures?
 - Quelles sont ses plus grandes inquiétudes par rapport à la poursuite de ses études (financières, famille, logement)?
 - Dans combien de temps compte-t-il recevoir son diplôme?
 - Quelles seraient les contraintes qui l'empêcheraient de terminer dans le temps prévu?
 - Quelles seraient les meilleures conditions pour réussir ses études?
 - Quelle est sa conception des professeurs universitaires?
 - Quel est son intérêt par rapport aux études de maîtrise?

Les réponses à ces questions pourraient constituer quelques-uns des éléments du projet d'études. Il est opportun d'y revenir de façon régulière, pour effectuer des bilans qui permettent d'identifier les comportements à améliorer ou à consolider.

2. Profil général des étudiants du département;
Colliger des données concernant, par exemple, le nombre d'étudiants, par programme le cas échéant, le taux d'obtention du diplôme ainsi que les problèmes le plus souvent rencontrés par les étudiants.
3. Mise en place d'un projet de mentorat en première année;
Élaborer un plan d'accompagnement à la réussite et, à cette fin, créer une banque de conseillers qui seront formés par l'institution.
4. Activités de mise à niveau;
Faire passer un autotest permettant de déterminer avec précision les compétences initiales des étudiants. Offrir des activités *ad hoc* et adaptées aux compétences réelles des étudiants, activités qui pourraient être dispensées par des étudiants de 2^e, de 3^e ou de 4^e année. Informer les étudiants sur l'importance de participer à ces activités.
5. Appui aux activités de mise à niveau;
Fournir les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires.

(Baribeau, Lavoie et Paradis, 2007)

3.4.2 Accueil et intégration

La semaine d'accueil est le moment privilégié pour amorcer les activités reliées à l'intégration du nouvel étudiant. Les activités d'accueil et d'intégration sont toutes désignées pour permettre à

l'étudiant de s'approprier d'abord son nouvel espace de vie, ensuite pour connaître les différentes règles concernant l'organisation de sa vie quotidienne à l'Université, entre autres, la gestion de son temps, le rythme universitaire, la relation avec les enseignants, et enfin, pour jeter les bases de ses premières interrelations. Voici quelques exemples d'activités proposées par Baribeau, Lavoie et Paradis (2007).

1. Semaine d'accueil socio académique;

Mettre en place une semaine préentree ou une semaine d'immersion où les activités reliées à l'aspect social et académique auraient lieu : mise à niveau, information d'ordre général, relations avec le personnel, connaissance du milieu, activités sociales à caractère académique (brunch d'accueil des nouveaux).

2. Information sur les services;

Il s'agit d'information d'ordre général sur les différents services, comme actuellement proposées dans l'agenda étudiant. Il serait approprié de présenter cette information par catégories, selon la nature des services plutôt que de façon aléatoire.

3. Présentation de l'institution;

Lors de rencontres avec les nouveaux étudiants, présenter les différentes instances (Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique, Décanat des études de premier cycle, etc.) et les différents paramètres (règlements, calendrier, etc.) qui régissent la vie étudiante de même que les personnes qui occupent différents postes, leur rôle, et ce en quoi elles peuvent leur être utiles. C'est l'occasion de mettre en évidence le plan de réussite à l'UQTR ainsi que quelques activités spécifiques mises en place par certains départements.

4. Espaces d'accueil et de vie au sein du département;

Créer et animer des moments ou des lieux, au niveau des départements, pour des rencontres, des échanges, en un mot, pour tout ce qui gravite autour de la vie étudiante. C'est là où les étudiants peuvent créer des liens, échanger sur leur nouveau milieu, discuter de la nature des cours et de leurs méthodes de travail.

5. Accueil des nouveaux enseignants (professeurs et chargés de cours);

Poursuite des activités actuelles.

6. Présentation du personnel du département;

Lors de rencontres regroupant les nouveaux étudiants, présenter la structure du département, les personnes qui occupent les différents postes de même que leur rôle, et ce en quoi elles peuvent leur être utiles.

7. Accueil des nouveaux enseignants au sein du département;

Lors d'une rencontre officielle départementale, présenter les nouveaux enseignants (professeurs et chargés de cours), leur spécialité, leur intérêt de recherche, etc. Jumeler un nouvel enseignant à un enseignant d'expérience.

8. Information sur le régime universitaire;

Présenter un parallèle entre le régime du CEGEP et celui de l'Université quant à l'emploi du temps, aux heures de cours, à la liberté d'assister au cours, à la nature des examens ainsi qu'aux semaines de travaux et d'études ou de relâche, etc.

Présenter la structure du comité de programme et la personne qui en occupe le poste de direction. Présenter la structure du programme de formation : pourquoi tel ordonnancement des cours, la nature des stages, s'il y a lieu, etc. Faire prendre connaissance des lieux par des activités ou des jeux.

Faire brièvement savoir ce qui est attendu, le moment pour commencer à étudier et les grandes lignes de quelques-unes des façons d'étudier. Suggérer la lecture du livre de Michel Roy paru en 2001, *L'Université, une fois entré, comment bien s'en sortir*.

9. Création d'une association d'étudiants par programme;

Créer un regroupement de trois ou quatre étudiants, représentant chaque année, pour agir comme répondant auprès des différentes instances (comité de programme, Association générale des étudiants, etc.) ou auprès de leurs pairs, en ce qui concerne leur vie étudiante.

10. Information sur le projet départemental d'accompagnement à la réussite;

Présenter le projet aux étudiants en mettant en évidence les situations que le département veut améliorer et les différentes actions qui seront mises en place dès le premier semestre pour les nouveaux étudiants. Préciser la façon dont le département entend évaluer les résultats obtenus de même que les attentes vis-à-vis des étudiants.

11. Création de réseaux socioprofessionnels;

Mise en place de réseaux formés d'anciens étudiants, de professionnels d'expérience, d'étudiants d'un même programme dans une autre Université, afin de constituer une banque de professionnels, dans le but, entre autres, d'illustrer les tenants et les aboutissants de leur vie professionnelle.

12. Activités d'intégration au programme d'études;

Instaurer une activité d'intégration à la vie professionnelle au cours de laquelle des invités viendraient exposer la nature de leur travail au quotidien.

13. Préparation aux examens de mi-session;

Dans le but de mettre l'étudiant au travail le plus rapidement possible, lui faire inscrire au calendrier, de façon minutieuse, la gestion de son temps; après quatre semaines, en faire le bilan pour identifier ses forces et ses faiblesses et corriger le tir, non seulement en vue des prochains examens, mais aussi pour la suite de la session.

3.4.3 Soutien à l'enseignement

Une étude australienne parue en 2002 et rapportée par Romainville (2002) révèle que la réussite universitaire est davantage tributaire de la qualité de l'enseignement que des résultats antérieurs des étudiants. Il est ainsi plausible de penser que des étudiants dits à risque peuvent très bien réussir parce qu'un enseignant habile parvient à les motiver, à susciter chez eux des

interactions véritables, à identifier clairement leurs difficultés et en assurer la juste information en retour, à varier ses formules pédagogiques, à créer avec l'ensemble de ses étudiants une communauté d'apprentissage. Améliorer la qualité de l'enseignement devient donc un enjeu important pour l'institution qui veut « qu'un maximum d'étudiants développent le rapport au savoir attendu » (Romainville, 2002). Rapportées par Baribeau, Lavoie et Paradis (2007), voici quelques suggestions d'activités reliées à cette troisième dimension.

1. Appui au Service de soutien pédagogique et technologique (SSPT);
Fournir les ressources humaines, matérielles et financières pour permettre la réalisation adéquate des activités relevant de ce service. Encourager les initiatives et en promouvoir la mise en œuvre.
2. Évaluation des enseignements et suivi;
Poursuivre la pratique actuelle de l'évaluation, y accorder une plus grande importance en expliquant aux étudiants son processus, en les informant de la façon dont sont utilisés les résultats, de même que la nature des suivis et la façon dont ils sont effectués.
3. Valorisation de l'enseignement;
Poursuivre la remise du prix d'excellence en enseignement. Créer un fonds de recherche sur la réussite à l'Université. Dégager d'un cours les nouveaux enseignants, pour qu'ils puissent principalement travailler à améliorer leur pédagogie.
4. Création d'une équipe pédagogique par programme;
Former un groupe d'enseignants intéressés par l'amélioration de la qualité de l'enseignement; ce dernier proposerait un projet pédagogique, quelques pistes de travail pour chaque session, en ferait le bilan et communiquerait les résultats à l'ensemble des enseignants.
5. Accompagnement des nouveaux enseignants (professeurs et chargés de cours);
Accompagner de façon systématique les nouveaux enseignants au cours de leur première année d'enseignement.
6. Animation d'ateliers de perfectionnement;
Pour tous les enseignants ou encore pour les enseignants d'un département qui en feraient la demande, offrir des activités selon certains besoins exprimés ou selon des thèmes récurrents en enseignement (formules pédagogiques, habiletés d'enseignement, grands groupes, TIC, etc.).
7. Animation d'ateliers de perfectionnement pour les stages;
Offrir des activités spécifiques à l'encadrement et à l'évaluation des stages.
8. Animation d'ateliers pour les auxiliaires d'enseignement;
Offrir des ateliers spécifiques au rôle d'auxiliaire d'enseignement, de même que sur la nature des tâches qui en découlent.

9. Analyse de la pratique;
Offrir aux enseignants des moyens (ateliers, outils) pour analyser de façon objective et systématique leurs façons de faire : identification des comportements à corriger et consolidation de ceux qui ont du succès, questionnement sur la nature de leurs interrelations en classe, sur la pertinence de l'utilisation de telle ou telle formule pédagogique, sur la formulation de leurs questions d'examens, etc.
10. Participation aux ateliers de perfectionnement;
Instaurer une culture de perfectionnement par des incitatifs favorisant la participation aux activités de formation offertes.
11. Organisation de colloques reliés à la réussite à l'UQTR;
Présenter les résultats obtenus au sein des départements sous forme d'exposés, d'affiches, de table ronde, etc.
12. Promotion des résultats de projets de soutien à la réussite dans les programmes;
Présenter les résultats obtenus au sein des départements sur le site de l'UQTR, sur la page Web du département, dans l'Entête, etc.

3.4.4 Soutien à l'apprentissage

Une fois l'entrée vécue, il est temps pour l'étudiant de s'organiser dans son nouveau rôle d'étudiant universitaire. C'est le moment pour lui d'installer une certaine routine dans son quotidien, comme préciser ses stratégies de travail, prendre sa place, discriminer, pour chaque cours, les tâches importantes de celles qui le sont moins, planifier adéquatement la passation de ses examens, etc. Sa tâche d'apprentissage est cruciale pour sa réussite ultérieure. D'où l'importance de lui fournir de l'information précise sur l'ensemble de ses performances, par divers dispositifs d'interventions volontaires ou parfois obligatoires, et de mettre à sa disposition des services appropriés. En ce sens, Baribeau, Lavoie et Paradis (2007) ont identifié les quelques aspects suivants :

1. Contrôle précoce;
Toujours dans le but de mettre l'étudiant au travail le plus tôt possible, faire passer des tests informatifs après quelques semaines de cours, suivis d'un retour avec des commentaires personnalisés. Mettre en place, dès la première session, des activités sur l'apprentissage du travail intellectuel : prise de notes, recherche bibliographique, schéma organisateur, technique de présentation orale, résumé de lectures, préparation aux examens.
2. Présentation explicite du plan de cours;
Présenter l'information nécessaire à la juste compréhension d'un cours : la position du cours dans l'ensemble du programme et sa justification, les objectifs du cours, sa structure, les préalables, la somme approximative de travail requis, la nature des examens (types de questions, critères de correction).

3. Simulation d'examens de même que de la correction;
Faire passer des examens fictifs (sans conséquence) ou encore donner des exemples d'examens réussis ou échoués pour en souligner les aspects importants. Ce serait l'occasion de préciser les réponses attendues par rapport aux différentes opérations demandées, comme une définition, une comparaison, un parallèle, une analyse, etc.
4. Appropriation du langage disciplinaire;
Prévoir des activités propres à faire acquérir le langage disciplinaire. La simple présentation des concepts ne garantit pas nécessairement sa compréhension de la part des étudiants; il est donc important de voir à ce que ces derniers conceptualisent bien la matière et le langage spécifique du cours. Cette méconnaissance, de nombreuses fois remarquée chez les étudiants, est souvent responsable de leur incapacité à poser les bonnes questions, à intervenir en classe, à bien répondre aux questions d'examens.
5. Formules pédagogiques différenciées;
Privilégier les formules actives (apprentissage par projet, par problème, en collaboration, groupe de discussion; consulter à ce propos le site : www.uqtr.ca/enseigner), sans pour autant négliger celles qui permettent la mémorisation, l'encodage, la structuration. Utiliser des formules qui se complètent bien : exposé en groupe/exercices en équipe; exposé en grand groupe/logiciels d'auto-apprentissages.
6. Ateliers d'information sur certaines compétences socioprofessionnelles;
Offrir un certain nombre d'activités *ad hoc* sur des compétences reliées à la profession : comportement professionnel, ouverture aux autres, engagement, coopération, responsabilité, etc. C'est une activité privilégiée qui s'inscrit dans le développement à la fois des compétences génériques et du plein potentiel de l'étudiant.
7. Activités de mise à jour;
Selon le niveau de réussite des étudiants, offrir quelques activités de rattrapage pour éviter les risques d'échecs dans des examens ultérieurs.
8. Programme d'activités physiques;
En collaboration avec le CAPS, offrir un certain nombre d'activités physiques spécifiques particulièrement pendant les périodes critiques; avant et après les examens, par exemple.
9. Activités ponctuelles reliées aux examens;
Offrir des activités de préparation aux examens, des rencontres après les examens pour en évaluer objectivement les résultats.
10. Information académique ponctuelle;
Proposer des capsules de type « rappel » sur le cheminement sessionnel. On pourrait y retrouver des phrases comme : « Bientôt les examens. Avez-vous commencé à étudier? » « Plus que 2 semaines avant les examens de mi-session. Bien sûr, c'est la

semaine de travaux et d'études, mais la relâche, c'est pour plus tard ». Ces capsules pourraient apparaître sur le portail sous forme de bulles, et de la même façon être inscrites au calendrier de l'agenda étudiant.

11. Promotion de la réussite;

Suggérer des articles, passer des messages ou des communiqués faisant la promotion de la réussite. De la même manière, proposer des modèles d'anciens étudiants qui ont réussi et qui sont reconnus dans leur milieu.

12. Création d'une banque de personnes ressources;

Solliciter des enseignants pour soutenir et aider les étudiants dans leur cheminement académique.

13. Programme d'activités culturelles, scientifiques ou artistiques;

En collaboration avec les unités ou les services concernés, offrir un certain nombre d'activités spécifiques, afin d'assurer le développement culturel, scientifique et artistique de l'étudiant.

3.4.5 Acheminement vers l'insertion professionnelle

Bien qu'il puisse paraître prématuré de parler d'insertion professionnelle dès la première année, cette dimension n'en demeure pas moins importante si l'on reconnaît que le futur professionnel a intérêt à connaître le plus tôt possible les tenants et les aboutissants de sa future profession, afin de lui offrir les possibilités d'une réorientation précoce. Certains programmes, par le biais de stages, offrent une occasion privilégiée pour en donner un bon aperçu. Autrement, le contact avec la profession peut se faire par différents types d'activités, comme celles qui sont proposées par Baribeau, Lavoie et Paradis (2007) et présentées ci-dessous.

1. Promotion de l'engagement communautaire;

Promouvoir l'inscription à des cours ou à des activités ponctuelles à caractère communautaire (ex. : Projet d'intervention communautaire). Faire la promotion de l'apport des étudiants dans les liens qu'entretient l'UQTR avec le milieu.

2. Promotion de l'engagement communautaire et socioprofessionnel;

À l'intérieur de cours, inviter l'étudiant à s'inscrire dans des services communautaires (bénévolat) ou dans des activités d'organismes reliées à leur formation. Encourager la mise en œuvre de travaux pratiques en lien avec ces organismes.

3. Création de réseaux professionnels;

Inviter des professionnels en exercice pour s'adresser aux étudiants et échanger sur la profession, illustrer la pratique de leur discipline et progressivement créer une banque de professionnels qui pourraient être interpellés pour répondre à différents besoins exprimés par les étudiants. Ces professionnels pourraient, le cas échéant, accueillir des stagiaires et agir à titre de conseillers.

4. Valorisation de l'engagement des étudiants dans des activités para-académiques;

Dans les cours, mettre en évidence les réussites sportives ou autres et l'engagement de certains étudiants dans des activités para-académiques, à partir de photos,

d'articles ou de communiqués parus dans des publications comme l'Entête, le Nouvelliste ou autres.

3.4.6 Activités possibles reliées à la réussite

Plus concrètement, Routhier (2006) retient une série de mesures possibles reliées à la réussite, mesures colligées à travers les différentes recherches et lectures effectuées. Ces mesures couvrent l'ensemble du cheminement d'un étudiant, de son entrée à l'Université jusqu'à son insertion socioprofessionnelle. La banque d'activités présentée ci-dessous permettra à l'institution, de même qu'aux départements, de retenir les projets qui leur semblent pertinents selon leur contexte particulier.

1. Activités à développer ou à maintenir à l'entrée des étudiants à l'Université :
 - Développer un cours institutionnel du style : Université 101;
 - Mettre un test autodiagnostique (comme PROSPERE) en ligne disponible à tout moment;
 - Développer un modèle de portfolio pour les étudiants (immersion, intégration, synthèse);
 - Réaliser un outil d'information sur les mesures d'aide à la réussite et le distribuer à l'accueil;
 - Mettre en place un centre de communication écrite;
 - Mettre en place un centre de communication anglaise;
 - Mettre en place un centre d'aide à la rédaction de travaux universitaires;
 - Meubler des espaces d'accueil et d'échanges pour les étudiants;
 - Développer un calendrier d'ateliers sur différents sujets reliés à la réussite des étudiants;
 - Développer un PICOM interne avec l'association des étudiants, visant l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants;
 - Intégrer dans le cheminement des étudiants des activités d'intégration, d'immersion et de synthèse dans les cours d'un programme.

2. Activités à développer ou à maintenir lors de la première année des étudiants à l'Université :
 - Mettre en place un programme de monitorat de programmes assorti d'un projet de parrainage ou mentorat par les pairs;
 - Élaborer un questionnaire en ligne pour connaître les besoins et les attentes des étudiants;
 - Effectuer une enquête auprès des départements et des professeurs pour connaître les principaux problèmes des étudiants;
 - Instaurer un examen obligatoire de français pour les nouveaux étudiants n'ayant pas fait les deux années du cégep au Québec;
 - Administrer un test mesurant les compétences informationnelles des étudiants;
 - Dresser les profils de groupes à la suite des résultats de PROSPERE et les acheminer dans les programmes;

- Mettre en place une banque de données pour dépister les étudiants à risque d'échecs et en informer les directions de programmes;
 - Concevoir un bulletin d'information et un site Internet pour informer les étudiants et les parents des moments cruciaux sessionnels et annuels.
3. Activités de soutien à l'enseignement et à l'insertion socioprofessionnelle à maintenir ou à développer :
- Mettre en place des ateliers de leadership avec l'Association générale des étudiants et l'Association des diplômés;
 - Programmer les ateliers de soutien à l'apprentissage du Service aux étudiants;
 - Programmer les ateliers de recherche d'emploi;
 - Créer un fonds institutionnel dédié aux projets reliés à la réussite étudiante;
 - Organiser un colloque annuel sur les projets reliés à la réussite financés par le fonds dédié;
 - Développer un système de mentorat dans les programmes où cela s'avère pertinent, et ce, sur cinq ans;
 - Soutenir le développement de cours ayant comme approche l'apprentissage par problème et par projet;
 - Déployer le programme d'apprentissage par l'engagement communautaire (PICOM);
 - Créer et animer un comité de coordination et d'échanges des services reliés à la réussite des étudiants;
 - Développer des équipes pédagogiques de programmes;
 - Instaurer une demi-journée pédagogique pour les enseignants (trois à quatre fois par année);
 - Organiser des activités de formation pour les professeurs, les chargés de cours, les auxiliaires d'enseignement et les coordonnateurs de stages;
 - Développer un programme de conditionnement physique individuel et de groupe avec le CAPS;
 - Développer des réseaux socioprofessionnels;
 - Reconnaître l'engagement parascolaire des étudiants de façon particulière;
 - Mettre en place une formation « REBOND⁸ » pour les étudiants qui décrochent.

3.5 Principaux défis d'un plan de soutien à la réussite étudiante

Un plan de soutien à la réussite étudiante comprend nécessairement plusieurs niveaux de défis. Parmi ceux-ci, il importe de considérer tout autant les défis reliés à l'accès à l'université que ceux qui se trouvent en lien avec le cheminement de l'apprenant, ou inhérents avec la délivrance de diplôme et les défis associés à l'insertion socioprofessionnelle. Une fois ces considérations prises en compte, il est permis de considérer certains principes d'efficacité

⁸ Formation destinée aux étudiants de première année des Hautes Écoles et des Universités se trouvant en décrochage. Cette formation a été développée par des établissements d'enseignement supérieur et des établissements d'enseignement de promotion sociale de Namur en Belgique. De plus amples renseignements sont disponibles sur le site du Service de pédagogie universitaire des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur.

pouvant être adoptés dans le cadre d'un tel plan. Examinons de manière plus élaborée en quoi consistent ces défis et ces principes d'efficacité.

3.5.1 Défis reliés à l'accès à l'Université

À partir du rapport du Conseil supérieur de l'éducation. (2000) : *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, il est possible d'identifier de manière précise les défis reliés à l'accès à l'Université. Voilà en quoi ils consistent.

➤ **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 Québec.

➤ **Certaines pratiques d'admission limitant l'accès aux cycles supérieurs**

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 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'étudiant en fonction des exigences du programme d'études.

➤ **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.

➤ **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.

➤ **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.

➤ **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 étudiants en tant que citoyens ou les politiques institutionnelles (ex. : les frais d'inscription à la rédaction) et, d'autre part, les aspirations scolaires et professionnelles des étudiants.

➤ **Effondrement des inscriptions à temps partiel**

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

➤ **Accès inégal aux nouvelles technologies de l'information et de la communication**

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.

➤ **Accueil 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?

3.5.2 Défis reliés au cheminement

Toujours selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), les défis reliés au cheminement de l'étudiant sont inhérents à divers facteurs :

➤ **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.

➤ **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 étudiants peuvent parfois conduire à l'adoption de stratégies qui, tout compte fait, menacent la réussite;
- les 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 dissimilarités importantes.

➤ **Inégalité de la préparation des étudiants à l'entrée au premier cycle ou aux cycles supérieurs**

Au premier cycle, certains étudiants 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.

➤ **Manque de consistance des exigences universitaires**

Les exigences à l'endroit 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 complet – 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 complet seront ou bien très fermes ou bien très souples.

➤ **Attentes peu rigoureuses**

Des attentes élevées de la part du professeur quant au rendement des étudiants modèlent un engagement et des efforts plus intenses, à la fois de la part du professeur et des 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.

➤ **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 qui réussissent bien. C'est le cas dans certains programmes contingentés, où la sélection 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 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 étudiants, de même que le corps professoral, connaissent peu l'existence des mesures d'aide à la réussite au sein de leur programme ou de leur établissement.

➤ **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 étudiants les uns par rapport aux autres, plutôt que de mesurer l'atteinte des objectifs du cours, comme le propose la méthode d'interprétation critérielle⁹.

⁹ Voir Legendre (2005), p. 801.

➤ **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.

➤ **Réalisation du mémoire ou de la thèse comme 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'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.

➤ **Facteurs inhérents à l'étudiant**

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

Les établissements développent et mettent en oeuvre de multiples interventions pour soutenir la réussite tout au long du cheminement à l'Université, et 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.

3.5.3 Défis reliés à la délivrance de diplômes

Au niveau de la délivrance de diplômes, il ressort que certains domaines d'études sont plus fragiles que d'autres, et que ceux-ci peuvent varier selon les degrés examinés. On observe aussi que le régime d'études à temps partiel peut être vu comme un seuil critique à ce niveau, tout comme le niveau de persévérance plus faible des femmes aux études doctorales. Examinons les détails apportés dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2000).

➤ **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'ensemble.

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.

➤ Régime d'études à temps partiel comme seuil critique

La fréquentation universitaire à temps partiel constitue un seuil critique que seule une minorité d'étudiants arrivent à surmonter pour obtenir leur diplôme. Ainsi, ce n'est pas tant le type de programme (ex. : un certificat) ni le statut (étudiant adulte) qui menace les probabilités d'obtenir le diplôme, mais bel et bien le régime d'études à temps partiel.

➤ 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 masculins. Elles 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.

3.5.4 Défis reliés à l'insertion socioprofessionnelle

Le Conseil supérieur de l'éducation présente deux défis reliés à l'insertion socioprofessionnelle dans son rapport de 2000. Voici en quoi ceux-ci consistent.

➤ 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 représentation dévaluée de leur réussite scolaire et réduisent en conséquence leurs aspirations professionnelles. En outre, celles qui sont nouvellement 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.

➤ 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 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.

3.5.5 Défis propres à l'UQTR

L'état de la question globale ayant été soulevé, il ne faut pas perdre de vue les défis particuliers de l'implantation d'un plan de réussite à l'UQTR. En effet, la culture organisationnelle de l'institution laisse à penser qu'un des principaux défis sera étroitement relié à la mobilisation du corps enseignant. Le plan de la réussite étudiante devra donc prendre en considération les différentes tâches et enjeux des acteurs engagés, en plus de faire appel à la structure d'implantation dans l'organisation permettant de mobiliser l'ensemble de la communauté autour de ce thème, tout en valorisant la contribution de chacun. Le premier plan stratégique du Bureau

de la réussite s'échelonnant sur cinq ans, le défi de soutenir cette mobilisation du personnel sera d'autant plus grand.

3.5.6 Principes à adopter

Selon Tinto (1993), s'il existe un secret à propos de la mise sur pied d'un plan de réussite étudiante visant la rétention des clientèles, celui-ci est fondé sur la compréhension de principes de base pouvant être appliqués à des problèmes complexes de différents types d'étudiants, tout comme des caractéristiques particulières à considérer à l'intérieur même de l'institution. Les principes d'efficacité de rétention s'articulent comme ceci :

1. Les programmes de fidélisation efficaces s'adressent aux étudiants qu'ils desservent. **Ils mettent le bien-être des étudiants en avant d'autres objectifs institutionnels;**
2. Les programmes de fidélisation efficaces sont d'abord et avant tout **attachés à l'éducation de tous**, et pas seulement à certains de leurs étudiants;
3. Les programmes de fidélisation efficaces sont **engagés envers le développement social et éducationnel des communautés** dans lesquelles tous les étudiants sont intégrés en tant que membres compétents.

Les principes de la mise en œuvre effective traduisent, quant à eux, la façon de mettre en pratique les principes ci-dessus :

1. Les institutions devraient fournir des ressources pour l'élaboration du programme ainsi que des incitatifs pour que la participation au programme rejoigne les professeurs et le personnel;
2. Les institutions devraient s'engager dans un processus à long terme du développement du programme;
3. Les institutions devraient placer la responsabilité du changement institutionnel dans les mains de ceux qui, à travers le campus, ont à mettre en œuvre ce changement;
4. Les actions institutionnelles doivent être coordonnées dans un mode de collaboration pour assurer une approche systématique de la rétention des étudiants à travers le campus;
5. Les institutions devraient agir pour s'assurer que le corps professoral et le personnel possèdent les compétences nécessaires pour assister et éduquer leurs étudiants;
6. Les institutions devraient, au nom de la rétention, concentrer leurs efforts au niveau de la première année des étudiants à l'Université;
7. Les institutions et les programmes devraient évaluer continuellement leurs actions avec un regard orienté vers l'amélioration.

4. MODÈLE D'INTERVENTION RETENU POUR L'UQTR

Tel que vu précédemment, les conditions de réussite des étudiants renvoient à un ensemble de facteurs qui, conjugués les uns aux autres et intervenant à chacune des étapes de la trajectoire universitaire, façonnent les probabilités pour l'étudiant d'accéder à l'Université, d'y réaliser une formation et d'obtenir un diplôme en vue d'une insertion socioprofessionnelle réussie.

Il est clair que la représentation linéaire de la trajectoire étudiante en quatre étapes ne traduit pas nécessairement ce qui s'observe dans la réalité. Les trajectoires étudiantes sont 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 et de considérer dans la mise en application d'un plan d'intervention visant la réussite étudiante.

Une notion quadripartite de la réussite apparaît donc ainsi : accès-cheminement-diplôme-insertion. L'idée de la réussite se voit centrée sur le point de vue de l'étudiant tout au long de sa trajectoire universitaire et socioprofessionnelle (Routhier, 2006). Comme le rappellent Baribeau, Lavoie et Paradis (2007), il ne faut pas perdre de vue que le contexte actuel incite l'étudiant à poursuivre son perfectionnement par l'entremise de la formation continue tout au long de sa carrière professionnelle. Il est donc primordial que le modèle retenu tienne compte des moments charnières susceptibles de déséquilibrer les étudiants dans leur volonté de poursuivre leur projet de formation.

Cette perspective conduit à établir un modèle d'action pouvant s'appliquer à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

4.1 Type de modèle proposé

Il est certain que différents types de modèles ont présidé aux projets et aux pratiques institutionnels qui ont été considérés dans les travaux préliminaires (Routhier et Deschênes, 2006) et les réflexions menées à l'UQTR. Notamment, les travaux menés par l'École de technologie supérieure, par l'Université du Québec à Montréal ou par l'Université d'Ottawa, ont nourri cette démarche. Du côté européen, la palette de services et d'activités offertes par l'Université Libre de Bruxelles, les propositions de la Commission Nationale « Améliorations pédagogiques à l'Université » en France ainsi que les travaux de la Communauté française de Belgique ont aussi influencé le rapport de Baribeau, Lavoie et Paradis (2007).

Sans négliger cette richesse de suggestions, les auteures optent pour un modèle qui s'inspire de l'approche systémique, plus particulièrement des modèles élaborés en vue du changement dans les organisations.

Ces auteures rapportent que tous les champs disciplinaires se sont penchés sur le phénomène de changement, lui donnant de ce fait, une envergure multidisciplinaire. L'individu, le groupe, l'institution, les cultures et les sociétés ont tour à tour constitué les unités d'observation du phénomène. Les pratiques et les méthodes de recherche émergeant des champs disciplinaires ont donné accès à un ensemble riche et stimulant de façons de planifier, d'étudier, de provoquer, de soutenir ou encore d'évaluer le changement (Tessier et Tellier, 1993). La plupart

des auteurs s'entendent pour souligner que les partenaires doivent être proactifs et que « ce sont eux (administrateurs et enseignants) les véritables agents de changement, ce sont eux qui possèdent les clés pour orienter et guider les développements dans leurs institutions. » (Savoie-Zajc, 1993).

À cet effet, les travaux menés par Checkland et son école constituent une plate-forme théorique et pratique intéressante pour aborder avec souplesse la résolution de problèmes dans les systèmes humains (Mingers, 2000). Dans cette perspective, un modèle constitue une abstraction qui contribue à représenter la réalité de façon plus simple, de manière à faciliter la compréhension et la prise de décision ainsi que la communication entre les divers intervenants dans une sphère d'études (Legendre, 2005). De plus, il intègre la finalité de l'objet et sa dynamique, à savoir, en ce qui nous concerne, l'accompagnement dans la réussite de tous les étudiants. Le modèle proposé par Checkland (1981) se déploie dans deux univers : en début de processus, celui de la réalité des acteurs, puis celui de la théorie pour terminer par un retour dans l'univers de la pratique et de l'action.

Cependant, le modèle ne constitue pas un programme à implanter, mais comme le souligne Checkland (2000), il permet d'organiser un débat entre les partenaires où différentes actions sont envisagées, réaménagées, puis mises en oeuvre afin de parvenir à trouver une voie satisfaisante aux défis identifiés (Checkland et Scholes, 1990; Flood, 2000). Ainsi, à sa façon, le modèle répond aux exigences du changement dans les organisations (De Crescenzo, 2005) et la très grande diversité des domaines dans lesquels il a été expérimenté permet d'affirmer sa pertinence comme sa flexibilité (Holwell, 2000).

Le modèle proposé ici s'inscrit dans un contexte institutionnel où des mesures générales sont prescrites à tous : la centration sur la réussite de tous les étudiants et le suivi systématique des plans mis en oeuvre, l'intervention directe aux moments charnières du parcours de l'étudiant et la considération des aspects pédagogiques des actions entreprises. Cela requiert pour chaque unité et chaque service de travailler en synergie selon les différents contextes.

De ce fait, comme le rappellent Baribeau, Lavoie et Paradis (2007), le modèle proposé engage chaque unité à s'inscrire dans une action institutionnelle prescrite en choisissant, selon sa propre problématique, les changements désirables et faisables qu'elle entend mettre en oeuvre, en vue d'améliorer sa propre situation et, par ricochet, de concourir à la réussite de l'étudiant au sens où l'entend le Conseil supérieur de l'éducation. Comme toute approche systémique, le modèle intègre un processus de suivi des actions, d'analyse des résultats obtenus et des ajustements requis; ainsi, le modèle génère de l'information pertinente pour mieux orienter la planification ultérieure. Dans cette optique, examinons à présent le modèle d'action retenue par les auteures pour l'Université du Québec à Trois-Rivières.

4.2 Modèle d'action retenu à l'UQTR

Considérant l'information colligée et les spécificités de l'UQTR, le rapport de Baribeau, Lavoie et Paradis (2007) indique que tout modèle d'action retenu par une institution doit répondre à certaines caractéristiques spécifiques. Ainsi, selon la proposition des auteures, ce modèle doit :

- Être centré sur un accompagnement visant la construction de l'ensemble des compétences des étudiants;

- Reconsidérer et revaloriser les exigences de formation et les standards de réussite tant au plan quantitatif qu'au plan qualitatif;
- Permettre aux différentes directions de programmes et de départements de répondre à leurs problématiques spécifiques sur la base d'une information précise (le taux d'abandon en 1^{re} année, le taux d'échec, ou encore le profil d'entrée des étudiants, etc.);
- Se fonder sur la collaboration des intervenants de première ligne des différents services administratifs et académiques (Centre de ressources multiservices, Services aux étudiants, Secrétariats de programme, Service de la bibliothèque, les décanats, etc.);
- Tenir compte des aspects pédagogiques (apprentissage et enseignement) susceptibles de favoriser la réussite des étudiants;
- Tenir compte des conditions dans lesquelles l'apprentissage et l'enseignement se déroulent et du contexte dans lequel la réussite s'organise;
- Considérer les moments charnières susceptibles de déséquilibrer les étudiants dans leur volonté de poursuivre leur projet de formation, en portant une attention particulière à la première année du parcours universitaire;
- Permettre le suivi des actions, de l'analyse des résultats et des ajustements requis.

➤ **Problématiques considérées**

Tel que précisé auparavant, le modèle est centré sur l'accompagnement à la réussite et, de ce fait, permet de considérer un ensemble de situations très diversifiées. Entre autres, toujours selon Baribeau, Lavoie et Paradis (2007), les problématiques locales pourraient se traduire ainsi selon les unités concernées :

- Attirer ou retenir les étudiants internationaux;
- Attirer ou retenir les étudiants performants;
- Assurer la mise à niveau des connaissances disciplinaires dès l'entrée;
- Donner forme et ampleur au projet d'études de l'étudiant;
- Informer les étudiants des caractéristiques du programme, de manière à faciliter la réorientation sans pénalités;
- Répondre aux étudiants qui désirent hausser leurs résultats scolaires qu'ils jugent insatisfaisants;
- Varier les formules pédagogiques utilisées;
- Prendre en compte les résultats des évaluations des enseignements;
- Mieux outiller les étudiants au plan de la méthodologie du travail intellectuel;
- Accentuer les contacts entre le milieu professionnel et les étudiants;
- Viser l'obtention du diplôme dans les temps prévus;
- Sensibiliser les étudiants aux études supérieures à l'UQTR;
- Prendre en compte les exigences du milieu professionnel.

Afin de mettre en pratique l'ensemble des recommandations qui précèdent, Baribeau, Lavoie et Paradis (2007) proposent de retenir le modèle théorique suivant.

➤ **Modèle théorique d'action retenu**

Le rapport de Baribeau, Lavoie et Paradis (2007) indique que le modèle d'émergence planifié d'un changement peut être envisagé en quatre phases, relativement classiques : perception, anticipation, délibération et action (Checkland, 1981), qui comportent chacune un ensemble d'opérations. On notera, comme l'illustre le schéma ci-dessous, que les première et quatrième phases concernent l'univers de la pratique, alors que les deuxième et troisième concernent l'univers de la théorie. Par univers de la pratique, il est entendu les moments où les pratiques universitaires sont confrontées, discutées, évaluées en fonction de l'atteinte de certaines cibles ou encore mises en œuvre. Par univers de la théorie, il convient de se représenter une série d'actions où les acteurs prennent connaissance de modèles, de théories ou discutent et évaluent la pertinence de suggestions ou de programmes à mettre en œuvre pour améliorer la réussite des étudiants et conviennent de leur propre plan d'action pour améliorer la situation.

La première phase consiste à obtenir une vision riche de l'environnement concerné par la situation que l'on souhaite améliorer ou modifier. Il s'agit pour les partenaires et selon leur unité respective de faire le tour de la situation. Qu'est-ce qui pourrait être changé? Quelles sont les personnes qui vont en bénéficier? Qui peut décider que le changement envisagé peut être mené? Qui en sont les acteurs ou les promoteurs? Quelles sont les contraintes et les limites? Quelles valeurs sont véhiculées? La deuxième étape concerne la prise en compte des ressources (humaines, matérielles, financières, temporelles) disponibles pour réaliser le travail. La troisième, l'élaboration d'un plan d'action original à partir des ressources et, dernière étape, la mise en œuvre du plan d'action et l'appréciation des résultats obtenus.

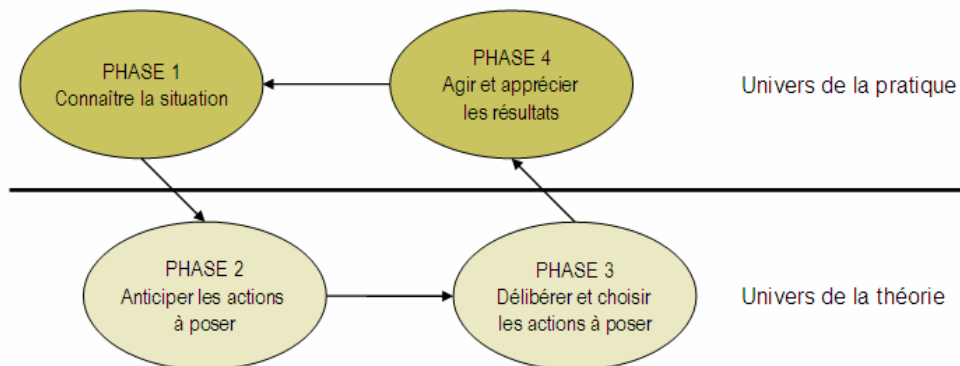


Figure 1
Représentation schématique du modèle d'action retenu à l'UQTR

PHASE 1 : CONNAÎTRE LA SITUATION

Il s'agit, à cette première phase, de prendre connaissance de la politique et du plan d'ensemble prescrit par l'institution ainsi que de l'information ciblée fournie pour chaque unité. En effet, comme les situations sont fort différentes d'une unité à l'autre, l'institution verra à fournir des données pertinentes pour chaque unité. L'ensemble des ressources humaines concernées dans une unité discute du portrait présenté, en évalue la justesse et la pertinence selon ses propres perceptions et rajuste la problématique afin de constituer le portrait le plus riche possible. Le groupe fait consensus sur les améliorations souhaitées, celles qui sont à prioriser et énonce les

objectifs à atteindre; il convient dès le départ des instruments qui seront utilisés pour colliger les données nécessaires à l'appréciation des actions qui seront mises en place.

PHASE 2 : ANTICIPER LES ACTIONS À POSER

À la deuxième phase, les unités prennent connaissance de la banque de moyens et d'activités élaborés par différents groupes ou institutions qui se sont penchés sur la réussite des étudiants universitaires et explorent des pistes d'actions stratégiques. Les moyens et les activités sont analysés en fonction des contraintes de leur milieu (ressources humaines, financières, matérielles, temps disponible) et des défis que le groupe veut relever.

PHASE 3 : DÉLIBÉRER ET CHOISIR LES ACTIONS À POSER

Le modèle n'amène pas les unités à appliquer une formule ou un programme expérimenté ailleurs, mais bien à débattre des différentes options offertes selon la situation réelle, telle que vécue par l'unité. Il s'agit dès lors de mettre en place des moyens et des activités qui sont les plus susceptibles d'améliorer la situation et qui sont désirables et faisables.

C'est à cette phase que l'unité se donne un plan d'action où elle détermine ce qu'elle entend mettre en œuvre, les objectifs qui sont visés, les responsabilités de chacun, l'échéancier retenu, les ressources allouées et les moyens mis en place pour assurer le suivi et l'évaluation du plan.

Notons au passage que la formulation des objectifs poursuivis doit englober non seulement le VERBE qui indique la transformation souhaitée, mais également les personnes qui mettront en place le changement (ACTEUR), les bénéficiaires (USAGER) du changement (dans ce cas-ci les étudiants ou les enseignants), l'environnement considéré, les valeurs privilégiées et l'instance décisionnelle dont dépend ultimement la transformation souhaitée (par exemple l'assemblée départementale ou le responsable de l'unité qui constitue en quelque sorte le PROPRIÉTAIRE du système).

PHASE 4 : AGIR ET APPRÉCIER LES RÉSULTATS

Après avoir élaboré son plan d'action, l'unité en poursuit la mise en œuvre selon l'échéancier prévu. À partir des indices de mesure tant qualitatifs que quantitatifs retenus pour apprécier les résultats, elle opérationnalise l'instrumentation retenue pour colliger les données et, s'il y a lieu en cours de processus, en fait l'analyse. Au terme, le groupe explique les échecs ou les réussites et considère leurs effets sur la situation de départ. Il décide des corrections de trajectoire à effectuer pour assurer la continuité des opérations et fait connaître aux autres unités concernées les résultats obtenus.

Finalement, Baribeau, Lavoie et Paradis (2007) rappellent l'importance de respecter certains paramètres d'homogénéité qu'elles identifient de la manière suivante.

➤ Paramètres d'homogénéité des plans d'action

- L'accompagnement vise la construction de compétences chez tous les étudiants, incluant ainsi ceux qui réussissent tout comme ceux qui éprouvent des difficultés;
- Les plans d'action des unités et des services intègrent un processus de suivi des actions, d'analyse des résultats obtenus et des ajustements à effectuer;

- L'intervention se situe au cœur d'un des moments charnières, c'est-à-dire ces moments susceptibles de déséquilibrer les étudiants dans leur volonté de poursuivre leur projet de formation;
- L'intervention prend en compte les dimensions pédagogiques de l'action : facteurs reliés à la façon dont les étudiants apprennent et à la manière dont les enseignants interviennent;
- Chaque unité s'assure de la collaboration des services directement concernés par la problématique retenue et met en œuvre des actions concertées.

4.3 Rôles et responsabilités des partenaires dans le modèle d'action retenu

De façon générale, voici les principales activités qui relèvent des différents partenaires à la réussite des étudiants, soit le Décanat des études de premier cycle, le Comité institutionnel de la réussite étudiante ainsi que les départements et les services (Baribeau, Lavoie et Paradis, 2007).

➤ **Le Décanat des études de premier cycle – Bureau de la réussite étudiante**

- Fait connaître le plan général et ses prescriptions;
- Coordonne les opérations de mise en marche;
- Fait connaître aux unités leur propre situation en regard de l'accompagnement à la réussite au 1^{er} cycle universitaire;
- Coordonne le suivi de l'ensemble de l'opération en regard du plan général;
- S'assure de la concertation entre les différents partenaires;
- Fournit les ressources nécessaires à la réalisation des plans spécifiques;
- Reçoit les évaluations des unités et des services;
- Implante les mécanismes de suivi et d'évaluation;
- Intègre les résultats dans un rapport global;
- Ajuste le plan général et ses prescriptions;
- Assure le suivi du plan quinquennal;
- En fait rapport aux instances supérieures.

➤ **Le comité institutionnel de la réussite étudiante**

- Établit le plan d'action annuel de l'accompagnement à la réussite;
- Convient de la mise en œuvre du plan annuel (échancier, cadre financier, ressources, responsabilité et imputabilité);
- Prend en compte l'importance de maintenir étroitement reliées la réussite de l'étudiant et le mode d'intervention de l'enseignant;
- Identifie les mécanismes de suivi et d'évaluation;
- Évalue l'ensemble des opérations et des résultats annuels;
- Soumet son rapport au Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique.

➤ **Les départements et les services**

- Prennent connaissance du plan général, des prescriptions et des données relatives à leur situation;
- Discutent de leur propre problématique;
- Prennent connaissance des moyens et des ressources mis à leur disposition;
- Proposent des objectifs et un plan d'action;
- Proposent des mécanismes de concertation avec d'autres unités;
- Proposent des mécanismes de suivi et d'évaluation;
- Assurent la mise en œuvre de leur plan;
- Colligent les données pour évaluer leurs actions;
- Analysent les données et les acheminent aux instances concernées;
- Prennent connaissance de l'ensemble de l'opération et des suivis à apporter pour accompagner la réussite des étudiants de 1^{er} cycle inscrits dans leur(s) programme(s).

Ceci complète la présentation du modèle d'intervention proposé par le Groupe de travail sur la réussite étudiante. Examinons maintenant la stratégie d'implantation suggérée par les membres.

5. STRATÉGIE D'IMPLANTATION DU MODÈLE D'ACTION RETENU

Le Groupe de travail sur la réussite étudiante a retenu un plan d'action à deux modes de fonctionnement, comportant à la fois des mesures institutionnelles et des mesures émanant des programmes. Au nombre de quatre, les mesures institutionnelles ont été choisies en considérant les moments charnières dans le cheminement de l'étudiant : (1) lors de l'entrée des étudiants à l'Université, (2) lors de la première année des étudiants à l'Université, (3) tout au long du parcours au premier cycle (soutien à l'enseignement) jusqu'à l'insertion socioprofessionnelle et finalement, (4) la période d'abandon des cours.

Bien que ces mesures visent l'augmentation du taux de rétention, il est à noter que l'objectif même du plan de soutien à la réussite n'est pas de retenir absolument tout étudiant admis au premier cycle, mais bel et bien de fournir l'encadrement et les outils nécessaires à la réussite d'étudiants ayant non seulement la bonne volonté, mais aussi le désir d'y parvenir.

Il est certain que les mesures présentées ci-dessous visent surtout les clientèles à risque, c'est-à-dire les clientèles pouvant rencontrer, dans leur parcours universitaire, des difficultés susceptibles de les amener à remettre en doute la poursuite de celui-ci, mais elles s'intéressent également à l'ensemble de la clientèle étudiante. En effet, la vision sous-jacente de ce plan touche à la mise en place de mesures visant l'acquisition de compétences permettant aux étudiants en difficulté d'atteindre les objectifs de leur projet d'études, et en accord avec Tinto (1993), elle préconise l'augmentation de la qualité du « travail d'étudiant » pour l'ensemble de la communauté d'apprenants. Il s'agira donc d'une approche à la fois préventive, et même corrective dans certains cas, pour une portion de la clientèle, alors qu'elle permettra parallèlement aux étudiants dont la réussite est bonne ou suffisante, d'élever leur niveau de performance et, par la même occasion, de se démarquer comme diplômés de l'Université du Québec à Trois-Rivières au moment de leur insertion socioprofessionnelle.

5.1 Mesures institutionnelles

Dans sa position institutionnelle, l'UQTR doit appliquer des mesures particulières si elle souhaite augmenter sa contribution à l'amélioration de la réussite étudiante. Dans cette optique, et à partir des différents rapports émis à ce jour, quatre mesures sont proposées : le cours « UQTR 101 », le mentorat, les comités pédagogiques de la réussite ainsi que la modification du calendrier universitaire. Examinons chacune d'elles en détail.

5.1.1 Cours « UQTR 101 »

Concernant les activités à développer ou à maintenir à l'entrée des étudiants à l'Université, le Groupe de travail sur la réussite étudiante a retenu le développement d'un cours institutionnel de style « Université 101 ». Il s'agira ici d'un cours crédité obligatoire¹⁰ pour les étudiants inscrits à temps complet de tous les programmes de premier cycle offerts sur le campus. Ce cours, bien qu'obligatoire, ne sera pas intégré dans les programmes, mais plutôt offert comme cours d'appoint.

¹⁰ L'admission définitive dans le programme sera conditionnelle à la réussite de ce cours.

Le cours « UQTR 101 » sera offert en formule de co-enseignement, soit en partie par un enseignant du programme, et en partie par les différents responsables des ateliers ciblés (Bibliothèque, Service aux étudiants, animateurs formés à cet effet, et autres). De fait, la portion confiée à l'enseignant sera reconnue dans sa tâche, alors que les ressources déjà en place seront mises à contribution, notamment en ce qui a trait aux ateliers de recherche bibliographique. Les ateliers de gestion du stress, gestion du temps, préparation des examens, et autres seront développés, quant à eux, en collaboration avec les professionnels du Service aux étudiants. De concert avec le Bureau de la réussite étudiante, l'équipe du Service aux étudiants se verra confier la tâche de concevoir les ateliers et d'effectuer l'embauche et la formation des étudiants de cycles supérieurs responsables de les animer.

Le plan du cours « UQTR 101 » devra respecter les moments charnières du parcours étudiant et, par conséquent, prévoir un horaire particulier qui réclamera plus d'heures en début de session et se terminera avant la période des examens finals. Pour atténuer les contraintes reliées à la formule retenue, le cours sera constitué à la fois d'ateliers modulables offerts par différents services – où les étudiants pourront s'inscrire à la plage horaire qui leur convient le mieux en fonction de leurs activités – et d'ateliers à horaire fixe comme, par exemple, les moments de rencontre avec le directeur ou l'enseignant du programme. Le contact avec un enseignant du domaine permettra à l'étudiant de développer un sentiment d'appartenance envers son programme et d'y créer un point d'ancrage. Le cours sera soumis à l'évaluation, selon les cotes S (satisfait aux exigences) ou E (échec) et sera nécessaire à l'obtention du diplôme de baccalauréat.

Ce cours ne dépassera pas 45 heures (soit un maximum de 39 heures de cours et une plage de 6 heures pour des rencontres personnelles) et sera offert aux sessions d'automne et d'hiver. Dans sa forme idéale, il aborderait les thèmes suivants :

BLOC 1 : ACCUEIL ET INTÉGRATION (environ 3 heures)

- Présentation de la région et de l'Université :
 - Visite du campus et présentation des services (Centre de ressources multiservice, Service aux étudiants, Bibliothèque, Centre de l'activité physique et sportive, Cafétéria);
Note : M. Gaétan Lafond, agent de recrutement au Bureau du registraire, mentionne que des visites guidées du campus sont disponibles sur demande. D'après son expérience, cette activité requiert environ 1 heure 30. Des étudiants formés à cet effet agissent à titre de guides. Actuellement, par semaine, de 1 à 3 futurs étudiants font appel à ce service.
 - Remise de documents de l'Office du tourisme (carte de la ville, horaire autobus, et autres).
- Explication relative aux normes de sécurité sur le campus;
- Présentation du Règlement des études de premier cycle, du format plan de cours, du processus d'évaluation de la qualité des enseignements et autres politiques pertinentes.

BLOC 2 : APPRIVOISER LE PROGRAMME (environ 3 heures)

- Visite du département;
- Présentation des enseignants et du personnel;

- Structure et fonctionnement du programme;
- Particularités du programme et de son approche;
- Définition et débouchés;
- Langage associé;
- Sensibilisation : éthique et plagiat.

À titre d'exemple, le département des sciences comptables tient déjà une rencontre obligatoire semblable à ce qui est ici proposé. Au cours de cette rencontre, les enseignants et le personnel sont présentés aux étudiants, il y est question du marché de l'emploi (taux de placement, stages, salaires, etc.), des Ordres professionnels comptables et de leurs exigences et du cheminement dans le programme. On y donne également de l'information sur le portail étudiant. Enfin, un bref survol du Règlements des études de premier cycle et du format plan de cours est effectué. Selon M. Benoit Lavigne, directeur du comité de programme de 1^{er} cycle au Département des sciences comptables, cette rencontre dure environ 1 heure 30 et pourrait, si on voulait détailler davantage certains propos, atteindre 3 heures au maximum.

BLOC 3 : DÉPISTAGE ET PRÉVENTION (environ 3 heures)

- Présentation de PROSPERE¹¹ et passation du questionnaire.

Pour plus de renseignements sur cette démarche, consulter la section 3.3.1 du présent rapport.

BLOC 4 : SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE (environ 27 heures)

- Atelier sur la gestion du temps (3 heures) :
 - La procrastination;
 - Planifier son travail, identifier ses priorités et se fixer des échéances;
 - Identifier les moments optimaux pour travailler.
- Attention et concentration en classe (1½ heure) :
 - Importance d'une bonne écoute;
 - Préparation adéquate aux séances de cours (lectures, exercices préparatoires).
- La prise de notes (1 heure) :
 - Ce qui doit être noté;
 - Utilisation des abréviations.
- La lecture efficace (1½ heure) :
 - Méthode de lecture active;
 - Rédaction de synthèses de lectures;
 - Utilisation du surligneur.
- Préparation et passation d'examen (3 heures) :
 - Fonctionnement de la mémoire;
 - Techniques de mémorisation;
 - Récupération de l'information apprise;
 - Établir un horaire d'étude;
 - Les différents types de questions (choix multiples, à développement, à livres ouverts).

¹¹ Incluant l'ajout d'un formulaire d'autorisation de divulgation des données nominatives signé par l'étudiant afin que son profil puisse être transmis au département, de sorte qu'il reçoive l'encadrement nécessaire.

- L'exposé oral (3 heures) :
 - Préparation du discours;
 - Se pratiquer et se conformer au temps alloué;
 - Gérer sa nervosité;
 - Utilisation des technologies de l'information et de la communication;
 - Techniques oratoires.
- Le travail d'équipe (1½ heure) :
 - Constituer une équipe;
 - Coordination;
 - Établir un plan de travail;
 - Division équitable de la charge de travail;
 - Éliminer les obstacles (difficultés dues aux personnes, problèmes d'horaire).
- Les travaux écrits (3 heures) :
 - Intégrer les travaux à son horaire;
 - Élaborer un plan;
 - Effectuer une recherche;
 - Surmonter les blocages en écriture et écrire le premier jet;
 - Savoir se relire, se corriger;
 - Recourir à son correcteur orthographique informatisé.
- Atelier sur la gestion du stress (1½ heure) :
 - Stratégies pour faire face au stress de manière positive;
 - Pistes de solution et techniques de relaxation.
- Outils pour contrer la déprime et retrouver la motivation (1½ heure) :
 - Se définir un but;
 - Évaluer ses sources de démotivation;
 - Stratégies de motivation.
- Atelier de recherche documentaire (3 heures) :
 - Présentation des services et des ressources de la bibliothèque;
 - Initiation à la recherche documentaire (monographies et périodiques);
 - Fonctionnement du catalogue informatisé de la Bibliothèque.
- Les logiciels de base essentiels à l'Université (3 heures).

Le contenu de l'atelier de recherche documentaire s'inspire de ce qui est déjà offert à la bibliothèque de l'UQTR, alors que l'information sur la gestion du stress et la motivation provient du Centre d'orientation et de consultation psychologique de l'Université Laval. Tous les autres blocs ont été définis à partir des ateliers de gestion des études développés par Mme Chantal Trottier du Service aux étudiants.

BLOC 5 : BILAN DE LA PREMIÈRE SESSION (ENVIRON 3 HEURES)

À la fin de la session, le directeur ou l'enseignant du programme auquel appartient l'étudiant effectuera un bilan des activités liées au cours « UQTR 101 ». C'est en groupe classe, ou selon des modalités adaptées, que les participants seront invités à partager leurs expériences et à émettre leurs opinions quant à la réalisation des activités liées à ce cours.

Aux cinq blocs prévus dans le cours « UQTR 101 », il est prévu que le directeur ou l'enseignant du programme offre environ 6 heures de disponibilité aux étudiants qui manifesteraient un besoin de soutien plus personnalisé.

De plus, il est à noter que le nombre d'heures prévues par session et par thème est présenté à titre indicatif. Cette mesure complexe est présentée sous forme de proposition globale et idéale. Le plan du cours « UQTR 101 » pourra et devra s'ajuster aux contraintes d'opérationnalisation des programmes et des départements ainsi qu'aux résultats obtenus par chacun d'eux.

Le Bureau de la réussite étudiante sera appelé à s'ajuster à différents impératifs, notamment, la disponibilité des locaux et du personnel, l'intérêt et la collaboration des départements et des directions de programme ainsi que la pertinence de viser certaines clientèles de façon prioritaire (ex. : les programmes non contingentés). En considérant les données statistiques actuelles, il apparaît nécessaire de préciser les besoins en locaux afin de réaliser ce projet.

GESTION DES LOCAUX

À lui seul, le cours « UQTR 101 » nécessitera l'utilisation d'un nombre important de locaux. Il sera offert à la fois en groupes programme et en grands groupes. À partir des données du Bureau du registraire, on peut effectuer les prévisions suivantes :

Grands groupes :

Nouveaux étudiants en moyenne ¹² aux programmes de premier cycle :	2000
Nombre maximal d'étudiants prévu par grand groupe :	50
Nombre de groupe par atelier (approximatif) :	40
Nombre d'ateliers prévus au plan de cours en grand groupe :	10
Nombre total de locaux de 50 places ou plus nécessaires en cours de session :	400

Groupes programme :

Nouveaux étudiants en moyenne aux programmes de premier cycle :	2000
Nombre maximal d'étudiants par groupe programme :	50
Nombre approximatif de groupe par atelier (voir tableau 4) :	45
Nombre d'ateliers prévus en grand groupe :	3
Nombre total de locaux de plus de 50 places ou plus nécessaires en cours de session : ..	33
Nombre total de locaux de 50 places nécessaires en cours de session :	75
Nombre total de locaux de moins de 50 places nécessaires en cours de session :	27

¹² Moyenne établie à partir des données de 2006-2007 et 2007-2008.

Tableau 4
Nombre de groupes prévus et répartition du nombre
d'étudiants par groupe pour le cours « UQTR 101 »

	Nombre moyen de nouveaux étudiants	Nombre de groupes prévus	Nombre d'étudiants par classe
Sciences de la gestion	539,25	11	49
Sciences de l'éducation	218,75	4	55
Psychoéducation	176,5	4	44
Sciences infirmières	168,75	3	56
Sciences de l'activité physique	136,5	3	46
Sciences comptables	123,75	3	41
Chimie-Biologie	120,75	2	60
Psychologie	116	2	58
Lettres et communication sociale	82,25	2	41
Études en loisir, culture et tourisme	46,5	1	47
Génie industriel	42,5	1	43
Chiropratique	35,25	1	35
Arts	33,5	1	34
Langues modernes et traduction	32,25	1	32
Mathématiques et informatique	26,25	1	26
Sciences humaines	24,75	1	25
Génie électrique et génie informatique	22,5	1	23
Génie mécanique	18,75	1	19
Philosophie	5,75	1	6
Génie chimique	2,25	1	2
Physique	0	0	0
TOTAL	1 972,75	45	-

Le cours « UQTR 101 » nécessitera par conséquent l'utilisation de 535 locaux par session (principalement à l'automne), soit 33 locaux de plus de 50 places et 502 locaux selon la répartition ci-dessus (de 3 à 50 places). Il s'agit donc d'un aspect logistique auquel le Bureau de la réussite devra porter une attention très particulière, et pour lequel certaines pistes de solution pourraient être envisageables, telle l'offre d'ateliers répartie sur les sept jours de la semaine ou encore l'éventuelle mise en ligne d'une portion des ateliers qui seraient, par la même occasion, accessibles à la clientèle à temps partiel et celle des centres hors campus. Et bien que l'arrivée de ces nouveaux étudiants soit concentrée davantage aux sessions d'automne, il reste qu'un certain nombre d'entre eux intégreront leurs programmes au cours des sessions d'hiver et d'été.

ÉCHÉANCIER DU PROJET « UQTR 101 »

De manière idéale, le projet démarrera à partir de l'automne 2008. Dans un premier temps, le Bureau de la réussite étudiante procédera en mai à l'analyse des grilles horaires des programmes concernés, afin de régler la logistique entourant les horaires et locaux. Le développement du cours se fera aux mois de mai et juin. La formation des animateurs sera développée, les documents de présentation du projet seront montés avec les services concernés, le projet sera présenté et publicisé, les départements et responsables de programmes seront rencontrés et le site Web sera opérationnel d'ici la fin août 2008. Advenant

l'impossibilité d'implanter tous les blocs du cours à l'ensemble des programmes de premier cycle offerts sur le campus, le tout sera reporté en janvier 2009, afin que la mesure soit introduite de façon complète à tous les nouveaux arrivants.

Examinons à présent les spécificités relatives à l'activité de mentorat.

5.1.2 Mentorat¹³

Concernant les activités à développer ou à maintenir lors de la première année d'études à l'Université, le Groupe de travail sur la réussite étudiante a retenu l'implantation d'un programme de mentorat.

Ce programme aura pour objectif de mettre en place une mesure généralisée d'encadrement pouvant s'intégrer par étapes sur un maximum de cinq ans, soit le jumelage mentor/étudiant. Le projet de mentorat permettra de soutenir les étudiants dans leur cheminement à l'UQTR et particulièrement lors de leur première année. Le mentorat consiste à associer un étudiant expérimenté à un étudiant de première année qui en manifeste le besoin pour faciliter son intégration à la vie universitaire et l'accompagner dans l'atteinte des objectifs de son projet d'études. Même si le jumelage avec un étudiant de cycle supérieur peut également être possible dans certains cas particuliers, les études démontrent l'efficacité de la formule associant deux étudiants de premier cycle.

Plus spécifiquement, le programme de mentorat visera à :

- Faciliter et favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants à l'UQTR et dans leur programme de formation;
- Encadrer les étudiants, particulièrement ceux de première année, dans un ensemble d'activités pédagogiques et sociopédagogiques, afin de les accompagner dans la réussite de leur projet d'études universitaires;
- Promouvoir les liens entre les nouveaux étudiants et leurs pairs déjà intégrés à l'Université;
- Améliorer les chances de réussite des étudiants, afin de permettre au plus grand nombre d'obtenir leur diplôme, et ce, dans les temps prévus;
- Offrir un soutien financier à des étudiants de premier cycle ayant complété les deux premières années de leur programme, tout en leur permettant de vivre une expérience d'apprentissage valorisante sur les plans humain et pédagogique.

LE MENTOR

Le mentor est un étudiant de premier cycle (ou de cycle supérieur, dans certains cas particuliers) ayant complété les deux premières années de son programme et qui connaît bien l'Université, les étudiants et la vie universitaire. C'est une personne capable à la fois d'aider un étudiant à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés dans son programme d'études et de l'encadrer par une aide individualisée pour tout ce qui concerne la vie étudiante. Ce qui suppose une personne apte à communiquer, capable d'empathie et d'ouverture, à même d'effectuer des retours critiques sur le travail d'étudiants, disponible, motivée, ayant le goût d'aider et de

¹³La règle phonétique française oblige à prononcer la syllabe **men-** des mots « mentor », « mentorat », « mentoré » comme dans le mot « examen » [mɛtɔR].

partager ses acquis. De plus, il est prévu que les mentors soient recommandés par au moins un enseignant.

Son rôle consiste à faire comprendre le fonctionnement de la vie universitaire, à donner de bons conseils sur les plans académique et organisationnel, et à accompagner l'étudiant dans sa démarche vers une plus grande autonomie. Il réfère également les étudiants en problème aux services ou aux ressources existantes et tient un journal de bord de ses rencontres. Afin de lui permettre d'avoir tous les outils requis, le mentor recevra une formation d'une durée approximative de 14 heures, et participera aux rencontres d'échanges entre mentors pour partager son expertise. Finalement, il devra évaluer annuellement l'expérience vécue sur le plan qualitatif et sur le plan quantitatif et en faire rapport au responsable.

RESPONSABILITÉ DU DOSSIER DE MENTORAT

Le Décanat des études de premier cycle, par l'entremise du Bureau de la réussite étudiante, fera connaître le projet de mentorat aux directions de départements et de programmes. Plus spécifiquement, les professionnels du Bureau de la réussite seront responsables d'opérationnaliser le projet de mentorat dans les programmes en :

- S'assurant que les responsables de programmes présentent le projet à l'ensemble des nouveaux étudiants;
- Sélectionnant, avec les comités pédagogiques, les mentors;
- Dépistant les étudiants vivant des problématiques;
- Procédant au jumelage entre mentors et étudiants de 1^{re} année;
- Réunissant, formant et soutenant les mentors;
- Favorisant la communication entre les mentors;
- Assurant le transfert de l'information aux responsables de programmes et aux assemblées départementales;
- Sensibilisant les responsables de programmes et de départements au projet de mentorat;
- Procédant à l'évaluation de ce projet;
- Effectuant la collecte et l'analyse des données relatives aux résultats des étudiants;
- Rédigeant les rapports requis;
- Informant les différents paliers concernés;
- Effectuant les ajustements requis.

Bien que ces opérations soient d'abord centralisées, les départements disposeront d'une certaine flexibilité dans l'application de ce projet, qui entend respecter les mesures départementales déjà en place. Évidemment, le but ici est de conjuguer tous les efforts pour soutenir la réussite étudiante.

LES INDICATEURS DE PERFORMANCE DU PROJET DE MENTORAT

Les membres du Groupe de travail proposent d'établir dès à présent les indicateurs de performances du projet de mentorat :

- Nombre de mentors formés;
- Nombre de demandes et de suivis faits par les mentors;
- Évaluation de la formation offerte aux mentors;
- Nombre de rencontres d'échanges avec les mentors;
- Activités de la communauté d'apprentissage sur le Web pour les mentors;
- Évaluation qualitative des projets par les mentors;
- Taux de réinscriptions des étudiants après la 1^{re} session et la 2^e session comparativement aux années précédentes;
- Comparaison des réinscriptions entre les départements munis du mentorat et ceux qui en sont privés;
- Évaluation qualitative de la part des étudiants ayant utilisé le service.

Bien entendu, l'expérience à venir conduira probablement les professionnelles du Bureau de la réussite étudiante à apporter des modifications ou des précisions à cette liste d'indicateurs.

ÉCHÉANCIER DU PROJET DE MENTORAT

Toujours dans une perspective idéale, le projet de mentorat démarrera à partir de l'automne 2008. Après avoir développé la formation des mentors, les documents de présentation du projet seront montés avec le concours des services concernés. Le projet sera par la suite présenté et publicisé, les départements et les responsables de programmes seront rencontrés, le site Web sera développé et les mentors seront formés. Le projet sera d'abord instauré dans l'ensemble des programmes de premier cycle offerts sur le campus.

5.1.3 Comités pédagogiques de la réussite

La réussite incombant à l'étudiant et à l'institution dans un modèle de responsabilité partagée, les départements, les programmes et les enseignants sont ciblés comme principaux acteurs de soutien académique. Pour assumer cette responsabilité, le groupe de travail sur la réussite étudiante recommande la création d'un Comité pédagogique de la réussite par département.

Les directeurs de départements et les directeurs de comités de programmes seront automatiquement membres de ces comités. Ceux-ci seront accompagnés d'un nombre d'enseignants, déterminé par chacun des comités, mais comportant idéalement un représentant par secteur. L'intégration de chargés de cours, particulièrement dans les programmes où ceux-ci sont en grand nombre, devrait aussi faire l'objet d'un effort particulier. Il y aura donc flexibilité quant à la composition globale du comité. La participation se fera sur une base volontaire et permettra aux enseignants de partager leur expérience et de maintenir une cohérence entre les cours d'un même programme. Chaque département pourra compléter son comité selon sa configuration, son mode de fonctionnement et ses particularités. Le département soumettra la composition de son comité au doyen des études de premier cycle pour approbation.

Le rôle de chacun de ces comités pédagogiques de la réussite consistera à :

- Prendre connaissance du plan d'action général de la réussite et des données relatives à leur situation propre;
- Discuter de leur(s) problématique(s);

- Prendre connaissance des moyens et des ressources mis à leur disposition;
- Convenir d'objectifs spécifiques;
- Élaborer un plan d'action;
- Établir les mécanismes de concertation avec le Bureau de la réussite et les autres unités;
- Établir des mécanismes de suivi et d'évaluation reliés au plan d'action;
- Assurer la mise en place de leur plan;
- Colliger les données pour évaluer les actions;
- Analyser les données et les acheminer aux instances concernées;
- Prendre connaissance de l'ensemble des opérations et des suivis à apporter pour accompagner la réussite des étudiants inscrits dans leurs programmes respectifs.

ÉCHÉANCIER DU PROJET DE COMITÉS PÉDAGOGIQUES DE LA RÉUSSITE

Encore ici, les membres du Groupe de travail estiment que, dans le meilleur des cas, le projet démarrera à partir de l'automne 2008. La formation des comités pédagogiques de la réussite sera effectuée entre les mois de mai et juin, en étroite collaboration avec le Bureau de la réussite qui se chargera de mettre en place des outils de travail et de communication pour ceux-ci.

5.1.4 Modification du calendrier universitaire

Parallèlement aux trois grandes mesures présentées ci-dessus, le Groupe de travail sur la réussite étudiante propose de prolonger d'une semaine la période d'abandon des cours sans échec et avec remboursement. Des études ont indiqué que le stress occasionné par la période allouée aux étudiants pour abandonner sans échec et avec remboursement est assez important. Aussi, afin de permettre à l'étudiant de se donner un peu plus de temps avant de prendre la décision de poursuivre ou non les cours dans lesquels il est inscrit, un prolongement d'une semaine semble une avenue favorable à la rétention.

5.2 Mesures émanant des programmes

Les mesures émanant des programmes regrouperont deux volets : les projets de soutien à la réussite dans les programmes et les projets de soutien à la réussite pour les étudiants à temps partiel. Selon les besoins ciblés et les difficultés particulières repérées, les directeurs de département et de programmes soumettront des projets locaux au Comité pédagogique de la réussite pour acceptation et soutien auprès du Bureau de la réussite. Des mesures déjà en place chez certains départements ou programmes pourront sans aucun doute s'inscrire dans cette catégorie et même servir d'exemples ou d'inspiration pour d'autres unités. Le Bureau de la réussite aura à cet effet pour mandat de recevoir et de communiquer les projets à travers l'ensemble des départements et programmes, ce qui permettra un échange constructif entre les porteurs de projets de soutien à la réussite dans les programmes.

5.3 Mécanismes de réalisation et de suivi du plan d'action

La réalisation du plan d'action s'effectuera par le Bureau de la réussite étudiante. Ce bureau est composé de trois employées et rattaché au Décanat des études de premier cycle. Le personnel est composé d'une chargée de gestion contribuant à l'implantation et au suivi des projets de réussite étudiante en assurant la coordination et les communications avec les secteurs concernés de l'Université. On retrouve aussi une agente de recherche dont le travail est d'élaborer l'ensemble des modalités d'application des mesures d'aide à la réussite, afin qu'elles cadrent avec les structures existantes et respectent les règlements et politiques en vigueur. Plus spécifiquement, l'agente de recherche du Bureau de la réussite étudiante assure le suivi académique auprès des programmes et départements en général, de même qu'auprès des instances si le besoin se présente. Son travail est également axé sur la collecte, le traitement et l'interprétation des données reliées à la réussite des étudiants. Une agente de bureau épaulé dans leurs différents dossiers ces deux professionnelles, tout en assurant un service à la clientèle de première ligne auprès des étudiants, des programmes, des départements et des comités pédagogiques de la réussite.

➤ Les fonctions du Bureau de la réussite étudiante

À la lumière de ce qui précède, le Bureau de la réussite aura à :

- Accompagner et offrir un service d'expertise auprès des comités pédagogiques de la réussite et conseillers du programme de mentorat;
- Assurer un suivi et un contrôle des projets;
- Collecter de l'information reliée aux projets réalisés;
- Intégrer la gestion de projets aux activités courantes de l'organisation;
- Intégrer la gestion stratégique, la gestion du projet et la gestion opérationnelle;
- Voir à l'établissement de pratiques, d'outils et de processus standardisés propres à la gestion des projets de la réussite étudiante;
- Coordonner les relations entre le Bureau de la réussite et les différents partenaires internes, et externes au besoin.

➤ Objectif général

- Améliorer le taux de réussite des étudiants de premier cycle à l'UQTR.

➤ Objectifs spécifiques

- Mettre en place trois mesures institutionnelles de réussite, soit l'offre d'un cours « UQTR 101 », le mentorat et l'encadrement de comités pédagogiques de la réussite dans les départements;
- Proposer une mise à jour de la « Politique de soutien à la réussite aux études de premier cycle » de 2006. Cette proposition, tout comme l'exigence linguistique liée à la qualité de français dans les programmes, visera à instaurer l'obligation pour les nouveaux étudiants d'effectuer le cours « UQTR 101 ». Une fois acceptée par les instances de l'Université, cette proposition fera en sorte que l'admission définitive deviendra conditionnelle au succès de cette activité;
- Développer et opérationnaliser des mesures de réussite départementales, à raison de trois ou quatre départements par année;

- Augmenter le taux d'obtention de diplômes par les étudiants de premier cycle de l'UQTR de 15 % au cours des cinq premières années d'existence du Bureau de la réussite étudiante;
- Diminuer le taux d'abandon des étudiants à temps complet après la première année;
- Instaurer un système informatisé de suivi des cohortes étudiantes de l'entrée jusqu'à la remise de diplôme.

Le suivi du plan d'action annuel sera, quant à lui, effectué par le comité institutionnel de la réussite. Regroupant le doyen des études de premier cycle, le personnel professionnel du Bureau de la réussite, quatre directeurs de programmes représentant différents secteurs, le registraire et la direction du Service aux étudiants, ce comité aura une fonction consultative dans l'orientation des mesures de réussite retenues et de tout autre dossier relatif à la réussite étudiante à l'UQTR. Le comité institutionnel de la réussite devra se rencontrer au moins une fois par année afin de faire le point sur les attentes escomptées et les résultats obtenus à l'égard des mesures visant le soutien à la réussite étudiante.

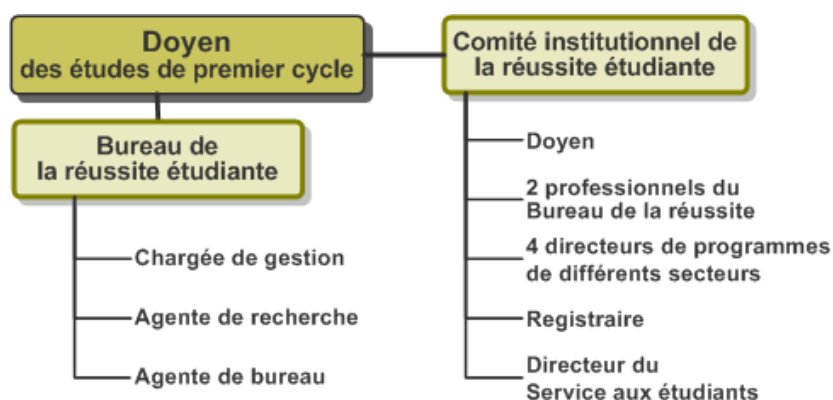


Figure 2

Organigramme de la structure de réalisation et de suivi du plan d'action

5.4 Budget

Considérant que le plan d'action de la réussite vise d'abord à tracer les lignes directrices des mesures à implanter à l'UQTR, voici les prévisions pouvant être présentées à ce jour par le Groupe de travail sur la réussite étudiante. Bien entendu, il s'agit ici d'hypothèses de travail, afin d'anticiper les coûts d'une telle opération. Dans cette optique, un premier scénario est proposé et correspond à la vision idéaliste proposée par le Groupe qui suggère, dans la mesure du possible, d'implanter complètement ce projet dès l'automne 2008. Ce budget précise d'abord les coûts rattachés à l'implantation du cours « UQTR 101 », puis aux activités de mentorat ainsi que les prévisions budgétaires afférentes à l'opérationnalisation des comités pédagogiques de la réussite. Par la suite, un second scénario proposant une perspective apparaissant comme plus réaliste sera exposé.

5.4.1 Scénario idéaliste : Automne 2008

Souhaitant une implantation la plus complète possible et dans les meilleurs délais, le Groupe de travail sur la réussite étudiante suggère de vérifier la faisabilité de la mise en application des

activités dès l'automne 2008. Ainsi, pour chacune des activités planifiées, voici l'ensemble des prévisions budgétaires anticipées dans cette perspective.

➤ UQTR 101

Le budget du cours « UQTR 101 » a été calculé dans une optique d'hypothèse de coût maximal. Considérant que certains services offrent des activités qui sont déjà financées – ex. : Services aux étudiants, Bibliothèque – et que certains programmes ont déjà des activités d'accueil – ex. : Sciences comptables, Génie mécanique – une partie des coûts ici exposés pourraient être revus à la baisse.

Ce budget considère que 15 heures seront dispensées par un professeur (3 heures pour le bloc « Apprivoiser le programme », 6 heures pour la présentation de PROSPERE et le bilan de la session et 6 heures de disponibilité) ce qui représente 15/45^e de tâche d'enseignement (15/45 X 5 400 \$¹⁴ = 1 800 \$). Le calcul pour estimer le nombre d'enseignants à engager est basé sur le même barème que pour le mentorat, soit 44 (voir Tableau 6). Cela permettra de conserver un ratio enseignant/étudiant à l'image des expériences des autres universités. Une somme de 79 200 \$ (44 X 1 800 \$) sera donc nécessaire pour la charge d'enseignement, à laquelle s'ajoutera la masse salariale des personnes qui donneront la portion restante des ateliers prévus au cours, soit 30 heures.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans cette section, l'hypothèse dans ce cas-ci est de procéder à l'embauche d'étudiants à la maîtrise et au doctorat pour animer ces ateliers. Encore une fois, il faudra calculer la masse salariale en fonction de 44 contrats d'embauche, puisque le ratio reste le même, soit un pour 50. Leur salaire horaire étant estimé à 15,3753 \$ (13,20 \$ / heure¹⁵ + vacances de 4 % + avantages sociaux de 12 %), cette portion budgétaire du projet représente un total de 20 295 \$ (15,3753 \$ X 30 heures X 44 animateurs).

Enfin, une somme de 60 886 \$ est allouée à la conception des ateliers et à la formation des animateurs (9 heures de préparation et formation par atelier de 3 heures X 10 ateliers X 44 animateurs). On peut cependant s'attendre à voir ces coûts diminuer en cours de route, alors qu'il est à prévoir, et souhaiter, que les étudiants embauchés offriront plus d'une fois les ateliers pour lesquels ils ont été formés. Ainsi, pour la deuxième année nous réduirons ce budget de moitié (30 443 \$), puis des trois quarts pour la troisième année (15 222 \$), ce qui sera maintenu pour les quatrième et cinquième années, puisqu'un certain taux de roulement doit toutefois être attendu. Tout comme pour le projet de mentorat, une marge d'imprévu de 10 % sera ajoutée au coût total. Le Tableau 5 qui suit affiche l'ensemble de ces données.

¹⁴ Montant d'un cours en appoint pour un professeur (avril 2008).

¹⁵ Taux horaire maximal pour un assistant étudiant de 2^e cycle et minimal pour un assistant étudiant au 3^e cycle.

Tableau 5
Budget du cours « UQTR 101 » selon les hypothèses du scénario idéaliste

	Année 1 ¹⁶ (2008-2009)	Année 2 (2009-2010)	Année 3 (2010-2011)	Année 4 (2011-2012)	Année 5 (2012-2013)
Cours dispensés par un professeur	79 200 \$	79 200 \$	79 200 \$	79 200 \$	79 200 \$
Cours donnés par des étudiants de cycles supérieurs	20 295 \$	20 295 \$	20 295 \$	20 295 \$	20 295 \$
Conception des ateliers et formation des animateurs	60 886 \$	30 443 \$	15 222 \$	15 222 \$	15 222 \$
TOTAL DU SCÉNARIO IDÉALISTE (inclus 10 % pour les imprévus)	176 420 \$	142 932 \$	126 189 \$	126 189 \$	126 189 \$

Enfin, puisque des crédits seront rattachés au cours « UQTR 101 », il sera admissible au financement ministériel. En prenant pour hypothèse que ce cours aurait une cote de 1,07 (Code CLARDER¹⁷ possible : 4901), voici une approximation de la marge nette dégagée¹⁸, qui démontre que le cours serait rentable :

- cours de 3 crédits avec 50 inscriptions : 13 527 \$
- cours de 3 crédits avec 40 inscriptions : 9 032 \$
- cours de 2 crédits avec 50 inscriptions : 6 035 \$
- cours de 2 crédits avec 40 inscriptions : 3 038 \$

La marge nette a été calculée sur la base du coût d'une libération d'enseignement, incluant les avantages sociaux et les frais de déplacement.

➤ **Mentorat**

En termes d'implantation d'activités de mentorat, c'est à partir de l'expertise de quelques universités, dont l'UQÀM, qu'il est possible d'établir que les contrats de travail accordés à des étudiants se font sur la base du nombre d'étudiants inscrits en 1^{re} année universitaire. De cette façon, l'UQÀM calcule un mentor par 50 nouveaux étudiants. Ainsi, un contrat étudiant correspond à 250 heures par année pendant 25 semaines¹⁹ (c'est-à-dire, 10 heures par semaine).

Pour sa part, le calcul de l'UQTR se veut similaire et le nombre d'heures au contrat du mentor est calculé en fonction de ces mêmes proportions. Comme le groupe de travail sur la réussite étudiante considère prioritaire de jumeler des étudiants de même domaine d'étude, le calcul a été effectué en fonction du nombre d'heures consacrées par étudiant selon ce ratio, ce qui totalise 5 heures (250 heures / 50 étudiants = 5 heures). Puis, ce nombre a été multiplié en

¹⁶ Il s'agit ici d'années universitaires, c'est-à-dire de septembre à août.

¹⁷ Classification de la recherche et des domaines d'enseignement et de recherche : Code de discipline de l'activité d'enseignement permettant de calculer l'effectif étudiant en équivalence au temps plein aux fins de financement.

¹⁸ Évaluation fournie par la Direction des affaires départementales.

¹⁹ Bien que les sessions d'automne et d'hiver totalisent 31 semaines, nous excluons du calcul la semaine de travaux et d'études, la semaine de relâche ainsi que les quelques semaines nécessaires pour procéder au jumelage entre mentors et mentorés. Le nombre de semaines indiquées tient aussi compte du fait qu'il y a moins de demandes de la part des mentorés en fin de session.

fonction du ratio mentor/étudiants selon la moyenne du nombre de nouveaux inscrits par département, et ce, depuis les deux dernières années²⁰. Le tableau 6 ci-dessous en fait état.

Tableau 6
Répartition du nombre de mentors et d'heures pour 25 semaines, et ce,
par département en s'appuyant sur les inscriptions des deux dernières années
(scénario idéaliste)

	Inscriptions			Données relatives au mentorat		
	A06-H07	A07-H08	Moyenne	Nombre de mentors requis	Étudiants par mentor	Heures par mentor/25 semaines
Sciences de la gestion	486,5	592	539,25	10	54	270
Sciences de l'éducation	141,5	296	218,75	4	55	273
Psychoéducation	93	260	176,5	3	59	294
Sciences infirmières	108,5	229	168,75	3	56	281
Sciences de l'activité physique	86	187	136,5	3	46	228
Sciences comptables	60,5	187	123,75	3	41	206
Chimie-Biologie	69,5	172	120,75	3	40	201
Psychologie	73	159	116	2	58	290
Lettres et communication sociale	61,5	103	82,25	2	41	206
Études en loisir, culture et tourisme	33	60	46,5	1	47	233
Génie industriel	37	48	42,5	1	43	213
Chiropratique	23,5	47	35,25	1	35	176
Arts	20	47	33,5	1	34	168
Langues modernes et traduction	26,5	38	32,25	1	32	161
Mathématiques et informatique	13	39	26,25	1	26	131
Sciences humaines	15,5	34	24,75	1	25	124
Génie électrique et informatique	22	23	22,5	1	23	113
Génie mécanique	11,5	26	18,75	1	19	94
Philosophie	3,5	8	5,75	1	6	29
Génie chimique	2,5	2	2,25	1	2	11
Physique	0		0	0	0	0
TOTAL	1 388,5	2 557	1 972,75	44	-	-

Selon ces calculs, l'embauche de 44 mentors sera nécessaire. Le salaire horaire des étudiants étant fixé à 12,8128 \$ (11,00 \$/heure²¹ + vacances de 4 % + avantages sociaux de 12 %), la masse salariale annuelle des mentors représentera approximativement 126 424 \$, telle que présentée dans le tableau 7 qui suit.

²⁰ Données fournies par le Bureau du registraire (décembre 2007).

²¹ Taux horaire pour un auxiliaire étudiant de classe IV (ayant accumulé 90 crédits et plus).

Tableau 7
Budget alloué aux mentors par départements et autres sommes alloués au projet
(scénario idéaliste)

	Nombre de mentors requis	Heures par mentor /25 semaines	Salaire horaire	Coût
Sciences de la gestion	10	270	12,8128 \$	34 594,56 \$
Sciences de l'éducation	4	273	12,8128 \$	13 991,58 \$
Psychoéducation	3	294	12,8128 \$	11 300,89 \$
Sciences infirmières	3	281	12,8128 \$	10 801,19 \$
Sciences de l'activité physique	3	228	12,8128 \$	8 763,96 \$
Sciences comptables	3	206	12,8128 \$	7 918,31 \$
Chimie-Biologie	3	201	12,8128 \$	7 726,12 \$
Psychologie	2	290	12,8128 \$	7 431,42 \$
Lettres et communication sociale	2	206	12,8128 \$	5 278,87 \$
Études en loisir, culture et tourisme	1	233	12,8128 \$	2 985,38 \$
Génie industriel	1	213	12,8128 \$	2 729,13 \$
Chiropratique	1	176	12,8128 \$	2 255,05 \$
Arts	1	168	12,8128 \$	2 152,55 \$
Langues modernes et traduction	1	161	12,8128 \$	2 062,86 \$
Mathématiques et informatique	1	131	12,8128 \$	1 678,48 \$
Sciences humaines	1	124	12,8128 \$	1 588,79 \$
Génie électrique et informatique	1	113	12,8128 \$	1 447,85 \$
Génie mécanique	1	94	12,8128 \$	1 204,40 \$
Philosophie	1	29	12,8128 \$	371,57 \$
Génie chimique	1	11	12,8128 \$	140,94 \$
Physique	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Salaire total des mentors	44			126 423,90 \$
Conception des ateliers et formation des mentors				10 000,00 \$
Matériel				2 000,00 \$
TOTAL (incluant 10 % pour les imprévus)				152 266,29 \$

À cette somme, un budget de 10 000 \$ est alloué à la conception des ateliers et à la formation des mentors, en prévoyant approximativement deux journées de formation (12,8128 \$ X 14 heures X 44 mentors = près de 8 000 \$) offertes par des spécialistes (approximativement 2 000 \$). Un budget de 2 000 \$ sera, quant à lui, consacré à l'achat de matériel. Selon ces hypothèses, le projet est donc réalisable moyennant des coûts de 138 423,90 \$ (126 424 \$ + 10 000 \$ + 2 000 \$) auquel une marge de 10 % sera ajoutée pour les imprévus, pour un total de 152 266,29 \$. Le tableau 7 résume ces hypothèses.

➤ **Comités pédagogiques de la réussite**

Le budget des comités pédagogiques de la réussite sera de 21 000 \$ par année, ce qui allouera à chacun des 21 comités un budget de 1000 \$ pour des dépenses de fonctionnement associées à des activités de réussite étudiante.

➤ **Projet de soutien à la réussite dans les programmes**

Un budget sera disponible afin de soutenir la mise en place de mesures propres à chaque programme en fonction des demandes soumises par les comités pédagogiques de la réussite. L'implantation de cette mesure devrait se faire graduellement à raison de trois à quatre comités par année. Le Bureau de la réussite étudiante sera responsable de coordonner les demandes à cet effet.

➤ **Projet de soutien à la réussite pour les étudiants à temps partiel (sur le campus et hors campus)**

Dans le cadre de l'implantation de mesure de soutien à la réussite, une mesure s'adressant particulièrement aux étudiants à temps partiel permettra d'offrir à ces clientèles particulières des activités ou des services à leur mesure. Ainsi, la somme de 25 000 \$ sera annuellement disponible pour la réalisation et le soutien d'activités ayant trait à la réussite étudiante de ce groupe d'apprenants.

Les différents centres hors campus, tout comme les comités pédagogiques, auront donc la possibilité de présenter leurs projets au Bureau de la réussite. Ces activités pourront notamment avoir la forme d'ateliers, alors qu'une portion des activités prévues au plan du cours « UQTR 101 » pourront être offertes en périphérie, et adaptées au besoin.

5.4.2 Scénario réaliste : Hiver 2009

En considérant que le personnel du Bureau de la réussite est entré en fonction plus tardivement que prévu, il apparaît difficile de concrétiser complètement la planification idéale présentée ci-dessus. De plus, étant donné l'obligation de faire approuver l'éventuelle mise à jour de la « Politique de soutien à la réussite aux études de premier cycle » par les diverses instances de l'Université, il semble plus réaliste de concevoir un scénario où le développement des mesures s'échelonne de l'été à la fin de l'automne 2008. De cette manière, il devient possible d'effectuer les mises à l'essai fonctionnelle, empirique et systématique des activités à réaliser, ce qui contribuerait à assurer la qualité des mesures prévues.

Dans cette optique, considérant que les budgets liés aux comités pédagogiques, au projet de soutien dans les programmes et à celui pour les étudiants à temps partiel demeurent identiques, voici le détail relatif aux prévisions budgétaires du cours « UQTR 101 » ainsi que du mentorat selon le scénario réaliste.

➤ **« UQTR 101 »**

En tenant compte de l'hypothèse où le cours « UQTR 101 » est mis en place pour tous les nouveaux étudiants à l'Hiver 2009, seulement 18 professeurs seront nécessaires à la mise en œuvre du projet durant l'année 1. Le calcul pour estimer le nombre d'enseignants à engager est basé sur le même barème que pour le mentorat (voir Tableau 9).

Ce budget considère que 15 heures seront dispensées par un professeur (3 heures pour le bloc « Apprivoiser le programme », 6 heures pour la présentation de PROSPERE et le bilan de la session et 6 heures de disponibilité) ce qui représente 15/45^e de tâche d'enseignement (15/45 X 5 400 \$ = 1 800 \$). Tel que mentionné précédemment, 18 professeurs seront requis pour la première année du projet et ce nombre sera ajusté à 44 pour les années 2 à 5. Une somme de

32 400 \$ (18 X 1 800 \$) sera donc nécessaire pour la charge d'enseignement lors de la première année. Pour les années subséquentes, cette somme sera de 79 200 \$ (44 x 1 800 \$).

À la masse salariale des professeurs s'ajoute celle des personnes qui donneront la portion restante des ateliers prévus au cours, soit 30 heures. Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans cette section, l'hypothèse dans ce cas-ci est de procéder à l'embauche d'étudiants à la maîtrise et au doctorat pour animer ces ateliers. Encore une fois, il faudra calculer la masse salariale en fonction de 18 contrats d'embauche pour la première année, puisque le ratio reste le même, soit un pour 50. Leur salaire horaire étant estimé à 15,3753 \$ (13,20 \$ / heure + vacances de 4 % + avantages sociaux de 12 %), cette portion budgétaire du projet représente un total de 8 303 \$ (15,3753 \$ X 30 heures X 18 animateurs). Elle sera de 20 295 \$ pour les années 2 à 5 (15,3753 \$ X 30 heures X 44 animateurs).

Enfin, une somme de 24 908 \$ est allouée à la conception des ateliers et à la formation des animateurs lors de la première année (9 heures de préparation et formation par atelier de 3 heures X 10 ateliers X 18 animateurs). Pour la deuxième année, nous posons comme hypothèse que les animateurs formés lors de la première année resteront en place et que 26 animateurs s'ajouteront au projet. Ces derniers devront donc préparer leurs ateliers, ce qui demandera un montant de 35 978 \$ (9 heures de préparation et formation par atelier de 3 heures X 10 ateliers X 26 animateurs). Pour les années subséquentes, on peut prévoir et souhaiter que les étudiants embauchés offriront plus d'une fois les ateliers pour lesquels ils ont été formés. Nous pensons tout de même devoir remplacer le quart des animateurs, soit 11, ce qui engendrerait des coûts de 15 222 \$, puisqu'un certain taux de roulement doit être attendu. Tout comme pour le projet de mentorat, une marge d'imprévu de 10 % sera ajoutée au coût total. Le Tableau 8 résume l'ensemble de cette information.

Tableau 8
Budget du cours « UQTR 101 » selon les hypothèses du scénario réaliste

	Année 1 (2008-2009)	Année 2 (2009-2010)	Année 3 (2010-2011)	Année 4 (2011-2012)	Année 5 (2012-2013)
Cours dispensés par un professeur	32 400 \$	79 200 \$	79 200 \$	79 200 \$	79 200 \$
Cours donnés par des étudiants de cycles supérieurs	8 303 \$	20 295 \$	20 295 \$	20 295 \$	20 295 \$
Conception des ateliers et formation des animateurs	24 908 \$	35 978 \$	15 222 \$	15 222 \$	15 222 \$
TOTAL DU SCÉNARIO RÉALISTE (inclus 10 % pour les imprévus)	72 172 \$	149 020 \$	126 189 \$	126 189 \$	126 189 \$

➤ **Mentorat**

En tenant compte de l'hypothèse où l'activité de mentorat est mis en place pour tous les nouveaux étudiants à l'Hiver 2009, le tableau 9 démontre alors que seulement 18 mentors seront requis pour la mise en œuvre du projet durant l'année 1.

Tableau 9
Répartition du nombre de mentors et d'heures pour 25 semaines, et ce,
par département en s'appuyant sur les inscriptions des deux dernières sessions d'hiver
(année 1 du scénario réaliste)

	Inscriptions			Données relatives au mentorat		
	H07	H08	Moyenne	Nombre de mentors requis	Étudiants par mentor	Heures par mentor/25 semaines
Sciences de la gestion	300	226	263	5	53	265
Sciences de l'éducation	0	0	0	0	0	0
Psychoéducation	0	0	0	0	0	0
Sciences infirmières	0	3	1,5	1	2	10
Sciences de l'activité physique	1	0	0,5	0	0	0
Sciences comptables	17	20	18,5	1	19	95
Chimie-Biologie	10	25	17,5	1	18	90
Psychologie	18	0	9	1	9	45
Lettres et communication sociale	28	17	22,5	1	23	115
Études en loisir, culture et tourisme	19	11	15	1	15	75
Génie industriel	9	7	8	1	8	40
Chiropratique	0	0	0	0	0	0
Arts	4	3	3,5	1	4	20
Langues modernes et traduction	0	0	0	0	0	0
Mathématiques et informatique	5	6	5,5	1	6	30
Sciences humaines	4	5	4,5	1	5	25
Génie électrique et informatique	13	10	11,5	1	12	60
Génie mécanique	5	6	5,5	1	6	30
Philosophie	5	1	3	1	3	15
Génie chimique	0	0	0	0	0	0
Physique	0	0	0	0	0	0
TOTAL pour l'année 1	438	340	389	18	-	-

L'embauche de ces 18 mentors représentera un coût approximatif de 25 305 \$. À cette somme, un budget de 5 000 \$ est alloué à la conception des ateliers et à la formation des mentors, en prévoyant approximativement deux journées de formation (12,8128 \$ X 14 heures X 18 mentors = un peu plus de 3 000 \$) offertes par des spécialistes (approximativement 2 000 \$). Un budget de 1 000 \$ sera, quant à lui, consacré à l'achat de matériel. Le projet, selon ces hypothèses, est donc réalisable moyennant des coûts de 31 305 \$ (25 305 \$ + 5 000 \$ + 1 000 \$) auquel une marge de 10 % sera ajoutée pour les imprévus, pour un total de 34 436 \$. Le tableau 10 résume ces hypothèses.

Tableau 10
Budget alloué aux mentors par département et autres sommes alloués au projet
(année 1 du scénario réaliste)

	Nombre de mentors requis	Heures par mentor /25 semaines	Salaire horaire	Coût
Sciences de la gestion	5	265	12,8128 \$	16 976,96 \$
Sciences de l'éducation	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Psychoéducation	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Sciences infirmières	1	10	12,8128 \$	128,13 \$
Sciences de l'activité physique	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Sciences comptables	1	95	12,8128 \$	1 217,22 \$
Chimie-Biologie	1	90	12,8128 \$	1 153,15 \$
Psychologie	1	45	12,8128 \$	576,58 \$
Lettres et communication sociale	1	115	12,8128 \$	1 473,47 \$
Études en loisir, culture et tourisme	1	75	12,8128 \$	960,96 \$
Génie industriel	1	40	12,8128 \$	512,51 \$
Chiropratique	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Arts	1	20	12,8128 \$	256,26 \$
Langues modernes et traduction	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Mathématiques et informatique	1	30	12,8128 \$	384,38 \$
Sciences humaines	1	25	12,8128 \$	320,32 \$
Génie électrique et informatique	1	60	12,8128 \$	768,77 \$
Génie mécanique	1	30	12,8128 \$	384,38 \$
Philosophie	1	15	12,8128 \$	192,19 \$
Génie chimique	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Physique	0	0	12,8128 \$	0,00 \$
Salaire total des mentors	18			25 305,28 \$
Conception des ateliers et formation des mentors				5 000,00 \$
Matériel				1 000,00 \$
TOTAL pour l'année 1 (incluant 10 % pour les imprévus)				34 435,81 \$

Les coûts pour les années 2 à 5 rattachés au scénario réaliste seront les mêmes que ceux établis dans le scénario idéaliste puisque le projet de mentorat sera, à ce moment, pleinement appliqué.

À partir des scénarios idéaliste et réaliste, il est possible de présenter les différences budgétaires correspondant à chacun d'eux dans une proposition de budget quinquennal.

5.4.3 Budget quinquennal

Le grand projet de la réussite, tel que décrit dans les pages précédentes, représentera des investissements majeurs de la part de l'UQTR. Autour de deux millions de dollars seront investis au cours des cinq premières années afin d'offrir à la clientèle le soutien et les outils nécessaires lui permettant de mener à terme son projet d'études universitaires dans notre institution.

En effet, tel que le présentent les tableaux 11 et 12 suivants, qu'il s'agisse du scénario dit « idéaliste » ou de celui nommé « réaliste », la somme globale s'arrondi au terme de deux

millions de dollars sur cinq ans. On remarque cependant que la mise en application des activités à partir de la session Hiver 2009 offre une réduction budgétaire de 218 991 \$ sur cinq ans.

Tableau 11
Budget quinquennal prévisionnel du Bureau de la réussite étudiante : Scénario idéaliste
(excluant les salaires du personnel du Bureau de la réussite)

	Année 1 (2008-2009)	Année 2 (2009-2010)	Année 3 (2010-2011)	Année 4 (2011-2012)	Année 5 (2012-2013)	Total sur 5 ans
Mesures institutionnelles et projets de soutien						
Mentorat	152 266 \$	152 266 \$	152 266 \$	152 266 \$	152 266 \$	761 330 \$
UQTR101	179 420 \$	142 932 \$	126 189 \$	126 189 \$	126 189 \$	700 919 \$
Comités pédagogiques de la réussite	21 000 \$	21 000 \$	21 000 \$	21 000 \$	21 000 \$	105 000 \$
Projets de soutien à la réussite dans les programmes	20 000 \$	40 000 \$	60 000 \$	80 000 \$	100 000 \$	300 000 \$
Projets de soutien à la réussite pour les étudiants à temps partiel	25 000 \$	25 000 \$	25 000 \$	25 000 \$	25 000 \$	125 000 \$
Promotion et reconnaissance						
Activités de reconnaissance (concours, gala, etc.)	5 000 \$	5 000 \$	5 000 \$	5 000 \$	5 000 \$	25 000 \$
Promotion	10 000 \$	6 000 \$	6 000 \$	6 000 \$	6 000 \$	34 000 \$
Bureau de la réussite						
Fonctionnement	20 000 \$	20 000 \$	20 000 \$	20 000 \$	20 000 \$	100 000 \$
TOTAL	432 686 \$	412 198 \$	415 455 \$	435 455 \$	455 455 \$	2 151 249 \$

Tableau 12
Budget quinquennal prévisionnel du Bureau de la réussite étudiante : Scénario réaliste
(excluant les salaires du personnel du Bureau de la réussite)

	Année 1 (2008-2009)	Année 2 (2009-2010)	Année 3 (2010-2011)	Année 4 (2011-2012)	Année 5 (2012-2013)	Total sur 5 ans
Mesures institutionnelles et projets de soutien						
Mentorat	34 435 \$	152 266 \$	152 266 \$	152 266 \$	152 266 \$	643 499 \$
UQTR101	72 172 \$	149 020 \$	126 189 \$	126 189 \$	126 189 \$	599 759 \$
Comités pédagogiques de la réussite	21 000 \$	21 000 \$	21 000 \$	21 000 \$	21 000 \$	105 000 \$
Projets de soutien à la réussite dans les programmes	20 000 \$	40 000 \$	60 000 \$	80 000 \$	100 000 \$	300 000 \$
Projets de soutien à la réussite pour les étudiants à temps partiel	25 000 \$	25 000 \$	25 000 \$	25 000 \$	25 000 \$	125 000 \$
Promotion et reconnaissance						
Activités de reconnaissance (concours, gala, etc.)	5 000 \$	5 000 \$	5 000 \$	5 000 \$	5 000 \$	25 000 \$
Promotion	10 000 \$	6 000 \$	6 000 \$	6 000 \$	6 000 \$	34 000 \$
Bureau de la réussite						
Fonctionnement	20 000 \$	20 000 \$	20 000 \$	20 000 \$	20 000 \$	100 000 \$
TOTAL	207 607 \$	418 286 \$	415 455 \$	435 455 \$	455 455 \$	1 932 258 \$

De plus, il faut souligner que ce projet d'importance a de très fortes chances de produire un retour appréciable sur l'investissement. Si, comme l'indiquent les données, l'UQTR perd, bon an, mal an, 20 % de sa clientèle au cours de la première année (20 % de 2000 étudiants = 400 étudiants), la rétention d'un certain pourcentage de ceux-ci lui permettra d'amortir ces pertes de revenus. En prenant comme hypothèse que ces mesures auront pour effet d'encourager 20 % de ces 400 étudiants (80 étudiants) à poursuivre leurs études, on peut s'attendre à éviter des pertes de financement de l'ordre de 640 000 \$ par année (80 X 8000 \$²²).

Il y aurait autofinancement à environ 48-54 étudiants par année (selon le scénario privilégié), ce qui représente 2,4 % à 2,7 % des nouveaux étudiants. Considérant la prévision budgétaire annuelle du Bureau de la réussite présentée ci-dessous et le défi que représente cet objectif, **on peut affirmer sans contredit que ces projets visant le soutien à la réussite étudiante s'autofinanceront en totalité.**

D'autant plus que cette hypothèse ne tient pas compte des clientèles pour qui ces mesures auront un impact positif dans la réussite de leurs études, mais qui n'auraient pas quitté l'UQTR pour autant. De fait, la prise en charge des études de bon nombre d'étudiants se verra bonifiée par l'application des mesures de soutien à la réussite, ce qui aura pour effet potentiel d'augmenter le niveau de qualité des diplômés que l'UQTR formera pour les années à venir. Un rayonnement dans le milieu socioéconomique qui sera assurément profitable en terme de notoriété.

Par ailleurs, puisqu'il est crédité, le cours « UQTR 101 » permettra des entrées de fonds provenant du Ministère ainsi que des frais d'inscription. À l'évidence, le projet de la réussite étudiante pourrait s'avérer rentable à tous les points de vue pour l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que pour l'ensemble de sa communauté.

5.5 Indicateurs de performance

Les indicateurs sont ici des variables identifiées permettant de mesurer ou d'apprécier l'état et l'évolution des travaux sur la réussite étudiante. Ces derniers seront suivis et analysés selon le rapport entre les résultats obtenus et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, puis selon leur aptitude à produire le résultat attendu.

Les indicateurs potentiels retenus sont les suivants :

- Élaboration du plan d'action de la réussite étudiante à l'UQTR;
- Adoption par les instances du plan d'action de la réussite étudiante à l'UQTR;
- Réalisation du portrait des étudiants fournis aux départements annuellement;
- Réalisation du projet d'offre de cours « UQTR 101 »;
- Réalisation du projet de mise sur pied de comités pédagogiques de la réussite par département;
- Réalisation du projet de mentorat;
- Mise en place et suivi d'un tableau de bord départemental permettant de suivre l'évolution des clientèles;

²² Financement moyen que reçoit l'université pour chaque étudiant.

- Mise en place d'un tableau de bord institutionnel permettant de suivre l'implantation des mesures de réussite;
- Diminution du taux d'abandon des étudiants à temps complet au premier cycle après la première année dans les départements où le plan d'action de la réussite a été implanté;
- Augmentation du taux d'obtention de diplômes après trois ans pour les étudiants à temps complet au premier cycle dans les départements où le plan de réussite a été implanté;
- Nombre de départements où les mesures institutionnelles ont été implantées par année;
- Nombre de départements qui ont développé des mesures départementales de réussite;
- Commentaires des étudiants sur les mesures implantées;
- Rapport sur les mesures implantées par département et les commentaires des directeurs;
- Rapport des rencontres du comité institutionnel de la réussite.

Ces indicateurs, il va sans dire, seront reconsidérés en cours d'année, et ajustés s'il y a lieu. De plus, il est à prévoir que leur liste s'allonge, au fur et à mesure du déroulement du projet.




La section 5.6 expose à présent un calendrier prévisionnel des principales étapes à effectuer afin d'assurer l'implantation, en janvier 2009, de l'ensemble des activités prévues par le Groupe de travail sur la réussite étudiante, et ce, pour la totalité des nouveaux étudiants.

5.6 Calendrier d'opérationnalisation

	2008										Hiver 09
	Été				Automne				Janvier		
	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre			
Plan d'action général											
Rédaction d'une Politique relative à la réussite étudiante	•	•	•	•							
Réalisation d'un plan de promotion des mesures de réussite				•	•	•					
Création d'un site Internet du Bureau de la réussite étudiante		•	•	•	•	•	•	•	•		
Mesures institutionnelles											
Conception du cours « UQTR 101 »											
Analyse des grilles horaires et gestion des locaux		•	•	•	•						
Mise en place des ateliers et des ressources	•	•	•	•	•	•					
Conception du cours	•	•	•	•	•	•					
Ajout du cours à la liste de cours des programmes					•	•					
Modification du questionnaire PROSPERE permettant la diffusion des résultats et des données nominatives				•	•						
Pré-test des activités						•	•				
Ajustements								•			
Promotion du cours « UQTR 101 » auprès des nouveaux étudiants								•	•	•	
Organisation de l'activité de mentorat											
Élaboration des modalités de fonctionnement et des outils de travail	•	•	•								
Publication du fonctionnement auprès des départements et programmes				•	•						
Recrutement des mentors											
Élaboration de la formation des mentors		•	•	•	•						
Formation des mentors							•	•			
Promotion du programme de mentorat auprès des nouveaux étudiants								•	•	•	
Repérage des étudiants à risque d'abandon								•	•	•	
Jumelage des mentors/mentorés									•	•	
Comités pédagogiques de la réussite étudiante											
Mise sur pied des comités pédagogiques de la réussite étudiante											
Cerner les problématiques particulières à leur département											
Élaboration d'un plan d'action personnalisé											
Modification du calendrier universitaire											
Réalisation d'une proposition du calendrier universitaire	•	•									

Légende

Sous la responsabilité :

-  du Bureau de la réussite étudiante
-  des départements accompagnés par le Bureau de la réussite étudiante
-  des Comités pédagogiques de la réussite

6. RECOMMANDATIONS DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE AUX INSTANCES DE L'UQTR

Les recommandations qui suivent font état de l'étendue de la réflexion et des travaux effectués par le Groupe de travail sur la réussite étudiante. Bien inscrites dans le concept de réussite dans sa globalité, elles se veulent représentatives de l'importance de la prise en charge des études par l'étudiant, mais également de l'importance de l'engagement des employés de l'Université (enseignants, professionnels, personnel de soutien) dans l'atteinte de cet objectif.

Dans cette perspective, et compte tenu de sa volonté d'accompagner les étudiants vers la réussite, le Groupe de travail sur la réussite étudiante, en vertu du mandat qui lui a été confié, recommande aux instances de l'UQTR :

1. D'adopter le plan d'action, tel que présenté dans le présent document²³ et d'en confier la responsabilité au Décanat des études de premier cycle qui verra à le mettre en application par l'entremise du Bureau de la réussite étudiante;
2. De mettre en place les ressources nécessaires pour en actualiser l'opérationnalisation;
3. De réaliser une campagne de diffusion visant l'implantation du plan d'action et l'appropriation des objectifs de celui-ci par la communauté universitaire;
4. D'instituer un plan de valorisation des professeurs, des chargés de cours et du personnel impliqué dans l'atteinte des objectifs visés par ce plan d'action.

²³ Le plan de soutien à la réussite étudiante, bien que décrit dans son format idéal, pourra et devra être ajusté en fonction de la réalité d'opérationnalisation et en fonction des résultats obtenus. Ainsi, le Bureau de la réussite étudiante sera appelé à s'ajuster aux différentes contraintes rencontrées dans l'application des mesures et recommandations, ce que reconnaît d'emblée le Groupe de travail sur la réussite. Conséquemment, certaines mesures pourraient devoir être implantées partiellement et graduellement au cours des années 2008 et 2009, bien que les recommandations du présent rapport en favorisent l'implantation simultanée, et ce, dans les meilleurs délais possibles.

CONCLUSION

À partir de ce qui précède, il ressort que la réussite étudiante repose certes sur la qualité de la formation et de l'encadrement offerts par les maisons d'enseignement, mais elle dépend également d'un ensemble de facteurs liés au contexte particulier de chaque étudiant. Comme le mentionne Tinto (1993), la responsabilité réciproque de cette réussite conduit l'université et l'apprenant à s'outiller de mécanismes adaptés aux multitudes de contextes spécifiques qu'on retrouve à présent dans les institutions d'enseignement supérieur.

À ce propos, les écrits recensés par Routhier et Deschênes (2006) démontrent jusqu'à quel point la présence ou l'absence de certaines conditions ont pour effet de soutenir ou d'entraver la réussite étudiante. Les auteurs notent que pour persévérer, performer et réussir dans leurs études, les étudiants doivent avant tout être satisfaits de leur situation financière et être en mesure de gérer leurs charges familiales, leur stress et leur emploi du temps. Idéalement, ils doivent aussi choisir d'évoluer définitivement dans leur établissement, en étant prêts à cheminer à temps complet et sans interruption dans leur programme. Ils doivent aussi aspirer à obtenir leur diplôme et entrevoir la possibilité d'accéder à une profession. Enfin, les étudiants qui ont dû interrompre leurs études, ou ceux qui n'ont pas étudié dans les deux années précédentes, représentent, selon les indicateurs de réussite et de persévérance, une clientèle à risque.

Retenons également qu'au niveau de l'engagement de l'étudiant, Pirot et De Ketele (2000) nous invitent à considérer la multidimensionnalité de ce processus. Ces auteurs insèrent l'engagement à l'intérieur de quatre types de mobilisation : affective, conative, cognitive et métacognitive. Parallèlement à cette perspective, Tinto (1993) analyse d'abord le parcours étudiant à partir de caractéristiques socioéconomiques et du profil scolaire. À cela s'ajoute l'exigence de situer les objectifs et l'engagement de l'étudiant à l'entrée, sa motivation, ses aspirations, ses objectifs personnels et ses engagements parallèles. De plus, toujours selon Tinto, il importe de bien encadrer la première expérience de l'établissement et du programme, d'apporter les ajustements nécessaires à une intégration académique et sociale, mais également d'observer si des ajustements sont en cours et conduisent à réévaluer les objectifs et l'engagement de l'étudiant dans sa décision de poursuivre ou d'interrompre ses études. Une marge existe cependant entre des conditions dites « idéales » de la réussite étudiante et la réalité. Comme l'Université a aussi son rôle à jouer dans la réussite des étudiants, elle a tout intérêt à orienter ses interventions au niveau de ces facteurs précis.

En fait, toujours selon Routhier et Deschênes (2006), on peut induire que les motifs d'abandon relèvent, le plus souvent, de facteurs tels que l'indécision, le manque de temps, d'argent et de motivation, ou le manque de ressources devant des problèmes d'ordre personnel.

Dans cette perspective, l'axe d'observation provenant de l'étudiant est essentiel, mais il est aussi important de considérer celui de l'Université. En effet, c'est dans un continuum constant que l'engagement de l'étudiant pour sa réussite se juxtapose aux obligations de soutien de l'Université. Bien entendu, dans une perspective de stricte rentabilité, l'Université peut aborder la question de la réussite des étudiants en simples termes de remise de diplômes. Cependant, la direction de l'UQTR n'est pas sans savoir que le processus menant au diplôme s'articule de manière temporelle et que la réussite ne se mesure pas qu'avec l'obtention de cette reconnaissance. Afin de considérer la spécificité du processus de la réussite étudiante,

rappelons les conditions de succès soulignées par le Groupe de travail dans la mise en place d'un plan de réussite des étudiants. Elles consistent pour l'Université à :

1. Clarifier et définir la mission, le contexte et les résultats attendus;
2. Obtenir un message clair de la direction sur son appui au projet et de son importance pour l'organisation;
3. Déléguer les pouvoirs à un responsable de l'exécution;
4. Mettre en place une structure adéquate de gouverne et de pilotage du projet;
5. Établir une planification détaillée du projet et un plan d'exécution;
6. Entretenir une communication continue avec l'étudiant et les différentes parties prenantes du projet;
7. S'assurer de la capacité organisationnelle à entreprendre le projet (sa faisabilité);
8. Prévoir des mécanismes d'évaluation réguliers.

De plus, les politiques publiques en matière d'études supérieures ont graduellement mis de l'avant l'importance de maintenir l'accès aux études universitaires, de rehausser la qualité de la formation, d'accentuer la performance institutionnelle, d'augmenter la remise de diplômes et de favoriser l'insertion professionnelle des diplômés. Tel que rapporté à l'intérieur du Plan de réussite des étudiants de Routhier et Deschênes (2006), le Rapport annuel 2004-2005 de l'Université du Québec et de ses établissements, ainsi que le Rapport annuel 2004-2005 de l'Université du Québec à Trois-Rivières, montrent clairement que cette dernière est une Université en région des plus dynamiques, ayant su se mettre au diapason des orientations publiques. Proposant un bon nombre de programmes d'études novateurs et exclusifs, l'UQTR voit ses effectifs étudiants s'accroître d'année en année. De plus, on remarque que la recherche universitaire y est prospère. En effet, on y dénombre une quantité appréciable d'octrois obtenus par les professeurs ou des chaires de recherche, et ce, sans compter l'ensemble des partenariats et des ouvertures internationales qui ne cessent de s'accroître. Dans ce contexte général d'excellence et de réussite, tous s'accordent pour reconnaître l'existence de conditions propices à la réussite des étudiants de cette Université.

Toutefois, parce que la direction de l'UQTR souhaite se différencier de façon stratégique dans le réseau universitaire québécois, il s'agit dès maintenant d'améliorer encore davantage la qualité des rapports étudiants/Université en implantant des mesures efficaces qui visent à diminuer l'abandon de ses étudiants. Dans cette perspective, le Plan stratégique 2004-2007²⁴ de l'UQTR mentionne clairement l'éventuelle élaboration d'un « [...] véritable plan de réussite de l'étudiant ».

Il appert que la réussite demeure un concept complexe qu'on évalue le plus souvent après coup. Le Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique souhaite cependant multiplier les conditions de succès des étudiants, non pas sous un modèle curatif où tous les feux sont à éteindre, mais sous un modèle préventif et prospectif en regard de l'insertion professionnelle des étudiants. Il ne s'agit donc plus de réaction *a posteriori* où l'aide est apportée à partir du moment où l'étudiant a échoué ou abandonné son projet. Il s'agit plutôt d'intervenir en amont, en ciblant les moments charnières d'intervention susceptibles, certes, de réduire l'abandon, mais aussi d'augmenter le sentiment de réussite et de satisfaction chez tous les étudiants de l'UQTR.

²⁴ Rappelons que ce Plan stratégique a été prolongé de deux ans. Voir résolution 2007-CA518-09-R5278.

Pour ce faire, tel que présenté dans ce rapport, l'UQTR doit procéder à la mise en place de structures permettant l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages et leur réussite, et ce, avant même qu'ils choisissent d'entreprendre leur projet de vie au sein de cette institution. Autrement dit, l'Université doit adopter, à l'égard de ses étudiants actuels et à venir, une attitude de responsabilité prospective, axée sur leur insertion professionnelle.

S'ajoute à l'ensemble de ces considérations le fait qu'on parle maintenant du métier d'étudiant qui, à l'instar de tout métier, comporte des apprentissages sur la manière de rentabiliser son travail. C'est donc dire qu'il est possible d'apprendre ce métier d'étudiant. Dans cette optique, l'Université doit proposer et soutenir des activités propres à permettre l'acquisition et l'intégration des composantes nécessaires à la maîtrise de ce métier. D'autant plus que de nos jours, comme le mentionne le sociologue Joffre Dumazedier (2002), nous avons tous intérêt à développer les aptitudes pour « [...] apprendre à apprendre sur les problèmes, pour vivre mieux avec la connaissance tout au long de la vie (p. 168) ».

De manière pragmatique, le Groupe de travail sur la réussite étudiante invite à :

1. Mettre en place un cours (ou une formation) dans lequel une forme de contrat psychologique serait proposée à ses nouveaux étudiants. Ce cours pourrait inclure un volet explicitant la culture de l'UQTR, la socialisation départementale et interculturelle ainsi que l'exploration des lieux;
2. Utiliser des outils variés pour le soutien direct. Qu'on pense au mentorat, au repérage permettant de cibler les personnes à risque, à des ateliers thématiques, afin de pallier certaines lacunes, ou encore au défi « leadership » qui contribue à « souder » les anciens et à ancrer les nouveaux à leur milieu;
3. Jumeler les étudiants avec des mentors extérieurs à l'Université;
4. Créer des équipes départementales de la réussite académique.

Toujours selon le Groupe de travail, c'est par des étapes permettant le dépistage et la prévention, l'accueil et l'intégration, le soutien à l'enseignement de même que le soutien à l'apprentissage et à l'insertion professionnelle que l'UQTR améliorera la réussite étudiante, tout en diminuant le taux d'abandon des personnes inscrites. En ce sens, plusieurs activités reliées à la réussite ont été proposées à la section 3 du présent document.

À partir des problématiques identifiées à l'UQTR, et en considérant le modèle d'action retenu, il a été possible d'identifier l'ensemble des rôles et responsabilités de chaque partenaire de ce projet de réussite étudiante. Le tableau suivant expose une proposition du Groupe de travail sur la réussite étudiante relativement à la répartition du travail à réaliser entre les parties concernées dans ce projet.

Tableau 13
Répartition des rôles et des responsabilités des partenaires dans le
Plan quinquennal de soutien à la réussite étudiante à l'UQTR

Décanat des études de premier cycle – Bureau de la réussite étudiante	Comité institutionnel de la réussite étudiante	Départements et services
<ul style="list-style-type: none"> • Fait connaître le plan général et ses prescriptions • coordonne les opérations de mise en marche; • Fait connaître aux unités leur propre situation à propos de l'accompagnement à la réussite au 1^{er} cycle universitaire; • Coordonne le suivi de l'ensemble de l'opération en regard du plan général; • S'assure de la concertation entre les différents partenaires; • Fournit les ressources nécessaires à la réalisation des plans spécifiques; • Reçoit les évaluations des unités et des services; • Implante les mécanismes de suivi et d'évaluation; • Intègre les résultats dans un rapport global; • Ajuste le plan général et ses prescriptions; • Assure le suivi du plan quinquennal; • En fait rapport aux instances supérieurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Établit le plan d'action annuel de l'accompagnement à la réussite; • Convient de la mise en œuvre du plan annuel (échancier, cadre financier, ressources, responsabilité et imputabilité); • Prend en compte l'importance de maintenir étroitement reliées la réussite de l'étudiant et le mode d'intervention de l'enseignant; • Identifie les mécanismes de suivi et d'évaluation; • Évalue l'ensemble des opérations et des résultats annuels; • Soumet son rapport au Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prennent connaissance du plan général, des prescriptions et des données relatives à leur situation; • Discutent de leur propre problématique; • Prennent connaissance des moyens et des ressources mis à leur disposition; • Proposent des objectifs et un plan d'action; • Proposent des mécanismes de concertation avec d'autres unités; • Proposent des mécanismes de suivi et d'évaluation; • Assurent la mise en œuvre de leur plan; • Colligent les données pour évaluer leurs actions; • Analysent les données et les acheminent aux paliers concernés; • Prennent connaissance de l'ensemble de l'opération et des suivis à apporter pour accompagner la réussite des étudiants de 1^{er} cycle inscrits dans leur(s) programme(s).

Rappelons à nouveau que, comme le mentionne Tinto (1993), le secret entourant les principes d'efficacité de rétention s'articule comme suit :

1. Les programmes de fidélisation efficaces sont engagés envers les étudiants qu'ils desservent. Ils mettent **le bien-être des étudiants en avant d'autres objectifs institutionnels**;
2. Les programmes de fidélisation efficaces sont d'abord et avant tout **attachés à l'éducation de tous**, et pas seulement à certains de leurs étudiants;

3. Les programmes de fidélisation efficaces sont **engagés envers le développement social et éducationnel des communautés** dans lesquelles tous les étudiants sont intégrés en tant que membres compétents.

Finalement, il ne s'agit pas de faire table rase et de partir de zéro, puisque l'UQTR possède déjà certaines activités de qualité qui méritent d'être conservées. Par exemple, l'ensemble des activités d'aide et de soutien aux professeurs, aux professionnels et autres personnels qui contribuent déjà à peaufiner la qualité de l'enseignement et de l'accompagnement offerts aux apprenants. Et que dire des activités développées expressément pour les étudiants, comme celles offertes par le Service aux étudiants et celui de la Bibliothèque! Sans oublier la semaine d'intégration, ni les activités développées spécifiquement par divers programmes d'études. Néanmoins, à la lumière des connaissances nouvelles sur la réussite étudiante, il est possible de poursuivre et de parfaire le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage de cette Université en perpétuelle croissance. Ensemble, et à l'aide d'outils tels que ce Plan quinquennal, il est possible de contribuer à ce que l'Université du Québec à Trois-Rivières maintienne et améliore sa position stratégique dans le réseau des universités canadiennes.

RÉFÉRENCES

- Arcand, M. (2007). *Réflexion sur les approches et les outils en soutien à la réussite étudiante*. Réflexion adressée au Groupe de travail sur la réussite étudiante, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Astin, W.A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Baribeau, C., Lavoie, L. et Paradis, L. (2007). *Accompagnement à la réussite des étudiants. Réflexions à l'usage du Groupe de travail sur la réussite des étudiants de l'UQTR*. Vice-rectorat aux études de premier cycle et au soutien académique, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bégin, C. et Palkiewick, N. (1998). *Modèle pour une approche globale intégrée de l'encadrement : Document d'animation et de diagnostic*. Université du Québec à Montréal.
- Bonin, S. et Auclair, R. (2004). *Les étudiants « non-traditionnels » à l'Université du Québec. Un portrait de la situation à l'Université du Québec à Trois-Rivières*. http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_uq_sept_04.shtml.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : Les cas du doctorat*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, J. (2005). *PROSPERE : Un outil pour produire un profil de réussite des études*. http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_UQ_oct.05.shtml.
- Boulet, A. (1993). Les stratégies d'apprentissage des étudiants à succès dans les programmes de formation des maîtres à l'Université du Québec à Hull. *Actes du colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (pp. 85-104). Hull : Université du Québec à Hull.
- Centre d'orientation et de consultation psychologique de l'Université Laval. Site Web : <http://www.cocp.ulaval.ca/>.
- Checkland, P.B. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester : Wiley.
- Checkland, P.B. (2000). The emergent properties of SSM in use: A symposium by reflective practitioners. *Systematic Practice and Action Research*, 13, 799-823.
- Checkland, P.B. et Scholes, J. (1990). *Soft systems methodology in action*. Chichester : Wiley.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme selon le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 67-83). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir* (Rapport n° 50-0430). Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur (CAPRES). Site Web : <http://www.uquebec.ca/capres/>.

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

Décanat des études de premier cycle. (2006). *Politique de soutien à la réussite aux études de 1^{er} cycle* (Référence 2006-CA505-09-R5077). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

De Crescenzo, J.-C. (2005). *Changement dans les organisations : communication, négociation et interaction*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Direction des affaires départementales, Université du Québec à Trois-Rivières. Site Web : <https://www.uqtr.ca/dad>.

Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation : Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.

Flood, R.L. (2000). A brief review of Peter B. Checkland's contribution to systemic thinking. *Systematic Practice and Action Research*, 13, 723-731.

Holwell, S. (2000). Soft systems methodology: Other voices. *Systematic Practice and Action Research*, 13, 773-797.

Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études (ICOPE). Site Web : <http://www.uquebec.ca/dreeri/icope/>.

Lavigne, J. (1999). Prévisions de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein dans les universités du Québec, de 1998-1999 à 2012-2013. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Miller, A.H. (1977). Varieties of student involvement in learning: Inferences for course planners. Dans D. Billing (Éd.), *Course design and student learning*. Guilford : Society for Research into Higher Education.

Mingers, J. (2000). An Idea Ahead of Its Time: The History and Development of Soft Systems Methodology. *Systemic Practice and Action Research*, 13, 733-755.

Noel-Levitz. Site Web : <https://www.noellevitz.com>.

Noel, L., Levitz, R., Saluri, D. et al. (1985). *Increasing student retention*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Nystrand, M. et Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25, 261-290.
- Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études. Analyse des données des enquêtes ICOPE. 1^{er} volet : les programmes de baccalauréat*. Québec : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pirot, L. (1995). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'Université. Étude comparative de deux échantillons UCL*. Mémoire de licence non publié, Université catholique de Louvain.
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'Université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 367-394.
- Romainville, M. (1992). *Savoir parler de ses manières d'apprendre : contribution à l'étude de la relation entre la métacognition et la performance chez l'étudiant universitaire de première année*. Thèse de doctorat inédit, Université catholique de Louvain.
- Romainville, M. (2002, mars). *La réussite à l'Université, éclairages pédagogiques*. Communication présentée à la table ronde « Promouvoir la réussite à l'Université » organisée par Mme Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement supérieur, Bruxelles, Belgique.
- Routhier, J. (2006). *Rapport synthèse sur différents aspects reliés à la réussite des étudiants à l'UQTR*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Routhier, J. et Deschênes, M. (2006). *Le plan de réussite des étudiants*. Plan présenté au Vice-rectorat au soutien académique et technologique, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Roy, M. (2001). *L'Université, une fois entré, comment bien s'en sortir*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Seidman, A. (1996). Retention Revisited. *College and University*, 71, 18-21.
- Service de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Site Web de la formation documentaire : <http://www.uqtr.ca/biblio/formation/generale.shtml>.
- Service de pédagogie universitaire des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur. Site Web : <http://www.fundp.ac.be/universite/interfacultaire/det/spu/>.

- Tessier, R. et Tellier, Y. (sous la direction de) (1993). *Changement planifié et développement des organisations*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd edition). Chicago : The University of Chicago Press.
- Toulgoat, M. (2005a). *L'accessibilité aux études est encore à la mode*. http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_toulgoat_reussite_janv.05.shtml.
- Toulgoat, M. (2005b). *Le nouveau visage de l'étudiant universitaire : Boulot, travaux, dodo*. http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_toulgoat_visages_fev.05.shtml.
- Trottier, C. (2008). *Atelier de gestion de ses études*. Service aux étudiants, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal/Bruxelles : Édition du renouveau pédagogique/De Boeck Université.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25, 133-150.

ANNEXE A

TAUX D'OBTENTION DE DIPLÔMES DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DE LA BASE D'ADMISSION (SUR 5 ANS)

Base d'admission	Statut	1999-3		2000-1		2000-3		2001-1		2001-3		2002-1		2002-3		2003-1		2003-3		2004-1		Automne %	Hiver %	Total %		
		N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%	N ^{re}	%					
DEC pré-universitaire	Total	1013	71,04	118	56,19	921	69,61	127	49,42	899	68,94	108	51,92	881	61,05	97	40,25	881	63,52	94	36,07	66,76	45,94	63,70		
	Diplômé	704	69,50	56	47,46	648	70,36	78	61,42	623	69,30	60	55,56	537	60,95	38	39,18	239	27,13	14	14,89	59,87	45,22	58,32		
	Actif	17	1,68	0	0,00	12	1,30	7	5,50	44	4,89	6	5,56	130	14,76	31	31,96	480	52,21	56	59,57	14,83	18,38	14,85		
DEC technique	Inactif	292	28,83	62	52,54	261	28,34	42	33,07	232	25,81	42	38,89	214	24,28	28	28,87	182	20,66	24	25,53	25,70	36,40	26,83		
	Total	230	16,13	41	19,52	227	17,16	54	21,01	203	15,57	22	10,58	325	22,52	30	12,45	293	21,12	32	11,94	19,57	15,12	18,06		
	Diplômé	146	63,48	12	29,27	149	65,64	38	70,37	151	74,80	15	68,18	203	62,46	7	23,33	123	41,98	5	15,63	60,41	43,02	58,27		
Diplôme étranger	Actif	1	0,43	1	2,44	6	2,64	2	3,70	10	4,93	0	0,00	42	12,92	14	46,67	111	37,88	20	62,50	13,30	20,67	14,21		
	Inactif	83	36,09	28	68,29	72	31,72	14	25,93	42	20,69	7	31,82	80	24,52	9	30,00	59	20,14	7	21,88	26,29	36,31	27,52		
	Total	41	2,88	27	12,86	51	3,85	47	18,29	76	5,83	60	28,85	86	5,96	71	29,46	109	7,96	96	36,82	5,27	25,42	8,23		
Expérience pertinente	Diplômé	19	46,34	9	33,33	24	47,06	22	46,81	28	36,84	14	23,33	14	16,28	14	16,28	21	29,58	42	38,53	41	42,71	19,46	25,91	21,84
	Actif	1	2,44	1	3,70	2	3,92	5	10,64	8	10,53	10	16,67	14	16,28	21	29,58	42	38,53	41	42,71	19,46	25,91	21,84		
	Inactif	21	51,22	17	62,96	25	49,02	20	42,55	40	52,50	36	60,00	58	67,44	41	57,75	50	45,87	51	53,13	53,44	54,82	54,07		
Étudiants provenant autre prog	Total	130	9,12	23	10,95	115	8,69	29	11,28	122	9,36	17	8,17	146	10,12	42	17,43	98	7,07	45	16,79	8,88	13,18	9,51		
	Diplômé	45	34,62	3	13,04	46	40,00	10	34,48	54	44,26	8	47,06	67	45,89	15	35,71	79	80,61	6	13,33	47,63	26,92	43,42		
	Actif	3	2,31	0	0,00	4	3,48	0	0,00	16	13,11	1	5,88	28	19,18	6	14,29	2	2,04	21	46,67	8,67	17,95	10,66		
Total	Inactif	82	63,08	20	86,96	65	56,52	19	65,52	52	42,62	8	47,06	51	34,93	21	50,00	17	17,35	18	40,00	43,70	55,13	46,02		
	Total	12	0,84	1	0,48	9	0,68	0	0,00	4	0,31	1	0,48	5	0,35	1	0,41	6	0,43	1	0,37	0,52	0,34	0,50		
	Diplômé	7	58,33	0	0,00	5	55,56	0	0,00	1	25,00	0	0,00	4	80,00	1	100,00	2	33,33	0	0,00	52,78	25,00	50,00		
Total	Actif	1	8,33	0	0,00	1	11,11	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	33,33	1	100,00	11,11	25,00	12,50		
	Inactif	4	33,33	1	100,00	3	33,33	0	0,00	3	75,00	1	100,00	1	20,00	1	20,00	0	0,00	2	33,33	0	0,00	37,50		
	Total	1426	100,00	210	100,00	132	100,00	257	100,00	1304	100,00	208	100,00	1443	100,00	241	100,00	1387	100,00	288	100,00	100,00	100,00	100,00		

Routhier (2006)

ANNEXE B

TAUX D'OBTENTION DE DIPLÔMES DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR SUR LA BASE DE LA COTE R À L'ADMISSION (SUR 5 ANS)

Cote R	Statut	1999-3	2000-1	2000-3	2001-1	2001-3	2002-1	2002-3	2003-1	2003-3	2004-1	Automne	Hiver	Total												
		N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	%	%	Total												
< 20	Total	154	11,27	28	15,22	107	8,38	31	14,49	104	8,48	29	19,21	109	8,13	34	20,24	111	8,39	27	16,17	8,95	16,86	9,89		
	Diplômé	65	42,21	6	21,43	46	42,89	11	37,93	37	33,94	6	17,65	14	12,61	2	7,41	12	10,86	14	12,61	2	7,41	35,56	24,83	33,38
	Actif	5	3,25	0	0,00	5	4,67	1	3,23	11	10,58	2	6,50	20	18,35	8	23,53	62	55,86	14	51,85	17	61	16,78	17,44	
20-23	Inactif	84	54,55	22	78,57	56	52,34	18	58,06	47	45,19	16	55,17	52	47,71	20	58,82	35	31,53	11	40,74	46	84	58,39	49,18	
	Total	230	20,48	46	25,00	249	19,50	52	24,30	255	20,78	34	22,52	246	18,36	36	21,43	252	19,05	60	29,94	19,62	24,66	20,22		
	Diplômé	172	61,43	19	41,30	172	69,08	28	53,85	144	56,47	16	47,06	114	46,34	13	36,11	48	19,00	0	0,00	0	0,00	50,70	34,86	48,40
23-25	Actif	8	2,86	1	2,17	5	2,01	4	7,69	25	9,80	2	5,88	58	23,58	14	38,89	124	49,21	31	62,00	17	16	23,85	18,13	
	Inactif	100	35,71	26	55,52	72	29,92	20	38,46	86	33,73	16	47,06	74	30,08	9	25,00	80	31,75	19	38,00	32,14	41,28	33,47		
	Total	245	17,92	36	19,57	226	17,70	40	18,69	247	20,13	31	20,63	244	18,21	36	21,43	257	19,43	28	16,77	18,66	19,34	18,74		
25-27	Diplômé	171	69,80	15	41,67	155	68,58	20	50,00	169	68,42	17	54,84	134	54,92	15	41,67	68	26,46	3	10,71	57,18	40,94	55,18		
	Actif	3	1,22	0	0,00	8	3,54	3	7,50	15	6,07	5	16,13	46	18,85	10	27,78	125	48,64	17	60,71	15,16	20,47	16,69		
	Inactif	71	28,98	21	68,33	63	27,88	17	42,50	63	25,51	9	29,03	64	26,23	11	30,56	64	24,90	8	28,57	26,66	38,60	28,13		
27-30	Total	238	17,41	38	20,65	250	19,58	36	16,82	203	16,54	23	15,23	254	18,96	16	9,52	235	17,76	22	13,17	18,06	15,27	17,73		
	Diplômé	154	64,71	16	42,11	168	67,20	28	77,78	154	75,86	15	65,22	151	59,45	3	18,75	58	24,68	4	18,18	58,05	48,89	57,11		
	Actif	5	2,10	0	0,00	3	1,20	0	0,00	4	1,97	0	0,00	43	16,93	9	56,25	136	57,87	12	54,55	16,19	15,56	16,12		
> 30	Inactif	79	33,19	22	57,89	79	31,60	8	22,22	45	22,17	8	34,78	60	23,62	4	25,00	41	17,45	6	27,27	25,76	35,56	26,77		
	Total	282	20,63	27	14,67	258	20,20	33	15,42	240	19,56	23	15,23	297	22,16	32	19,06	285	21,54	22	13,17	20,84	15,50	20,21		
	Diplômé	205	72,70	10	37,04	171	66,28	23	69,70	172	71,67	13	56,52	206	69,36	15	46,88	101	35,44	6	27,27	62,78	48,91	61,51		
Total	Actif	2	0,71	0	0,00	5	1,94	1	3,03	13	5,42	2	8,70	32	10,77	7	21,88	144	50,53	13	59,09	14,39	16,79	14,61		
	Inactif	75	26,60	17	62,96	82	31,78	9	27,27	65	22,92	8	34,78	59	19,87	10	31,25	40	14,04	3	13,64	22,83	34,31	23,88		
	Total	168	12,29	9	4,89	187	14,64	22	10,28	178	14,51	11	7,28	190	14,18	14	8,33	183	13,83	18	10,78	13,87	8,37	13,21		
Total	Diplômé	130	77,38	5	55,50	137	73,26	17	77,27	139	78,09	9	81,82	140	73,68	7	50,00	66	36,07	4	22,22	67,55	56,76	66,73		
	Actif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	3,37	0	0,00	18	9,47	5	36,71	90	48,18	11	61,11	12,58	21,62	13,27		
	Inactif	38	22,62	4	44,44	50	26,74	5	22,73	33	18,54	2	18,18	32	16,84	2	14,29	27	14,75	3	16,67	19,87	21,62	20,00		
Total		1367	100,00	184	100,00	1277	100,00	214	100,00	1227	100,00	151	100,00	1340	100,00	168	100,00	1323	100,00	167	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	

Routhier (2006)

ANNEXE C

TAUX DE RÉTENTION AU BACCALAURÉAT DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DU SEXE ET DU RÉGIME D'ÉTUDES (SUR 5 ANS)

Sexe	Statut	1999-3		2000-1		2000-3		2001-1		2001-3		2002-1		2002-3		2003-1		2003-3		2004-1		Automne		Hiver		Total		
		N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	
Femmes	Total	975	62,90	123	45,38	961	65,24	132	42,17	910	63,59	135	47,04	999	60,95	149	45,56	1036	61,30	160	44,57	63,45	44,89	60,32	60,32			
	Temps complet	896	91,90	89	72,35	866	90,11	103	78,03	834	91,65	95	70,37	902	90,29	100	67,11	915	88,32	110	68,75	90,41	71,10	87,99	87,99			
	Diplômé	628	70,09	38	42,70	587	67,78	66	64,08	570	68,35	51	53,68	558	61,86	40	40,00	262	28,63	13	11,82	59,03	41,85	57,29	57,29			
	Actif	12	1,34	0	0,00	18	2,08	3	2,91	41	4,92	8	8,42	120	13,30	27	27,00	461	50,38	64	58,18	14,77	20,52	15,36	15,36			
	Inactif	256	28,57	51	57,30	261	30,14	34	33,01	223	26,74	36	37,89	224	24,83	33	33,00	192	20,98	33	30,00	29,20	37,63	27,35	27,35			
	Temps partiel	79	8,10	34	27,64	95	9,89	29	21,97	76	8,35	40	28,63	97	9,71	49	32,89	121	11,68	50	31,25	9,69	28,90	12,01	12,01			
	Diplômé	24	30,38	9	26,47	25	26,32	9	31,03	16	21,05	14	35,00	17	17,53	11	22,45	9	7,44	1	2,00	19,44	21,78	20,15	20,15			
	Actif	5	6,33	2	5,88	11	11,58	4	13,79	16	21,05	8	20,00	37	38,14	14	28,57	71	68,65	32	64,00	29,91	29,70	29,85	29,85			
	Inactif	50	63,29	23	67,65	59	62,11	16	55,17	44	57,89	18	45,00	43	44,33	24	48,88	41	33,88	17	34,00	50,64	48,51	50,00	50,00			
	Total	575	37,10	148	54,61	512	34,76	181	67,83	521	36,41	162	52,96	640	39,05	178	54,43	564	38,70	199	55,43	35,55	55,11	39,68	39,68			
Hommes	Total	530	52,17	121	81,76	458	89,45	154	85,08	474	90,98	113	74,34	593	92,66	143	90,34	520	92,20	158	79,40	91,57	80,30	88,94	88,94			
	Temps complet	292	55,09	42	34,71	281	61,35	82	63,25	283	59,70	44	38,94	230	38,79	31	21,68	103	19,81	12	7,59	46,17	30,62	42,89	42,89			
	Diplômé	13	2,45	2	1,65	11	2,40	11	7,14	41	8,65	11	9,73	175	29,51	56	32,17	275	52,88	79	50,00	20,00	21,63	20,34	20,34			
	Actif	225	42,45	77	63,64	166	36,24	61	39,61	150	31,65	58	51,33	188	31,70	86	46,15	142	27,31	67	42,41	33,83	47,75	36,76	36,76			
	Inactif	45	7,82	27	18,24	54	10,55	27	14,92	47	9,02	39	26,66	47	7,34	35	19,66	44	7,80	41	20,60	8,43	19,70	11,06	11,06			
	Temps partiel	9	20,00	2	7,41	19	35,19	9	33,33	10	21,28	11	28,21	5	10,64	6	17,14	6	13,64	3	7,32	20,68	18,34	19,70	19,70			
	Diplômé	0	0,00	0	0,00	2	3,70	6	22,22	7	14,89	9	23,08	11	23,40	10	28,57	16	34,09	23	56,10	15,22	26,99	20,81	20,81			
	Actif	36	30,00	25	92,59	33	61,11	12	44,44	30	63,83	19	48,72	31	65,96	19	54,29	23	52,27	15	36,59	64,56	63,25	59,85	59,85			
	Inactif	1550	100,00	271	100,00	1473	100,00	313	100,00	1431	100,00	287	100,00	1639	100,00	327	100,00	1890	100,00	359	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00		

Routhier (2006)

ANNEXE D

TAUX DE RÉTENTION À LA MAÎTRISE DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DU SEXE ET DU RÉGIME D'ÉTUDES (SUR 5 ANS)

Sexe	Statut	1999-3		2000-1		2000-3		2001-1		2001-3		2002-1		2002-3		2003-1		2003-3		2004-1		Automne		Hiver		Total					
		N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%	N ^{nz}	%		
Femmes	Total	131	56,22	34	35,05	127	57,21	115	55,02	29	39,73	60	48,00	30	32,97	30	32,97	93	54,07	28	40,00	54	73	36,87	49	52	54,73	40,00			
	Temps complet	100	76,34	27	79,41	93	73,23	88	72,00	16	55,17	37	61,67	17	55,67	17	55,67	50	53,76	19	67,86	68	96	66,44	69	72	68,96	67,86	69,20		
	Diplômé	72	72,00	8	29,63	64	68,82	13	72,22	53	60,23	9	56,25	9	56,25	8	47,06	13	26,00	6	31,58	60	60	45,36	57	42	60,60	45,36	57,42		
	Actif	1	1,00	0	0,00	3	3,23	0	0,00	3	3,41	0	0,00	0	0,00	2	5,41	3	17,65	18	36,00	8	42,11	7	34	11,34	8	17	7,34	8,17	
	Inactif	27	27,00	19	70,37	26	27,66	0	0,00	5	27,78	32	35,36	7	43,75	14	37,84	6	35,29	19	38,00	5	26,32	32	37	43,30	34	41	43,30	34,41	
	Temps partiel	31	23,66	7	20,59	34	26,77	7	14,29	27	28,00	13	44,83	13	43,33	13	43,33	13	43,33	43	46,24	9	32,14	30	4	30,04	30	30,04	30,04	30,80	
	Diplômé	16	51,61	2	28,57	14	41,18	1	14,29	8	29,63	6	46,15	6	46,15	3	13,04	1	7,69	2	4,65	1	1,11	27	22	22,45	26	22	27,22	22,45	26,09
	Actif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	11,11	1	7,69	1	7,69	1	7,69	3	13,04	5	38,46	14	32,56	2	22,22	12	66	16,33	13	53	12,66	16,33	13,53
	Inactif	15	48,39	5	71,43	20	58,82	6	86,71	16	59,26	6	46,15	17	73,91	7	53,85	7	53,85	27	62,79	6	66,67	60	13	61,22	60	60,13	61,22	60,39	
	Total	102	43,77	63	64,94	95	42,79	40	61,54	94	44,93	44	60,27	65	52,00	61	67,03	61	67,03	79	45,93	42	60,00	45	27	63,13	50	45,27	63,13	50,48	
Hommes	Total	73	71,57	41	65,08	69	62,10	23	57,50	57	60,64	32	72,73	43	66,15	39	63,93	46	68,23	29	69,05	63	91	65,60	64	53	63,91	65,60	64,53		
	Temps complet	40	54,79	19	46,34	31	52,54	6	26,09	24	42,11	23	71,88	24	55,81	17	43,59	8	17,39	6	20,69	45	68	43,29	44	80	45,68	43,29	44,80		
	Diplômé	33	45,21	22	53,66	28	47,46	16	69,57	32	55,14	8	25,00	8	25,00	10	25,64	10	25,64	22	47,83	9	31,03	45	76	39,63	44	76	39,63	44,12	
	Actif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,35	1	1,75	1	3,13	4	9,30	4	9,30	12	30,77	16	34,78	14	48,28	7	55	17,07	11	75	17,07	11,09	
	Inactif	29	28,43	22	34,92	36	37,90	17	42,50	37	39,36	12	27,27	22	33,85	22	36,07	33	41,77	13	30,95	36	59	34,40	36	47	36,09	34,40	36,47		
	Temps partiel	10	34,48	4	18,18	12	33,33	6	35,29	10	27,03	2	16,67	7	31,82	5	23,73	5	15,15	5	15,15	0	0,00	28	03	19,77	25	28,03	19,77	25,10	
	Diplômé	0	0,00	0	0,00	1	2,78	0	0,00	3	8,11	1	8,33	4	18,18	4	18,18	4	18,18	13	39,39	4	30,77	13	38	10,47	12	13,38	10,47	12,35	
	Actif	19	65,52	18	81,82	23	63,89	11	64,71	24	64,86	9	75,00	13	59,09	15	45,45	15	45,45	15	45,45	9	69,23	58	60	69,7	62	58,60	69,7	62,55	
	Inactif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0,00	0,00	
	Total	233	100,00	97	100,00	222	100,00	209	100,00	209	100,00	73	100,00	73	100,00	125	100,00	91	100,00	172	100,00	70	100,00	961	961	396	1357	961	1357	396	

Routhier (2006)

ANNEXE E

TAUX DE RÉTENTION AU DOCTORAT DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR EN FONCTION DU SEXE ET DU RÉGIME D'ÉTUDES (SUR 5 ANS)

Sexe	Statut	1999-3		2000-1		2000-3		2001-1		2001-3		2002-1		2002-3		2003-1		2003-3		2004-1		Automne		Hiver		Total				
		N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	N ⁼⁼	%	
Femme	Total	11	40,74	2	28,57	14	50,00	14	50,00	14	50,00	2	28,57	51	69,42	7	50,00	52	63,41	10	45,45	61	90	39,89	58	33	58,33	58,33		
	Temps complet	11	100,00	2	100,00	14	100,00	14	100,00	12	85,71	2	100,00	86	94,51	5	71,43	38	73,08	10	100,00	88	46	90,48	88	67	88,67	88,67		
	Diplômé	3	27,27	1	50,00	1	7,14	0	0,00	4	33,33	1	50,00	10	11,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	18	10,53	11	11	11,11	11,11
	Actif	5	45,45	0	0,00	6	42,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	53	61,93	2	40,00	29	76,32	8	80,00	57	76	57,89	57	78	57,78	57,78		
	Inactif	3	27,27	1	50,00	7	50,00	0	0,00	8	66,67	2	14,29	0	0,00	23	26,74	3	60,00	9	23,68	2	20,00	31	06	31,58	31	11	31,11	31,11
	Temps partiel	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	14,29	0	0,00	0	0,00	5	5,49	2	28,57	14	26,92	0	0,00	11	54	9,52	11	33	11,33	11,33
	Diplômé	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00
	Actif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00
	Inactif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	3	60,00	2	100,00	3	64,29	0	0,00	66	67	100,00	69	57	69,57	69,57
	Inactif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	40,00	0	0,00	5	36,70	0	0,00	33	33	0,00	33	33	0,00	33,33
Homme	Total	16	59,26	5	71,43	10	41,67	4	100,00	14	50,00	5	71,42	42	31,58	7	50,00	30	36,59	12	54,55	38	10	61,11	41	67	41,67	41,67		
	Temps complet	16	100,00	5	100,00	9	90,00	4	100,00	10	71,42	4	80,00	38	90,48	6	85,71	27	90,00	11	91,67	89	29	90,51	89	66	89,66	89,66		
	Diplômé	6	37,50	3	60,00	1	11,11	3	75,00	1	10,00	1	25,00	1	2,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	23	23,33	12	31	12,31	12,31
	Actif	2	12,50	0	0,00	3	33,33	0	0,00	6	60,00	3	75,00	24	63,16	6	100,00	20	74,07	7	63,64	55	33	54,62	54	62	54,62	54,62		
	Inactif	8	50,00	2	40,00	5	55,56	1	25,00	3	30,00	0	0,00	13	34,21	0	0,00	7	25,93	4	36,36	36	00	23,33	33	08	33,08	33,08		
	Temps partiel	0	0,00	0	0,00	1	10,00	0	0,00	4	28,57	1	20,00	4	9,52	1	14,29	3	10,00	1	8,33	10	71	9,09	10	34	10,34	10,34		
	Diplômé	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	25,00	0	0,00	1	33,33	0	0,00	16	67	0,00	13	33	13,33	13,33		
	Actif	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	3	75,00	0	0,00	2	50,00	1	100,00	2	66,67	0	0,00	66	67	33,33	60	00	60,00	60,00		
	Inactif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	25,00	1	100,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	16	67	66,67	26	67	26,67	26,67
	Inactif	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	25,00	1	100,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	16	67	66,67	26	67	26,67	26,67
Total		27	100,00	7	100,00	24	100,00	4	100,00	28	100,00	7	100,00	133	100,00	14	100,00	82	100,00	22	100,00	100	00	100,00	100	00	100,00	100,00		

Routhier (2006)

ANNEXE F

TAUX DE RÉUSSITE DES COURS AU PREMIER TRIMESTRE DES ÉTUDIANTS DE L'UQTR COMPARATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS DE L'ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU UQ (SAUF TELUQ)

Établissement	Réussite des cours au 1 ^{er} trimestre	Année 1993						Année 1996					
		Régime d'études			Régime d'études			Régime d'études			Régime d'études		
		Temps complet N ^o **	%	Total N ^o **	Temps complet N ^o **	%	Total N ^o **	Temps complet N ^o **	%	Total N ^o **	Temps complet N ^o **	%	Total N ^o **
UQTR	Total	1080	100,00	110	100,00	1190	100,00	860	100,00	67	100,00	927	100,00
	Aucun cours réussi	21	1,94	11	10,00	32	2,69	25	2,91	15	22,39	40	4,31
	Moins de la moitié	20	1,85	0	0,00	20	1,68	162	18,84	3	4,48	165	17,80
	Plus de la moitié	36	3,33	8	7,27	44	3,70	192	22,33	7	10,45	199	21,47
	Au moins les trois-quarts	162	15,00	0	0,00	162	13,61	290	33,72	2	2,99	292	31,50
	Tous les cours	841	77,87	91	82,73	932	78,32	191	22,21	40	59,70	231	24,92
Tous les établissements (sauf TELUQ)	Total	2163	100,00	282	100,00	2435	100,00	1890	100,00	191	100,00	2081	100,00
	Aucun cours réussi	40	1,86	25	8,87	65	2,67	39	2,06	20	10,47	59	2,84
	Moins de la moitié	38	1,76	0	0,00	38	1,56	181	9,58	4	2,09	185	8,89
	Plus de la moitié	71	3,30	15	5,32	86	3,53	225	11,90	12	6,28	237	11,39
	Au moins les trois-quarts	282	13,10	1	0,35	283	11,62	407	21,53	3	1,57	410	19,70
	Tous les cours	1722	79,98	241	45,46	1963	80,62	1038	54,92	152	79,58	1190	57,18

Le Projet ICOPE (dans Routhier, 2006)

ANNEXE G

ANALYSE DE LA SCOLARITÉ DU PÈRE ET DE LA MÈRE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU BACCALAURÉAT À L'UQTR EN FONCTION DU RÉGIME D'ÉTUDES (1993-1996)

Établissement fréquenté	Scolarité du père	Régime d'études					
		Temps complet		Temps partiel		Total	
		N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
UQTR (enquête 1993)	Total	1087	100,00	114	100,00	1201	100,00
	Aucune étude	3	0,28	0	0,00	3	0,25
	Primaire	134	12,33	34	29,82	168	13,99
	Secondaire	421	38,73	46	40,35	467	38,88
	Collégial	194	17,85	18	15,79	212	17,65
	Universitaire	294	27,05	14	12,28	308	25,65
	Ne sait pas	30	2,76	2	1,75	32	2,66
	Autre	11	1,01	0	0,00	11	0,92
UQTR (enquête 1996)	Total	873	100,00	68	100,00	941	100,00
	Aucune étude	2	0,23	0	0,00	2	0,21
	Primaire	87	9,97	23	33,82	110	11,69
	Secondaire	347	39,75	27	39,71	374	39,74
	Collégial	191	21,88	11	16,18	202	21,47
	Universitaire	227	26,00	7	10,29	234	24,87
	Ne sait pas	19	2,18	0	0,00	19	2,02

Le Projet ICOPE (dans Routhier, 2006)

Établissement fréquenté	Scolarité de la mère	Régime d'études					
		Temps complet		Temps partiel		Total	
		N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
UQTR (enquête 1993)	Total	1089	100,00	113	100,00	1202	100,00
	Aucune étude	6	0,55	1	0,88	7	0,58
	Primaire	116	10,65	36	31,86	152	12,65
	Secondaire	516	47,38	45	39,82	561	46,67
	Collégial	245	22,50	13	11,50	258	21,46
	Universitaire	181	16,62	14	12,39	195	16,22
	Ne sait pas	18	1,65	2	1,77	20	1,66
	Autre	7	0,64	2	1,77	9	0,75
UQTR (enquête 1996)	Total	874	100,00	67	100,00	941	100,00
	Aucune étude	1	0,11	0	0,00	1	0,11
	Primaire	49	5,61	17	25,37	66	7,01
	Secondaire	415	47,48	33	49,25	448	47,61
	Collégial	237	27,12	8	11,94	245	26,04
	Universitaire	160	18,31	9	13,43	169	17,96
	Ne sait pas	12	1,37	0	0,00	12	1,28

Le Projet ICOPE (dans Routhier, 2006)

ANNEXE H

ANALYSE DE LA SCOLARITÉ DU PÈRE ET DE LA MÈRE DES ÉTUDIANTS AU BACCALAURÉAT À L'UQTR EN FONCTION DU CHEMINEMENT SCOLAIRE (1993-1996)

Régime d'études	Scolarité du père	Cheminement scolaire									
		Diplômé dans le programme		Diplômé dans un autre programme		Dossier actif		Départ sans diplôme		Total	
		N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Temps complet	Total	754	70,93	75	7,06	51	4,8	183	17,22	1063	100,00
	Aucune étude	1	33,33	1	33,33	0	0,00	1	33,33	3	100,00
	Primaire	79	60,31	7	5,34	10	7,63	35	26,72	131	100,00
	Secondaire	290	70,22	34	8,23	23	5,57	66	15,98	413	100,00
	Collégial	144	75,39	11	5,76	5	2,62	31	16,23	191	100,00
	Universitaire	215	75,44	17	5,96	11	3,86	42	14,74	285	100,00
	Ne sait pas	18	62,07	3	10,34	2	6,90	6	20,69	29	100,00
Temps partiel	Total	34	30,36	6	5,36	22	19,60	50	44,64	112	100,00
	Aucune étude	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Primaire	6	18,18	0	0,00	11	33,30	16	48,48	33	100,00
	Secondaire	22	44,90	4	8,16	7	14,90	16	32,65	49	100,00
	Collégial	3	18,75	0	0,00	2	12,50	11	68,75	16	100,00
	Universitaire	2	16,67	2	16,67	2	16,67	6	50,00	12	100,00
	Ne sait pas	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	2	100,00
Temps complet et temps partiel	Total	788	67,06	81	6,89	73	6,21	233	19,83	1175	100,00
	Aucune étude	1	33,33	1	33,33	0	0,00	1	33,33	3	100,00
	Primaire	85	51,83	7	4,27	21	12,80	51	31,10	164	100,00
	Secondaire	312	67,53	38	8,23	30	6,49	82	17,75	462	100,00
	Collégial	147	71,01	11	5,31	7	3,38	42	20,29	207	100,00
	Universitaire	217	73,06	19	6,40	13	4,38	48	16,16	297	100,00
	Ne sait pas	19	61,29	3	9,68	2	6,45	7	22,58	31	100,00
	Autre	7	63,64	2	18,18	0	0,00	2	18,18	11	100,00

Le Projet ICOPE (dans Routhier, 2006)

Régime d'études	Scolarité de la mère	Cheminement scolaire									
		Diplômé dans le programme		Diplômé dans un autre programme		Dossier actif		Départ sans diplôme		Total	
		N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Temps complet	Total	754	70,80	76	7,14	51	4,79	184	17,28	1065	100,00
	Aucune étude	5	83,33	0	0,00	0	0,00	1	16,67	6	100,00
	Primaire	69	62,73	9	8,18	7	6,36	25	22,73	110	100,00
	Secondaire	347	68,58	43	8,50	29	5,73	87	17,19	506	100,00
	Collégial	182	75,83	11	4,58	8	3,33	39	16,25	240	100,00
	Universitaire	136	75,98	12	6,70	6	3,35	25	13,97	179	100,00
	Ne sait pas	10	58,82	1	5,88	1	5,88	5	29,41	17	100,00
Temps partiel	Total	34	30,63	6	5,41	22	19,82	49	44,14	111	100,00
	Aucune étude	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1	100,00
	Primaire	9	25,00	0	0,00	13	36,11	14	38,89	36	100,00
	Secondaire	15	34,09	2	4,55	7	15,91	20	45,45	44	100,00
	Collégial	4	30,77	3	23,08	1	7,69	5	38,46	13	100,00
	Universitaire	6	46,15	0	0,00	1	7,69	6	46,15	13	100,00
	Ne sait pas	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	2	100,00
Temps complet et temps partiel	Total	788	67,01	82	6,97	73	6,21	233	19,81	1176	100,00
	Aucune étude	5	71,43	0	0,00	0	0,00	2	28,57	7	100,00
	Primaire	78	53,42	9	6,16	20	13,70	39	26,71	146	100,00
	Secondaire	362	65,82	45	8,18	36	6,55	107	19,45	550	100,00
	Collégial	186	73,52	14	5,53	9	3,56	44	17,39	253	100,00
	Universitaire	142	73,96	12	6,25	7	3,65	31	16,15	192	100,00
	Ne sait pas	10	52,63	1	5,26	1	5,26	7	36,84	19	100,00
	Autre	5	55,56	1	11,11	0	0,00	3	33,33	9	100,00

Le Projet ICOPE (dans Routhier, 2006)

ANNEXE I

RAPPORTS DES RENCONTRES EXTERNES

Rapport de l'Université d'Ottawa	104
Rapport de l'École de technologie supérieure	110
Rapport de l'Université du Québec en Outaouais	114
Rapport de l'Université du Québec à Montréal	116
Rapport de l'Université du Québec à Chicoutimi	119
Rapport de l'Université Sherbrooke	121
Rapport de l'Université de Montréal (Centre de communication écrite)	124
Rapport de l'Université de Montréal (Service aux étudiants).....	128
Rapport de l'Université de Montréal (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur)	131
Rapport de l'Université McGill.....	134

Rapport de l'Université d'Ottawa

Date de la rencontre : 20 mars 2006

Personnes rencontrées : Serge Blais, Directeur du SASS
Jean-Luc Daoust, spécialiste en persévérance scolaire
Marie-Lise Blain, chef du centre d'aide à la rédaction de travaux universitaires

Objectif de la rencontre : Connaître le Service d'appui au succès scolaire (SASS)

Historique

L'Université d'Ottawa, fondée en 1848, est une Université publique depuis les années 60. Elle compte autour de 32 000 étudiants. C'est une Université bilingue.

Depuis 2000, pour le recteur, l'importance est de gérer l'Université publique comme s'il s'agissait d'une Université privée. Le livrable de l'Université est de créer et de dispenser le savoir. Toute la notion d'apprentissage est l'axe central de l'Université, autant pour l'enseignement que pour la recherche.

À l'Université d'Ottawa, il y a un centre de pédagogie qui s'occupe de la qualité de l'enseignement des professeurs et des programmes. Concernant les étudiants, un service d'appui au succès scolaire (SASS) les supporte dans tous les apprentissages reliés au succès scolaire dans la classe et avec les professeurs. Quant aux services reliés à la qualité de vie (logement, vie sociale, sports, etc.), ils sont tout à fait à part.

Structure et positionnement dans l'Université

Le service d'appui au succès scolaire a été créé en 2001 et relève du vice-recteur aux études. Son directeur est reconnu comme l'équivalent d'un doyen de faculté. Le directeur, pour assurer son pouvoir et sa légitimité, siège dans tous les comités stratégiques de l'Université. Il siège au Sénat et participe à tous les comités touchant la planification scolaire, l'évaluation de programmes, la gestion des effectifs étudiants, etc.

Au départ, le SASS a récupéré les services suivants : le counselling, les carrières, les étudiants autochtones, les services aux étudiants avec handicaps et la rédaction de travaux universitaires. Le SASS a aussi formé un groupe d'analyse de statistiques scolaires (4 personnes), un programme de mentorat étudiant (un Centre de mentorat dans chaque Faculté) et un Programme d'apprentissage par l'engagement communautaire.

Les premières questions qui se sont posées au SASS était de savoir : à partir des taux d'échecs, quels sont les cours difficiles? Quels sont les cours à risque? Étant donné la double cohorte d'étudiants arrivant en 2002, quelles sont les corrélations que l'on peut faire? Peut-on raffiner notre processus d'admission? De quelles écoles nous viennent nos étudiants? Peut-on faire des liens entre la provenance des étudiants et leur taux d'obtention du diplôme?

Deuxièmement, le SASS devait rapidement prouver son efficacité et mesurer son impact réel (vs perçu). Ses membres devaient être capables de répondre, avec les statisticiens, à toutes les

questions provenant des facultés ou des services ou de l'administration. Le SASS souhaite influencer les décisions administratives. En Ontario, environ 20 % des étudiants du secondaire viennent à l'Université (un autre 30 % va au collège communautaire). De ce nombre, environ 75 % (moyenne provinciale) obtiennent leur diplôme. Le SASS a donc mis en place des mesures pour augmenter ce taux de remise de diplômes.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : TUTORAT

Programme de tutorat, d'encadrement d'été. Le tutorat a nécessité un investissement de 400 000 \$ à l'été 2005.

2^E MESURE : DÉPISTAGE PRÉCOCE

Créer un programme de dépistage précoce. Évaluer le plus vite possible les étudiants en début de session. Analyser les résultats et contacter l'étudiant pour offrir du support.

Au début, les premières expériences ont eu lieu en sciences sociales et en sciences. On a laissé tomber les sciences sociales et on s'est concentré en sciences étant donné le taux d'échec élevé. D'une part, la faculté de sciences reçoit son financement en fonction du taux de remise de diplômes et d'autre part, les professeurs se plaignaient d'avoir dans leur classe des étudiants très forts et très faibles, et du fait que les résultats provenant des écoles secondaires n'étaient pas fiables.

Alors, ils ont organisé des tests d'évaluation et de classement deux semaines après la rentrée scolaire et ont formé des groupes forts et des groupes plus faibles afin d'offrir un meilleur encadrement aux plus faibles. Le meilleur encadrement peut vouloir dire des cours de fin de semaine ou en soirée, de même que de l'appui en périphérie des cours, comme le tutorat ou le mentorat.

3^E MESURE : MENTORAT ÉTUDIANT

Comment intervenir. Les conseillers pédagogiques dans les facultés constituent l'interface la plus importante. Le SASS donne des services spécialisés. Il y a eu la mise en place du mentorat étudiant, comportant les caractéristiques suivantes :

1. Les étudiants de 1^{er} cycle aident les étudiants de 1^{er} cycle. Un système de gradation a été mis en place, soit les mentors juniors, les mentors et les mentors seniors.
2. Les mentors sont engagés 10 heures par semaine à 10 \$/heure ou ils obtiennent l'équivalent d'un cours de 3 crédits et sont mentors toute l'année.
3. Les mentors doivent être des étudiants qui ont une disposition naturelle à l'entraide par les pairs. On ne vise pas spécifiquement des étudiants avec de très hautes moyennes scolaires. Même que certains des meilleurs mentors sont ceux et celles qui ont eux-mêmes vécu des échecs. Ils sont alors bien positionnés pour aider les étudiants en détresse, pour relativiser l'échec. Ils représentent un modèle de persévérance.

4. Les mentors doivent réussir une entrevue faite par les spécialistes du SASS et les conseillers pédagogiques des facultés.
5. Les mentors reçoivent une formation obligatoire, initiale et continue, adaptée spécifiquement aux responsabilités qui leur sont confiées.

Les centres de mentorat dans les facultés interviennent à 3 niveaux :

- Au niveau cognitif (apprendre à apprendre)
- Au niveau émotif (relationnel, motivationnel)
- Au niveau environnemental (processus, mécanismes)

Les spécialistes appuient les mentors et ils font du débriefing avec eux. Chaque mentor doit tenir un journal de bord et ils discutent de leurs interventions avec les spécialistes. De plus, le SASS a intégré un chercheur pour publier les résultats.

Aujourd'hui en 2005-2006, il y a 220 mentors, environ 20 par faculté et 12 facultés ont leur service de mentorat.

L'Université d'Ottawa considère que les services de psychologie (psychothérapie) et les services de placement relèvent d'organisations à l'extérieur de l'Université. Au service de l'apprentissage, le psychologue peut faire de courtes interventions (maximum 3 rencontres), il intervient à l'intérieur de 24 heures pour le triage et réfère au besoin. Le service de placement est un service d'éducation à la carrière. Les spécialistes travaillent sur les habiletés transférables, sur la situation de l'emploi, vont dans les écoles secondaires rencontrer les conseillers en orientation. Leur rôle se situe dans les transitions et dans l'intégration. À noter que les mentors ont commencé à aller dans les écoles secondaires.

Le guichet multiservice à l'Université est institutionnel et répond aux besoins administratifs.

Aujourd'hui, le SASS a vraiment un rôle de coordination et est en partenariat avec les facultés. Cette année, le budget du mentorat est de 800 000 \$ (50 % du budget vient des facultés et 50 % vient du SASS). Pour le financement de cette mesure, les banques ont également fait un don de 10 000 000 dont seuls les intérêts servent à financer et on utilise le programme travail-études (75 % gouvernement et 25 % faculté et SASS.) d'autre part.

Le doyen de la faculté et les professeurs doivent assumer la responsabilité ultime de la réussite de leurs étudiants : le SASS est en appui à cet objectif. Il est important de ne pas « dégager » les professeurs de cette responsabilité.

L'évaluation de cette mesure est quantitative versus le taux de remise de diplômes et qualitative par l'impression, par les perceptions que cela a changées et par les focus group tenus.

Deux considérations : Les formations aux mentors ont lieu en début de session plus régulièrement et varient par la suite. Le spécialiste du SASS attiré à une faculté est toujours le même donc il se crée un sentiment d'entraide entre les mentors et le spécialiste. Le spécialiste apporte un appui professionnel, mais la supervision au quotidien des étudiants-mentors est la responsabilité du personnel scolaire de la faculté en question. Cette approche fonctionne très bien.

Dans le mentorat, il y a 2 centres particuliers non reliés à une faculté mais à un secteur d'activités. Il s'agit du mentorat relié aux équipes sportives (mentors en autobus) et du mentorat pour l'international (visa et intégration). Un centre de mentorat dans la bibliothèque principale sera aussi bientôt mis sur pied.

4^E MESURE : APPRENTISSAGE PAR ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

C'est une forme d'apprentissage qui enrichit la formation en classe. L'étudiant s'engage dans un projet de bénévolat de 3 heures par semaine pendant 12 semaines, projet relié à son programme d'études. Il doit rédiger un journal de bord, doit soumettre un rapport d'activités et doit participer à des discussions en classe. L'étudiant et le professeur déterminent ensemble la forme que prendra le projet d'apprentissage, le professeur supervise et fait le débriefing en classe.

En début d'année, les professeurs intéressés apportent leur description de cours et les projets possibles. Le SASS fait l'appariement entre l'étudiant, le professeur et l'agence extérieure. Le projet se déroule entre la 3^e et la 13^e semaine à raison de 3 heures par semaine, et les deux autres semaines servent au débriefing ou à un examen.

L'objectif que vise cette expérience est de mener l'étudiant à reconnaître qu'il peut apprendre autrement et qu'il est un meilleur apprenant.

Les professeurs engagés dans cette mesure y trouvent 3 avantages :

- Ces activités sont reconnues dans la part de services à la collectivité de leur tâche annuelle
- Il s'agit d'un excellent laboratoire pour eux
- Quelques-uns utilisent ces projets pour se transformer comme enseignant.

5^E MESURE : LIENS AVEC LES PARENTS

En février, il y a une journée pour les parents à l'Université. Sur invitation, à tous ceux admis mais non inscrits, il y a une session d'information de 1 heure et demie suivie d'une foire aux services. Il y a un bulletin pour les parents et une foire aux questions sur le Web. Finalement, pendant l'installation des nouveaux étudiants sur le campus, 3 jours avant le début des cours, le SASS organise une activité pour les parents où l'avocat de l'Université vient expliquer les droits et les responsabilités des étudiants, les règles de fonctionnement et le « que faire » en cas d'urgence.

Budget

Le SASS au complet a un budget annuel de 3 000 000 \$ par année. Les salaires de 40 personnes représente autour de 88 % du budget et une grande partie de ce qui reste va en publicité pour amener le changement de culture au premier cycle.

Les types de personnels du SASS :

- 8-9 psychologues
- 8-9 conseillers en orientation ou en choix de carrière
- 3-4 professionnels s'occupent de l'accessibilité, services des carrières
- 4 statisticiens

3 personnes, dont un professeur dégrevé, à l'apprentissage par engagement communautaire,
5-6 personnes au centre d'aide à la rédaction de travaux universitaires (CARTU)
10 personnes pour les étudiants atteints d'un handicap,
220 mentors dans 12 facultés en 2005-2006

Le SASS engage aussi une soixantaine d'étudiants au cours de l'année pour effectuer diverses tâches : préparation d'ateliers, réceptionnistes, etc.

Fonctionnement, problèmes rencontrés et conseils

Le directeur du service fait partie de tous les comités stratégiques de l'Université, ce qui procure légitimité et crédibilité au SASS.

Il fait une rencontre par semaine avec ses chefs de section (7), il fait également des réunions sectorielles. Dans les 2 premières années, il y a eu beaucoup de roulement de personnels, il y a eu des départs à la retraite, des primes de séparation négociées à cause du changement de culture difficile à prendre pour certains.

La vision du service était claire, supportée par la direction. Certaines balises étaient incontournables, à savoir : passer de la relation d'aide à celle d'éducateur, la décentralisation, la mise en place du mentorat par les pairs.

Les résistances ont été beaucoup plus grandes au service que dans les facultés. Celles-ci y voyaient un gain en considérant seulement l'information disponible sur leur clientèle.

La culture passe également par la gestion de projet plutôt que la gestion par secteur. À chaque projet était attribué un chef de projet. L'identification des projets doit être justifiée par les besoins des clientèles.

Le comité de gestion de la direction, formé des 7 chefs de section, a mis en place des sous-comités de communication, de technologies et d'évaluation.

Le directeur du service a aussi eu à aller vendre le potentiel de ce service à l'externe et 10 % de son budget vient de l'externe (exemple : CIBC) et 10 % de services de transcriptions pour l'externe.

À noter que les chefs de section ne sont pas syndiqués, ni les employés de soutien. Les secteurs syndiqués ont émis plusieurs griefs lors de la création du SASS. Plusieurs stratégies ont dû être développées avec le service des relations de travail pour mettre en place le SASS.

Situation actuelle

- Des contraintes syndicales sont rencontrées
- L'équipe du SASS se révèle une équipe gagnante
- La gestion du tiers, tiers, tiers est privilégiée (à l'Université, lorsque l'on veut faire quelque chose de différent)
- Un plan de communication est à peaufiner avec la Fédération des étudiants afin d'alimenter le journal étudiant et un plan de développement par étapes pour les prochaines années

- Des difficultés sont à résoudre, notamment avec la faculté des sciences de la gestion, qui dit pouvoir s'organiser seule.

Perspectives et orientation

Finalement, de nouveaux besoins émergent :

- Du mentorat pour la bibliothèque;
- Du mentorat pour un programme d'immersion en septembre 2006 parce que 55 000 jeunes veulent apprendre le français;
- Des besoins d'accrochage au 2^e cycle : attirer les étudiants;
- Des besoins de décrochage au 3^e cycle : faire terminer les étudiants dans les délais.

Le SASS constitue un service innovant, en perpétuelle adaptation, qui exige des ressources entièrement dédiées au succès des étudiants. C'est un service qui a demandé dans sa mise en place énormément d'énergie humaine et d'énergie de persuasion.

(Routhier, 2006)

Rapport de l'École de technologie supérieure

Date de la rencontre : 13 avril 2006 (approuvé début juin 2006)

Personnes rencontrées : Madame Sylvie Doré, doyenne, décanat à la formation

Objectif de la rencontre : Connaître le plan de la réussite et de la persévérance des étudiants de l'ETS

Historique

Des réflexions sont engagées à l'ETS autour du taux de remise de diplômes. Selon la doyenne à la formation, depuis 2000, le taux de remise de diplômes est en baisse et c'est pourquoi en janvier 2005, l'ETS s'est dotée d'une structure pour y remédier.

L'ETS s'est servi du CCER (comité de coordination enseignement-recherche) qui existait depuis 5 ans et qui se rencontrait tous les lundis pour régler les problèmes courants. C'est un sous-ensemble de ce comité qui travaille sur le Plan de réussite et de persévérance des étudiants, auquel s'est ajouté la conseillère en aide et à l'apprentissage et, à l'occasion, des invités.

En janvier 2005, le comité a pris 3 semaines pour s'approprier le cadre de référence du Conseil supérieur de l'éducation contenu dans l'avis intitulé Réussir un projet universitaire : des conditions à réunir. Le comité s'est questionné à savoir si, à l'ETS, on couvrait toutes les mesures et si on avait des idées préconçues sur les étudiants. On a donc construit un formulaire et actualisé le portrait des étudiants à l'aide d'une analyse de leur situation financière et d'une enquête sur leurs motifs d'abandon réalisée par le Service aux étudiants. Cette enquête consistait à téléphoner à tous les étudiants qui avaient abandonné leurs études en 2004-2005 pour connaître leurs raisons d'abandon. 177 étudiants sur 412 ont été joints. Les raisons invoquées étaient nombreuses, mais les plus importantes étaient : le programme, la motivation, la situation financière, la conciliation travail-famille-étude, la pédagogie, la charge de travail trop lourde, des raisons personnelles.

Le comité s'est ensuite interrogé sur les mesures à mettre en place et sur la cible de performance à atteindre. Des mesures administratives, académiques et d'insertion-intégration doivent être mises en place.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : DÉPISTAGE D'ÉTUDIANTS À RISQUE

Les examens sont passés assez tôt dans la session et les résultats sont acheminés à une ressource qui identifie les étudiants présentant des difficultés dans au moins 2 cours. On retourne les noms de ces étudiants au département (directeur et adjoint). Le département téléphone à chacun de ces étudiants pour vérifier, conseiller et référer ceux-ci selon le besoin. Les étudiants apprécient car ils estiment que l'on s'occupe d'eux.

2^E MESURE : MAÎTRES D'ENSEIGNEMENT

Traditionnellement, les conditions d'admission à l'ETS exigent les maths 103 et la physique 102, mais ces cours ont disparu de bon nombre de programmes collégiaux depuis la réforme. L'ETS s'est aperçu que le premier cours de mathématique s'avère un bon indice de la réussite de l'étudiant au sein du programme. Les cours de maths sont dispensés par des maîtres d'enseignement, ce sont des employés réguliers de l'ETS, qui enseignent 6 cours par année et qui font de l'encadrement en plus de coordonner les groupes-cours. S'ils font de la recherche, il s'agit exclusivement de recherche en pédagogie.

La maîtrise du langage utilisé en mathématiques et en sciences semble être un problème selon les maîtres d'enseignement. Un test de recherche se met en route pour élaborer un test diagnostic combiné à la cote R. L'objectif est de prédire la réussite des étudiants (référence au niveau psychopédagogique du Conseil supérieur de l'éducation).

On réalise que les étudiants ayant une bonne cote R (probablement que ces étudiants ont de bonnes habitudes de travail) s'inscrivent aux cours suggérés, mais que les étudiants ayant le plus de besoins ne s'y inscrivent pas. Le test diagnostic en mathématiques et en physique devient donc obligatoire.

Des cours d'introduction et d'appoint de 3 crédits sont créés, non comptabilisés dans le programme et deviennent pour les étudiants identifiés à risque une prescription plutôt qu'une suggestion. Tous les intervenants s'entendent sur le discours à tenir : historiquement à l'ETS, si les étudiants ne suivent pas les cours prescrits, ils échouent leur programme.

On s'aperçoit que le cours d'introduction à la physique prépare mieux les étudiants aux cours du programme que le cours d'introduction en mathématiques. Le cours de mathématiques a donc été revu tant dans son contenu que dans l'utilisation d'une pédagogie plus active (animation, jeu).

3^E MESURE : ALLONGEMENT DE LA PÉRIODE D'ABANDON AVEC REMBOURSEMENT

Administrativement, on fait des ajustements dans les programmes, on revoit la chaîne de préalables et on crée de nouveaux codes de cours dans les programmes.

De plus, on étend à 4 semaines la période d'abandon de cours avec remboursement pour allonger la période d'adaptation et d'intégration. Cette mesure a un impact positif.

4^E MESURE : JOURNÉE D'ACCUEIL

En ce qui regarde l'insertion et l'intégration, l'ETS organise des journées d'accueil qui sont appréciées par les étudiants. À noter que les étudiants ont à passer le test diagnostic en mathématiques et en sciences en début de cette journée d'accueil. Par la suite, il y a des présentations sur l'ETS, les programmes, les règlements, les examens diagnostics, les services, l'enseignement coopératif, les associations étudiantes. Il y a également toute la journée des stands d'information. La journée se termine par des échanges entre les nouveaux et les anciens pour réviser l'information importante, répondre aux questions et remettre les documents administratifs.

Les départements organisent aussi, par la suite, des activités d'accueil. Dans les départements, le directeur et son adjoint s'entretiennent avec les étudiants dans un cours du programme et parlent des activités socioculturelles.

Dès la 3^e semaine de cours, des résultats d'examens commencent à être disponibles et l'analyse débute en vue de contacter les étudiants à risque le plus tôt possible.

Concernant le projet PROSPERE, il a été évalué dans 2 programmes en 2005-2006. 3 programmes s'ajouteront en 2006-2007 et le projet sera finalement étendu à l'ensemble des programmes en 2007-2008.

Un fond d'urgence a été créé pour dépanner les étudiants ayant des problèmes financiers. Les étudiants reçoivent par ailleurs un salaire pendant leur stage.

Le conseiller d'aide à l'apprentissage a bâti un réseau intéressant de références en santé et en psychologie à l'externe.

5^E MESURE : FORMATION AUX PROFESSEURS

L'ETS offre aussi des formations aux professeurs et aux maîtres d'enseignement sur les caractéristiques des clientèles et sur la pédagogie. On les encourage à suivre les ateliers de perfectionnement du CEFRES à l'UQÀM. La formation n'est pas encore offerte aux chargés de cours.

6^E MESURE : GROUPE DE RECHERCHE

L'ETS participe depuis l'automne 2005 à une recherche financée par le FODAR sur les caractéristiques d'apprentissage des groupes d'étudiants. L'UQAR, l'UQAT, l'UQAC y participent également. 71 groupes-cours ont été ciblés (1 600 répondants) pour répondre à un questionnaire. Le premier rapport sera probablement disponible en mai 2006. Le groupe de travail de cette recherche se penchera sur la façon d'exploiter ces résultats et de les présenter aux étudiants et aux professeurs.

Fonctionnement et budget

Aucun argent neuf n'a été injecté dans la réalisation du plan de la réussite à l'ETS sauf l'argent du FODAR pour le projet cité plus haut.

Le service du recrutement a été restructuré. La mise en place du plan est assurée par un comité de pilotage du côté de la filière académique. Différentes directions sont impliquées, soit la direction de l'enseignement et de la recherche, le décanat à la formation (qui assure le suivi et l'animation du plan de réussite des étudiants), le décanat des ressources, tous les départements et le service des enseignements généraux, le service aux étudiants et dans une moindre mesure, le service de l'enseignement coopératif, le décanat à la recherche et au transfert technologique, la direction associée aux services académiques et technologiques, le bureau des relations internationales et du recrutement étudiant, le bureau du registraire et le service de la bibliothèque.

Problèmes rencontrés et conseils

La communication. Il faudrait communiquer davantage avec la communauté à propos du plan de réussite.

Actuellement, on travaille avec les associations étudiantes si besoin (par exemple : le test diagnostique et le passage de 3 à 4 crédits des cours).

La mise en place du plan par le CCER a été facilitée à cause de la structure monofacultaire à l'ETS.

Il est important que les mesures d'encadrement soient spécifiques à chaque département et qu'il soit autonome dans la mise en œuvre.

Perspectives et orientation

Un grand projet est de faire passer de 3 à 4 crédits les cours de mathématiques, de physique et d'informatique afin de donner une heure de plus d'encadrement aux étudiants. Chaque cours comporte déjà 2 à 3 heures de travaux pratiques ou en laboratoire, en plus de 3 h d'enseignement.

À l'ETS, on vise un taux de remise de diplômes de 75 %, même si l'objectif du contrat de performance est de 70 %. On souhaite également que les gens aient du plaisir, que l'on forme une communauté d'apprentissage joyeuse et heureuse.

Documents remis

- Plan de la journée de pré-accueil des nouveaux étudiants au baccalauréat
- Plan de la réussite et de la persévérance des étudiants de l'ETS
- Une démarche en vue d'une pédagogie centrée sur le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants (Projet FODAR)

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université du Québec en Outaouais

Date de la rencontre : 21 mars 2006

Personnes rencontrées : Mme Lucie Chénier, professionnelle au décanat de la formation, responsable du dossier « Programme de réussite universitaire » (PRU)

Objectif de la rencontre : Connaître l'état du dossier de la réussite des étudiants universitaires à l'UQO, en particulier le projet PRU.

Historique

Au départ, le dossier de la réussite était sous la responsabilité de Céline Paquet des services aux étudiants et son acronyme était le PARE (Programme d'aide à la réussite des étudiants).

L'objectif était de dépister les étudiants entrant à l'UQO représentant des risques en réussite scolaire, dont ceux ayant une cote R de 22 et moins au cégep ainsi que les étudiants en tutelle dans les programmes, de les contacter et de leur offrir de suivre le cours crédité ARU-9003, un cours semblable à Université 101 et ce, pour les outiller afin qu'ils réussissent à l'Université. Ce cours est maintenant obligatoire pour tous les étudiants admis ayant une cote R de 22 et moins et admis sur une base adulte évaluée à risque.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : COURS D'APPOINT ARU-9003

Le cours est rattaché au département de psychoéducation. Ce cours fut donné par des chargés de cours et chacun a développé son plan de cours. Le décanat s'est aperçu en 2003-2004 qu'il n'y avait pas d'uniformité dans les plans de cours. L'application de cette directive est difficile vu le manque de procédure formelle et vu que les étudiants en tutelle relevaient et relèvent de modules différents. L'information n'est pas toujours disponible au bon moment.

En 2005, la Commission des études a rendu ce cours obligatoire sans toutefois l'inclure dans le cheminement de l'étudiant. Le cours est considéré équivalent à une base d'admission et est toujours hors programme dans le dossier de l'étudiant. Cette situation génère des frustrations de la part des étudiants. Cette année, ARU-9003 représente donc un cours obligatoire à suivre en sus pour les étudiants considérés à risque.

Budget

Les 2 chargés de cours qui ont donné la majorité des cours, Caroline Cyr et Isabel Côté, ont fait une demande de financement pour analyser les résultats des étudiants ayant suivi le cours ARU-9003.

Fonctionnement, problèmes rencontrés et conseils

Depuis 2004, 4-5 groupes de 35 étudiants suivent le cours à l'automne, 3-4 groupes le suivent à l'hiver et 1 groupe le suit à l'été. Plusieurs étudiants ne sont pas satisfaits, ils considèrent ce

cours comme une embûche plutôt que comme une mesure d'aide à la réussite, étant donné qu'il est en sus de leur programme.

Perspectives et orientation

Actuellement, le décanat qui est responsable du PRU regarde différentes approches pédagogiques pour la suite des choses (ateliers au Service aux étudiants).

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université du Québec à Montréal

Date de la rencontre : Le 9 mars et le 30 mars 2006

Personnes rencontrées : Madame Nadia Palkievicz
Madame Sylvie Quéré
Monsieur Christian Bégin

Objectif de la rencontre : Connaître ce qui se passe en regard de la réussite des étudiants à l'UQÀM.

Historique

La réflexion sur l'encadrement a commencé autour des années 90 à l'UQÀM. En 1996, un comité remet un rapport final sur l'encadrement des étudiants. En 2001, un comité a été formé pour proposer à la direction un plan de réussite des étudiants. Un changement à la direction crée un flottement de 2-3 ans. Pendant cette période, le travail se fait sur le monitorat de programme au Vice-rectorat aux études.

Plusieurs études et pistes d'action sont élaborées entre temps et des documents viennent étayer la situation, à savoir :

- Mai 98 : Pistes d'action pour l'encadrement des étudiants;
- Mai 98 : Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement (document d'animation et de diagnostic);
- Novembre 99 : L'encadrement des étudiants à l'UQÀM;
- Mars 2000 : Mesures concernant l'encadrement des étudiants.

Durant la période de flottement, le Service aux étudiants continue de répondre aux besoins des étudiants en matière d'apprentissage. Les professeurs demandent de l'aide, car les étudiants ont des problèmes de français. Un bureau d'aide et des cours sont mis en place. Le Service aux étudiants intervient avec les étudiants, avec les professeurs et les responsables de programmes.

On songe à un lieu que l'on mettrait en place et qui serait reconnu comme porte d'entrée pour identifier les besoins et pour assurer du soutien en regard de la réussite des étudiants.

Un document est produit et remis à la vice-rectrice en 2003-2004. Il s'agit d'une proposition pour la mise en place et le développement du Centre de ressources et d'appui à la réussite de l'UQÀM. Ce centre intégrerait des personnes travaillant déjà ensemble au dossier de la réussite et provenant du Décanat à la formation et du Service d'aide et de soutien à la réussite. Le centre constituerait une interface entre le Décanat et les Service aux étudiants et les demandes des professeurs et des directions de programme, en même temps qu'il assurerait le maintien de l'ensemble des activités déjà offertes sur le campus en ce qui a trait à l'aide aux étudiants concernant l'apprentissage et la réussite. Le document est bien reçu par la vice-rectrice et est amené à la régie de la direction, où le projet est positivement reçu.

Structure et positionnement dans l'Université

Deux personnes sont à la base de toutes ces études et propositions : Nadia Palkievicz et Christian Bégin. Mme Palkievicz relève du Bureau de l'enseignement et des programmes et M.

Bégin relève du Service à la vie étudiante. Ces deux services relèvent de la vice-rectrice aux études et à la vie étudiante

Projets porteurs

Malgré le malheureux destin du projet de Centre de ressources et d'appui à la réussite (lire fonctionnement, problèmes rencontrés et conseils), des mesures prioritaires ont été mises en place à l'UQÀM et ce, selon le bureau de l'enseignement et des programmes :

- Le monitorat de programme
- La prise en charge dans le programme
- L'encadrement dans les grands groupes
- L'encadrement aux cycles supérieurs
- Les réseaux socioprofessionnels

Budget

Aucun budget n'est réservé à la réussite des étudiants sauf les bourses et les prix. Le tout se fait dans les facultés et c'est en lien avec le Bureau de l'enseignement et des programmes.

Fonctionnement, problèmes rencontrés et conseils

En septembre 2004, une autre étude sur les taux d'abandon concernant les cohortes 1987-88 à 1993-94, par faculté, était rendue publique par le Bureau de recherche institutionnelle. Parallèlement, M. Bégin réalise que les professeurs et les directeurs de programmes ont besoin d'aide dans l'encadrement et leur soutien aux étudiants et qu'ils ne savent pas où s'adresser pour obtenir cette aide. D'où l'idée de créer un lieu qui serait identifié officiellement comme endroit pour acheminer les demandes d'aide.

Le projet de Centre de ressources et d'appui à la réussite est alors retourné à la base pour consultation et celle-ci dure 1 an et demi. Le comité des vice-doyens aux études (comité-conseil de la vice-rectrice) l'accepte, mais déjà on aperçoit des différences dans la perception des facultés. Le comité des doyens donne son aval. Il y a changement chez certains vice-doyens et on recommence la consultation. À la Commission des études, le dossier est jugé trop important et est renvoyé dans les facultés. Les facultés se positionnent : la majorité est contre.

À l'UQÀM, il y a deux instances à considérer en matière de réussite : les doyens avec lesquels on doit négocier; puis les directions de programmes et les professeurs qui manifestent les besoins de soutien. Les relations avec les facultés prennent donc une approche qui se situe constamment sur le plan politique alors que les relations avec les professeurs et les directions de programmes vont être surtout dans un but d'intervention et de soutien. La difficulté vient souvent de ce que les directions des facultés veulent faire valoir leur besoin de ressources. De plus, le contexte actuel du positionnement des facultés dans le contexte de la facultarisation fait en sorte qu'elles perçoivent très négativement toute initiative qui pourrait donner l'impression qu'il y a centralisation de quelque service que ce soit, alors qu'elles voudraient plutôt une décentralisation avec une appropriation par chaque faculté de tous les outils qu'elle juge avoir besoins pour mener à terme ses mandats et son bon fonctionnement.

Il n'y a aucune personne spécifiquement attachée au dossier de la réussite à l'UQÀM. Chaque faculté considère actuellement que la réussite relève de sa responsabilité. Cela dit, un fait est clair : M. Christian Bégin est un passionné de la réussite des étudiants. Il s'y intéresse depuis 87. D'abord au collégial, à l'U. de Montréal et enfin à l'UQÀM. Il fait partie des comités de

CommUniQ et de PROSPERE à l'UQ. Psychologue, il n'a pas de mandat spécifique relié à la réussite des étudiants au niveau institutionnel, et n'a pas, en conséquence, le bon positionnement dans l'organisation pour légitimer le projet et influencer les choses.

M. Bégin me remet le document public déposé à la commission des études pour nous alimenter. Il nous recommande comme approche auprès des membres de la communauté universitaire d'intervenir en faisant valoir les besoins qui sont déjà connus ou reconnus et de proposer des mesures concrètes pour aider. L'approche individualisée par programme ou par professeur est toujours plus favorable parce qu'ils n'ont pas l'impression que l'Université veut montrer globalement comment faire. Il faut leur faire savoir que nous pouvons régler leurs problèmes. Il nous conseille également de décrire la vie des directeurs de programmes ainsi que les problèmes vécus dans le cadre de leur relation avec les étudiants pour leur montrer que l'on connaît les problèmes et que l'on peut les aider. Un autre élément à mettre en relief est l'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est appris.

Documents remis

- Document sur les mesures d'encadrement des étudiants à l'UQÀM, mars 2000;
- Proposition pour la mise en place et le développement du Centre de ressources et d'appui à la réussite de l'UQÀM, juin 2004;
- Rapport sur les activités de monitorat de programme (introduction et recommandations), janvier 2004.

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université du Québec à Chicoutimi

Date de la rencontre : 27 mars 2006

Personnes rencontrées : Renaud Thériault

Objectif de la rencontre : Connaître l'historique et les mesures en regard de la réussite des étudiants à l'UQAC

Historique

Déjà en 1986, le Service aux étudiants développait des ateliers reliés au développement du métier d'étudiant.

En 1994, le Service aux étudiants effectue une enquête sur l'abandon des études. Le comité GARDE est formé, composé du doyen des études de 1^{er} cycle, de 2 professeurs dont Carole Dion et du directeur des services aux étudiants.

Dès lors, on assiste à une période de latence de 5 ans, période pendant laquelle cependant, on reconnaît par un prix d'excellence académique, à chaque année, un professeur.

En 2000, arrive une conjoncture favorisant la mise en place des mesures sur la réussite des étudiants. Il s'agit de la négociation des contrats de performance où un des indicateurs de performance est l'augmentation du taux de remise de diplômes et de rétention.

Structure et positionnement dans l'Université

Le directeur des Services aux étudiants assiste régulièrement aux réunions de modules et sert de catalyseur aux besoins manifestés face à la réussite. Si un nouveau directeur de module est nommé, le directeur du Service aux étudiants et le registraire vont le rencontrer pour le sensibiliser et l'informer des mesures possibles reliées à la réussite.

La vice-rectrice aux études, qui vient d'être nommée, a fait sa campagne de promotion sur l'encadrement visant la réussite des professeurs et la réussite des étudiants. En conséquence, pour les 5 prochaines années, l'orientation est clairement tournée vers la réussite.

À l'UQÀC, parmi les piliers de la réussite des étudiants, il faut nommer le registraire, le directeur des services aux étudiants et la professeure Carole Dion. D'autres personnes gravitent autour du noyau, mentionnons Réjeanne Côté, en pédagogie universitaire, Gilles Caron, en compétence communicationnelle et on s'apprête à engager une professionnelle pour gérer un centre d'intervention sur la réussite. Cette personne aura pour mandat d'identifier les mesures d'aide à la réussite, de les rendre opérationnelles, de les intégrer et de les évaluer.

Les choses semblent faciles à l'UQÀC et M. Thériault affirme qu'à l'UQÀC, tous les processus sont centrés sur les personnes et non sur les aspects administratifs. On fait appel à la passion des gens chez les professeurs et dans les services, et cela réussit.

À l'UQÀC, le Service aux étudiants relève du vice-rectorat à l'administration et aux finances, le décanat et le registraire relèvent du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. Un élément

soulevé est que le directeur des services aux étudiants n'assiste pas à la régie du VRER, mais le fait de relever du VRAF recèle certains avantages.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : OPÉRATION RÉUSSITE

L'Université a investi 100,000 \$ la première année pour financer des projets qui sont mis en place dans les modules. Le budget s'élève maintenant de 125,000 \$ par année.

Un comité institutionnel présidé par Carole Dion et composé du directeur des Service aux étudiants, du registraire, d'une personne du décanat et de directeurs de programmes reçoit les projets et leur attribue un montant d'argent pour la réalisation. Parmi les projets financés, mentionnons des projets de dépannage, de mise à niveau en mathématiques, ou projets pour lesquels des étudiants de 3^e année sont embauchés pour supporter les étudiants de 1^{re} année.

Le Programme travail-études est alors priorisé pour répondre aux besoins des modules et des programmes dans des projets reliés à la réussite. La première année, 15 modules sur 22 ont participé. La 2^e année, 20 modules sur 22 ont présenté des projets, et cela continue. Le montant accordé par projet se situe entre 3000 \$ et 8000 \$ et représente surtout le salaire des étudiants. L'encadrement est assuré par les responsables de programmes et des professeurs.

L'Université investit 125 000 \$, dont 25 000 \$ au 2^e cycle, et utilise également 25 000 \$ provenant du programme « travail-études ».

2^E MESURE : PROSPERE

L'UQAC participe à PROSPERE depuis les débuts du projet au siège social de l'Université du Québec et considère que les profils des étudiants et les profils de cohortes constituent un outil de sensibilisation et de mobilisation en ce qui concerne la réussite des étudiants. Le test est présenté et passé à tous les étudiants, dans les classes, et le profil remis à chacun. À partir de là, il est important d'animer pour implanter... et faire les suivis. Ce projet est en fin d'expérimentation et porté par Carole Dion, le registraire et le directeur des services aux étudiants.

AUTRES MESURES

Le Service aux étudiants offre des ateliers et des cours sur différents thèmes en regard du métier d'étudiant depuis les années 83-84. Il offre également des consultations individuelles sur les stratégies d'apprentissage et des services d'aide en français.

Le secteur de recrutement a accès à un stagiaire pendant 8 mois à raison de 4 jours par semaine pour l'accueil et l'intégration des étudiants étranger

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université de Sherbrooke

Date de la rencontre : 23 mars 2006

Personnes rencontrées : Monsieur Michel Roy, psychologue, responsable de Passeport-réussite
Madame Louise Lehouillier, Passeport-réussite
Monsieur Luc Pinard, Passeport-réussite

Objectif de la rencontre : Connaître les services à la vie étudiante en général et connaître le projet Passeport-réussite, de même que les mesures mises en place pour les parents.

Historique

En 84-85, l'Université de Sherbrooke a mis en place, pour 1 an ou 2, un cours du genre Université 101 pour favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants. Ce cours relevait de la faculté des Lettres et Sciences humaines mais la responsabilité en incombait au Service de psychologie. Les facultés, à l'époque, ne s'étant pas responsabilisées.

Autour de 94-95, M. Roy s'est donné comme axe de travail l'intégration des étudiants, afin qu'ils se sentent à l'aise à l'Université et soient capables d'utiliser les ressources sur place et au besoin. Il a contacté 3-4-personnes des facultés préoccupées par l'intégration des étudiants. Ensemble, ils ont formé un groupe informel pendant 3-4-ans. L'objectif était d'améliorer les conditions de réussite des étudiants. Ils ont effectué une enquête pour connaître les causes d'abandon et en ont identifié un certain nombre. Ils ont alors réalisé que ces causes touchent souvent d'autres aspects que les cours, c'est-à-dire des aspects non académiques.

Successivement à cette enquête, le groupe a voulu réaliser certains projets. Il fallait donc officialiser le rôle du groupe dans l'institution. Ils ont demandé au vice-recteur aux études de l'époque de doubler une subvention qui leur était accordée pour la réussite depuis 2 ans. En 98, le groupe se heurte à un refus de statuer et d'augmenter la subvention. La position du VRE est celle-ci : le groupe a le mandat d'initier les projets mais il doit ensuite les transférer aux facultés. L'augmentation du budget se voit refusée. En conséquence, le groupe démissionne en bloc, y compris le responsable.

Structure et positionnement dans l'Université

Passeport-réussite est un projet relevant du Rectorat, financé par le lui et techniquement rattaché au Service de psychologie et d'orientation. Le Service d'orientation et de psychologie relève quant à lui du Service à la vie étudiante, qui lui, relève du Vice-rectorat à la communauté.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : COURS CRÉDITÉ D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION

En 2000, Jacques Marois de l'ETS transfère son expertise à l'U. de Sherbrooke avant de travailler au privé. Il met en place un cours crédité d'accueil et d'intégration. Durant ce temps de latence (entre 1999 et 2001), le projet de livre de Michel Roy voit le jour et il est édité en 2001. Il s'agit du livre *L'Université : une fois entré, comment bien s'en sortir*.

Les facultés d'Éducation physique, de Sciences et de Droit acceptent d'offrir le cours crédité, mais en sus du programme. Le cours continue de se donner et on prévoit 15 groupes à l'automne 2006. Le cours est intensif et se déroule sur 2 jours pendant la semaine précédant le début de la session. Par la suite, il y a 3 activités de 2 heures par semaine, en cours de session. Actuellement, l'Université est en réflexion concernant les activités de 2 heures pendant la session, et ce, à la demande des étudiants, qui ne sont pas satisfaits. Ils se sentent démotivés, une fois le début de la session enclenché. Depuis la présentation du cours aux facultés, plus particulièrement depuis 2003, 2-3 programmes intègrent le projet chaque année.

L'approche pédagogique du cours consiste en du co-teaching : un professeur de la faculté et un professionnel du service enseignant ensemble. Le groupe idéal serait de 30, mais dans les faits, les groupes tournent autour de 70. La géométrie du cours est particulière en ce sens que le cours est +/- académique, +/- axé sur le développement personnel, et il est négocié avec chaque faculté. Le canal central de toutes les approches développées se situe au Service aux étudiants. Le cours s'autofinance par les crédits étudiants dans chaque faculté et il peut arriver qu'il y ait 3 numéros de cours pour le même cours dans la faculté, dépendamment du programme. Le livre de Michel Roy est offert aux étudiants, certains le rendent obligatoire, d'autres non. Le contenu du cours s'appuie plus ou moins sur le contenu du livre, dépendamment des facultés. La réussite du cours repose exclusivement sur la présence et la réalisation des quelques exigences.

2^E MESURE : PASSEPORT-RÉUSSITE

Passeport-réussite est une nouveauté de 2004, un projet financé par le Rectorat, sous la responsabilité du Service d'orientation et de psychologie, donc M. Michel Roy. L'objectif est d'aider, de supporter les facultés dans le développement de mesures pour la réussite. Une des premières préoccupations était de mieux répartir les argents de l'aide financière aux étudiants et de l'investir dans une approche intégrée de la réussite.

La première année a servi à l'analyse et à la création d'un petit service composé de 2 professionnels aux Services aux étudiants qui travaillaient à la perspective d'établir des contrats d'engagement « moral » avec les étudiants, mais cette voie a été abandonnée pour se centrer davantage sur les besoins des facultés en matière d'activités liées à la réussite.

La tournure des événements a fait en sorte que depuis novembre 2005, 2 conseillers en orientation (un provenant des Services aux étudiants et un autre provenant de la faculté d'Éducation) travaillent ensemble à supporter les initiatives dans les facultés, à promouvoir et à mettre en place des activités afin de développer la culture de la réussite. (Concernant la définition de la réussite, le vice-recteur à la communauté pilote le projet actuellement).

La première action posée par les 2 conseillers a été de rencontrer les facultés, de les sensibiliser, de les aider à mettre en place des activités déjà formatées et répondant à des besoins généralisés. Deuxièmement, ils ont rencontré les intervenants de première ligne afin de partager, de prendre du recul eu égard à la pratique et d'élargir leur répertoire de pratique. Enfin, ils ont identifié des personnes pivots (coordonnateurs de programmes, conseillers pédagogiques, secrétaires de faculté, vice-doyens à l'enseignement) qui ne savent pas nécessairement comment intervenir, mais qui ont un effet levier et multiplicateur. Les 2 conseillers animent les intervenants pivots et font du réseautage.

Pour les professionnels de Passeport-réussite, la culture de la réussite devrait se bâtir avec les gens, c'est un processus basé sur une philosophie de co-construction. Ils ont recensé les activités et veulent tisser des liens entre les acteurs, développer une fluidité entre les cellules, une communauté au service des communautés.

Le vice-recteur intervient à des moments stratégiques dans le dossier. C'est lui qui a convoqué les rencontres facultaires. Il veut former un comité consultatif qui va servir à la réflexion pour établir la planification stratégique, et définir les relations entre les partenaires internes et externes, qui vont accompagner le processus.

Les gens de Passeport-réussite souhaitent travailler à partir de projets pilotes avec une faculté, projets qui pourraient être transférés par la suite. Ils souhaitent également tisser des liens serrés avec les associations étudiantes.

Actuellement, il y a beaucoup de résistances, les gens semblent s'attendre à des mesures suscitant une réussite immédiate.

Les liens avec les parents ne relèvent pas de ce secteur, ils relèvent du registraire. Michel Roy écrit des articles pour le site du recrutement.

Budget

L'unité Passeport-réussite comprend 2 professionnels (conseillers en orientation). Ils ont obtenu des budgets pour des aménagements et des frais de déplacement. Le service de psychologie et d'orientation comprend 8 psychologues et 3 conseillers en orientation.

Les autres services en place prennent la forme de CLÉ (cliniques d'entraide étudiante) et sont gérés par les services à la vie étudiante. On dénombre la CLÉ française, la CLÉ anglaise, la CLÉ de l'emploi, la CLÉ de correction-rédaction et de lecture rapide. Dix ateliers de 10 heures sont également offerts sur différents thèmes.

Bien qu'on accorde la priorité aux étudiants de première année au 1^{er} cycle, on constate des demandes grandissantes touchant le 2^e et le 3^e cycles.

L'évaluation de Passeport-réussite n'a pas été faite. À l'Université de Sherbrooke, on fait peu de recherche systématique. On fonctionne surtout par projet et dans l'action.

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université de Montréal – Centre de communication écrite

Date de la rencontre : 19 avril 2006

Personnes rencontrées : Madame Lorraine Camerlain, directrice du CCE

Objectif de la rencontre : Connaître le centre de communication écrite (CCE)

Historique

En 2000, Mme Claire McNicoll, vice-rectrice aux études de premier cycle et à la formation continue, demande un prêt de service à la FEP (Faculté d'éducation permanente) pour élaborer une politique de la maîtrise du français dans les études et la mise sur pied d'un centre de communication écrite. La vice-rectrice a conçu ce double projet à la suite d'une enquête sur les programmes de premier cycle, qui a révélé entre autres choses que 90 % des unités se plaignaient de la faiblesse de bon nombre de leurs étudiants en français écrit. La personne retenue pour ce double mandat est Madame Lorraine Chamberlain, directrice des programmes à la FEP, auparavant chargée de cours en rédaction de même que responsable du programme de rédaction. Madame Chamberlain fut aussi directrice de la famille « Langue et communication ».

Création du CCE à la fin de l'année 2000 entérinée par la Commission des études (COMET).

En 2001, il y a la constitution de l'équipe confiée à la directrice du nouveau CCE, Lorraine Camerlain; embauche de deux professionnelles (conseillère linguistique et coordonnatrice en mars 2001) et d'une secrétaire de direction temporaire (août 2001); premiers aménagements des locaux du Centre.

Constitution du Comité consultatif du CCE :

Présidé par la vice-rectrice à l'enseignement de premier cycle et à la formation continue, le Comité consultatif a eu pour mandat de donner avis et conseils sur les premières expérimentations, analyses et propositions d'activités faites par le Centre dans le contexte de l'implantation de la Politique de la maîtrise du français dans les études.

Membres du Comité consultatif :

- BOURGUIGNON, José, adjointe au registraire
- CAMERLAIN, Lorraine, directrice, Centre de communication écrite
- CORMIER, Monique, professeure, Département de linguistique et de traduction
- GAMACHE, Chantal, chargée de cours
- LAURIER, Michel, directeur, Centre d'études ethniques et vice-doyen aux études, FSE
- LAVERGNE, Nicole, coordonnatrice, École de langues, FEP
- McFALLS, Laurent, directeur, Centre d'études allemandes et européennes
- McNICOLL, Claire, vice-rectrice à l'enseignement de premier cycle et à la formation continue (puis, par intérim, Nicole Duhamel-Maestracci)
- MORISSET, Paul, rédacteur-conseil
- (Marielle St-Amour, conseillère linguistique du CCE, est secrétaire de ce comité)

Tour d'horizon par le CCE de ce qui existe comme soutien à la langue et à la rédaction dans les collèges et Universités du Québec, et des mesures de soutien offertes dans les très nombreux « Writing Centres » du côté des universités canadiennes et américaines.

Février 2001 : présentation d'une première version de la Politique de la maîtrise de la langue française dans les études à la COMET (la version définitive sera adoptée à l'automne suivant, soit le 20 novembre 2001). La Politique prévoit une évaluation de la maîtrise du français de tous les nouveaux admis du premier cycle (sans distinction entre francophones et non francophones, ni entre collégiens et autres candidats).

Mars – juin : développement d'un système de gestion informatisé de gestion en prévision de l'implantation de cette mesure. Au fil des discussions internes sur les perspectives de l'implantation de la Politique, les instances préfèrent lancer d'abord un projet pilote pour mesurer l'ampleur et les impacts de l'implantation prévue.

Juin – novembre 2001 : Projet pilote en vue de la mise en application de la Politique :

- Passation du TFLM – Test de français Laval-Montréal, qui est un test de maîtrise du français écrit vérifiant la maîtrise du code selon deux grandes parties : grammaire et vocabulaire – à 2 147 étudiants de sept facultés.
- Taux de participation 62,5 %; selon un seuil de réussite fixé à 60 % : 56,4 % réussite, 43,6 % échec). Lacunes les plus importantes : morphologie, syntaxe et vocabulaire.
- Le CCE recommande à la COMET, à la suite de cette expérimentation, d'imposer graduellement (de l'aut. 2003 à l'aut. 2005), à tous les nouveaux admis de subir le TFLM et de suivre les mesures de rattrapage recommandées.
- Le CCE propose également de convoquer plutôt à un test de connaissance du français tout candidat dont les deux dernières années d'études n'ont pas été faites en français et de considérer la réussite à ce test ou aux mesures prescrites comme une condition d'inscription aux cours du programme.

Le CCE s'occupe parallèlement du travail sur les épreuves envisagées à l'admission des nouveaux étudiants, à l'élaboration de mesures de soutien (Centre d'aide, site Web, Ateliers sur certaines questions de langue et de rédaction, formation de correcteurs, élaboration de grilles de correction...).

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : TEST DE FRANÇAIS

Le test est passé avant que les étudiants n'entrent à l'Université et servira de seuil d'admission dans les programmes pour la première fois à l'automne 2006. Le CCE a intégré au test une rédaction écrite pour compléter l'évaluation. Plus précisément, si le résultat de l'étudiant est en dessous de 605 au TFI, il sera refusé dans le programme. L'U. de Montréal prévoit environ 100 étudiants soit 10 % des étudiants testés. Si le résultat du test se situe entre 605 et 780, cet étudiant devra suivre 1 ou 2 cours hors programme. On a aussi un projet d'une session d'immersion totale à l'étude. Certaines facultés (arts et sciences) obligent les étudiants admis, mais faibles, à suivre 1 ou 2 cours hors programme pendant la première année.

2^E MESURE : ATELIERS

Dix ateliers de 2 heures ont été créés la première année. Ces ateliers sont libres et ont lieu le jour ou à 17 h 30 pour des groupes de 15-20 personnes. Ces ateliers sont gratuits. En général, les étudiants choisissent 3 ou 4 ateliers selon leurs besoins.

Pour faire connaître le service, le CCE publie une brochure qu'il envoie à tous les professeurs et à tous les chargés de cours. Les professeurs peuvent demander le nombre de copies qu'ils souhaitent pour les remettre aux étudiants. Les facultés les plus utilisatrices sont les sciences de l'éducation, la faculté des arts et sciences de même que la faculté des sciences infirmières.

De là, de nouveaux besoins émergent pour d'autres ateliers. Par exemple, la faculté de médecine demande de développer un atelier de communication orale parce que certains de leurs étudiants ont des problèmes à communiquer avec les patients dans les centres hospitaliers, ou des ateliers pour les étudiants non francophones.

Après les ateliers, les étudiants peuvent aussi suivre des cours de 1 crédit à distance. Ces cours sont offerts par la Faculté de l'éducation permanente et sont au nombre de 4.

3^E MESURE : CENTRE D'AIDE EN FRANÇAIS (CAF)

Le Centre d'aide en français (CAF) est un service offert au CCE. La mission du CAF est de fournir un soutien concret aux étudiants éprouvant des difficultés à maîtriser la langue française écrite et à rédiger leurs travaux. Il s'agit de rencontres individuelles avec des tuteurs ou de travail personnel au moyen des ressources linguistiques du CAF. L'étudiant doit compléter un formulaire d'inscription accompagné d'un texte de 300 mots. À la suite de l'évaluation de ce texte et à un autre petit test de connaissance de la langue, les principales difficultés seront déterminées et abordées lors des rencontres. Le CAF peut accueillir 60 étudiants par année et chaque étudiant peut se prévaloir de 6 heures d'encadrement gratuit. S'il veut continuer, l'étudiant déboursera 15 \$ par rencontre supplémentaire. Les ressources utilisées pour ce service sont des tuteurs; il y a 3 catégories de tuteurs soit les seniors, les réguliers et les juniors. Les seniors et les réguliers sont des chargés de cours et les juniors sont des étudiants provenant des sciences de l'éducation. Un étudiant ayant accédé à ce service paie pour de 3 à 5 rencontres supplémentaires après les 6 heures.

4^E MESURE : SITE WEB

Le CCE a aussi développé un site Web qui offre une boîte à outils. On y retrouve de brefs rappels théoriques de questions de grammaire et de rédaction, plusieurs exercices d'autoformation, la mise à jour de certaines observations grammaticales et terminologiques, des capsules linguistiques. À noter que le CCE travaille en collaboration étroite avec le centre collégial de développement de matériel didactique (ccdmd.qc.ca); ils publient ensemble certains outils relatifs au français.

5^E MESURE : CONSULTATION EN LIBRE-SERVICE

La consultation en libre-service constitue un autre service du CCE. Le CAF dispose de 4 postes informatiques sur lesquels sont installés des logiciels spécialisés d'autoformation et une banque

de ressources linguistiques Web. Le CAF possède également un éventail important d'ouvrages de références, de dictionnaires, de grammaires, de documents pédagogiques, d'exercices qu'il met à la disposition des étudiants pour consultation sur place.

AUTRES MESURES

Le CCE célèbre la semaine du français une fois l'an et organise une fois par mois des midis francophones.

Fonctionnement, problèmes rencontrés et conseils

Sept personnes travaillent au centre de communication écrite dont la directrice, la conseillère linguistique, la coordonnatrice, une chargée de projet, une technicienne en administration, une agente de secrétariat et finalement une assistante et tutrice au CAF.

Les personnes travaillant au CCE doivent être des missionnaires. Les heures ne se comptent pas et les besoins sont sans cesse grandissants. La culture du travail doit être une valeur pour ces personnels.

En 2005, il y a eu un changement de coordination. Le poste a été reconfiguré et on a inclus dans la description de fonction un volet de contenu non francophone en plus de l'organisation.

L'arrimage entre un centre d'aide et une école de langues doit être planifié dans une Université et il doit y avoir ouverture de la part des intervenants.

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université de Montréal – Service aux étudiants

Date de la rencontre : 31 mars 2006

Personnes rencontrées : Madame Hélène Trifiro

Objectif de la rencontre : Connaître les structures dédiées à la réussite des étudiants à l'Université de Montréal

Historique

L'Université de Montréal et ses 2 écoles affiliées (HEC Montréal et l'École Polytechnique de Montréal) accueillent chaque année environ 55 000 étudiants. Le SOCP, Service d'orientation et de consultation psychologique, est un des Services aux étudiants. Il offre des services de consultation individuelle en psychologie, en orientation, en aide à l'apprentissage et en information scolaire et professionnelle. Il propose aussi différents ateliers reliés aux méthodes de travail, au développement des compétences personnelles ainsi qu'à l'orientation et ce, depuis plusieurs années

Au SOCP, les entrevues individuelles en consultation psychologique sont faites par des psychologues. Le maximum d'entrevues est de 20 par client. Les psychologues font aussi des interventions de crise et répondent à des besoins d'urgence par exemple pour coacher des professeurs ou faire du débriefing à la suite de situations problématiques.

Structure et positionnement dans l'Université

41 personnes travaillent au SOCP dont 34 professionnels. Parmi ces professionnels, un certain nombre sont permanents, très peu sont à temps plein soit 2 psychologues, 1 conseiller en orientation, 1,5 conseiller en information scolaire et professionnelle, plusieurs travaillent à 3 jours/semaine, d'autres sont contractuels et d'autres sont des internes (10) qui font parti du programme de formation clinique.

Au SOCP, il y a des réunions administratives de façon régulière et des réunions cliniques interventions pour partager entre les professionnels du même secteur.

Les professionnels du SOCP sont polyvalents ils font tous de la consultation individuelle et peuvent aussi animer des ateliers. Les professionnels sont de tous âges allant de la vingtaine à la soixantaine.

Les Service aux étudiants sont financés par les subventions du MEQ, les cotisations étudiantes et les revenus générés par certaines des activités. Les services aux étudiants relèvent depuis cette année du vice-rectorat à la vie étudiante et opèrent depuis bientôt 2 ans une restructuration de ces services qui à la fin du parcours devraient se présenter comme suit :

4 grands secteurs, à savoir :

- Le secteur ressources socioéconomiques
- Le secteur accueil intégration
- Le secteur centre de soutien aux études et de développement de carrière
- Le secteur santé

Deux secteurs sont déjà opérationnels; secteur ressources socioéconomiques et accueil intégration.

Le secteur centre de soutien aux études et développement de carrière est actuellement en phase de développement et comprendra 3 des 4 sous-secteurs actuels du SOCP, soit : orientation, aide à l'apprentissage et information scolaire et professionnelle auquel viendra s'ajouter le sous-secteur emploi. Ce qui veut dire que le SOCP comme structure n'existera plus très bientôt.

La consultation psychologique, quant à elle, s'intégrera éventuellement au secteur santé qui est encore dans sa période de redéfinition. La psychologie devrait être regroupée avec les services santé d'ici un ou 2 ans pour globaliser le concept santé (santé physique et santé mentale).

Les services de santé tels que : nutrition, radiologie, physiothérapie et soins infirmiers sont actuellement desservis par les Service aux étudiants et la clinique médicale est une clinique privée. L'Université est en réflexion quant au modèle de services de santé qu'elle souhaite offrir à sa population et réfléchit sérieusement à la possibilité de réintégrer la clinique médicale dans les Service aux étudiants. Le modèle, à l'heure actuelle, n'est pas complètement arrêté.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : SOUTIEN AUX ÉTUDES

En 1993-1994, les projets dits communautaires (maintenant on les appelle soutien aux études), c'est-à-dire dans la communauté universitaire ont été développés. Les unités académiques ont été contactées afin de leur faire connaître les services du SOCP et la possibilité de développer des projets de soutien aux études favorisant la persévérance et la réussite aux études avec l'objectif de travailler en prévention et non seulement de façon curative.

Plusieurs projets ont pris forme, par exemple : des ateliers spécifiques sur des thèmes liés aux méthodes de travail ou aux problématiques d'orientation comme bilan des compétences, préparation aux examens, gestion du temps et du stress en situation de stage, etc. Ces ateliers intégrés au cours ou après, étaient et sont modulés en fonction des besoins et des particularités des unités qui font appel à nous.

2^E MESURE : PROGRAMMES DE PARRAINAGE ET PROJET CONTACT-ÉTUDES

D'autres projets davantage liés à l'encadrement et à l'intégration ont aussi été mis sur pied tel que des programmes de parrainage ou le Projet Contact-Études.

Dans le cadre de ces projets, les pairs (étudiants de même programme) aident et assistent les étudiants de 1^{re} année dans leur intégration à l'Université et dans leur programme d'études.

Certains de ces projets sont coordonnés par le Service aux étudiants et d'autres sont gérés par les unités académiques. Les interventions du Service aux étudiants peuvent aller du recrutement, à la formation et l'encadrement et la supervision des étudiants appelants ou parrains jusqu'à l'évaluation du projet.

3^E MESURE : QUESTIONNAIRES AUTODIAGNOSTIQUES

Nous avons aussi développé plusieurs outils que nous avons mis sur notre site Internet : des questionnaires autodiagnostiques dont un qui reprend des éléments du questionnaire PROSPERE (l'étudiant obtient son profil et est libre de faire ou non quelque chose à partir de cela), un autre portant sur les étapes d'intégration à l'Université, nous y avons mis aussi le contenu de plusieurs de nos ateliers et exercices.

Fonctionnement, problèmes rencontrés et conseils

Le SOCP collabore étroitement avec d'autres services, bureaux ou centres de l'Université, Madame Trifiro parle du CEFES, du Centre de communications écrites et du BRI avec qui le SOCP a tissé des liens étroits avec les années afin de travailler communément à la réussite des étudiants. La perspective étant de développer une approche intégrée de nos actions selon nos secteurs, clientèles et expertises spécifiques.

Est-ce que l'U. De M. fait quelque chose pour identifier les étudiants à risque d'échecs ou d'abandon? Oui, le BRI, le bureau de recherche institutionnelle en est un des piliers importants, il analyse et produit plusieurs rapports concernant entre autres les taux de remise de diplômes après certaines périodes en lien avec les cotes R des étudiants arrivant à l'Université. Il procède aussi à plusieurs enquêtes sur la persévérance et alimente les unités académiques avec des données statistiques.

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université de Montréal – Centre d'études et de formation en enseignement supérieur

Date de la rencontre : 26 avril 2006

Personnes rencontrées : Madame Rhoda Weiss-Lambrou, directrice du CEFES

Objectif de la rencontre : Connaître le centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)

Historique

Sous la responsabilité du vice-rectorat à l'enseignement de premier cycle et à la formation continue, le CEFES a été créé à l'automne 1999 pour assurer le soutien et la valorisation de l'enseignement. Sa mise en place fait suite à l'avis d'un comité consultatif déposé à l'Assemblée universitaire en novembre 1995.

Au départ, le Centre abritait le programme de Soutien à l'utilisation de l'Internet et des technologies dans l'enseignement (programme SUITE). L'instauration de ce programme avait été préconisée dans un rapport présenté en avril 1999 par un comité que présidait Luc Giroux, vice-doyen à la planification et aux technologies à la Faculté des arts et des sciences. Le financement initial du Centre a été assuré par le Fonds de relance de l'Université de Montréal.

Le premier directeur du Centre a été Laszlo De Roth, professeur titulaire à la Faculté de médecine vétérinaire. La direction du programme SUITE a été confiée à Rhoda Weiss-Lambrou, professeure titulaire à l'École de réadaptation de la Faculté de médecine. À la suite du départ de Laszlo De Roth, en décembre 2000, Rhoda Weiss-Lambrou a été nommée directrice du CEFES en juin 2001. À ce moment, le programme SUITE a été officiellement intégré au Centre.

En concertation avec les facultés et les unités, le CEFES contribue à l'amélioration et à la valorisation de la qualité de l'enseignement apprentissage à l'U. de Montréal. Ses activités s'adressent à l'ensemble du personnel enseignant de même qu'aux auxiliaires d'enseignement et incluent, avec le concours de facultés et de départements, des activités de soutien, de formation et de recherche. Les principaux mandats du CEFES sont la formation des nouveaux professeurs, des chargés de cours et des auxiliaires d'enseignement, le soutien aux professeurs et aux chargés de cours dans leurs fonctions de pédagogues, un appui à l'utilisation de technologies dans l'encadrement et le développement de cours en ligne, le soutien à l'élaboration des stages et la formation des superviseurs, l'information sur l'utilisation de l'évaluation d'étape à des fins formative, l'étude et la recherche en enseignement supérieur.

Mme Weiss définit son rôle comme animatrice, motivatrice, catalyseur du développement des technologies dans l'enseignement auprès de la communauté. Elle veut surtout soutenir et valoriser ce que les professeurs font d'innovateur en enseignement, et ce, par de la formation et de l'information. Elle croit en une variété d'activités possibles pour répondre aux besoins des professeurs.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : UN PLAN DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT

Le soutien à l'enseignement dans un contexte d'interdisciplinarité regroupe différentes activités :

1. Activités de formation sur différents thèmes comme la planification de l'enseignement, les activités d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, le soutien aux stages, l'encadrement aux cycles supérieurs, l'initiation aux dynamiques de l'enseignement, la conception de cours en ligne, etc. Ces activités deviennent un moment privilégié pour partager des champs d'intérêt et des préoccupations pédagogiques avec des collègues, favorisant l'interdisciplinarité.
2. Un programme d'initiation aux dynamiques de l'enseignement pour les nouveaux professeurs. Le programme a une durée de 2 jours pour les professeurs et d'une journée pour les chargés de cours. Ce programme est dispensé par des professeurs reconnus pour leur enseignement et des agents de développement pédagogique du centre. Le contenu tourne autour des besoins des enseignants, de l'environnement institutionnel, des principes d'un enseignement efficace et des développements en cours en pédagogie universitaire.
3. Un soutien aux stages qui consiste à inviter tous les coordonnateurs de stages à une journée de réflexion sur la planification et l'organisation des stages. Un accompagnement en ligne a suivi cette journée et les demandes de ce groupe touchent maintenant l'évaluation des stages et l'encadrement de ceux-ci.
4. Le programme de formation aux auxiliaires d'enseignement, quant à lui, s'adresse aux étudiants de cycles supérieurs qui encadrent des étudiants de premier cycle. Ils s'approprient différents aspects comme l'animation des travaux d'équipes, de laboratoires, la correction de travaux, le monitorat individuel, la réglementation et les politiques de l'Université de même que les services disponibles.
5. Un service de consultation pédagogique qui, lors de rencontres individuelles, aide les professeurs dans la mise en œuvre d'innovations pédagogiques ou les supporte sur l'élaboration d'un plan de cours, la scénarisation d'un cours en ligne, la conception d'un examen ou autres.

2^E MESURE

L'appui à l'intégration des technologies dans l'enseignement comprenant un secteur de veille technologique, un secteur de formation afin de faire découvrir de nouvelles possibilités de ces technologies, un secteur de soutien ponctuel par voie électronique ou par téléphone ou par rencontre individuelle, un secteur de conception de matériel d'aide en ligne.

3^E MESURE

La création de groupes d'intérêts. Il s'agit de la suite du projet SUITE, les membres inscrits dans le groupe reçoivent une invitation à participer à des rencontres pédagogiques 3 à 4 fois par trimestre. À titre d'exemple, les thèmes suivants sont abordés : le design de cours en ligne, l'apprentissage par problèmes, l'approche par compétences, l'utilisation des forums de discussion, le tutorat en ligne, le portfolio, le plagiat.

4^E MESURE

L'appui à des innovations pédagogiques par un fonds dédié à des projets novateurs. Il y a suivi des projets et les professeurs partagent leurs expériences à leurs pairs à la fin du projet. Un colloque annuel est organisé pour partager ces projets.

AUTRES MESURES

Deux autres mesures sont à signaler dans les services du CEFES. La publication de ressources pédagogiques comme un bulletin, différents guides, des outils d'information comme la carte postale, des vidéos, etc. et la mise en place d'activités de recherche et de développement touchant le développement des TIC en enseignement supérieur.

Fonctionnement et budget

Le CEFES relève maintenant du Bureau de la provost et vice-rectrice aux affaires académiques. L'équipe est composée de 12 employés permanents et 1 contractuel. Ces personnels sont la directrice, 1 adjointe administrative, 4 personnes syndiquées, 5 agents de développement pédagogique permanents et 1 contractuel.

Le budget du CEFES est composé d'environ 90 % de salaires et le reste sert au matériel. Les professeurs impliqués ne sont pas payés, cela fait partie de leur travail.

Perspectives et orientation

- La directrice a plusieurs idées de développement pour l'avenir.
- Créer un réseautage de professeurs-enseignants, stimuler les interactions (internationales, interfacultaires et par Internet).
- Développer le « podcasting » (balladodiffusion) comme nouveau modèle d'apprentissage. Par exemple, écouter une conférence dans l'auto par son iPod.
- Soutenir les orientations de la direction comme l'internationalisation et l'interdisciplinarité.

Une difficulté rencontrée à l'UdeM, comme dans d'autres institutions universitaires, est d'intégrer le développement de ces nouvelles technologies à la structure universitaire. Ces développements technologiques changent rapidement. L'organisation et les structures administratives peuvent difficilement suivre le même rythme.

Les étapes du développement ont été les suivantes :

- Établir la crédibilité du centre (la direction assumée par un professeur a aidé).
- Développer l'approche dans un modèle.
- Informer la communauté de ce modèle. On note un intérêt pour la pédagogie dans toutes les facultés.
- La gestion d'un fonds de développement pédagogique (actuellement en coupure budgétaire).

La directrice mentionne l'importance d'une coordination des tous les services académiques.

(Routhier, 2006)

Rapport de l'Université McGill

Date de la rencontre : 19 avril 2006

Personnes rencontrées : Madame Wendy Brett

Objectif de la rencontre : Connaître le service aux étudiants de 1^{re} année et plus particulièrement la section francophone.

Historique

L'Université McGill est une Université de 32 000 étudiants. De ces 32 000 étudiants, 54 % sont anglophones, 25 % francophones et 21 % d'autres langues. L'Université comporte 21 facultés, 5 815 employés dont du personnel enseignant, 3 035 du personnel administratif. Les services aux étudiants de 1^{re} année existent depuis environ 20 ans et sont associés aux services aux étudiants en général depuis 10 ans. Le bureau des premières années (section francophone) existe pour sa part depuis 5 ans. Le service a pour mandat de faciliter l'adaptation à la vie universitaire et sociale à McGill pour tous les nouveaux étudiants.

Concernant la réussite des étudiants, la principale, vice-chancelière a mis sur pied un groupe d'étude sur la vie étudiante et l'acquisition de connaissances à l'Université McGill. Le groupe d'étude souhaite déposer ses recommandations à l'automne 2006.

Les services à McGill sont en général en anglais, mais tous les services sont également disponibles en français dans la plupart des services par au moins une personne.

Voici les services offerts par le bureau des étudiants de 1^{re} année. Ils visent à donner un support attentionné à chaque étudiant qui commence à McGill. Il se veut une porte d'entrée à McGill et une référence pour trouver réponse à toutes les demandes des étudiants. Le bureau est ouvert de 9 heures à 17 heures du lundi au vendredi.

Projets porteurs

1^{RE} MESURE : INTÉGRATION

Une semaine avant le début des cours a lieu à McGill une journée d'intégration intitulée Découvrir McGill. Lors de cette semaine-là, il y a une journée où les étudiants seniors (1 ou 2) rencontrent les nouveaux par groupe de 15 à 30 étudiants. Ils visitent le campus, leur faculté, les services sportifs, etc. Les bénévoles sont identifiés par un chandail de McGill.

Il y a également une journée pour les étudiants francophones où on leur explique les services pour eux. On leur parle aussi des ateliers disponibles pour les aider à réussir à McGill. Il est à noter que le baccalauréat dure 3 ans pour les étudiants venant du Québec, et non pas 4 ans comme pour les étudiants venant d'ailleurs, car au Québec il y a les cégeps. Historiquement, les étudiants francophones s'intègrent peu à McGill, leur communauté d'appartenance existe dans leur quartier.

L'Université offre aussi des cours d'anglais à l'été, donc avant la rentrée. Entre la mi-juin et la mi-juillet, les étudiants peuvent passer un test de classement (TOFL) et suivre des cours 5 jours

par semaine en avant-midi. Ces cours servent davantage à travailler l'écrit que l'oral. Par la suite, les étudiants peuvent avoir accès à des cours de techniques d'étude et d'écriture sous forme d'immersion totale, et ce, juste avant le début des cours c'est-à-dire vers le 20 août.

En début de session, des ateliers d'une journée sont offerts aux adultes, c'est-à-dire aux étudiants de plus de 23 ans.

2^E MESURE : PROGRAMME DE PARRAINAGE

Le programme de parrainage existe à McGill par le bureau de 1^{re} année. Il y a jumelage des étudiants de 1^{re} année avec des étudiants de 2^e ou 3^e année. Ce jumelage se fait par faculté et par région d'origine si possible. Au cours de l'été, le parrain envoie un courriel au nouvel étudiant pour se présenter et s'enquérir de ses besoins. Ce travail de parrainage est fait bénévolement par les étudiants. Il n'y a pas de difficulté à recruter des parrains; le bureau fait le recrutement pendant 3 semaines intensives et ensuite une semaine par mois en janvier, février et mars. Pour ce faire, il installe une table dans le hall du pavillon des services aux étudiants. Comme récompense, le bureau leur écrit une lettre de référence pour leur implication et les étudiants sont contents. Il faut noter que les facultés aussi ont leurs services d'accueil et de parrainage. Le service de parrainage a commencé il y a longtemps à McGill, et ce, pour les étudiants internationaux au départ. Certains ne sont parrains que quelques heures, d'autres pour toute l'année selon les besoins du nouvel étudiant.

Le bureau de première année est un lieu de référence et tout au long de l'année, il réfère les étudiants aux services existants, que ce soit le counselling, le placement, la santé ou les autres services. Concernant les visites « pré-accueil » pour les parents et les étudiants pendant l'année, c'est le service de recrutement qui s'en occupe.

3^E MESURE : ATELIER DE LEADERSHIP

Une autre mesure mise en place par le bureau de 1^{re} année qui fonctionne bien est la mise sur pied des ateliers de leadership. Ces ateliers d'une heure et demie ou deux heures sont donnés par des étudiants sur toutes sortes de sujets qui peuvent intéresser les étudiants et mieux les équiper dans la vie au niveau professionnel ou personnel. Par exemple, on y apprend en quoi consiste un comportement professionnel, comment écouter, l'importance d'avoir de la sensibilité aux autres, des stratégies pour devenir leader. Ces ateliers se donnent le soir une fois par mois. Ils sont organisés avec les associations étudiantes et les clubs. Les animateurs de ces ateliers le font bénévolement et on leur remet des petits cadeaux pour les remercier.

Le bureau de première année a des réunions régulièrement avec les facultés et les services pour parler des besoins des étudiants de 1^{re} année.

Fonctionnement, problèmes rencontrés et conseils :

Le bureau des étudiants de première année relève des services aux étudiants, qui relève du doyen des services aux étudiants.

Le bureau des étudiants de première année peut compter sur 3 personnes, soit la coordonnatrice, l'adjointe aux étudiants francophones, une secrétaire et de 3 étudiants qui sont engagés pendant l'année. Une autre personne sera engagée à temps plein bientôt.

Le bureau organise aussi une table ronde avec les étudiants francophones pour discuter de leurs besoins afin d'améliorer le service. Encore une fois, les étudiants francophones sont timides et peu assistent à cette rencontre.

Finalement, il y a un site Web développé pour les étudiants francophones et un dépliant intitulé le Phare expliquant les différents services offerts.

À la suite des travaux du groupe sur la vie étudiante et l'acquisition de connaissances à l'Université McGill, groupe mis en place par la principale, vice-chancelière, des changements sont possibles dans les structures.

Documents remis

- Dépliant sur les services aux étudiants de première année
- Dépliant Le Phare
- Dépliant *First-year essentials*

(Routhier, 2006)

ANNEXE J

RAPPORTS DES RENCONTRES INTERNES

Rapport de rencontre avec le responsable et le professionnel chargés des dossiers d'analyse institutionnelle	138
Rapport de rencontre avec le Service aux étudiants de l'UQTR	141
Rapport de rencontre avec la directrice du département et la responsable du dossier mentorat en psychologie	143
Rapport de rencontre avec le directeur de département de sciences comptables et les deux directeurs de programmes	146

Rapport de rencontre avec le responsable et le professionnel chargés des dossiers d'analyse institutionnelle

Date de la rencontre : 23 février 2006

Personnes rencontrées : Jean-Pierre Adam
Rémi Auclair

Objectifs de la rencontre : Explorer le projet PROSPERE à l'UQTR; son origine, son évolution, son administration, ses résultats et une vision d'avenir.

Résumé de la rencontre

L'UQ a mis en place un outil de recherche; le projet ICOPE (identification des conditions de réussite à partir des caractéristiques des étudiants à leur arrivée dans un programme.) Il s'agit d'un questionnaire qui est passé aux étudiants de 1^{ère} année. Ce questionnaire fut passé en 1993, 1996, 2001 et le sera en 2006 selon les prévisions. Son objectif est d'identifier les facteurs d'abandon et de persévérance des étudiants au baccalauréat. La conclusion est que l'abandon ou la persévérance est un phénomène multifactoriel sur lequel les universités n'ont pas de contrôle.

Plusieurs facteurs sont ressortis lors de l'analyse des questionnaires, mais aucun spécifique. D'où l'idée, avec la DRERI, l'UQTR et l'UQAC de préparer un questionnaire de 90 questions pour établir des profils étudiants sur 21 dimensions. Il y a eu à ce jour 3 années de passation dans des programmes ciblés et suite aux résultats, l'outil est calibré et amélioré.

À l'UQTR, la première année, 2 secteurs ont servi de pilotes, soit sciences comptables et psychologie. On administrait le questionnaire la 3^e ou 4^e semaine à tous les étudiants en classe, on traitait les données et on acheminait à chacun des étudiants un profil sur 21 dimensions pour l'informer des risques d'abandon ou de persévérance. Un profil de cohorte était aussi remis aux responsables de programmes et aux professeurs.

La deuxième année, les mêmes secteurs ont été retenus et on a rajouté le secteur biomédical. L'administration s'est faite de la même manière que la première année et le questionnaire avait été amélioré.

La troisième année, soit 2005-2006, 7 groupes ont été sollicités, mais cette fois par Web pour répondre au questionnaire. Aux groupes de sciences comptables et psychologie, on a ajouté le génie industriel, le génie mécanique, les sciences de la gestion, les études littéraires et l'adaptation scolaire. Le secteur biologie médicale a été abandonné faute de collaboration.

Par sollicitation par le Web, le taux de participation a été de 48 % avec plus de réponses chez les filles que les garçons.

Les profils ont été remis aux étudiants et le profil de la cohorte remis au responsable du programme. L'objectif était minimalement de sensibiliser les personnels et les étudiants au phénomène multifactoriel de l'abandon ou de la persévérance aux études universitaires. Les

étudiants étaient invités à correspondre par courriel avec le responsable du projet pour donner son évaluation ou discuter des suivis possibles.

Pour le responsable du projet, il s'agit maintenant de croiser les résultats du questionnaire avec les résultats scolaires de mi-session hiver et de téléphoner à ceux qui ont abandonné pour vérifier la ou les causes d'abandon et de croiser ces réponses avec le profil mesuré en début d'année.

Les résultats devraient être disponibles d'ici le 31 mai, car le projet FODAR se termine.

Considérations importantes soulignées

- L'outil est fait pour des programmes lourds et à temps complet.
- L'outil ne s'applique pas aux certificats ni aux programmes à temps partiel.
- L'outil ne s'applique pas aux cycles supérieurs même si le taux d'abandon est élevé.
- Après que les étudiants ont reçu leur profil, il existe un temps d'incubation correspondant à la sortie des résultats de mi-session. C'est à ce moment que les étudiants réagissent et donnent une rétroaction.

Conclusions des 2 intervenants au dossier

- Actuellement, l'UQTR, l'UQAC, l'ETS et l'UQÀM participent au projet PROSPERE.
- Il faut que le projet soit ancré quelque part dans l'institution et c'est de l'enseignement-recherche (décanat et départements) qu'il doit relever. L'UQÀM ne trouve pas actuellement de lieu d'ancrage et le projet n'avance pas. C'est l'enseignement-recherche qui est le lieu d'ancrage parce qu'il s'agit avant tout de la relation professeur-étudiant.
- Il faudrait monitorer de façon systématique les échecs et mettre en place un système de repérage des étudiants « non visibles » et à risque d'abandon. La détection se ferait par les professeurs et le support-accompagnement par d'autres personnes. Le support devrait se traduire par de l'assistance scolaire ou des services individuels.
- Il faudrait transmettre aux étudiants un message unique à l'effet que chacun est responsable de son projet.
- Il faudrait réussir à implanter une culture de réussite chez les responsables de programmes intégrant la sensibilité au soutien à la persévérance.
- S'il n'y a pas d'argent d'investi dans le projet, le projet se terminera le 31 mai.
- Si le projet se poursuit, les services de 2^e ligne devront être supportés et de l'argent devra être injecté dans les programmes pour gérer le tout.
- Les autres constituantes ont reçu l'information sur l'outil et pourraient joindre la recherche.
- Les responsables du questionnaire ont demandé un « droit d'auteur » sur le questionnaire pour assurer que des personnes compétentes l'administrent et l'interprètent.
- L'outil développé pourrait être démobilisateur s'il est mal administré ou interprété.
- L'outil doit obtenir une structure d'entretien et une structure de soutien.

D'après le bureau de la recherche institutionnelle, le taux d'échec était de 30 % il y a 20 ans et en 2005, il est de 17-18 %. Aux cycles supérieurs, le taux d'abandon oscille entre 50 et 70 % mais les types de mesures à mettre en place sont plus simples et plus relationnels.

(Routhier, 2006)

Rapport de rencontre avec le Service aux étudiants de l'UQTR

Date de la rencontre : 24 mai 2006

Personnes rencontrées : Mme Marie-France Gagnier, directrice
Mme Johanne Lachance, psychologue
Mme Véronique Leclerc, conseillère en orientation
Mme Isabelle Bergeron, psychologue

Objectifs de la rencontre : Connaître les activités menées aux services aux étudiants en regard de la réussite des étudiants.

Résumé de la rencontre

D'entrée de jeu, voici le rôle et l'expérience de chaque personne rencontrée. Marie-France Gagnier est directrice depuis 1 an. Johanne Lachance est psychologue au Service aux étudiants depuis 1996, Véronique Leclerc remplace Jacques Langlois 3 jours par semaine et Isabelle Bergeron travaille 2 jours par semaine depuis octobre 2005.

Pour le Service aux étudiants, l'étudiant jeune ou adulte doit réussir dans un parcours académique, un parcours individuel et un parcours situationnel. Dans chacun de ses parcours, il éprouve des difficultés de différents ordres. Le postulat à la base des Service aux étudiants est que l'étudiant doit être heureux comme personne.

Mme Lachance, pour bien faire comprendre les difficultés auxquelles les étudiants doivent faire face, illustre 2 cas complexes : soit un stagiaire en sciences de l'éducation et un bachelier en communication sociale. Après avoir fait une rencontre d'accueil et d'évaluation, elle a priorisé les besoins et référé l'étudiant à un consultant externe et /ou un consultant interne.

Elle explique que les troubles les plus fréquents chez les étudiants sont les troubles anxieux et le stress. Elle a eu à intervenir en psychologie, en psychopédagogie, en chiropractie, chez les sages-femmes et en sciences comptables.

Pour les étudiants en chiropractie, elle est intervenue avec les étudiants internes pour les former à l'intervention avec les clients ayant un problème de santé mentale. Pour les étudiantes sages-femmes, elle est intervenue dans la problématique conciliation travail-famille en plus de certains cas individuels.

En psychologie et en orientation, ils reçoivent entre 500 et 600 étudiants par année dont 50 % en psychologie et 50 % en orientation.

Mesure concrète

Pour les étudiants admis sur une base adulte avec expérience, le Service aux étudiants envoie une lettre aux quelques 300 personnes pour les inviter à un atelier de soutien à l'apprentissage (prise en charge des études) . L'atelier a lieu sur 2 fins de semaine en août. À cette invitation, c'est 10 % des étudiants qui viendront, soit 25-30 personnes.

Pour faire connaître les services, le Service aux étudiants envoie une lettre aux directeurs de département et une affiche en début d'année, le guide étudiant, le Web, les babillards de

l'Association générale des étudiants, l'agenda, la journée d'accueil sont d'autres moyens de faire connaître les services. Le Service aux étudiants considère qu'il n'est pas connu mais hésite à faire de la publicité qui amènerait des clients qu'ils ne pourraient traiter.

Les intervenants soulignent des problèmes particuliers en regard des étudiants étrangers, des adultes, des autochtones. Il nous faudrait évaluer leurs besoins particuliers.

En psychologie, on mise beaucoup sur les stagiaires du programme en psychologie. En effet, en 2005-2006, 5 stagiaires de dernière année, 2 internes, 3 stagiaires de 2^e année et 2 personnes en transition ont offert des services aux Service aux étudiants. Ces personnes étaient encadrées.

En orientation, en 2005-2006, il y a eu en plus de Jacques Langlois, une surnuméraire à 2 jours par semaine et un stagiaire à 2 jours par semaine. Après une première entrevue d'accueil, il y a soit une demande d'information, soit des références à l'externe, soit un processus d'orientation qui peut commander entre 2 et 10 rencontres (en moyenne 5-6).

Il n'y a pas de processus en groupe parce que les résultats sont peu concluants, les étudiants souhaitent des rencontres individuelles. Il y a 2 mois d'attente en orientation. Par exemple, Mme Leclerc cite les cas d'étudiants en psychologie non admis au doctorat.

Mme Bergeron, psychologue, offre depuis janvier un atelier en gestion du stress de 6 heures, un atelier sur l'insomnie de 1 h 30 ou 2 h 00. Elle souhaite préparer des ateliers sur la gestion du temps, la procrastination. Il n'y a pas d'horaire précis, il y a offre d'ateliers dès qu'un nombre suffisant d'étudiants le souhaite. Il n'y a pas d'horaire fixe parce que d'une part, il n'y a pas d'argent et d'autre part il n'y a pas le bassin d'étudiants (manque de publicité).

Mme Bergeron offre aussi du soutien à l'apprentissage individuel avec un maximum de 5 rencontres.

Il y a des coûts rattachés aux services du Service aux étudiants, les voici :

Rencontre d'accueil et d'évaluation :	gratuit
Rencontre d'orientation :	15 \$ / rencontre
Rencontre de soutien à l'apprentissage :	15 \$ / rencontre
Rencontre en psychologie :	15 \$ / rencontre.

Lorsque les étudiants sont référés à l'extérieur, ceux-ci négocient le tarif avec l'intervenant.

(Source J. Routhier, 2006)

Rapport de rencontre avec la directrice du département et la responsable du dossier mentorat en psychologie

Date de la rencontre : 6 mars 2006

Personnes rencontrées : Madame Marie-Claude Denis, directrice du département
Guylaine Beaudoin, chargée de cours, responsable du projet

Objectifs de la rencontre : Explorer le projet de mentorat mis en place en 2002 conjointement par le département et le Service aux étudiants en tenant en compte des aspects formels et informels du projet.

Résumé de la rencontre

Mme Denis fait un historique du projet : En psychologie, la réussite des étudiants signifie devenir psychologue. Compte tenu du nombre d'étudiants au baccalauréat par rapport à ceux admis à la maîtrise à l'époque et au doctorat maintenant, il y a contingentement. Cette situation a créé une course à la performance, une course au A+ au détriment du développement personnel et global de la personne qu'est l'étudiant. D'une part, on remarque une incongruité entre l'objectif du programme qui est de développer des personnes épanouies au service du développement du bien-être des autres humains et l'effet des règles d'organisation du programme. D'autre part, l'étudiant en 1^{ère} année privilégie la performance au détriment de l'intégration sociale et son propre niveau de bien-être.

Le département entretenait aussi l'idée que compte tenu du programme, il avait en place toutes les ressources internes pour créer un projet qui servirait à améliorer la qualité de vie et d'apprentissage des étudiants, soit les professeurs et les étudiants.

Après avoir exploré les projets de psychovision à l'UQAC et le projet de mentorat au MBA de l'Université de Sherbrooke, après avoir également consulté les travaux de Tinto, le département a fait le pari que si les étudiants apprenaient à se connaître d'abord, ils voudraient davantage collaborer que compétitionner. Il a opté pour structurer des groupes de rencontres où les échanges dépassent la performance scolaire afin de tenter de créer une véritable communauté académique.

D'où la naissance de « Vie académique 2002 » à l'UQTR. (Document joint pour description du projet).

Les étudiants de 1^{ère} année ont des besoins reliés à l'intégration sociale en plus de la performance. Les étudiants de 3^e année ont un cours en relation d'aide qu'ils peuvent actualiser comme mentors et les étudiants au doctorat ont un cours en supervision qu'ils peuvent mettre en pratique par la supervision des mentors.

Le projet a été confié à un professeur pour structurer les groupes les 3 premières années. En 2005-2006, le projet est confié à un chargé de cours avec une tâche annuelle, Mme Guylaine Beaudoin.

Mme Beaudoin dispense le cours d'histoire de la psychologie qui est un cours obligatoire de 1ère année. Donc, elle voit tous les étudiants et elle leur présente le projet Vie académique.

Pour elle, chaque étudiant en psychologie doit prendre conscience de ce qu'il aime et aussi de ce qui le nourrit, et ce, autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de sa personne. La psychologie doit former de belles personnes intégrées avec le plaisir de la connaissance, le plaisir du processus d'apprentissage, la conscience d'un ensemble où tous travaillent à faire rayonner.

C'est dans cette perspective que les mentors sont choisis parmi les étudiants de 3e année, des étudiants qui aiment la psychologie, qui ont envie de transmettre leurs expériences, qui sont passionnés et enthousiastes, qui ont des âges différents et des styles de personnalités différents.

Ces mentors de même que les superviseurs ont une journée de formation avec une équipe d'intervenants des services aux étudiants.

Mme Beaudoin, lors de son 2^e cours, présente le projet à tous les étudiants, ainsi que les mentors. Par sociométrie spontanée, les étudiants qui choisissent d'adhérer au projet signalent leur préférence quant au mentor. Ces choix seront respectés dans la mesure du possible. Les étudiants identifient aussi la professeure responsable du projet.

Les intervenants rencontrent les mentors pour leur assigner leur groupe et préparer la 1^{re} rencontre. Et le tout démarre. Les thèmes lors des rencontres sont variés passant par l'anxiété face aux notes, l'éloignement de la famille, l'information de toute sorte à l'Université (financières, bibliothèque, Service aux étudiants etc.) de même que des ateliers et conférences sur différents sujets.

Les rencontres avec les étudiants de 1ère année par les mentors se font à chaque semaine au début de la session d'automne puis s'espacent lorsque la période d'examen approche. Les superviseurs font des rencontres avec les mentors aux 2-3- semaines. Chaque mentor et superviseur doivent tenir un journal de bord et partager leurs expériences avec leurs pairs. En 2005-2006, 40 étudiants sur 130 ont adhéré au projet. Ceux qui n'y participent pas sont les étudiants qui travaillent tout en suivant leur programme, les étudiants qui ont une histoire de vie lourde où ils ont appris à se débrouiller seuls ou les étudiants qui ont une culture particulière (autochtones).

L'évaluation du projet ne se fait pas de façon systématique. Les seules rétroactions obtenues viennent des mentors lors d'échanges. Mme Beaudoin songe à développer un questionnaire d'évaluation du projet pour les mentors et les mentorés.

J'aborde avec elles le projet PROSPERE. Il n'y a aucun arrimage entre le département de psychologie, les professeurs, le projet de mentorat et PROSPERE. Il y aurait une cohésion à développer, une mise en contact des professeurs de 1re année pour dépister les étudiants vivant des problèmes et les inviter à joindre le projet de mentorat.

Le projet a coûté en 2005-2006, 5000 dollars plus la partie de services à la collectivité de la chargée de cours. À noter qu'en plus la chargée de cours a eu droit à un assistant pour la correction des travaux et examens reliés à ces cours.

Voici certaines réflexions qu'elles m'ont faites et sur lesquelles nous avons discuté.

1. CULTURE DE LA VIE ÉTUDIANTE

À l'UQTR, il y a une philosophie à pousser, une culture à développer, autour d'une culture de la vie étudiante. Cette culture ne doit pas passer par un découpage administratif des tâches, elle doit passer par un espace de mobilisation autour d'un milieu de vie empreint du plaisir de l'apprentissage. Nous avons l'honneur et le plaisir d'accompagner les étudiants dans l'apprentissage et dans la poursuite de réalisation leur projet de vie.

Apprendre, c'est le fun! Développer ses compétences, c'est le fun! L'institution sera ce que nous en faisons. Le timing pour pousser cette philosophie est extrêmement important et le doigté également. Nous n'aurions pas pu envisager cela au cours des 5 dernières années.

2. ESPACES D'ÉCHANGE

Des détails peuvent changer les choses. Créer physiquement des espaces d'échange, des espaces cognitifs, des espaces d'échange intellectuel (exemple : meubles au café étudiant), organiser des conférences pour les étudiants, créer une âme dans l'institution. Dans ce contexte, l'institution doit faciliter la réalisation de projets, et travailler avec les associations étudiantes. La vie étudiante doit devenir le centre de l'Université, un milieu multidisciplinaire, multiculturel, etc.

3. MENTORAT

Le mentorat pourrait être institutionnel et le tutorat pourrait être départemental. Le tutorat serait associé au volet académique (support à l'apprentissage, ateliers de révision), assumé par les départements et le mentorat associé à l'intégration sociale, assumé par l'institution autour des services aux étudiants. Pour Mme Denis, les services aux étudiants doivent être au centre du modèle, la plaque tournante des initiatives touchant la vie étudiante, le lieu de sensibilisation, d'information massive.

4. INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

Finalement, j'aborde l'insertion socioprofessionnelle qui au départ ne fait pas partie de la mission de mentorat mais après discussion, avec Mme Beaudoin et Denis arrivent à la conclusion qu'il faut maintenir les liens, que tout est à développer et qu'il devra y avoir des ajustements dans les pratiques.

(Routhier, 2006)

Rapport de rencontre avec le directeur du département de Sciences comptables et les deux directeurs de programme

Date de la rencontre : 22 février 2006

Personnes rencontrées : M. Roger Savoie
Mme Hélène Bergeron
M. Benoit Lavigne

Objectifs de la rencontre : Prendre connaissance des mesures mises en place par le Département des sciences comptables pour assurer la réussite des étudiants.

Résumé de la rencontre

D'entrée de jeu, les intervenants me font part que la réussite des étudiants fait partie de la mission du département. Il s'agit d'une culture départementale. La réussite des étudiants dans ce département commence à l'arrivée de l'étudiant et même avant l'arrivée de l'étudiant à l'UQTR lors du recrutement, se poursuit tout au long du programme le menant à la remise de diplômes et finalement à son insertion sur le marché du travail.

Cette culture départementale exige de chacun des membres de l'équipe de professeurs une présence à l'UQTR, une disponibilité en dehors des heures de cours, une gestion « porte ouverte » de leur bureau pour les étudiants et un intérêt marqué pour l'enseignement. Dès l'embauche de nouveaux professeurs, ces critères sont considérés. Les priorités du département sont la qualité de l'enseignement, l'encadrement, le cheminement des étudiants et l'esprit d'équipe.

Cette culture est transférée aux étudiants dès leur arrivée. Le responsable du programme rencontre les étudiants, leur explique les exigences du programme, leur responsabilité quant à leur réussite de même que les moyens et mesures mis à leur disposition par les professeurs pour les supporter.

« Les professeurs ont le goût d'enseigner et les étudiants ont le goût d'apprendre. »

Voici quelques mesures ou moyens que l'équipe de professeurs a mis en place pour supporter la réussite de l'étudiant.

- Journée « Portes ouvertes » de l'UQTR;
- Journée rétention par le département où les parents et conjoints sont invités avant le début de la session;
- Séances d'information sur le programme et sur les ordres professionnels;
- Diverses formules pour les cours (cabinet virtuel, cours intensifs, stages à l'automne et à l'hiver, cours à l'été; les formules utilisées sont conçues expressément pour répondre aux besoins des étudiants sans tenir compte des contraintes ou souhaits des professeurs.
- Tutorat pour la préparation des étudiants à l'examen des comptables agréés;
- Maintien d'un service placement maison;

- Même message transmis par tous les professeurs aux étudiants (Exigence, travail, support=réussite);
- Mêmes exigences pour tous les étudiants sauf certains cas exceptionnels où l'on démontre de l'ouverture, de la flexibilité et de la tolérance pour supporter un étudiant ayant un problème personnel;
- Présence de professeurs à leur bureau (un cours qui se fait dans le cabinet virtuel signifie que l'associé responsable sera présent à l'Université l'équivalent de 45 heures de cours en plus de 90 heures pour l'encadrement et le support aux étudiants);
- La majorité des cours au baccalauréat et à la maîtrise sont dispensés par des professeurs;
- Implication des professeurs dans les ordres professionnels comptables et soutien des activités étudiantes (comités et autres).

Information complémentaire :

- Les professeurs sont un peu missionnaires, ils ont la passion de la réussite des étudiants. Ils le font à même leur tâche.
- Le Département a fait le choix de se centrer sur l'enseignement et l'encadrement plutôt que de prioriser la recherche fondamentale.
- Les étudiants qui abandonnent le font pour deux raisons : question d'orientation professionnelle ou difficulté de concilier les exigences du programme et le travail à temps partiel.
- Les intervenants ont également abordé l'idée qu'il devrait y avoir un % de temps dédié à l'encadrement dans la tâche d'un professeur.

(Routhier, 2006)