

# LES RECHERCHES SUR LE MAINTIEN ET LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS

---

**DÉCEMBRE 2003**



# LES RECHERCHES SUR LE MAINTIEN ET LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS

---

**DÉCEMBRE 2003**

Écrit par :

J. Paul Grayson aidé de Kyle Grayson

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

1000 Sherbrooke Ouest

Bureau 800

Montréal, QC

H3A 3R2

Publié en 2003 par  
La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire  
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2  
Sans frais : 1 877 786-3999  
Télécopieur : 514 985-5987  
Internet : [www.boursesmillenaire.ca](http://www.boursesmillenaire.ca)  
Courriel : [boursesmillenaire@bm-ms.org](mailto:boursesmillenaire@bm-ms.org)

L'argent est-il important : Collection de recherches du millénaire  
N° 6

Catalogue avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Grayson, J. Paul et Kyle Grayson  
Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants

Comprend des références bibliographiques.  
ISSN 1704-8435 Collection de recherches du millénaire (en ligne)

Conception de la couverture : Interpôles  
Mise en page : Charlton + Company Design Group

*Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.*

# TABLE DES MATIÈRES

Sommaire .....	1
Introduction .....	3
Quelles sont les différentes façons de quitter un établissement? .....	4
Quel est le taux de diminution et au sein de quel groupe est-il le plus élevé? .....	5
Données américaines .....	5
Données canadiennes .....	7
Conclusions .....	9
Le prix de la diminution des effectifs étudiants .....	10
Les théories sur la diminution des effectifs étudiants .....	11
Élaboration des théories .....	11
Modèle de l'intégration des étudiants .....	11
Modèle de la diminution des effectifs étudiants .....	16
Intégration des modèles .....	18
L'engagement des étudiants .....	19
Conclusions .....	20
Les étudiants adultes .....	21
Conclusions .....	22
Les étudiants membres de minorités .....	23
Conclusions .....	24
Limites des recherches .....	25
Les recherches sur la diminution des effectifs étudiants au Canada .....	26
Introduction .....	26
Approche théorique .....	27
Conclusions .....	31

Qui quitte les établissements — et pourquoi? . . . . .	32
Introduction . . . . .	32
Modèle de l'intégration des étudiants — Données américaines . . . . .	33
Modèle de l'intégration des étudiants — Données canadiennes . . . . .	35
Considérations financières . . . . .	36
Explications des étudiants . . . . .	38
Conclusions . . . . .	39
Stratégies de rétention . . . . .	40
Conseils pédagogiques . . . . .	41
Normes et méthodes administratives . . . . .	41
Gestion du recrutement . . . . .	41
Développement du corps professoral . . . . .	41
Système de récompenses à l'intention du corps professoral . . . . .	42
Programmes d'orientation à l'intention des étudiants . . . . .	42
Vie en résidence . . . . .	42
Programmes offerts par les affaires étudiantes . . . . .	42
Conclusions . . . . .	43
Conclusions globales . . . . .	44
Quelles sont les différentes perspectives théoriques qui peuvent être pertinentes pour l'analyse de la diminution des effectifs? . . . . .	44
Quand les étudiants quittent-ils les établissements postsecondaires? Y reviennent-ils? . . . . .	45
Quels étudiants sont les plus susceptibles de quitter les établissements postsecondaires? Qu'ont-ils en commun? . . . . .	45
Parmi les stratégies disponibles, lesquelles sont les plus efficaces pour empêcher les étudiants d'abandonner leurs études? . . . . .	46
Références . . . . .	47

# SOMMAIRE

## *Quelles sont les différentes façons de quitter l'établissement?*

Dans le cadre de notre étude, il est important de savoir dans quels contextes les étudiants quittent les collèges et universités.

- Certains quittent et le signalent à l'établissement.
- Certains quittent sans en informer l'établissement.
- Certains sont contraints par l'établissement de quitter.
- Certains ne retournent pas d'une année à l'autre pour terminer un programme comportant plusieurs niveaux d'études.
- Certains interrompent temporairement leurs études, mais ont l'intention de les reprendre un jour.
- Certains passent d'un établissement à l'autre pour poursuivre leurs études.

## *Quel est le taux de diminution et au sein de quel groupe est-il le plus élevé?*

L'information en provenance des États-Unis et du Canada indique qu'environ 20 à 25 % de tous les étudiants de première année n'entament pas leur deuxième année d'études. Une autre tranche de 20 à 30 % des étudiants quittent l'établissement auquel ils sont inscrits dans les années suivantes. De nombreux étudiants quittent les collèges et universités pour reprendre et terminer leurs études plus tard.

## *Le prix de la diminution des effectifs étudiants*

La réduction des effectifs se traduit par un potentiel perdu pour l'étudiant, par une baisse de revenus pour l'université et par une perte de productivité pour la société. Un établissement canadien a estimé que, compte tenu des coûts de recrutement, le départ d'un étudiant avant la diplomation coûtait 4 230 \$ à l'établissement.

## *Les théories sur la diminution des effectifs étudiants*

Le principal paradigme utilisé dans la recherche sur la baisse des effectifs étudiants et la poursuite des études (ou « persistance ») est celui de l'« intégration des étudiants » de Tinto. Dans ce modèle, la diminution est fonction des caractéristiques préadmission, des objectifs et des engagements initiaux, de l'intégration sociale et scolaire, et des objectifs et des engagements finaux. Le modèle a été appliqué avec plus ou moins de succès à l'analyse d'étudiants américains internes et externes de deuxième et quatrième année dans des collèges et universités. Il est plus utile lorsqu'on l'enrichit de l'idée que des événements extérieurs au contexte des études postsecondaires peuvent aussi influencer sur le départ des étudiants.

### *Étudiants adultes*

La diminution des effectifs est plus marquée chez les étudiants adultes que chez les autres étudiants. On a cru par le passé que le modèle de l'intégration des étudiants ne pouvait s'appliquer aux adultes, étant donné qu'ils ne vivaient pas la même situation que les autres étudiants (inscrits à plein temps pour la plupart). Or, après y avoir inclus la possibilité que des événements extérieurs au collège ou à l'université puissent influencer sur la diminution des effectifs, on a constaté que ce modèle se révélait tout aussi utile.

### *Étudiants provenant de groupes minoritaires*

De même, le modèle de l'intégration des étudiants n'a pu s'appliquer aux étudiants des groupes minoritaires, jusqu'à ce qu'on le modifie de manière à tenir compte des facteurs externes.

### *Limites de la recherche*

Malgré l'utilité globale du modèle de l'intégration des étudiants, les recherches qui y font appel présentent souvent les lacunes suivantes : conceptualisation et opérationnalisation inadéquates, faible taille des échantillons, faiblesse des taux de réponse ou utilisation de techniques statistiques inappropriées.

### *Recherches canadiennes sur la diminution des effectifs étudiants*

Au Canada, très peu de recherches ont été menées sur la diminution des effectifs étudiants. Les travaux, en nombre limité, se divisent en deux grands groupes : les études portant sur des établissements et ne faisant appel à aucune théorie, et les études fondées sur le modèle de l'intégration des étudiants, lesquelles ont donné des résultats assez semblables à ceux des recherches menées aux États-Unis.

### *Qui quitte les établissements — et pourquoi?*

Les études américaines réalisées sur le sujet ont montré que les changements n'étaient pas les mêmes d'un établissement à l'autre. Dans certains établissements, la diminution s'explique par des variables spécifiques liées au modèle de l'intégration, tandis que dans d'autres, ces mêmes variables restent sans conséquences. Il est donc difficile de généraliser. Au mieux, nous pouvons affirmer : que la plupart des étudiants quittent au cours de leur première année; que l'intégration scolaire explique en bonne partie le maintien des effectifs des étudiants externes dans les collèges et universités, et que l'intention de poursuivre des études demeure le facteur le plus fiable pour prédire la persistance réelle.

### *Stratégies de maintien des effectifs*

Il a été démontré que certaines stratégies individuelles, par exemple les programmes de mentorat, pouvaient augmenter le taux de maintien des effectifs étudiants. Par contre, on a aussi affirmé que l'établissement dans son ensemble devait démontrer son engagement à l'égard de cet objectif pour obtenir un taux de maintien optimal. Selon ce dernier scénario, le maintien des effectifs étudiants deviendrait la responsabilité de toutes les composantes du collège ou de l'université, et non seulement de certains secteurs de l'établissement.



# INTRODUCTION

La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire désire en savoir davantage sur la diminution et le maintien des effectifs étudiants dans les établissements postsecondaires au Canada. Plus précisément, elle cherche à :

- connaître les différentes perspectives théoriques qui peuvent être envisagées pour étudier le sujet;
- déterminer les moments où les étudiants sont le plus susceptibles d'abandonner les études postsecondaires, et savoir s'ils reprennent un jour ces études;
- tracer les profils types des étudiants qui quittent et leurs points communs;
- repérer les stratégies les plus efficaces contre l'abandon des études.

Le rapport qui suit traite d'importantes questions relatives à la diminution des effectifs postsecondaires, dont celles énumérées précédemment. Comme elles ont tendance à se recouper, nous utiliserons les enjeux pertinents pour la Fondation pour orienter la discussion dans les différentes sections du rapport, plutôt que de prendre chaque question individuellement et de tenter d'y répondre séparément. Une synthèse des conclusions en rapport avec chaque enjeu est présentée dans la conclusion du rapport.

Hélas, contrairement aux États-Unis, peu d'études ont été réalisées au Canada sur la diminution des effectifs étudiants. C'est pourquoi nous présenterons aux pages suivantes une quantité considérable de données provenant d'études américaines. Il est donc important, avant de lire le rapport, de se rappeler les différences qui existent entre les systèmes d'études postsecondaires des deux pays. Ainsi :

- Les États-Unis possèdent beaucoup plus de collèges avec résidences que le Canada.
- Les structures de frais varient davantage aux États-Unis.
- Comparativement aux États-Unis, le Canada compte peu d'établissements d'enseignement postsecondaire privés.
- La composition raciale de la population américaine est différente de celle du Canada.
- Les étudiants canadiens ont davantage tendance que leurs voisins américains à s'inscrire à l'université de leur région.
- La qualité des établissements d'enseignement postsecondaire varie davantage aux États-Unis.
- La structure des études postsecondaires est moins homogène aux États-Unis (p. ex., les programmes de deux ans et de quatre ans des *colleges* américains).

À la lumière de ces faits, et pour d'autres raisons également, il serait faux de croire que les résultats des études américaines peuvent être appliqués sans réserve au contexte canadien. Toutefois, ces études peuvent sensibiliser les décideurs et les chercheurs relativement aux grands enjeux liés aux problèmes de diminution des effectifs étudiants.

# QUELLES SONT LES DIFFÉRENTES FAÇONS DE QUITTER UN ÉTABLISSEMENT?

Les étudiants quittent l'établissement postsecondaire de différentes manières. Comme le font remarquer Nichol et Sutton dans leur ouvrage (2001, p. 11) :

- certains quittent et le signalent à l'établissement;
- certains quittent sans en informer l'établissement;
- certains sont contraints par l'établissement de quitter;
- certains ne retournent pas d'une année à l'autre pour terminer un programme comportant plusieurs niveaux d'études;
- certains interrompent temporairement leurs études, mais ont l'intention de les reprendre un jour;
- certains changent d'établissement pour poursuivre leurs études.

Dans les études publiées sur la diminution des effectifs étudiants, la distinction entre ces différents types de départ n'est pas toujours établie. Cette situation est regrettable, puisque les étudiants qui se classent dans l'une ou l'autre de ces catégories peuvent présenter entre eux des différences considérables sur les plans personnel et scolaire. D'autre part, même s'il est vrai que les chercheurs cités se penchent sur les mêmes grandes questions en général, certains examinent le problème du point de vue de la diminution des effectifs, tandis que d'autres le considèrent de celui du maintien des effectifs (aussi appelé « rétention des étudiants »). Dans le présent rapport, plutôt que de tenter de transformer les affirmations sur le maintien en affirmations sur la diminution, nous traiterons le sujet selon le point de vue adopté par le chercheur cité.

# QUEL EST LE TAUX DE DIMINUTION ET AU SEIN DE QUEL GROUPE EST-IL LE PLUS ÉLEVÉ?

## DONNÉES AMÉRICAINES

Entre 1983 et 1999, le nombre de départs chez les étudiants américains de première année a très peu changé. Durant cette période, le taux de diminution rapporté par les établissements offrant le programme de doctorat a oscillé entre 23 et 27 % (ACT, 2000); le taux d'obtention d'un diplôme, par contre, est passé de 58 à 52 % (ACT, 2000).

Aux États-Unis, le *Consortium for Student Retention Data Exchange* (CSRDE) recueille chaque année des données sur le maintien des effectifs étudiants auprès de 407 collèges et universités (dont, au Canada, les universités de Toronto et McGill). Selon les données les plus récentes compilées par le groupe, 20 % des étudiants qui avaient commencé une première année d'études en 1999 n'étaient pas retournés au même établissement pour entreprendre une deuxième année en 2000. Notons cependant qu'il était possible d'observer des différences importantes selon la race, le nombre d'étudiants à temps partiel, la taille de l'établissement et ses critères d'admission.

Les étudiants les plus nombreux à quitter ont été, de loin, les Amérindiens (33 %), suivis des Noirs (25 %), des étudiants d'origine hispanique (24 %), des étrangers non-résidents (22 %), des Blancs (20 %) et des étudiants d'origine asiatique (13 %) (CSRDE, 2001a). Les taux variaient aussi selon le nombre d'inscriptions à temps partiel. Ainsi, les établissements qui comptaient moins de 10 % d'étudiants à temps partiel ont rapporté des taux de diminution de 15 %, et les établissements comptant plus de 20 % d'inscriptions à

temps partiel, des taux de diminution de 27 % en moyenne. Les grands établissements de 18 000 étudiants et plus ont enregistré des taux de diminution de 17 % en première année d'études, tandis que les établissements comptant moins de 5000 étudiants ont fait état d'un taux moyen de 28 %. Finalement, les établissements qui présentaient les exigences d'admission les plus rigoureuses ont rapporté de faibles taux de diminution (13 %), et ceux ayant les critères les moins stricts, des taux élevés (31 %). Une mise en garde s'impose cependant : lors de l'analyse des données, il faut garder à l'esprit que des facteurs non mentionnés peuvent influencer davantage sur la diminution des effectifs que des paramètres mesurés par les établissements sondés par le CSRDE. Par exemple, la clientèle des établissements aux critères d'admission sévères provient probablement de milieux aisés et jouit ainsi de certains avantages, inaccessibles aux étudiants de familles moins riches.

Le CSRDE ne possède pas d'information sur le taux de diminution des effectifs étudiants au-delà de la première année, mais peut fournir des taux de diplomation sur six ans. Par exemple, 54 % des étudiants qui ont été admis en première année d'études en 1994 ont obtenu leur diplôme au cours des six années suivantes. Les étudiants d'origine asiatique ont été les plus nombreux à terminer

*Entre 1983 et 1999, le nombre de départs chez les étudiants américains de première année a très peu changé.*

(61 %), et les Amérindiens, les moins nombreux (36 %). Les établissements comptant tout au plus 10 % d'étudiants à temps partiel ont enregistré un taux de diplomation de 66,3 %, contre seulement 39 % pour les collèges et universités ayant plus de 20 % d'étudiants à temps partiel. Les grands établissements ont remis des diplômes à 60 % de tous les étudiants admis en 1994; cette proportion passe à 46 % pour les établissements de moins de 5000 étudiants. D'ailleurs, c'est sans grande surprise que l'on observe un taux de diplomation de 67 % dans les établissements aux critères d'admission très stricts, et de seulement 33 % dans les établissements aux exigences moins sévères (CSRDE, 2001b).

Il est important de noter que ces tendances sont absentes dans certaines universités. Par exemple, à la University of Hawaii (Manoa), les étudiants d'origine japonaise et chinoise admis en 1995 ont été les moins nombreux à abandonner leurs études au cours de la première année (10 %), et les Blancs, les plus nombreux (32 %) (University of Hawaii, 1998, p. 3). À la vue de tels résultats, on comprend facilement que des circonstances locales peuvent influencer sur le *pattern* de diminution des effectifs.

Pour mieux examiner ces situations particulières, Astin (1997) a mis au point une formule qui, tenant compte des notes au secondaire, des résultats du SAT (*School Ability Test*), du sexe et de la race, peut être utilisée par les universités américaines pour calculer un taux de maintien « naturel » des effectifs. Si son taux de diminution est supérieur à la normale, un établissement peut tenter d'apporter des correctifs. Dans l'ensemble, Astin montre, par ses analyses de régression, que les notes au secondaire sont de loin le facteur le plus fiable pour prédire le taux de diminution pour tous les groupes, sauf pour les étudiants d'origine portoricaine (plus les notes sont basses, et plus grande est la probabilité d'abandon). Malheureusement, aucune formule semblable n'a été élaborée pour les

universités et les collèges canadiens, bien que, comme nous le verrons plus loin, l'effet relatif de la race sur le taux de diminution ait été étudié dans l'une de nos universités.

À la lumière de ce qui précède, on constate qu'il existe beaucoup d'information sur les taux de diminution des effectifs en première année et sur le nombre d'étudiants à obtenir leur diplôme sur une période de cinq à six ans. Cependant, les études sur les taux globaux de diminution entre la deuxième et la troisième année et au cours des années subséquentes demeurent plutôt rares. À tout le moins, nous pouvons affirmer, grâce aux plus récentes études américaines (et comme nous l'avons indiqué précédemment), que le taux moyen de diminution des effectifs au cours de la première année est de 20 %, et le taux de diplomation sur six ans, de 54 %. Essentiellement, si l'on considère ce faible taux de diplomation, on peut affirmer que près de la moitié des départs surviennent entre la première et la deuxième année d'études, et l'autre moitié, au cours des quatre années suivantes. De plus, des études effectuées de façon individuelle auprès de chaque établissement confirment cette hypothèse, à savoir que la majorité des départs ont lieu entre la première et la deuxième année d'études.

Dans le cadre d'une recherche menée auprès d'une grande université urbaine en 1997, on a examiné le cas des étudiants de premier cycle qui, entrés à l'université à l'automne 1992, n'étaient pas retournés au printemps 1993 pour continuer leurs études (Ahson, Gentemann et Phelps, 1998). On a alors démontré que le nombre d'étudiants qui faisaient un retour était lié au niveau d'études atteint lors du départ en 1993. Ainsi, 19 % seulement des étudiants de première année ont repris leurs études ultérieurement. Ceux qui étaient en deuxième, troisième et quatrième année sont retournés dans les proportions de 28 %, de 36 % et de 55 %, respectivement (p. 7). En d'autres mots, plus

l'étudiant était avancé dans ses études au moment de son départ, et plus la probabilité était grande qu'il reprenne ses études à une date ultérieure.

Une étude effectuée à la Oregon State University a donné des résultats semblables. Dans ce cas, on a montré que la probabilité de rétention des étudiants originaires de la région à la fin de la première année d'études était de 0,82. À la fin de la deuxième et de la quatrième année d'études, cette probabilité n'avait chuté que légèrement, passant à 0,72 et à 0,61, respectivement (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999, p. 362). La même étude a révélé que 26 % des étudiants de la cohorte de 1995 qui n'étaient pas revenus en 1996 s'étaient réinscrits en 1997 (p. 358).

Les résultats de l'étude de la Oregon State University sont corroborés par une autre étude menée à la University of Wisconsin et portant sur tous les étudiants de premier cycle entrés au printemps 2000 et qui ne se sont pas réinscrits à l'un ou à l'autre des trimestres de 2001 (Matross et Huesman, 2002). Parmi les étudiants de tous les niveaux qui avaient quitté l'université cette année-là, 47 % avaient indiqué avoir l'intention d'y retourner, alors que 43 % n'y songeaient pas (p. 7). Les autres étudiants étaient indécis. Les étudiants de première année avaient l'intention de reprendre leurs études dans une proportion de 52 %. Pour la deuxième, la troisième et la quatrième année, ces chiffres étaient de 39 %, 51 % et 70 %, respectivement. Bien que la relation entre les résultats ne soit pas linéaire, on remarque encore une fois que, en général, la probabilité de retour aux études est plus élevée chez les étudiants qui ont déjà passé beaucoup de temps à l'université. Point important à noter cependant : de tous les étudiants qui n'avaient pas l'intention de retourner à l'université, 56 % se sont inscrits à un autre établissement d'enseignement supérieur (p. 9). Il est donc clair que la seule analyse du taux de diminution associé à un

établissement particulier peut nous induire en erreur quant au nombre d'étudiants qui abandonnent les études postsecondaires.

## DONNÉES CANADIENNES

Malheureusement, nous ne possédons qu'une quantité limitée de données publiées sur la diminution des effectifs étudiants dans les universités et collèges canadiens. À l'issue d'une étude effectuée sur l'ensemble des étudiants ontariens ayant fait leur entrée à l'université entre 1980 et 1993, Chen et Oderkirk (1997) ont établi le taux de diminution des effectifs à 30 %. Dans un document de travail rédigé pour la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, Gilbert (1991, p. 11) estimait que, au bout de cinq ans, le taux de diminution des effectifs (défini comme le nombre de non-finissants) chez les étudiants du premier cycle universitaire entrés à l'université en 1985 était de 42 %. Ce résultat se situe près du taux de diminution de 46 % sur six ans établi par le CSRDE relativement à la cohorte des étudiants des universités et collèges américains de 1994 (CSRDE, 2001b). Gilbert a par ailleurs constaté que le taux de diminution sur cinq ans variait de la façon suivante en fonction du domaine d'études (p. 12) :

TABLE 1

DOMAINE D'ÉTUDES	TAUX DE DIMINUTION SUR 5 ANS
Beaux-arts et arts de la scène	47%
Sciences	44%
Arts	42%
Enseignement	36%
Génie	36%
Sciences de l'activité physique	
/éducation physique	34%
Affaires/gestion/commerce	31%
Sciences de la santé	23%
Droit	23%

Comme aux États-Unis, on note un taux de diminution plus faible dans les programmes menant à une profession libérale que dans les arts et les sciences. Les établissements exigeant une moyenne élevée à l'admission obtiennent également des taux de diminution inférieurs à ceux des établissements moins sélectifs. À titre d'exemple, les universités ayant exigé les moyennes d'admission les plus élevées en 1985 ont enregistré des taux de diminution sur cinq ans de 15 à 48 % seulement, tandis que les universités moins sévères ont rapporté des taux oscillant entre 37 % et 68 % (p. 9). Les taux de diminution les plus élevés sur cinq ans ont été observés chez les étudiants à temps partiel (63 % à 89 %).

Malheureusement, Gilbert n'a pas compilé de résultats sur la diminution des effectifs étudiants en première année. Dans une étude portant sur 13 universités cependant, Wong (1994a) a fait état d'un taux moyen de diminution en première année de 24 %, l'ensemble des résultats variant entre 12 et 44 %. Cette moyenne est légèrement supérieure au taux de diminution en première année de 20 % rapporté par le CSRDE (2001a) pour sa cohorte de 1999. En général, les taux de diplomation à long terme et les taux de diminution des effectifs en première année du Canada et des États-Unis sont toutefois comparables.

En regroupant les résultats des recherches de Gilbert et de Wong, on constate qu'environ la moitié des départs surviennent entre la première et la deuxième année, comme c'est le cas aux États-Unis. L'analyse de l'ensemble des étudiants ayant entrepris des études de premier cycle dans les universités ontariennes entre 1980 et 1984 a produit des conclusions semblables. En 1993, 68 % de ces étudiants avaient obtenu un diplôme universitaire. Parmi ceux qui n'avaient pas obtenu de diplôme, 51 % avaient quitté l'université après la première année, 19 % après deux ans, 10 % après trois ans et 20 % après

quatre ans ou plus (Chen et Oderkirk, 1997).

Les quelques études menées auprès d'établissements canadiens corroborent les constats de Gilbert et Wong et de Chen et Oderkirk. Une étude au Scarborough College (de l'University of Toronto) avait établi, dans les années 1970, que le taux moyen de diminution des effectifs en première année était de 20 %. En deuxième année, il atteignait 25 % (Ungar, 1980, p. 59). À la Dalhousie University, Day, Murphy et Marriott (1987) ont pour leur part rapporté un taux de diminution en première année de 25 %. De tous les étudiants admis, un bon 40 % n'ont pas reçu de diplôme. Encore une fois, les programmes des arts et des sciences ont perdu plus d'étudiants que ceux menant à une profession libérale.

Les taux de diminution observés à l'Okanagan University College se sont révélés supérieurs à ceux rapportés jusque-là dans les grandes universités. Il y a eu peu de changements sur le plan des taux de diminution globaux entre les années scolaires 1990 — 1991 et 1995 — 1996, mais, en moyenne, au premier trimestre, le collège perdait 22 % de ses étudiants en arts, puis encore 31 % au deuxième, pour un taux moyen de diminution en première année de 53 %! Des résultats similaires ont été observés du côté des étudiants en sciences. Encore une fois, ce sont les étudiants aux moyennes faibles qui ont quitté le collège en plus grand nombre (Okanagan University College, 1996).

Malheureusement, nous avons peu de renseignements sur les taux de diminution des effectifs des divers groupes raciaux fréquentant les établissements postsecondaires canadiens. Toutefois, dans une étude effectuée sur la cohorte de 1994 de l'Université York, on a signalé la diminution la plus élevée chez les Noirs (33 %), et la plus faible, chez les étudiants d'origine chinoise et les autres étudiants d'origine non européenne (16 %). Les taux de diminution des étudiants de l'Asie du Sud et des autres étudiants d'origine européenne étaient de 19 % et de 21 %, respectivement. Si

l'on tient compte du nombre d'étudiants ayant quitté l'université contre *leur gré*, on obtient un tableau légèrement différent. Le plus grand nombre de départs involontaires a été observé chez les Noirs (16 %), et le plus petit, chez les autres étudiants d'origine non européenne (3 %). Onze pour cent (11 %) des étudiants d'origine chinoise ont quitté l'université parce qu'ils n'avaient pas le choix, tout comme 9 % des étudiants d'origine européenne et 10 % des étudiants d'origine sud-asiatique. Dans cette étude, on a constaté des différences considérables du point de vue statistique entre les divers groupes ethno-raciaux (Grayson, 1998, p. 331).

## CONCLUSIONS

Dans l'ensemble, l'information recueillie sur la diminution des effectifs étudiants aux États-Unis et au Canada nous aide à tirer différentes conclusions :

- Dans les deux pays, les taux moyens de diminution des effectifs en première année gravitent autour de 20 à 25 %.
- Dans les deux pays, le taux de diplomation à long terme équivaut à environ 60 % de la cohorte d'entrée d'une année donnée.
- Dans les deux pays, les taux moyens de diminution des effectifs et de diplomation semblent varier en fonction des notes d'admission des étudiants.
- Dans les deux pays, les différences sont considérables d'un établissement à l'autre en ce qui concerne le taux de diminution des effectifs en première année et le taux d'obtention d'un diplôme à long terme.
- La diminution des effectifs est la plus marquée entre la première et la deuxième année d'études.
- Bien que l'on observe des fluctuations d'une année à l'autre, les taux de diminution globaux semblent relativement stables dans les deux pays.
- Bon nombre d'étudiants quittent un établissement d'enseignement supérieur pour retourner à cet établissement ultérieurement ou pour s'inscrire dans un autre établissement.

# LE PRIX DE LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS

Il y a deux types de coûts liés à la diminution des effectifs étudiants dans les programmes collégiaux et universitaires. Si on fait abstraction des étudiants qui ne possèdent pas les compétences intellectuelles nécessaires pour profiter d'une formation postsecondaire et qui abandonnent simplement les études, la diminution des effectifs étudiants entraîne des coûts pour l'étudiant individuel (du point de vue du potentiel non réalisé), de même que pour la société (du point de vue de la perte possible de productivité future).

Mais la diminution des effectifs étudiants entraîne aussi d'autres coûts. Ainsi, en Grande-Bretagne, la *Audit Commission* a estimé que les coûts engendrés par la diminution des effectifs étudiants chez les jeunes de 16 à 19 ans étaient de l'ordre de 5 000 000 £ par année (Fielding, Belfield et Thomas, 1998). Aux États-Unis, selon Bean et Hossler (1990), un étudiant qui demeure dans un même établissement pendant quatre ans génère le même revenu que quatre nouveaux étudiants qui quittent au bout d'un an. À la University of St. Louis, aux États-Unis, on estime que chaque augmentation de 1 % du taux de maintien des effectifs en première année représenterait, au moment où ces étudiants termineraient leur programme, un revenu additionnel de 500 000 \$ (Nicol & Sutton, 2001, p. 6). Au Canada, à l'Okanagan University College, les chercheurs ont calculé que, compte tenu des coûts du recrutement, le collège perdait 4 230 \$ par étudiant qui ne passait pas en deuxième année (Okanagan University College, 1996).

Bien que la diminution des effectifs étudiants entraîne des coûts potentiels pour l'étudiant, l'établissement et, en bout de ligne, les contribuables, il ne s'agit pas toujours d'un phénomène négatif. Pour certains, renoncer aux études postsecondaires, pour diverses raisons personnelles, peut constituer une décision judicieuse. De plus, bon nombre d'étudiants qui quittent les études postsecondaires finissent par retourner au collège ou à l'université à une date ultérieure (Smith et Saunders, 1988).



# LES THÉORIES SUR LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS

## ÉLABORATION DES THÉORIES

---

Pour comprendre les théories sur la diminution des effectifs étudiants, il y a lieu de rappeler les notions — mises de l'avant par Thomas Kuhn (1996) — de science *préparadigmatique*, *normale* et *révolutionnaire*. Comme l'ont fait remarquer Andres et Carpenter (1997, p. 5), jusqu'aux années 1970, les recherches sur la diminution des effectifs étudiants étaient en grande partie descriptives et athéoriques. Ainsi, dans une étude de la University of Chicago at Chicago Circle, Zaccaria et Creaser (1971) se sont bornés à examiner le rapport entre la moyenne pondérée cumulative et la diminution des effectifs étudiants. Les conclusions sur cette relation — ainsi que sur d'autres — n'ont pas été intégrées à une théorie systématique, essentiellement parce que les théories pertinentes en matière de diminution des effectifs n'étaient pas encore — en tant que telles — au point. Cette période, au cours de laquelle la recherche manquait de balises théoriques,

correspondrait à ce que Kuhn a appelé la période préparadigmatique.

Comme le soulignent Andres et Carpenter (1997, p. 5), au début des années 1970, on a assisté à l'émergence d'un certain nombre de théories psychologiques portant sur la diminution des effectifs étudiants (Fishbein et Ajzen, 1975; Attinasi, 1986; Ethington, 1990). En substance, les recherches sur la diminution des effectifs étudiants commençaient à prendre une orientation théorique, ce qui marquait la fin de l'étape préparadigmatique. Malgré cette évolution, les modèles psychologiques ont fait l'objet de certaines critiques, en raison de leur incapacité à expliquer le peu de variance en matière de diminution des effectifs. Hormis cette limite, l'émergence de ces modèles a marqué l'avènement d'une étape où plusieurs théories de la diminution des effectifs étudiants ont commencé à se concurrencer.

## MODÈLE DE L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS

---

Le principal modèle de la diminution des effectifs étudiants à avoir vu le jour au cours de cette période — et qui a encore cours dans la plupart des recherches actuelles — a été le modèle, proposé par Tinto (1975; 1993), dit *de l'intégration des étudiants* (*student integration model*). Comme le fait valoir Braxton (1997, p. 93), « la théorie interactionniste de Tinto a acquis un statut quasi paradigmatique dans l'étude de l'abandon des études collégiales : à preuve, cette théorie a fait l'objet de plus de 400 citations, et 170 mémoires la

donnent en référence ou s'en sont inspirées. » [traduction] Les grandes lignes de ce modèle sont présentées à la figure 1.

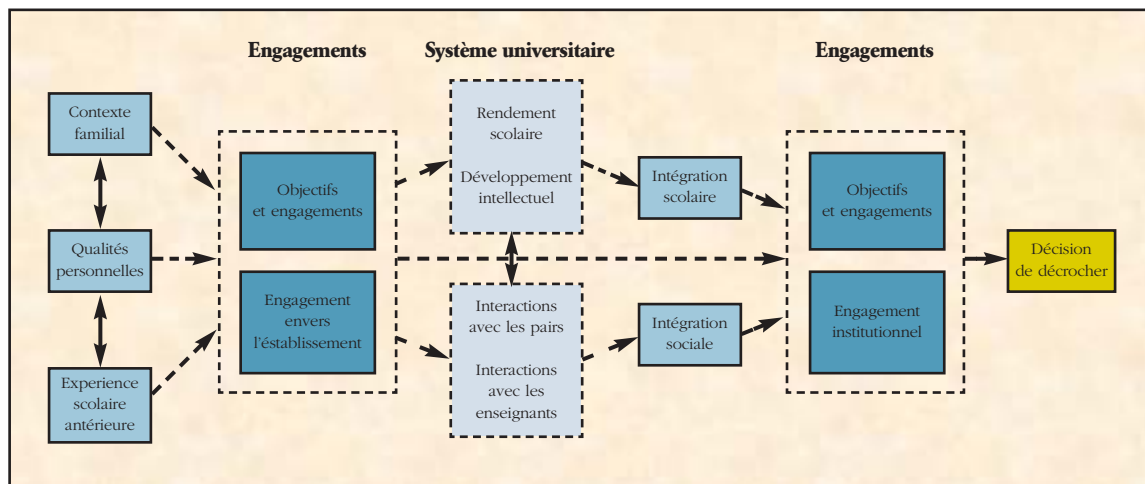
Comme on peut le voir d'après le diagramme, Tinto a postulé différents ensembles de facteurs ayant une incidence sur la diminution des effectifs étudiants. Les étudiants arrivent à l'université pourvus de certaines *caractéristiques préadmission* (*pre-entry characteristics*), telles que les avantages ou désavantages liés au revenu familial, les niveaux très divers de formation reçus au

secondaire ainsi que les compétences et habiletés individuelles. De tels facteurs sont liés aux *objectifs et engagements initiaux* (*initial goals and commitments*) avec lesquels les étudiants entreprennent leurs études. On peut ensuite distinguer, parmi ces objectifs et ces engagements, les objectifs professionnels et éducatifs, et l'engagement envers l'établissement où les étudiants sont inscrits. On pourrait s'attendre, par exemple, à ce que les étudiants ayant obtenu de bonnes notes au secondaire aient des objectifs de carrière mieux définis que les jeunes de leur âge ayant obtenu des résultats plus faibles au secondaire.

Une fois inscrits à l'université, les étudiants commencent à vivre diverses *expériences institutionnelles* au sein du *système universitaire*, notamment en ce qui concerne leur rendement scolaire et leur développement intellectuel, et leurs interactions avec leurs pairs et avec le personnel enseignant. Ces deux pôles représentent, respectivement, l'intégration scolaire et l'intégration sociale. Soulignons que les interactions avec le personnel et avec les pairs peuvent avoir une incidence sur le rendement scolaire et sur le développement intellectuel.

On peut considérer comme étant au nombre des *buts et engagements émergents* les objectifs scolaires et professionnels de l'étudiant ainsi que son engagement envers l'établissement, lequel pourrait varier en fonction de ses expériences au sein de ce dernier. Par exemple, un étudiant peut entrer à l'université armé d'objectifs éducatifs élevés; toutefois, s'il subit de « mauvaises influences », ces objectifs pourraient se trouver sérieusement compromis. Globalement, s'il y a harmonie entre les objectifs et engagements initiaux de l'étudiant et le type d'activités auxquelles il s'adonne sur le campus (c'est-à-dire ses expériences institutionnelles), on peut s'attendre à ce que cet étudiant demeure fidèle à ses objectifs et engagements et à ce qu'il poursuive ses études. En revanche, un manque d'harmonie sera plus susceptible d'entraîner un changement d'établissement ou l'abandon (phénomène des *system leavers*). La facette la plus importante de la théorie de Tinto est qu'on peut associer la persistance à l'ensemble des activités dans le contexte des études postsecondaires. Par conséquent, on peut mettre en œuvre, dans les collèges et les universités, des politiques visant à accroître les chances des étudiants de poursuivre leurs études.

FIGURE 1: MODÈLE DE L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS (TINTO, 1975)



Pour les chercheurs empiriques faisant appel à la théorie de Tinto, une préoccupation tenait au fait que celui-ci avait tiré ses conclusions en étudiant principalement des étudiants de race blanche et de classe moyenne habitant en résidence sur les campus universitaires. On se demandait notamment si ces conclusions permettaient également d'étudier le phénomène de la diminution des effectifs chez les étudiants d'autres origines et de familles moins aisées, devant se déplacer pour se rendre à l'université. Aux États-Unis, qu'en serait-il des étudiants inscrits aux collèges proposant des programmes de deux ans plutôt que de quatre ans? Ou bien encore des étudiants adultes qui ne suivent que quelques cours par année? Selon le modèle de Tinto, les caractéristiques préadmission, les objectifs et engagements initiaux, les expériences institutionnelles, les objectifs et engagements émergents, et les trajectoires éducatives subséquentes de ces groupes auraient pu différer considérablement de ceux des groupes sur lesquels il a fondé sa théorie. Comme on le verra, les recherches qui intègrent le modèle de Tinto et ceux d'autres chercheurs livrent graduellement des réponses à des questions de cet ordre.

Au début des années 1980, on a réalisé un certain nombre d'études visant à mettre à l'épreuve les propositions sous-jacentes au modèle de l'intégration des étudiants. De telles activités s'inscrivent sous la rubrique de la science dite « normale » selon la conception de Kuhn, dans la mesure où les prémisses théoriques du modèle pouvaient être éprouvées ou enrichies par d'autres chercheurs. Certaines de ces premières études ont confirmé que les expériences institutionnelles, telles que postulées par Tinto, avaient effectivement une incidence sur le choix de se réinscrire ou pas chez les étudiants de première année habitant en résidence (Pascarella et Terenzini, 1979). Les *patterns* de

diminution des effectifs ont également été analysés chez les étudiants au profil non traditionnel, c'est-à-dire ceux qui ne vivaient pas en résidence. Comme la grande majorité des étudiants des universités et des collèges canadiens ne vivent pas en résidence, les résultats de ces recherches valent la peine qu'on s'y attarde.

Dans le cadre d'une étude sur la diminution des effectifs en première année dans une université d'étudiants n'habitant pas en résidence, l'University of Illinois, Chicago Circle, Pascarella, Duby, Miller et Rahser (1981) ont exploité un certain nombre d'idées présentes, implicitement ou explicitement, dans le modèle de Tinto. Cette étude n'est toutefois pas complète dans la mesure où elle ne portait pas, en plus des notes, sur des paramètres tels que la mesure des expériences institutionnelles. Néanmoins, ces chercheurs se sont penchés de manière systématique sur l'influence des caractéristiques et des objectifs et engagements préadmission.

Entre autres conclusions, ils ont constaté que, dans ce contexte, différents facteurs expliquaient la poursuite, l'interruption ou l'abandon des études. Les étudiants qui poursuivaient « avaient tendance à être plus jeunes, à avoir obtenu de meilleures notes au secondaire, à s'être considérés avant leur inscription comme étant moins susceptibles d'abandonner temporairement et à être plus susceptibles de s'attendre à passer à un autre établissement » (p. 346). Par comparaison, les étudiants typiques qui interrompaient leurs études étaient des femmes et des hommes de race noire qui avaient obtenu d'assez bons résultats au secondaire et qui s'attendaient tout à fait à interrompre leurs études de

*Certaines de ces premières études ont confirmé que les expériences institutionnelles, telles que postulées par Tinto, avaient effectivement une incidence sur le choix de se réinscrire ou pas chez les étudiants de première année habitant en résidence.*

manière temporaire. Quant à ceux qui ont abandonné, bien que nous ne sachions pas s'ils l'ont fait de leur propre gré ou pas, ce qui les distinguait principalement des deux autres groupes, c'étaient leurs notes relativement faibles au secondaire et en première année à l'université (p. 347). Globalement, les variables dans le modèle des chercheurs ont permis de classer correctement 48 % des étudiants ayant poursuivi, interrompu ou abandonné leurs études (p. 345).

Une analyse qui portait sur les étudiants entrant dans des collèges offrant des programmes de quatre ans et qui se fondait sur l'étude longitudinale nationale des finissants du secondaire en 1972 (*National Longitudinal Study of the High School Class of 1972*), de Munro (1981), a également fait appel à certaines idées tirées du modèle de Tinto. Dans cette étude, on a constaté que l'effet de la plupart des variables analysées était conforme aux prédictions formulées dans le modèle de l'intégration des étudiants. De façon globale, toutefois, ce modèle n'expliquait que 14 % des variations en matière d'abandon (p. 139).

Pascarella, Duby et Iverson (1983) ont pour leur part mis en œuvre dans son intégralité le modèle de l'intégration des étudiants en l'appliquant à un groupe de première année inscrit à une université d'étudiants externes et en mettant l'accent sur la poursuite des études et l'abandon volontaire. La conclusion globale quant à l'efficacité du modèle était que « certaines composantes du modèle sont efficaces dans le cas des établissements à caractère non résidentiel » (p. 96). Plus précisément, l'intégration scolaire, mais non l'intégration sociale, contribuait à la poursuite en vue de la deuxième année. D'ailleurs, après le sexe des répondants et le désir de s'inscrire en deuxième année, c'est l'intégration scolaire qui a exercé la plus grande incidence sur le fait de poursuivre ou non les études. Fait étonnant — compte tenu de son importance dans le modèle de l'intégration

des étudiants —, l'intégration sociale avait une incidence aussi importante pour ce qui était de prédisposer les étudiants à l'abandon. Ni l'engagement envers l'établissement ni la volonté de diplomation n'avait d'incidence sur le fait de poursuivre ou non les études. Dans ce modèle, les variables ont permis d'identifier correctement ce qu'allait faire 82 % des étudiants, soit poursuivre ou abandonner leurs études (p. 94).

Pascarella et Chapman (1983) ont quant à eux mené des recherches pour voir dans quelle mesure le modèle de Tinto pouvait s'appliquer aussi bien à deux collèges résidentiels offrant des programmes de quatre ans qu'à des collèges d'étudiants résidant hors du campus offrant des programmes de quatre ans ou de deux ans. Un aspect important de cette étude, c'est qu'on peut considérer que les *two-year colleges* américains (établissements offrant des programmes de deux ans) sont comparables aux *community colleges* du Canada anglais. Les étudiants sur lesquels l'étude a porté étaient inscrits à 11 établissements offrant des programmes de deux ou quatre ans. La recherche mettait l'accent sur la poursuite vers la deuxième année et sur l'abandon volontaire.

Tout compte fait, les chercheurs ont constaté que la proportion de variance en matière de diminution des effectifs qui était expliquée par le modèle était de l'ordre de 17 % pour les établissements résidentiels offrant des programmes de quatre ans, de 13 % pour les établissements non résidentiels offrant des programmes de quatre ans et de 17 % pour les collèges offrant des programmes de deux ans (p. 94). Pour les trois types d'établissements, la proportion de variance expliquée par le modèle était faible. De plus, il est évident que le modèle est aussi efficace pour les établissements résidentiels offrant des programmes de quatre ans que pour les établissements offrant des programmes de deux ans et fréquentés par une clientèle externe. Fait à souligner, dans

les trois cas, les variables de l'intégration scolaire et sociale — importantes du point de vue théorique — contribuent peu à la variance globale. Conformément aux résultats des études antérieures, l'intégration sociale avait une incidence négative sur la diminution des effectifs étudiants dans les établissements résidentiels, alors que l'intégration scolaire freinait la diminution des effectifs étudiants dans les établissements fréquentés par des étudiants externes. Globalement, les chercheurs en arrivent à la conclusion que « la poursuite des études dans les établissements fréquentés majoritairement par des étudiants externes est plus susceptible d'être directement influencée par des aspects des origines de l'étudiant, tandis que dans le cas des établissements résidentiels, l'influence de ces aspects des origines des étudiants sera plus susceptible d'être tempérée par l'expérience de l'établissement lui-même » (p. 99).

Si l'étude précédente ajoutait foi, dans une certaine mesure, au modèle de Tinto, les recherches menées auprès des étudiants dans les collèges offrant des programmes de deux et de quatre ans dans le cadre du programme national d'études longitudinales (*National Longitudinal Studies Program*) proposaient des conclusions plus nuancées (Williamson et Creamer, 1988). En analysant des étudiants inscrits au cours de l'année 1980 — 1981, les responsables de l'étude ont constaté que le modèle expliquait 17 % de la variance au chapitre du maintien des effectifs chez les étudiants dans les établissements de quatre ans et 11 % chez les étudiants dans les collèges de deux ans. Ces proportions de variance expliquée sont semblables à celles constatées dans d'autres études. Dans celle-ci cependant, on a constaté que l'intégration sociale et scolaire expliquait une moins grande proportion de la variance au chapitre du maintien des effectifs que les caractéristiques liées aux origines. Les auteurs postulent que, étant donné qu'on a considéré que les décrocheurs étaient les étudiants qui ne

retournaient pas à l'établissement après une absence de 20 mois (dans la plupart des études précédentes, on qualifiait de *décrocheurs* ceux qui ne se réinscrivaient pas immédiatement en deuxième année, alors qu'ils auraient pu reprendre leurs études après une interruption), l'impact de l'intégration sociale et de l'intégration scolaire sur la diminution des effectifs décroît avec le temps. En revanche, dans de telles circonstances, les caractéristiques liées aux origines revêtent plus d'importance pour expliquer la diminution des effectifs étudiants.

Manifestement, le modèle d'intégration des étudiants selon Tinto a suscité un important volume de recherches systématiques sur la diminution des effectifs étudiants, particulièrement de la première à la deuxième année. Globalement, les recherches empiriques faisant appel à ce modèle :

- 1) n'ont pu expliquer qu'une proportion limitée de la variance au chapitre de la diminution des effectifs;
- 2) ont révélé que la pondération des divers facteurs dans le modèle expliquant la diminution des effectifs variait d'un établissement à l'autre;
- 3) ont révélé que, malgré les affirmations de certains critiques, dans le modèle, les variables explicatives importantes étaient pertinentes pour l'explication de la diminution des effectifs à la fois dans les établissements résidentiels et dans ceux qui étaient fréquentés par une clientèle externe, aussi bien dans ceux offrant des programmes de deux ans que dans ceux proposant des formations de quatre ans.

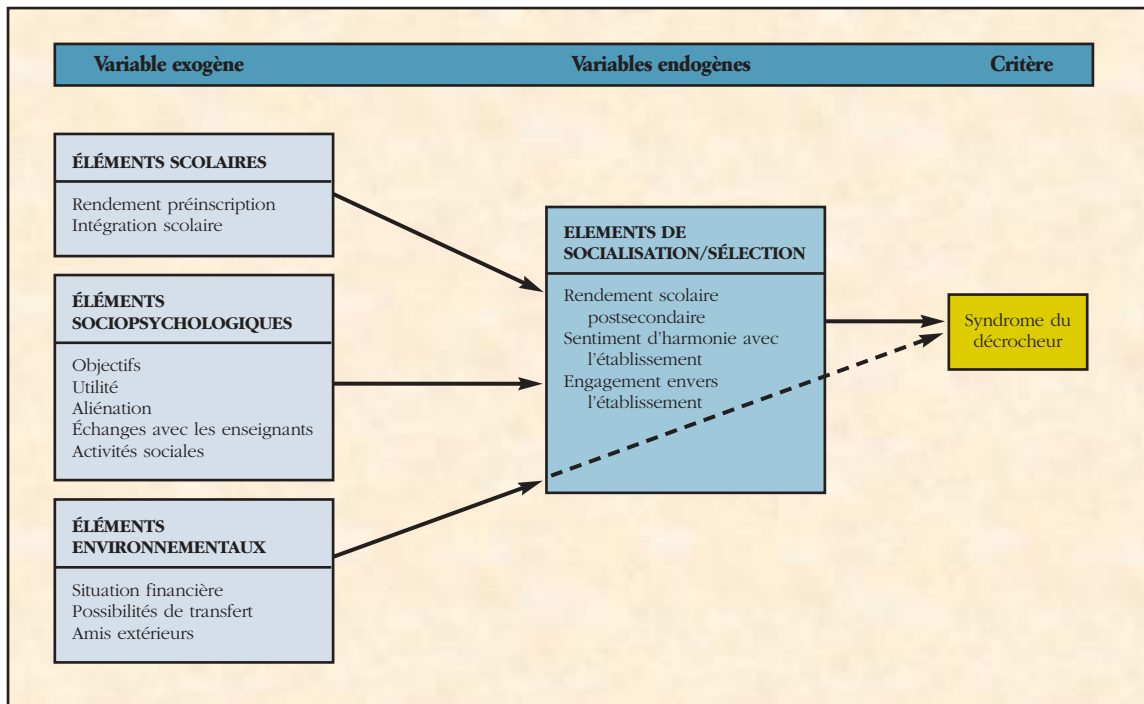
## MODÈLE DE LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS

Bien que la recherche empirique ait, dans l'ensemble, tiré profit de l'adoption du modèle de l'intégration des étudiants, ce dernier a aussi ses détracteurs. À cet égard, il faut citer Bean et Metzger (1985), qui ont inclus dans leur modèle de la diminution des effectifs étudiants des facteurs dont Tinto n'avait pas tenu compte. À la lumière des développements ultérieurs, les plus importants, parmi ces facteurs, sont ceux qui sont extérieurs au contexte postsecondaire, tels que la situation financière et l'influence des amis. Les principaux éléments du modèle de Bean et Metzger sont présentés dans la figure 2.

Comme on peut le voir dans ce modèle, Bean et Metzger distinguent, parmi les facteurs exogènes pouvant influencer sur la diminution des effectifs étudiants, les éléments *scolaires*, *sociopsychologiques* et *environnementaux*. Les facteurs compris dans la catégorie scolaire sont les mêmes que dans la conceptualisation de Tinto. Dans la catégorie *sociopsychologique*, les concepts d'objectifs, de contacts avec le corps professoral et de vie

sociale sont également cohérents avec le modèle de Tinto. En revanche, Tinto ne suggère les notions d'utilité et d'aliénation que de façon très indirecte. Quant aux trois facteurs considérés comme environnementaux (situation financière, possibilités de transfert et amis extérieurs), ils ne font pas partie du modèle de Tinto. Les facteurs figurant dans la catégorie socialisation/sélection (résultats obtenus dans cet établissement, sentiment d'harmonie avec l'établissement et engagement envers celui-ci) sont également cohérents avec le modèle de Tinto. Cela étant dit, soulignons également que, même lorsqu'il y a des recoupements entre Tinto et Bean et Metzger, les concepts sont utilisés de manière différente dans les deux modèles. Pour les fins du présent document, il n'est pas nécessaire d'explorer ces différences de manière approfondie. À la lumière des progrès ultérieurs des théories sur l'abandon scolaire, contentons-nous de souligner l'accent que Bean et Metzger mettent sur les facteurs externes.

FIGURE 2 : MODÈLE DE LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS (BEAN ET METZER, 1985)



Bien que Bean et Metzger utilisent un certain nombre de concepts de Tinto, si on se reporte à la conceptualisation de Kuhn, il est juste d'affirmer que leur modèle constitue une remise en question paradigmatique du modèle de l'intégration des étudiants. Mais, comme on le verra plus tard, vers la fin des années 1980, les chercheurs ont commencé à prouver qu'une synthèse des deux modèles produisait des résultats valables.

Dans l'avant-propos d'une étude qui comparait la pertinence des deux modèles au sein du même groupe d'étudiants, Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) font valoir que :

Les deux modèles considèrent la poursuite des études [*persistence*] comme le résultat d'un ensemble complexe d'interactions dans le temps. Les modèles font également valoir que les caractéristiques avant l'entrée au postsecondaire ont une incidence sur la mesure dans laquelle les étudiants s'adaptent par la suite à leur établissement. De plus, les deux modèles affirment que la compatibilité entre l'étudiant et son établissement a une incidence sur la poursuite des études. Contrairement au modèle de l'intégration des étudiants, le modèle de la diminution des effectifs étudiants met l'accent sur l'influence qu'exercent des facteurs extérieurs à l'établissement sur les attitudes et les décisions. Alors que le modèle d'intégration des étudiants considère le rendement scolaire comme un indicateur d'intégration scolaire, le modèle de la diminution des effectifs étudiants considère les résultats postsecondaires comme une variable des résultats des procédés sociopsychologiques (p. 145).

Ces chercheurs soulignent également que les recherches empiriques sur le modèle de l'intégration des étudiants indiquent que l'intégration scolaire, l'intégration sociale, l'engagement envers l'établissement et l'engagement à l'égard des objectifs exercent l'incidence la plus importante sur le maintien des effectifs étudiants. Par comparaison, les recherches prenant pour point de départ le modèle de diminution des effectifs étudiants indiquent que la volonté de poursuivre, les attitudes, la compatibilité avec l'établissement et des facteurs externes tels que l'approbation familiale, l'encouragement des amis, la situation financière et les perceptions concernant les possibilités de transfert à un autre établissement influent sur la décision de quitter l'établissement ou d'y demeurer.

L'analyse de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, portant sur la cohorte qui a fait son entrée en 1988 dans « un grand établissement urbain du sud-ouest américain fréquenté principalement par une clientèle d'étudiants résidant hors campus », s'est attardée sur la proportion de variance, au chapitre de la diminution des effectifs, expliquée par chaque modèle. Si le modèle de la diminution des effectifs étudiants (Bean et Metzger) a expliqué 44 % de la variance au chapitre de la poursuite des études, le modèle de l'intégration des étudiants n'en a expliqué que 38 % (pp. 152-153). Cela dit, il a été possible de valider un plus grand nombre des hypothèses du modèle de l'intégration des étudiants que du modèle de la diminution des effectifs étudiants. Les auteurs concluent que le modèle de la diminution des effectifs étudiants aide à révéler l'influence des facteurs externes sur l'abandon et militent en faveur de recherches combinant les forces des deux modèles.

## INTÉGRATION DES MODÈLES

Trois des auteurs d'une étude de 1992 (Cabrera, Nora et Castaneda, 1993) ont franchi une étape déterminante à cet égard. En utilisant le même échantillon que dans leur projet précédent, ils se sont penchés sur les effets du modèle de Tinto lorsqu'on conjugait à ce dernier les notions de l'encouragement de la famille et des amis ainsi que les attitudes à l'égard des finances, telles que présentées dans le modèle de Bean et Metzger. Ils se sont rendu compte que l'effet total le plus important sur la poursuite des études provenait de la volonté de poursuivre; suivaient la

moyenne pondérée cumulative, l'engagement envers l'établissement, l'encouragement de la famille et des amis, l'engagement à l'égard des objectifs, l'intégration scolaire, les attitudes à l'égard des finances (la satisfaction, par exemple) et l'intégration sociale. Globalement, le modèle expliquait 45 % de la variance. Or comme on l'a vu précédemment, le modèle de la diminution des effectifs étudiants expliquait, pour sa part, 44 % de la variance. En substance, la conjonction des conclusions des deux modèles n'a eu

qu'un effet marginal sur la capacité de prédiction par rapport au seul modèle de la diminution des effectifs étudiants; le modèle intégré a cependant identifié de manière plus réaliste l'incidence que des facteurs internes et externes à l'université ont sur la diminution des effectifs.

Prenant pour point de départ les travaux de Tinto, de Bean et Metzger, et de Cabrera et coll., Sandler (2000) ajoute au modèle évolutif les notions d'*autoefficacité en matière de prise de décisions de carrière* ou AEPCD, de

*stress perçu* et de *difficulté financière*. L'AEPCD est définie comme « le degré d'assurance que les étudiants expriment au sujet de leur capacité (autoefficacité) à se lancer dans des activités liées à l'information, à l'éducation ou à l'établissement d'objectifs de carrière » (p. 538). Sandler met ce modèle intégré à l'épreuve sur un échantillon d'étudiants adultes, dans un établissement qu'il décrit comme une « université urbaine privée, axée sur la recherche ».

Globalement, le modèle a permis d'expliquer 43 % de la variance en poursuite des études (p. 561). Cette proportion est comparable aux conclusions des autres études. Bien que certaines conclusions de Sandler aillent un peu à l'encontre de ce à quoi on aurait pu s'attendre, soulignons, pour les fins de ce document, que l'aide financière a eu une incidence positive sur la poursuite des études.

On peut tirer trois conclusions importantes des recherches de Sandler. Premièrement, comme on le verra plus loin, il y avait certains doutes quant à la capacité des modèles élaborés à partir d'étudiants de premier cycle traditionnels (jeunes, habitant en résidence) à expliquer les comportements de clientèles moins traditionnelles, telles que les étudiants externes, les adultes et les membres des minorités. L'étude de Sandler montre bien que les prolongements des modèles initiaux de Tinto et de Bean et Metzger peuvent aider à expliquer le phénomène de la diminution des effectifs étudiants chez les adultes. Deuxièmement, l'aide financière a une incidence positive sur le maintien des effectifs. Troisièmement, bien que le modèle de Sandler n'explique pas une plus grande proportion de la variance au chapitre de la diminution des effectifs que les modèles moins étoffés, il semble rendre compte de manière plus adéquate que les modèles précédents de la complexité des processus conduisant à la diminution des effectifs.

*Bien que le modèle de Sandler n'explique pas une plus grande proportion de la variance au chapitre de la diminution des effectifs que les modèles moins étoffés, il semble rendre compte de manière plus adéquate que les modèles précédents de la complexité des processus conduisant à la diminution des effectifs.*



## L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS

---

Avant de conclure cette section sur les approches théoriques en matière d'analyse du phénomène de la diminution des effectifs, il convient de discuter brièvement de la notion d'*engagement des étudiants* proposée par Astin dans son modèle *intrinsic-process-extrinsic*. Selon Astin (1984, p. 297), « l'engagement de l'étudiant renvoie à la quantité d'énergie physique et psychologique que l'étudiant consacre à l'expérience scolaire. » [traduction] En général, plus l'étudiant est engagé, plus les résultats du processus éducatif — tels que le maintien des effectifs — sont favorables. Bien qu'il existe un important corpus de recherches faisant appel aux idées d'Astin, Pascarella et Terenzini (1991, p. 51) font valoir qu'« il y a lieu de se demander si les propositions d'Astin constituent ou non une "théorie". »

Parmi les recherches établissant le lien entre l'engagement et le maintien des effectifs, on recense les travaux récents de Berger et Milem (1999). L'importance de leurs recherches tient au fait qu'ils intègrent la notion d'engagement à un modèle s'inspirant, dans une certaine mesure, de la conceptualisation de Tinto. Comme ils le font remarquer, la plupart des recherches visant à éprouver le modèle de Tinto se sont « concentrées sur les éléments perceptifs de l'intégration sociale et scolaire, sans tenir compte de la mesure des comportements réels » (p. 642). Dans leurs recherches, ils pallient cette lacune en posant, à des étudiants qui entrent à une « université privée, résidentielle, axée sur la recherche et hautement sélective » en 1995, des questions faisant appel au modèle de Tinto ainsi que des questions sur leur degré d'engagement envers les professeurs et leurs pairs ainsi que sur divers aspects de la vie sur le campus. Fait important : à l'aide de questionnaires administrés au début et à la fin de la première année, les chercheurs ont pu recueillir des

données sur les attitudes et les comportements juste après le début du premier trimestre et vers la fin du second.

Les résultats de l'étude indiquent que, aux deux trimestres, l'interaction avec le corps professoral avait une incidence positive sur la poursuite des études. L'interaction avec les pairs au premier semestre avait également des conséquences favorables pour la poursuite éventuelle des études. Dans les deux cas, c'est la non-participation aux activités universitaires qui avait la plus grande incidence négative sur la poursuite des études. Le troisième facteur en importance exerçant une influence négative sur la poursuite des études était le fait d'être noir. L'intégration sociale avait un effet positif modeste sur la poursuite des études, tandis que l'incidence de l'intégration scolaire était à la fois positive et relativement importante.

Les chercheurs estiment qu'une des conclusions les plus importantes de leur étude est que les comportements au début de la première année permettent de prédire le maintien de l'effectif entre la première et la deuxième année. Ils notent que « le *pattern* d'effets positifs directs suggère qu'un engagement en début de parcours avec le corps professoral accroît les probabilités qu'un étudiant percevra favorablement du soutien de son établissement, qu'il s'engagera subséquentement envers l'établissement, et qu'il poursuivra ses études » (p. 658).

Il s'est fait beaucoup de recherches sur la diminution des effectifs aux États-Unis. Signalons toutefois que les études qu'on a choisi d'inclure dans ce rapport sont celles qui, à l'instar des recherches de Tinto, ont un statut paradigmatique. Comme il en a été question précédemment, on a enrichi le travail entrepris par Tinto en y incorporant des concepts ayant trait à des événements extérieurs au contexte éducatif. Ce à quoi on n'a pas accordé d'attention cependant, c'est la

vaste somme de travail de recherche qui reprend ou prolonge, mais de manière restreinte, les idées présentées dans des synthèses de Tinto et des autres modèles (p. ex., Bogdan et Bean, 1994; Thomas, 2000). Ces recherches, importantes mais non innovatrices, font partie de la catégorie de ce que Kuhn appelle la science « normale ». Elles ne conduisent pas à un changement fondamental de la direction proposée par Tinto.

## CONCLUSIONS

---

On peut tirer un certain nombre de conclusions de l'analyse que nous venons de présenter des théories sur la diminution des effectifs étudiants.

- Le modèle de l'intégration des étudiants, proposé par Tinto, a revêtu un statut paradigmatique dans le domaine des recherches sur la diminution des effectifs étudiants.
- Le modèle de Tinto a été appliqué, avec plus ou moins de succès, à des analyses d'étudiants en résidence et d'étudiants résidant hors campus, ainsi qu'à des étudiants fréquentant des établissements offrant des programmes de deux et de quatre ans.
- C'est en incorporant le modèle de l'intégration des étudiants et le modèle de la diminution des effectifs étudiants de Bean et Metzger qu'on obtient la meilleure compréhension de la diminution des effectifs étudiants.
- Bien que la notion d'engagement de l'étudiant mise de l'avant par Astin soit utilisée dans l'analyse du phénomène de la diminution des effectifs étudiants, elle ne constitue pas une théorie en soi.

# LES ÉTUDIANTS ADULTES

Il s'est réalisé assez peu de recherches sur la diminution des effectifs chez les étudiants adultes au collège et à l'université. Les recherches effectuées jusqu'ici se sont, en grande partie, fondées sur des hypothèses pertinentes dans le cas des étudiants de premier cycle « traditionnels » (Kasworm, 1990). Cette approche pourrait s'avérer trompeuse pour deux raisons. Premièrement, les conditions de vie des étudiants adultes sont très différentes de celles de leurs collègues « traditionnels ». Bien que bon nombre d'étudiants plus jeunes travaillent, dans la plupart des cas, il s'agit d'emplois à temps partiel, tandis que de nombreux étudiants adultes ont des emplois à temps plein et des familles. En raison de leurs obligations familiales et professionnelles, de nombreux adultes ont peut-être moins de temps à consacrer aux études que leurs collègues plus jeunes. Par conséquent, lorsque les adultes s'inscrivent à des programmes d'éducation postsecondaire, ce n'est peut-être pas dans l'intention de terminer leurs études sans interruptions (Kerka, 1995). Deuxièmement, compte tenu du cheminement scolaire de bon nombre d'étudiants adultes, les notions mêmes de diminution et de maintien des effectifs, qu'on applique aux étudiants traditionnels, sont peut-être nettement moins pertinentes dans leur cas. Par exemple, les étudiants adultes qui suivent un cours par trimestre peuvent facilement interrompre leurs études pendant un ou deux trimestres à cause d'obligations liées à d'autres aspects de leur vie. En raison de telles possibilités, une étude réalisée à DePaul University (Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin, 1999) a proposé les définitions suivantes :

- Maintien de l'effectif : diplomation ou inscription, à n'importe lequel des quatre derniers trimestres, d'un étudiant admis au programme de premier cycle.

- Diminution de l'effectif : non-inscription, au cours des quatre derniers trimestres, d'un étudiant ayant été admis au programme de premier cycle.
- Inactivité : non-inscription, au cours d'une période pouvant aller du dernier trimestre aux trois derniers trimestres, d'un étudiant ayant été admis au programme de premier cycle.

Des définitions comme celles qui précèdent, qui reflètent le parcours scolaire des étudiants adultes, sont différentes de celles qui sont utilisées dans l'analyse des étudiants traditionnels.

En raison des difficultés qu'implique l'analyse — selon les mêmes modalités qu'on applique aux étudiants traditionnels — de la diminution de l'effectif d'une année à l'autre chez les adultes, Ashar et Skeenes (1993) se sont concentrés sur le maintien de l'effectif au sein des cours. Dans une analyse de 25 classes d'étudiants adultes, les chercheurs ont constaté que, conformément au modèle de l'intégration des étudiants selon Tinto, l'intégration sociale à la classe contribuait au maintien de l'effectif. L'intégration scolaire et l'intégration professionnelle, elles, n'avaient aucun effet. Si Tinto ne prenait pas en compte la taille des classes, Ashar et Skeenes ont constaté, eux, qu'elle expliquait une proportion considérable de la variance au chapitre de la diminution de l'effectif. Plus les classes étaient petites et homogènes, plus le taux de diminution était faible. Globalement, le modèle expliquait 44 % de la variance au chapitre de l'abandon. Comme on le remarquait précédemment, les recherches de Sandler (2000) suggèrent également que les modèles initialement élaborés pour l'analyse des étudiants traditionnels s'appliquent aux étudiants adultes.

En plus de porter sur certains des concepts du modèle de Tinto, une étude canadienne s'est penchée sur les projets éducatifs des étudiants adultes avant le début de leurs cours à l'Université York (Grayson, 1997). Dans cette étude, on a interrogé des étudiants qui entraient en 1993 dans une faculté se spécialisant dans la formation à temps partiel des adultes, au début des cours puis de nouveau à la fin de la première année. Or, le facteur de prédiction de loin le plus important du non-retour des étudiants en deuxième année était leur intention, avant l'inscription, de ne pas obtenir leur diplôme, et ce, pour diverses raisons, telles que celle de déjà détenir un diplôme. Parmi ceux qui affirmaient que l'obtention d'un diplôme ne faisait pas partie de leur projet éducatif, 58 % ont quitté l'établissement. En revanche, parmi ceux qui, avant leur inscription, avaient déclaré leur intention de décrocher un diplôme de premier cycle, 27 % seulement ont quitté l'université (p. 20). Cette proportion de diminution de l'effectif est comparable à celle constatée chez les étudiants traditionnels. Parmi les autres facteurs permettant de prédire le maintien de l'effectif, il y avait également le fait de suivre un nombre de cours assez important et celui d'avoir eu, à la fin de la première année, l'intention de poursuivre. Les étudiants qui ne revenaient pas en deuxième année ne différaient pas de ceux qui poursuivaient en ce qui concerne les obstacles à l'éducation, les expériences institutionnelles en première année ou la satisfaction à l'égard des différentes facettes de leur éducation.

Bien que, tel que mentionné précédemment, les circonstances de vie des étudiants adultes soient différentes de celles de leurs collègues traditionnels, certains des concepts valables pour l'analyse de la diminution de l'effectif des étudiants traditionnels le sont aussi pour la compréhension de la diminution des effectifs chez les étudiants adultes. Dans la mise en œuvre de ces concepts, il est toute-

fois important de se rappeler que bon nombre d'étudiants adultes ne visent pas nécessairement l'obtention d'un diplôme lorsqu'ils s'inscrivent initialement à un programme. Par conséquent, le fait qu'un étudiant quitte l'établissement ne doit pas être perçu comme un échec de la part de ce dernier, pas plus que de la part de l'étudiant. On pourrait d'ailleurs appliquer la même logique aux étudiants traditionnels. Cela dit, il faudra réaliser beaucoup plus de recherches afin d'acquérir une connaissance plus approfondie du phénomène de la diminution des effectifs chez les adultes.

## CONCLUSIONS

---

On peut tirer plusieurs conclusions des recherches sur les étudiants adultes mentionnées précédemment.

- Dans les études portant sur la diminution des effectifs chez les adultes, il faut tenir compte du fait que les circonstances de vie des adultes sont différentes de celles des étudiants traditionnels.
- Bon nombre d'adultes entrent dans des programmes postsecondaires sans aucune intention d'obtenir un diplôme; leur départ du programme ne devrait pas être considéré comme une surprise.
- Avec des modifications, le modèle de l'intégration des étudiants est utile pour comprendre le phénomène de la diminution des effectifs chez les étudiants adultes.

# LES ÉTUDIANTS MEMBRES DE MINORITÉS

Dans une section précédente, il a été mentionné que certains chercheurs, au départ, mettaient en cause l'applicabilité du modèle de l'intégration des étudiants selon Tinto en ce qui concerne l'étude des étudiants résidant hors campus et des étudiants adultes. Il existe aussi une certaine controverse quant à la pertinence de ce modèle pour l'étude de la poursuite ou de l'abandon des études au sein des membres de minorités. Si les conclusions de certains chercheurs aux États-Unis suggèrent que les grands principes du modèle s'appliquent aussi bien aux étudiants de race blanche qu'aux étudiants d'autres races (Fox, 1986; Stith, 1994), d'autres résultats, en revanche, indiquent que les facteurs expliquant le maintien des effectifs diffèrent pour les étudiants membres de minorités et ceux qui ne le sont pas. Ainsi, Tracey et Sedlacek (1984, p. 177) mettent l'accent, dans la poursuite des études chez les étudiants de race noire, sur les facteurs non cognitifs. Leur analyse a révélé que, aux États-Unis, les étudiants qui n'avaient ni soutien d'autrui, ni confiance en soi, ni engagement dans leur collectivité étaient les plus susceptibles d'abandonner leurs études. Des recherches ultérieures menées par Tracey et Sedlacek (1987) ont confirmé cette conclusion générale. Leur étude a révélé que chez les Blancs, les résultats scolaires en première année constituaient le meilleur facteur de prédiction de la poursuite des études. Chez les étudiants noirs cependant, ce sont plutôt les facteurs non cognitifs — concept de soi favorable, autoévaluations réalistes, penchants pour les objectifs à long terme, leadership — qui étaient liés à la poursuite des études. De même, Gloria et Robinson (1994) ont constaté que les étudiants américains d'origine mexicaine qui avaient confiance en eux et qui

avaient des perceptions positives de l'environnement universitaire étaient plus susceptibles de poursuivre leurs études que les autres étudiants américains d'origine mexicaine.

En raison des critiques formulées, mais aussi de conclusions telles que celles que nous venons de citer, on a tenté, dans des études plus récentes sur le maintien et la diminution des effectifs, d'intégrer, dans un même modèle, des variables du modèle de l'intégration des étudiants, des mesures du climat racial sur les campus et des facteurs externes à l'université (tels que le soutien familial, un financement suffisant et la conciliation du travail et des études, le cas échéant). Cette tentative est cohérente avec l'amalgame des modèles de l'intégration des étudiants et de la diminution des effectifs, présentés à la section précédente. Dans cette optique, Nora et Cabrera (1996, p. 141) ont conclu que les variables du modèle de l'intégration des étudiants, les mesures du climat racial sur les campus et les événements extérieurs à l'université étaient importants pour la compréhension du maintien des effectifs chez les groupes membres (et non membres) de minorités. De plus, ils sont d'avis que « les conclusions révèlent que le modèle causal postulé est valable pour expliquer les adaptations sociales et scolaires des minorités *et* des non-minorités [les italiques sont de moi] à l'université, ainsi que des résultats cognitifs et affectifs subséquents, y compris la poursuite des études. » Globalement, malgré certaines différences d'une catégorie à l'autre, des facteurs semblables expliquent le maintien et la diminution des effectifs chez les étudiants membres et non membres de minorités.

Un peu dans le même ordre d'idées, Nora, Hagedorn et Pascarella (1996, p. 444)

concluent, de leur étude d'étudiants de première année dans une université américaine, que les variables utilisées dans le modèle de l'intégration des étudiants, autant que celles qui s'intéressent plutôt aux forces extérieures à l'université, aident à expliquer le maintien des effectifs et les abandons. Plus concrètement, « les expériences institutionnelles, le rendement scolaire et les facteurs d'attraction environnementaux [besoins financiers, encouragement des autres] contribuaient le plus à la décision de poursuivre ». Fait à signaler : les auteurs font également valoir que les explications du maintien et de la diminution des effectifs sont différentes pour les étudiants membres des minorités et pour ceux qui ne le sont pas. » Parmi les mesures prises de l'intégration sociale, des interactions avec le corps professoral, du besoin financier, de l'encouragement reçu de la famille, etc., du nombre d'enfants, du fait de travailler hors campus et de la moyenne pondérée cumulative, le seul facteur permettant de prédire le maintien des effectifs à la fois chez les étudiants membres de minorités et chez les non-membres était la moyenne pondérée cumulative.

Malgré des constatations divergentes, on peut conclure que le maintien des effectifs peut être influencé par :

- des caractéristiques préadmission telles que les résultats au secondaire;
- les expériences des étudiants à l'université, telles que les contacts avec le corps professoral, l'engagement social et scolaire, et les préjugés perçus (le cas échéant);
- les perceptions concernant l'importance de l'éducation;
- les facteurs extérieurs à l'université, tels que le soutien social et la sécurité financière;
- le rendement scolaire;
- les origines raciales.

On n'a toutefois pas encore établi si ce sont les mêmes facteurs qui expliquent le maintien et la diminution des effectifs à la fois chez les étudiants membres de minorités et chez les non-membres

## CONCLUSIONS

La discussion qui précède suggère deux conclusions en ce qui concerne la diminution des effectifs chez les étudiants membres de minorités :

- Certains chercheurs jugeaient, initialement, qu'il fallait des modèles distincts pour analyser le phénomène de la diminution des effectifs chez les étudiants membres de minorités et chez les non-membres.
- Les recherches plus récentes, qui incorporent au modèle de l'intégration des étudiants la considération de paramètres tels que le climat racial des établissements et le financement des études, sont utiles pour expliquer la diminution des effectifs chez les étudiants membres de minorités.

# LIMITES DES RECHERCHES

Les recherches effectuées aux États-Unis ont révélé qu'un certain nombre de facteurs internes des établissements postsecondaires et extérieurs à ces derniers peuvent avoir un effet sur la diminution des effectifs étudiants. Nous ne pouvons pas présumer que les conclusions de ces recherches s'appliquent avec la même pertinence au Canada; cependant, quand il se sera réalisé davantage d'études dans ce pays, les conclusions des études menées aux États-Unis serviront sûrement à sensibiliser les chercheurs à des questions pertinentes. Cela dit, on peut quand même souligner certaines limites des recherches déjà menées aux États-Unis. D'abord, dans plusieurs cas, la taille des échantillons est très réduite. On peut ainsi conclure à l'absence de relations entre certaines variables, alors que l'étude d'un échantillon plus important pourrait conduire à la conclusion contraire. Deuxièmement, les taux de réponse aux sondages sont souvent très faibles, ce qui peut produire des conclusions fondées sur des échantillons biaisés. Troisièmement, même si les chercheurs affirment fonder leurs enquêtes sur les mêmes assises théoriques, les divergences entre leurs conclusions respectives tiennent peut-être plus aux différences dans leurs façons de mettre des concepts en œuvre qu'à de réelles différences entre les populations sur lesquelles portent leurs études respectives. Ainsi, certains chercheurs peuvent faire appel au concept d'« intégration scolaire » en examinant l'importance que les étudiants accordent à la réalisation d'objectifs scolaires; d'autres peuvent le mettre en application en s'intéressant plutôt au nombre de contacts que les étudiants ont avec le corps professoral. Quatrièmement, en raison des permutations et des combinaisons des divergences entre les établissements, il peut être trompeur de croire que les conclusions concernant un ou

plusieurs établissements donnés peuvent être étendues à d'autres établissements en apparence semblables.

Malgré ces limites, on peut tirer plusieurs conclusions des recherches portant sur les théories sur la diminution des effectifs étudiants :

- Au cours des 25 dernières années, le modèle de l'intégration des étudiants mis au point par Tinto a revêtu un statut paradigmatique.
- Les recherches ont prouvé que, avec l'incorporation de concepts qui reconnaissent l'incidence des événements extérieurs sur la diminution des effectifs étudiants, le modèle de Tinto a son utilité :
  - pour expliquer la diminution des effectifs dans les établissements de deux et de quatre ans, résidentiels ou non, aux États-Unis;
  - pour expliquer la diminution des effectifs chez les étudiants traditionnels de même que chez les étudiants adultes.
- La proportion de variance expliquée par le modèle de Tinto (ou par des modèles inspirés de celui-ci) se situe entre 11 % et 46 %.
- Les recherches ont révélé que, avec des modifications, le modèle de Tinto peut également s'avérer utile pour analyser la diminution des effectifs étudiants au sein des groupes minoritaires aux États-Unis.

# LES RECHERCHES SUR LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS AU CANADA

## INTRODUCTION

Avant de se pencher de manière plus détaillée sur le corpus assez limité des recherches menées au Canada sur la diminution des effectifs étudiants, soulignons que certains chercheurs canadiens ont des réserves sérieuses concernant les recherches à ce sujet aux États-Unis en général, et plus particulièrement concernant le modèle de Tinto. Corman, Barr et Caputo (1992, p. 16) attirent l'attention sur ce qu'ils estiment être quatre lacunes importantes des recherches réalisées aux États-Unis. Premièrement, ils considèrent que les chercheurs américains ont omis de définir des types bien distincts de diminution des effectifs étudiants, et de bien définir et appliquer des concepts tels que l'intégration scolaire. Deuxièmement, ils font valoir que certains liens dans des modèles de diminution des effectifs n'ont pas été énoncés de manière assez précise. Troisièmement, Corman, Barr et Caputo soutiennent qu'on n'a pas accordé assez d'importance à la façon dont les expériences des étudiants ont été influencées par certaines décisions institutionnelles, concernant, le financement et l'affectation des ressources, par exemple. Quatrièmement, les chercheurs notent que dans les recherches américaines, on ne s'attarde guère sur le sort des étudiants susceptibles d'abandonner leurs études. Une bonne partie de ces critiques sont valables, certes, mais elles ne s'appliquent pas à toutes les recherches réalisées aux États-Unis sur la diminution des effectifs étudiants.

McKeown, MacDonell et Bowman ont eux aussi formulé des critiques (1993). Plus précisément, ils font valoir que bien que Tinto affirme avoir fondé certaines de ses idées sur celles de Durkheim, le rapport entre les deux théories n'est pas toujours évident. En outre, ils maintiennent que les études sur la diminution des effectifs devraient également envisager le phénomène selon le point de vue des étudiants. Conformément au cadre utilisé dans les recherches sur la diminution des effectifs aux États-Unis, on peut répartir les études canadiennes en deux grands groupes : les recherches non fondées sur les théories (c.-à-d. pré ou non paradigmatiques) et les recherches reposant sur les théories (paradigmatiques). Au premier plan de la première catégorie, on recense les études réalisées par les universités et collèges qui se souciaient des taux de diminution des effectifs au niveau local. Ce type de recherche vise principalement à établir des taux de diminution des effectifs et à identifier les caractéristiques démographiques de ceux qui poursuivent leurs études — et de ceux qui ne les poursuivent pas (Jansen, 1972; Barnett, 1973; Ungar, 1980; Dolan, 1986; Saint Mary's University, 1992; MRC, 1995; Montmarquette, Mahseredjian et Houle, 2000). On fait état de ces travaux de façon plus approfondie aux sections pertinentes du présent rapport.



## APPROCHE THÉORIQUE

---

Un deuxième corpus de recherches a exploité plusieurs des concepts de Tinto et d'autres théoriciens pour étudier la diminution des effectifs (Darroch, Northrup et Ondrack, 1989; Gilbert et Auger, 1988; Gilbert, Evers et Auger, 1989; Dietsche, 1990; Wong 1994b; Grayson, 1994, 1995a, 1995b, 1997, 1998). Par comparaison, Johnson et Buck (1995) font appel à des concepts qui ne cadrent que de façon marginale avec les idées de Tinto. Certaines des conclusions de ces études sont également présentées ailleurs dans ce rapport, mais comme elles sont de nature plus théorique, c'est dans la présente section que nous les examinerons de la manière la plus détaillée.

Aux universités York et de Guelph, on a réalisé des recherches sur la diminution des effectifs qui font appel de manière intensive à certains des concepts mis au point par Tinto. L'une d'elles a été réalisée au Humber College of Applied Arts and Technology, à Toronto, en Ontario. Une autre étude menée auprès d'étudiants de la Trent University souffre d'assises théoriques faibles. Plusieurs études publiées par des chercheurs de l'University of Guelph situent la discussion de la diminution des effectifs dans un cadre plus large (Gomme et Gilbert, 1984; Gilbert et Gomme, 1986; Gilbert, 1989). D'autres publications se concentrent sur l'expérience de la diminution des effectifs au sein même de l'établissement. Dans un rapport préparé pour le Secrétariat d'État, Gilbert et Auger (1988) se sont penchés sur le rapport entre la situation financière des étudiants et la diminution des effectifs universitaires. L'étude reposait notamment — entre autres mesures — sur des sondages menés auprès de tous les étudiants qui entraient à l'University of Guelph à l'automne 1986. D'autres études ont été menées au milieu de l'hiver, en 1986-1987 et au cours d'années subséquentes. Il n'est pas étonnant de constater que plus leur statut socio-

économique (SSE) était faible, plus les étudiants se souciaient de leurs finances. En outre, plus leur SSE était faible, moins les étudiants étaient susceptibles de recevoir un soutien financier de la part de leur famille. Les étudiants qui revenaient pour une deuxième année avaient un SSE d'origine légèrement plus élevé que les étudiants qui quittaient l'université. Parmi les décrocheurs, ceux au SSE d'origine relativement élevé avaient plutôt tendance à aller dans d'autres établissements, tandis que les étudiants au SSE moins élevé étaient plus susceptibles d'interrompre leurs études (c'est-à-dire de se réinscrire plus tard). Fait important : on a constaté que ceux qui interrompaient leurs études s'étaient inquiétés de leur situation financière tôt dans l'année universitaire. Ceux qui quittaient simplement l'université n'exprimaient aucun souci à l'égard des finances, que ce soit au début de leur première année ou plus tard. La conclusion tirée de ces constats est qu'un manque de fonds mène à l'interruption des études, mais pas à l'abandon, ni au changement d'établissement.

En utilisant les mêmes données que l'étude précédente, Gilbert, Evers et Auger (1989) font appel à une analyse discriminante pour vérifier la capacité des deux modèles à prédire correctement quels étudiants quitteront Guelph en faveur d'autres universités, lesquels en faveur de collèges communautaires, lesquels vont abandonner, lesquels vont retourner sur le marché du travail et lesquels, enfin, vont retourner à l'University of Guelph. Le premier modèle comprend plusieurs des variables proposées par le modèle de Tinto (intégration scolaire et sociale, caractéristiques préadmission, etc.), ainsi que des mesures — telles que les résultats au secondaire — auxquelles on a généralement accès par les dossiers administratifs. Quant au second modèle, il comprend

uniquement les renseignements disponibles par les dossiers administratifs (sexe, âge, résultats au secondaire, nationalité, province de résidence). Globalement, le premier modèle explique davantage des comportements de diminution ou de maintien des effectifs, dans toutes les catégories d'étudiants, que le second modèle. Mais là où ce modèle a le meilleur taux de succès, c'est pour prédire le comportement des étudiants qui quittent l'université. Tandis que le premier modèle prédit correctement le comportement de 49 % de ceux qui quittent, le second n'en prédit correctement que 26 %. Ces résultats suggèrent que, en incorporant les concepts de Tinto au modèle, on augmente de 88 % la capacité de ce dernier de prédire les comportements des étudiants (49 % - 26 %/26 %). Manifestement, les concepts tirés du modèle de l'intégration des étudiants ont leur utilité pour les chercheurs canadiens. Lorsqu'on interprète ces chiffres, cependant, il est très important de se rappeler qu'une grande majorité des étudiants de première année à Guelph vivent en résidence. Or certaines études canadiennes laissent croire que le modèle s'applique moins bien aux étudiants de première année dans des établissements fréquentés par une clientèle externe (Grayson, 1998).

Un certain nombre d'études réalisées à l'Université York font également appel à bon nombre des concepts mis au point par Tinto. Une de ces études portait sur un groupe d'étudiants qui étaient entrés en première année en 1984 et qui n'étaient pas revenus en 1985 (Darroch, Northrup et Ondrack, 1989). Dans le cadre d'un modèle multidimensionnel, on a analysé les effets de variables telles que l'engagement et l'effort scolaires, l'intégration scolaire et sociale, les caractéristiques de l'université et des caractéristiques préadmission des étudiants. Les résultats de l'analyse révèlent que seuls l'engagement scolaire et la mesure de l'effort scolaire avaient une incidence sur la poursuite des études. Bien que

limitées, ces conclusions sont cohérentes avec celles de Guelph, selon lesquelles les concepts proposés par Tinto peuvent contribuer à expliquer une diminution des effectifs chez les étudiants canadiens.

Une étude menée auprès d'étudiants entrant à la Faculté des Sciences pures et appliquées de l'Université York en 1992 est aussi fort éclairante pour ce qui est de la pertinence d'utiliser certains des concepts de Tinto dans le contexte canadien (Grayson, 1994). Selon les renseignements provenant des dossiers administratifs et les résultats de sondages administrés avant le début des cours, six semaines après le début du trimestre et à la fin de la première année, on a constaté que la réinscription en deuxième année ne pouvait être liée ni aux caractéristiques préadmission, ni aux objectifs et engagements initiaux des étudiants. Bien que ceux qui demeuraient dans les programmes en sciences avaient tendance à faire preuve d'un bon engagement scolaire, les différences n'étaient guère significatives sur le plan statistique. Et bien que pour certaines mesures de l'engagement social, ceux qui demeuraient dans les programmes en sciences avaient les comportements prévisibles (c'est-à-dire que leur niveau d'engagement social était élevé), les *patterns* n'étaient pas constants et, dans bien des cas, non significatifs sur le plan statistique. En guise de contraste, il semblait y avoir une corrélation entre la réinscription en deuxième année et les engagements qui s'étaient manifestés au cours de la première année. Si le nombre d'étudiants qui ont quitté les sciences étaient trop faible pour permettre une analyse multidimensionnelle, dans ce cas — comme dans d'autres — il semblerait que certains des concepts de Tinto puissent être utiles pour comprendre la diminution des effectifs dans les universités canadiennes, mais que d'autres ne le sont pas.

Pour établir la mesure dans laquelle les concepts du modèle de l'intégration des étudiants étaient pertinents pour l'examen de la

diminution des effectifs étudiants au sein de différents groupes ethno-raciaux, on s'est inspiré de l'analyse d'un groupe d'étudiants entreprenant des études à York en 1994 (Grayson, 1995). Dans ce cas, on avait constaté que la diminution des effectifs en première année était la plus élevée chez les étudiants noirs (33 %), et la moins élevée pour les étudiants d'origine chinoise et d'autres origines non européennes (16 %). Les taux de diminution chez les étudiants d'origine sud-asiatique et européenne étaient, respectivement, de 19 % et de 21 %. Les étudiants noirs étaient les plus nombreux (16 %) à partir contre leur gré. C'est chez les étudiants d'« autres origines non européennes » (c.-à-d. d'origines non européennes mais à l'exclusion des origines chinoise, africaine ou sud-asiatique) que ce taux était le plus faible (3 %). Des étudiants d'origine chinoise, 11 % ont quitté l'université parce qu'ils n'avaient pas le choix, à l'instar de 9 % de leurs collègues d'origine européenne et de 10 % de leurs collègues d'origine sud-asiatique.

Globalement, les résultats d'une analyse d'arbre de classification et de régression, employée par Grayson, suggèrent que le modèle du maintien des effectifs n'est pas très utile pour expliquer la réinscription ou la non-réinscription des étudiants d'origines non européennes. Cette conclusion est cohérente avec les résultats de certaines des premières recherches sur les groupes de non-Blancs aux États-Unis, mais elle en contredit certaines autres plus récentes. Les moyennes pondérées cumulatives et les croyances à l'égard de l'importance d'un diplôme universitaire étaient plus importantes aux yeux des groupes d'origine non européenne. En guise de contraste, la réinscription ou la non-réinscription des étudiants d'origine européenne s'expliquait, en partie, par certaines des variables du modèle de l'intégration des étudiants; les relations n'étaient pas toujours monotones.

De plus, des résultats élevés au chapitre

de certaines variables semblaient compenser des résultats plus faibles au chapitre d'autres variables. Enfin, l'engagement social n'a pas réussi à expliquer la réinscription ou la non-réinscription, pas plus chez les étudiants blancs que chez les non-Blancs. Globalement, le modèle a permis de classer correctement 84 % des étudiants en fonction de l'inscription ou de la non-réinscription.

Dans une analyse de régression logistique réalisée ultérieurement à partir des mêmes données (Grayson, 1998), on a constaté que parmi la gamme de variables possibles pouvant cadrer avec le modèle de Tinto, seuls le sexe, les perceptions concernant la valeur d'un diplôme universitaire, la croyance que l'étudiant reviendrait en deuxième année et la moyenne pondérée cumulative se sont révélés utiles pour la prédiction des abandons *volontaires* à la fin de la première année. Cependant, contrairement aux conclusions de certaines études réalisées dans des établissements américains, cette étude a révélé que la moyenne cumulative pondérée contribuait à l'abandon volontaire. Quant aux variables souvent considérées comme des indices permettant de prédire l'abandon — notamment les expériences scolaires et sociales à l'université, les contacts avec les professeurs et d'autres personnes, les perceptions concernant le climat racial sur le campus et les expériences à l'extérieur de l'université —, elles n'avaient aucune portée. Fait très important : les origines raciales n'avaient pas de portée non plus.

Concernant les abandons *involontaires*, les étudiants qui se disaient susceptibles de revenir en deuxième année étaient effective-

*Globalement, les résultats d'une analyse d'arbre de classification et de régression, employée par Grayson, suggèrent que le modèle du maintien des effectifs n'est pas très utile pour expliquer la réinscription ou la non-réinscription des étudiants d'origines non européennes.*

ment moins susceptibles que leurs collègues de quitter l'université contre leur gré. En revanche, l'augmentation du nombre d'heures consacrées à un emploi et le fait d'avoir un hébergement temporaire ont contribué à l'abandon involontaire. En parallèle, le fait d'être noir ou d'avoir « d'autres » origines raciales avait une légère incidence sur la probabilité de ne pas revenir en deuxième année.

Une étude menée auprès d'un groupe d'étudiants entrant au collège Atkinson (le collège des études à temps partiel de l'Université York) en 1993 a fait appel à certains des concepts de Tinto ainsi qu'à d'autres concepts pertinents pour l'étude de la diminution des effectifs étudiants chez les adultes (Grayson, 1997). Globalement, l'analyse de régression logistique a révélé que comparativement à ceux qui

revenaient en deuxième année, de nombreux étudiants qui quittaient l'université n'avaient jamais eu, au départ, l'intention de décrocher un diplôme, qu'ils suivaient moins de cours et qu'ils étaient déjà, à la fin de la première année, passablement sûrs qu'ils ne reviendraient pas en deuxième année. Les étudiants qui quittaient l'université ne différaient pas de ceux qui poursuivaient leurs études pour ce qui est des facteurs tels que les obstacles à l'éducation, le type d'expériences qu'ils avaient eues au cours de la première année, et leur satisfaction à l'égard de divers aspects de leur éducation. Par conséquent, on peut conclure qu'un taux relativement faible de maintien des effectifs tient davantage aux choix des étudiants qu'à un échec de la part de l'établissement.

Une étude réalisée au collège d'arts et de technologies appliqués Humber (Humber College of Applied Arts and Technology), à Toronto, en Ontario, faisait également appel aux concepts du modèle de l'intégration des

étudiants de Tinto. Dans ce cas, on a fait un suivi auprès des étudiants entrés en 1986 au moyen de sondages et de leurs dossiers administratifs. À la fin de la première année, on distinguait quatre groupes chez les étudiants : les *décrocheurs non performants* (ceux qui quittaient l'établissement et qui avaient des résultats faibles) quittaient parce que cela leur était imposé, tandis que les *décrocheurs performants* auraient pu poursuivre dans leurs programmes, mais ils faisaient le choix de partir. Un troisième groupe est composé d'*étudiants persévérants non performants*; ceux-ci revenaient faire une deuxième année, même si leur rendement scolaire n'avait pas été très bon. Enfin, le quatrième groupe, celui des *étudiants persévérants performants*, poursuivait leurs études au collège et obtenait de bons résultats.

L'étude a également révélé que les décrocheurs non performants avaient de moins grandes aptitudes scolaires (c.-à-d. qu'ils avaient eu des résultats plus faibles au secondaire) que les étudiants persévérants performants. De plus, ils étaient moins sûrs de leurs objectifs professionnels et de leur futur emploi que ceux qui poursuivaient leurs études. Tant les étudiants persévérants non performants que les décrocheurs non performants avaient des niveaux d'éducation préalable assez faibles et avaient tendance à être issus des programmes normaux — et non enrichis — au secondaire.

Globalement, on a conclu que la poursuite des études était principalement fonction de l'intégration et de l'engagement scolaires. On a tiré des conclusions semblables des études menées dans les établissements fréquentés par des clientèles externes aux États-Unis. Par comparaison, l'engagement envers l'établissement et l'intégration sociale étaient nettement moins importants. Au total, le modèle a permis d'expliquer 25 % de la variance au chapitre de la poursuite des études.

*L'augmentation du nombre d'heures consacrées à un emploi et le fait d'avoir un hébergement temporaire ont contribué à l'abandon involontaire.*

Wong (1994c) a aussi mené une recherche sur la poursuite des études; toutefois, comme les assises théoriques de celle-ci étaient implicites mais non développées, contentons-nous de dire qu'elle a établi des rapports positifs entre certaines mesures, telles que les interactions avec les professeurs, qui indiquent l'intégration scolaire et la poursuite des études.

La dernière étude dont nous rendrons compte dans cette section ne se fondait pas sur des concepts faisant partie du modèle de l'intégration des étudiants. Johnson et Buck (1995) se sont plutôt penchés sur la diminution des effectifs à l'université de l'Alberta. Leurs recherches ont conduit à l'élaboration d'un modèle dans lequel on a présumé que le maintien des effectifs est fonction de l'action réciproque entre les facteurs institutionnels et les caractéristiques personnelles des étudiants. Dans l'ensemble, un rendement faible de la part des étudiants incite l'établissement à provoquer l'abandon. En revanche, il y a un certain nombre de variables d'ordre psychologique, telles que la satisfaction des étudiants et le stress, qui conduisent à l'abandon volontaire de la part de l'étudiant.

## CONCLUSIONS

---

On peut tirer trois conclusions du corpus restreint de recherches effectuées au Canada sur la diminution des effectifs étudiants.

- Les concepts du modèle de l'intégration de Tinto peuvent être utilisés de manière avantageuse aux fins de sensibilisation dans les recherches menées au Canada sur la diminution des effectifs étudiants, aussi bien dans les établissements résidentiels que dans ceux fréquentés par une clientèle externe, et autant dans les universités que dans les collèges.
- Les concepts du modèle de Tinto ont été appliqués sans uniformité dans les recherches effectuées au Canada.
- Il s'est fait très peu de recherches au Canada à orientation théorique sur la relation entre les origines ethno-raciales et la diminution des effectifs étudiants, de même que sur la diminution des effectifs étudiants chez les adultes.

# QUI QUITTE LES ÉTABLISSEMENTS — ET POURQUOI?

## INTRODUCTION

---

Dans une section précédente de ce rapport, il a été démontré qu'aux États-Unis, la diminution des effectifs variait généralement selon les caractéristiques démographiques des étudiants et la nature de l'établissement auquel ils étaient inscrits. Ainsi, on notait des taux élevés de diminution des effectifs chez les Amérindiens, et de faibles taux chez les étudiants d'origine asiatique. La baisse des effectifs était plus marquée dans les établissements où le nombre d'étudiants à temps partiel était relativement élevé, par rapport aux établissements fréquentés majoritairement par des étudiants à temps plein. De plus, les étudiants abandonnaient leurs études en moins grand nombre dans les grands établissements que dans les petits collèges et universités. Enfin, les établissements qui présentaient des exigences d'admission élevées observaient une plus faible diminution de leurs effectifs que les établissements moins sélectifs.

Selon des données recueillies à l'échelle américaine (et dont il n'est pas fait mention ailleurs dans le rapport), 31 % des hommes et 26 % des femmes ayant commencé des études en 1989 avaient abandonné en 1994. De tous les étudiants issus de familles dont le revenu se situait dans le quart inférieur, 52 % avaient quitté leur collège ou université, contre seulement 22 % des étudiants provenant de familles dont le revenu se classait dans le quart supérieur. Enfin, 34 % des étudiants américains appartenant à des familles à revenu moyen avaient abandonné le collège ou l'université (U.S. Department of Education, 1994). Ces chiffres montrent que la diminution des effectifs ne se fait pas au hasard parmi les

groupes démographiques et les établissements d'enseignement supérieur. En ce qui concerne les étudiants canadiens, nous ne possédons malheureusement pas de données sur eux.

L'analyse de tels chiffres pose problème du fait que nous ne savons pas, par exemple, si le taux relativement élevé de diminution des effectifs chez les Autochtones est causé par leur appartenance à des milieux à faible revenu ou par d'autres facteurs, notamment la discrimination. Nous ne savons pas non plus si les faibles taux de baisse des effectifs des grands établissements s'expliquent par des facteurs qui leur sont intrinsèques, ou par le fait qu'ils attirent des étudiants ayant obtenu de bons résultats au secondaire. La seule façon de déterminer les causes de ces départs sera d'utiliser dans les analyses des techniques statistiques multidimensionnelles. Nous connaissons alors mieux les étudiants qui abandonnent les études postsecondaires et les raisons qui motivent leur décision.

Nous constatons cependant avec regret que la façon dont est présentée la recherche ne permet pas, la plupart du temps, d'évaluer ce qu'il est convenu d'appeler les « effets nets » des variables, c.-à-d. les résultats obtenus après rajustement de tous les autres facteurs pouvant influencer sur la diminution des effectifs. Même informés sur ces effets, nous devons rester prudents lorsqu'on compare les études entre elles : en effet, la recherche sur la diminution des effectifs étudiants est inondée de petits échantillons et souffre de taux de réponse faibles, d'une conceptualisation insuffisante et de variations dans l'opérationnalisation de concepts similaires. Par

conséquent, il est difficile de savoir si les différences de résultats obtenus entre certaines études sont le reflet de réelles différences entre les facteurs expliquant la diminution des effectifs ou si elles sont dues aux méthodes utilisées. Pour cette raison, il est difficile de définir de façon absolue qui sont les étudiants qui quittent les établissements et quelles sont les raisons de leur départ. C'est pourquoi il convient d'examiner les résultats des études séparément plutôt que de s'essayer à généraliser.

## **MODÈLE DE L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS – DONNÉES AMÉRICAINES**

Avant d'examiner les résultats des études axées sur le profil des étudiants qui quittent et leurs motifs, il faut distinguer entre ce que Tinto appelle les caractéristiques préadmission (notes au secondaire, sexe, race et âge), les expériences institutionnelles (intégration scolaire et sociale) et l'engagement envers l'établissement. Il faut aussi se rappeler que la plupart des études effectuées sur la diminution des effectifs portent presque exclusivement sur la première année d'études, et que les étudiants qui présentent des caractéristiques différentes peuvent quitter pour différentes raisons au cours des années suivantes.

Une étude plus ancienne qui rend possible l'examen des effets nets de certaines variables sur la diminution des effectifs a été menée par Pascarella, Duby, Miller et Rasher (1981). Les chercheurs ont utilisé le modèle de l'intégration des étudiants pour analyser le cas d'étudiants externes. En comparant ceux qui persévéraient à ceux qui avaient quitté l'établissement de façon volontaire, ils ont remarqué que certaines caractéristiques préadmission exerçaient un impact sur les probabilités que les étudiants retournent pour une deuxième année. Plus précisément, les étudiants qui avaient eu de bonnes notes au secondaire étaient un peu moins portés que

les autres à retourner pour une deuxième année ( $\beta = -0,13$ ), et les femmes avaient plus tendance que les hommes à retourner ( $\beta = 0,26$ ). En comparaison, la race et le niveau d'éducation des parents (un indicateur du revenu) n'avaient aucun effet sur la diminution des effectifs.

On a aussi recueilli de l'information sur les expériences institutionnelles, soit l'intégration scolaire et sociale. Les chercheurs ont constaté que les étudiants bien intégrés socialement avaient tendance à quitter leur établissement ( $\beta = -0,25$ ), tandis que ceux bien intégrés dans le milieu scolaire persévéraient ( $\beta = 0,25$ ). Ni les objectifs à l'égard des études ni les objectifs envers l'établissement n'ont eu d'effet significatif sur la diminution des effectifs du point de vue statistique. Il semblait cependant y avoir un lien important entre l'intention de retourner pour une deuxième année et la poursuite effective des études ( $\beta = 0,34$ ). Il ressort de cette étude que les caractéristiques propres aux étudiants, les expériences institutionnelles et l'engagement influent sur la persévérance. En général, les hommes qui ont des notes relativement bonnes et qui sont socialement bien intégrés à l'université, mais qui songent malgré tout à ne pas retourner pour une deuxième année d'études sont les plus susceptibles de quitter leur établissement.

En plus de relever les caractéristiques des étudiants qui n'ont pas entamé une deuxième année à leur établissement, cette étude, et d'autres semblables, montre à quel point les données générales obtenues sur les caractéristiques des étudiants peuvent être trompeuses. Dans le cas précédent par exemple, les étudiants les plus susceptibles de quitter n'avaient pas les notes les plus faibles, malgré ce que donnent à penser les données à l'échelle du pays. De plus, alors que les données à l'échelle nationale indiquent que les étudiants de groupes minoritaires sont les plus susceptibles d'abandonner — exception faite des étudiants d'origine asiatique — dans

le cas qui nous occupe, l'effet net de la race ne s'est pas révélé significatif du point de vue statistique.

Dans une autre étude effectuée sur des étudiants externes, Braxton et Brier (1989) ont constaté qu'aucune variable préadmission appartenant au modèle de l'intégration des étudiants (la race, le statut socio-économique et le sexe) n'avait eu d'influence sur le maintien des effectifs, pas plus du reste que l'intégration scolaire et sociale. L'intention exprimée de continuer en deuxième année était la seule variable qui ait produit un effet significatif sur la rétention ( $\beta = 0,30$ ). Malheureusement, nous ignorons si la nature de l'établissement fréquenté par des externes, évalué dans cette étude, a joué un rôle dans les différences apparues entre cette étude et la précédente, ou si le choix des variables, l'opérationnalisation de ces dernières ou la taille de l'échantillon étaient, dans ce cas, les forces agissantes.

Berger et Milem (1999) se sont aussi servis de nombreuses variables contenues à l'origine dans les modèles de l'intégration des étudiants et de la diminution des effectifs pour mener leur recherche dans un établissement avec résidence. Les facteurs d'origine tels que le sexe et le revenu familial n'ont pas eu d'effet significatif sur la persévérance. Par contre, le fait d'être noir a influé négativement sur la poursuite des études en deuxième année ( $\beta = -0,20$ ). En outre, plusieurs variables servant à mesurer divers aspects de l'expérience institutionnelle ont produit un effet sur la rétention. Par exemple, la fréquence des contacts avec les professeurs ( $\beta = 0,13$ ) et avec les autres étudiants ( $\beta = 0,11$ ) au cours du premier trimestre a eu une incidence positive sur le retour pour une deuxième année. Le fait de ne pas participer à certaines activités durant le premier trimestre a eu une incidence négative sur la persévérance ( $\beta = -0,31$ ). Au deuxième trimestre, les contacts avec les professeurs ont continué de

jouer un rôle important ( $\beta = 0,19$ ), mais ceux avec les autres étudiants n'ont presque plus exercé d'effet du point de vue statistique — et la non-participation, comme au premier trimestre, a contribué à augmenter les probabilités d'abandon au cours du deuxième trimestre ( $\beta = -0,31$ ). L'engagement scolaire et l'engagement social, entre autres facteurs liés à l'expérience institutionnelle, ont contribué à augmenter la rétention ( $\beta$ s respectifs de 0,10 et de 0,29), mais c'est l'intention exprimée de continuer en deuxième année qui a eu l'influence la plus marquante sur le maintien des effectifs ( $\beta = 0,38$ ).

Dans son étude sur les étudiants adultes, Sandler (2000) a aussi utilisé des concepts issus des modèles de l'intégration des étudiants et de la diminution des effectifs. Il a constaté que les femmes étaient un peu plus nombreuses que les hommes à rester pour une deuxième année ( $\beta = 0,01$ ). De même, les Blancs avaient moins tendance que les autres à quitter leur établissement ( $\beta = 0,02$ ). Du point de vue statistique, le revenu familial n'a pas eu d'effet net sur la persévérance, mais les études des parents ont eu une influence négative sur celle-ci ( $\beta = -0,07$ ).

Dans ses efforts pour maîtriser ce type de variables exogènes, Sandler a découvert que l'intégration sociale avait un effet positif sur la persévérance ( $\beta = 0,15$ ), mais que l'intégration scolaire produisait l'effet contraire ( $\beta = -0,17$ ). Étrangement, les étudiants encouragés par leur famille à poursuivre leurs études ont eu davantage tendance à abandonner que les autres ( $\beta = -0,14$ ), tout comme les étudiants qui s'étaient engagés envers l'établissement ( $\beta = -0,20$ ). La moyenne pondérée cumulative a exercé une influence positive sur la persévérance ( $\beta = 0,09$ ), mais c'est l'intention exprimée de continuer qui a eu le plus d'effet sur la poursuite des études en deuxième année ( $\beta = 0,66$ ).



## MODÈLE DE L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS – DONNÉES CANADIENNES

---

Malheureusement, on ne dénombre que trois études canadiennes utilisant les concepts des modèles de l'intégration des étudiants et de la diminution des effectifs, et pouvant nous permettre de déterminer les effets nets des différentes variables sur la diminution des effectifs. Dans son étude sur les étudiants nouvellement admis au collège d'arts et de technologies appliqués Humber (Humber College of Applied Arts and Technology), Dietsche (1990) a établi que les caractéristiques d'origine telles que le sexe, l'âge, le statut socio-économique et les notes au secondaire n'avaient pas de conséquence significative du point de vue statistique sur la persévérance. Par comparaison, l'expérience institutionnelle, dont les paramètres d'intégration scolaire ( $\beta = 0,56$ ) et d'engagement scolaire ( $\beta = 0,22$ ), influençaient positivement la poursuite en deuxième année. L'intégration sociale n'a eu aucun effet significatif, du point de vue statistique, sur la persévérance. C'est sans grande surprise que l'on constate que les étudiants ayant exprimé des réserves quant à la poursuite en deuxième année ont été moins nombreux à continuer les études au collège ( $\beta = -0,32$ ).

Dans une étude portant sur les étudiants adultes du collège Atkinson de l'Université York, Grayson (1997) a employé des mesures associées aux obstacles aux études, aux expériences en classe et à l'engagement scolaire et social pour expliquer la persévérance permettant d'entreprendre une deuxième année. Une analyse de régression logistique tenant compte des caractéristiques acquises, des objectifs et des engagements initiaux, des expériences institutionnelles et de l'engagement final à retourner à la faculté a révélé que seuls le désir d'obtenir un diplôme, le nombre de cours suivis et l'intention exprimée de retourner pour une deuxième

année avaient une influence positive et statistiquement significative sur la rétention.

Dans une étude plus générale menée sur les étudiants de première année à l'Université York, Grayson (1998) a constaté que les caractéristiques préadmission telles que les notes au secondaire, le sexe et le fait d'avoir un parent diplômé de l'université n'avaient aucun effet sur la rétention. Dans le même ordre d'idées, l'intégration scolaire et sociale, le climat racial sur le campus et les expériences vécues à l'extérieur de l'université (comme le travail) n'avaient pas de conséquences sur le départ volontaire de l'université. Par ailleurs, une analyse de régression logistique a révélé que le fait d'être une femme, de ne pas considérer comme important le fait d'obtenir son diplôme, de ne pas avoir l'intention de continuer en deuxième année ou d'avoir une moyenne pondérée cumulative relativement élevée semblait prédisposer au départ volontaire. Enfin, les étudiants en situation d'hébergement temporaire, les Noirs et les étudiants qui ne pensaient pas retourner pour une deuxième année ou qui travaillaient de longues heures pour gagner leur vie semblaient eux aussi être de meilleurs candidats au départ involontaire.

Les études telles que celle qui précède démontrent clairement qu'il peut être trompeur de généraliser à propos des étudiants qui abandonnent et des raisons qui motivent leur décision. Des facteurs comme la moyenne pondérée cumulative, qui dans certaines situations favorisent la persévérance, ont une influence nulle ou même négative dans d'autres circonstances. De toute évidence, le seul facteur qui agit à tout coup sur la rétention reste l'intention exprimée de l'étudiant de poursuivre ses études l'année suivante. Nous avons aussi des raisons de croire que l'intégration scolaire permet mieux

d'expliquer la persévérance dans les établissements d'externes que dans les collèges et universités pourvus de résidences. Nous n'affirmons que nous devrions abandonner la possibilité de comprendre un jour les phénomènes de persévérance et de diminution des effectifs chez les étudiants; nous disons seulement que, jusqu'ici, les explications dont nous disposons sont spécifiques à chaque établissement.

## **CONSIDÉRATIONS FINANCIÈRES**

Cela dit, et étant donné que le présent rapport est destiné aux membres de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, nous voulons aborder un autre point concernant la relation qui existe entre la situation financière des étudiants et la diminution des effectifs. Nous entamerons la discussion en faisant remarquer que les quelques études canadiennes effectuées sur le sujet ont révélé un faible lien entre la situation financière et la diminution des effectifs. Dans leur étude menée à l'université de Guelph, Gilbert et Auger (1988, p. 17) en sont venus à la conclusion que « le manque de financement chez les étudiants semble provoquer des départs temporaires de l'université, mais non le transfert dans d'autres établissements ni le retrait du système » [traduction]. Notons toutefois que ces conclusions sont issues d'une série d'analyses à deux et à trois variables seulement. Par conséquent, il est possible, mais pas nécessairement probable, que des analyses multidimensionnelles auraient révélé des liens plus forts ou plus faibles entre la situation financière et la diminution des effectifs. Dietsche (1990), se servant d'une analyse multidimensionnelle dans son analyse de la persévérance au collège d'arts et de technologies appliqués Humber (Humber College of Applied Arts and Technology), a constaté que ni le fait de recevoir de l'aide financière, ni les préoccupations financières n'avaient d'influ-

ence statistiquement significative sur la persévérance. Des recherches menées à l'Université York ont indiqué elles aussi que les problèmes financiers n'étaient pour rien dans la diminution des effectifs (Grayson, 1998).

Dans le cadre d'une étude menée dans un collège jésuite américain offrant des programmes de quatre ans, Murdock, Nix-Mayer et Tsui (1995) ont suivi trois cohortes d'étudiants depuis la fin des années 80 et le début des années 90 jusqu'en 1994. Ils tentaient ainsi d'évaluer l'effet de l'aide financière sur la persévérance. Les chercheurs ont constaté que, en général, ce n'était pas tant l'obtention d'aide financière qui produisait des effets sur la persévérance que l'importance des besoins financiers non comblés. Et — point à retenir — l'importance des besoins non comblés permettait de prédire avec plus de précision la poursuite des études durant les dernières années d'université que durant les premières. Enfin, ils ont constaté que les effets de l'obtention d'aide financière et de l'importance des besoins non comblés variaient d'un groupe ethno-racial à l'autre.

Un examen plus complet des conséquences de l'aide financière a été effectué à la University of Arizona (DuBrock, 2000), où une cohorte de nouveaux étudiants admis en 1992 a été suivie sur plusieurs années. Dans un premier modèle de régression logistique ayant pour variable dépendante la persévérance et pour variables indépendantes les caractéristiques d'origine (y compris la race et le sexe), l'information sur les notes, le fait pour l'étudiant de travailler ou non sur le campus et son lieu de résidence, on a constaté que l'obtention d'aide financière augmentait les chances de persévérer entre la deuxième et la troisième année (1,93), mais pas entre les autres années. Les seules variables qui augmentaient à tout coup les chances de retourner pour une nouvelle année étaient la moyenne pondérée cumulative au secondaire et le fait d'occuper un

emploi sur le campus. Les probabilités se rapportant à la moyenne pondérée cumulative s'élevaient à 1,06, à 1,07, à 1,08 et à 1,06 pour chaque année dans l'ordre, et celles liées au fait d'avoir un travail sur le campus, à 1,58, à 1,51, à 1,65 et à 1,64, dans l'ordre. Le fait d'habiter sur le campus augmentait les chances de retourner pour une deuxième et une troisième année (1,73 et 1,38 respectivement). À l'opposé, toutes autres choses par ailleurs égales, le fait d'être « dans le besoin » diminuait les chances de retourner pour entreprendre une deuxième année (probabilités inversées = 1,19) de même qu'une troisième (probabilités inversées = 1,46).

Un deuxième modèle a été utilisé par les chercheurs pour évaluer l'effet sur la persévérance de la somme absolue d'aide financière obtenue. Cette fois, l'aide en dollars a remplacé comme variable indépendante la simple obtention d'aide financière. Toutes les autres variables indépendantes sont demeurées les mêmes. Dans ce modèle de régression, le montant d'aide a augmenté légèrement la probabilité de retour pour la deuxième (1,04), la troisième (1,06) et la quatrième année d'études (1,12). Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que les montants d'aide financière reçus (englobant ici les prêts, le travail-études et les bourses) favorisent la persévérance dans une certaine mesure.

Il est à noter cependant que ni l'une ni l'autre des deux études précédentes n'a tenu compte des variables associées à l'expérience institutionnelle, par exemple l'intégration scolaire et sociale. Si tel avait été le cas, l'effet des variables du modèle initial sur la persévérance aurait été différent.

La relation entre le travail, l'emprunt d'argent et la persévérance a aussi fait l'objet d'une étude d'envergure nationale aux États-Unis, effectuée dans la foulée de la 1992 — 93 National Postsecondary Student Aid Study (*étude nationale sur l'aide aux étudiants de niveau postsecondaire*) (Cuccaro-Alamin et

Choy, 1998). Dans l'ensemble, il a été constaté que les étudiants qui travaillaient à temps plein et fréquentaient le collège ou l'université à temps partiel avaient davantage tendance à quitter leur établissement que ceux qui travaillaient à temps partiel et étudiaient à temps plein. De plus, on a remarqué que les étudiants qui empruntaient de l'argent au lieu de travailler pour payer leurs études étaient plus susceptibles d'étudier à temps plein et d'obtenir leur diplôme.

Dans une autre analyse de régression, le fait d'avoir obtenu un diplôme ou d'être encore inscrit à l'établissement (persistance) au printemps 1994 constituait la variable dépendante, tandis que le sexe, l'âge, la race, le degré d'indépendance à l'égard de l'aide financière, le lieu de résidence, le statut socio-économique, la situation relative au travail, les études à temps plein ou à temps partiel et le fait d'avoir ou non emprunté constituaient les variables indépendantes. Toutes choses égales par ailleurs, 68 % des étudiants qui avaient emprunté pour financer leurs études avaient obtenu leur diplôme ou étaient toujours inscrits à leur établissement, comparativement à 62 % de ceux qui n'avaient pas emprunté. Les étudiants originaires de l'Asie ou des îles du Pacifique, les étudiants qui vivaient sur le campus, ceux qui travaillaient entre une et quatre heures et ceux qui étudiaient à temps plein étaient aussi plus susceptibles que les autres de persévérer. Point intéressant, le sexe, le degré d'indépendance à l'égard de l'aide financière et le statut socio-économique n'avaient aucune influence sur la persévérance telle que définie par l'étude.

En guise de conclusion générale, on peut se permettre d'avancer que l'effet de l'aide financière sur la persévérance est difficile à

*Les étudiants qui empruntaient de l'argent au lieu de travailler pour payer leurs études étaient plus susceptibles d'étudier à temps plein et d'obtenir leur diplôme.*

évaluer. Dans le meilleur des mondes, l'effet de l'aide financière serait analysé de concert avec des variables issues du modèle de l'intégration des étudiants. Les études qui s'approchent de cet idéal tendent à démontrer que l'effet net de l'aide financière est, au mieux, modéré. Les études qui ne tiennent pas compte des variables de l'intégration des étudiants semblent indiquer que l'aide financière a un effet positif sur le maintien des effectifs étudiants.

## EXPLICATIONS DES ÉTUDIANTS

Jusqu'à maintenant, la discussion s'est limitée aux caractéristiques et aux expériences susceptibles de provoquer une diminution des effectifs chez les étudiants. Toutefois, on peut comprendre que les étudiants n'utilisent pas ce genre d'explications pour justifier leur abandon. De toute évidence, il est plutôt rare qu'un étudiant avoue qu'il quitte les études parce qu'il est mal intégré du point de vue social ou scolaire.

Après avoir examiné les explications des étudiants, on a constaté que celles-ci pouvaient varier selon le niveau d'études.

Par exemple, dans une recherche menée en 1992 sur les étudiants nouvellement admis dans une grande université sans résidence des États-Unis, 46 % des étudiants à qui on avait remis une liste des raisons possibles pour expliquer leur abandon avaient

répondu ne pas avoir continué en deuxième année parce qu'ils avaient eu de la difficulté à s'inscrire aux cours qu'ils voulaient suivre (Ahson, Gentemann et Phelps, 1998, p. 4). Une autre tranche de 42 % indiquait les conflits entre le travail et les études; 44 % considéraient les horaires des cours peu commodes; 41 % déclaraient ne pas pouvoir

payer pour le moment les frais de scolarité du collège; 42 % considéraient comme trop cher le coût de l'université. Quarante pour cent (40 %) ont blâmé le fait de devoir gagner de l'argent pour vivre et 39 %, le coût du stationnement. Seuls 33 %, 29 % et 31 % respectivement ont fait état de difficultés d'inscription, d'obligations familiales et de conseils pédagogiques non pertinents pour expliquer le fait qu'ils avaient abandonné leurs études. Enfin, à tous les niveaux d'études, la raison la plus fréquente pour justifier le non-retour aux études était la situation conflictuelle entre le travail et les études.

Utilisant une opérationnalisation plutôt discutable du modèle de Tinto, les auteurs de la recherche ont effectué diverses analyses de régression pour tenter de comprendre le phénomène de la diminution des effectifs dans chacune des quatre années. Ils ont constaté que les facteurs externes à l'université, comme les conflits entre le travail et les études, expliquaient le mieux la diminution des effectifs en première année. Par comparaison, l'intégration scolaire exerçait une plus grande influence sur la diminution des effectifs en deuxième année. Les auteurs ont aussi remarqué que les concepts du modèle de Tinto, exception faite des caractéristiques préadmission, aidaient à expliquer la diminution des effectifs chez les étudiants en troisième et en quatrième année. Dans l'ensemble, ils insistent pour dire que les facteurs permettant d'expliquer la diminution des effectifs à la fin de la première année ne sont pas les mêmes que ceux qui exercent leur action au cours des années suivantes. Point important, les étudiants de troisième et de quatrième année étaient beaucoup plus susceptibles que ceux de première et de deuxième année à qualifier de temporaire leur absence de l'université.

Dans une étude portant sur les étudiants de troisième et de quatrième année d'une grande université sans résidence des États-Unis et qui ne retournaient pas aux études,

*Il est plutôt rare qu'un étudiant avoue qu'il quitte les études parce qu'il est mal intégré du point de vue social ou scolaire.*

Mohr, Eiche et Sedlacek (1998, p. 347) ont relevé les six principales raisons données par les étudiants pour expliquer leur départ, soit : les questions d'ordre économique (27 %) (p. ex., devoir trouver un emploi ou rembourser des prêts); l'inscription dans un autre établissement (22 %); le fait d'avoir des difficultés scolaires (17 %); les responsabilités familiales (10 %); les problèmes personnels (7 %); le fait d'avoir reçu des conseils pédagogiques non pertinents ou un mauvais enseignement (7 %). Les réponses révélaient aussi que les étudiants qui avaient quitté l'établissement présentaient une moyenne pondérée cumulative plus faible, qu'ils se sentaient moins près de l'établissement et qu'ils créaient moins de contacts significatifs avec les professeurs que les étudiants qui persévéraient (p. 349). Près de la moitié des étudiants ayant quitté l'établissement avaient indiqué avoir l'intention d'y retourner un jour pour obtenir leur diplôme.

Parmi tous les étudiants de l'Université York qui sont entrés en 1984 mais ne sont pas retournés en deuxième année, 20 % ont mentionné les possibilités d'études offertes à l'extérieur de York comme principale raison de leur départ. Dix-sept pour cent (17 %) ont invoqué les possibilités en matière d'emploi, tandis que 12 % souhaitaient prendre le temps de revoir leurs projets d'avenir. Les problèmes financiers ainsi que les problèmes personnels ou familiaux ont rallié, de part et d'autre, 10 % des étudiants démissionnaires. Enfin, 31 % ont fait état de divers problèmes liés à l'éducation à York (Darroch, Northrup et Ondrack, 1989).

À l'University of Alberta, 51 % des étudiants qui ont abandonné ont invoqué des problèmes personnels ou financiers pour expliquer leur départ (Johnson et Buck, 1995). Vingt-et-un pour cent (21 %) ont mis en cause leur programme d'études ou l'administration de celui-ci, tandis que 18 % ont fait valoir des problèmes d'attitude ou de personnalité

(p. ex., une perte d'intérêt, l'incertitude quant à la voie à suivre).

Les remarques précédentes nous permettent de constater que les étudiants ont tendance à évoquer leurs préoccupations à l'égard de leur programme d'études, des finances et du travail pour justifier leur départ de l'université, même si ce ne sont pas toujours là les principales raisons de leur abandon. Si, dans certaines études, on traite ces explications comme des variables indépendantes (c.-à-d. menant à la diminution des effectifs), il ne faudrait pas oublier que, dans certaines circonstances, elles peuvent émaner de facteurs expérientiels tels que ceux fournis par le modèle de Tinto. Dans ce cas, les explications des étudiants sont des variables dépendantes.

## CONCLUSIONS

On peut tirer un certain nombre de conclusions de la recherche effectuée sur les étudiants qui décident de quitter leur établissement d'enseignement et sur les raisons qui motivent leur départ :

- Dans des contextes institutionnels différents, des facteurs différents expliquent la diminution des effectifs. Par conséquent, il peut être trompeur de faire des généralisations sur les raisons qui conduisent au retrait.
- Cela dit, les résultats émanant de certaines études suggèrent que, en certaines circonstances, le financement insuffisant peut devenir la principale raison du départ du collègue ou de l'université.
- Les étudiants justifient souvent leur départ par des raisons liées aux études et aux finances.
- Il semble bien que les facteurs qui expliquent le départ des étudiants varient selon le niveau d'études.

# STRATÉGIES DE RÉTENTION

Au Canada et aux États-Unis, la plupart des collèges et des universités mettent en place des mesures pour favoriser l'adaptation à l'université, la réussite scolaire en première année et le maintien des effectifs étudiants. Adam (1999) a d'ailleurs publié un répertoire de ces mesures pour les États-Unis. On peut aussi trouver de l'information semblable sur les universités et collèges canadiens dans la recherche de Gilbert, Chapman, Dietsche, Grayson et Gardner (1997). Les mesures décrites dans ces documents comprennent les programmes d'orientation offerts en début de trimestre, le jumelage des nouveaux étudiants avec des étudiants « accompagnateurs », des rencontres entre les étudiants et des conseillers pédagogiques, et des cours spéciaux de préparation sur « l'expérience de la première année ». La recherche effectuée sur ces mesures ainsi que d'autres a bien des fois prouvé leur effet positif sur la persistance (Fidler et Moore, 1996; Huff, Cook et Price, 1996; Levitz et Noel, 1989).

Plusieurs études portant sur l'efficacité des stratégies de rétention des étudiants se limitent à comparer l'effet produit par un traitement sur un groupe à la situation dans un groupe témoin (par exemple, l'étude de Fidler et Moore [1996] compare le taux de départ des étudiants de première année ayant assisté à un séminaire leur apprenant « comment devenir un étudiant » à celui d'autres étudiants n'ayant pas participé à ce type d'activité). On a régulièrement constaté dans ce genre d'études un taux de rétention supérieur chez les groupes ayant suivi l'activité suggérée. Très souvent cependant — et comme nous l'avons constaté dans d'autres recherches analysées dans le présent rapport —, trop peu d'attention est accordée aux autres facteurs

pouvant expliquer une hausse de la rétention. Ainsi, si les étudiants déjà très motivés participent à des programmes de motivation, les hauts taux de persistance vers les années subséquentes peuvent s'expliquer par ce degré élevé de motivation, non par les programmes eux-mêmes. De plus, il est possible que ces étudiants fassent aussi d'autres démarches qui puissent avoir un effet net sur la hausse de la persistance. Il reste néanmoins que les recherches portant sur l'efficacité des stratégies de rétention, lorsqu'elles sont soumises aux contrôles pertinents, peuvent se révéler d'une grande utilité pour l'élaboration et la mise en œuvre des normes visant à contrer la diminution des effectifs étudiants.

Récemment, dans leurs analyses de comptes rendus de recherches, Braxton et Mundy (2001 — 2002) et Braxton et McClendon (2001 — 2002) ont examiné des mesures qui ont permis d'améliorer la rétention des étudiants et les ont catégorisées selon les concepts théoriques du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto. Ce faisant, ils ont établi un lien plausible entre la théorie, la recherche et les meilleures mesures de rétention. Comme Tinto (1993), Braxton et McClendon affirment que la diminution des effectifs devrait être l'affaire de l'ensemble de l'établissement, et qu'elle devrait être envisagée de façon systématique par tous les services, plutôt que par le biais de politiques ponctuelles mises en œuvre par des services ou départements individuels. En tout, Braxton et McClendon ont examiné les normes, les mesures et les programmes propres à huit domaines sur lesquels il était possible d'agir pour améliorer la rétention, et ont formulé des recommandations quant aux meilleures pratiques de maintien des effectifs.

## CONSEILS PÉDAGOGIQUES

---

Un nombre considérable d'études ont démontré que les expériences positives en classe et l'intégration sociale favorisaient la rétention des étudiants. Par conséquent, on recommande l'adoption des mesures suivantes :

- Les conseillers pédagogiques devraient encourager les étudiants à tenir compte des méthodes d'enseignement des professeurs au moment de faire leurs choix de cours (p. 58).
- Les conseillers pédagogiques devraient fortement encourager les étudiants à faire des efforts pour s'intégrer aux réseaux sociaux de leur établissement (p. 59).

## NORMES ET MÉTHODES ADMINISTRATIVES

---

La recherche a aussi démontré que l'efficacité organisationnelle, l'équité de la part des collèges et universités, et le fait de vivre sur le campus avaient pour effet d'augmenter la rétention. Par conséquent, on recommande que :

- des méthodes efficaces pour communiquer les règlements importants aux étudiants soient élaborées (p. 59);
- les règlements régissant la vie étudiante soient appliqués de façon équitable (p. 59);
- les universités et collèges avec résidences exigent de tous les étudiants de première et de deuxième année qu'ils vivent sur le campus (p. 60);
- les universités et collèges d'externes offrent un cadre social aux étudiants, et que les universités et collèges « résidentiels » prévoient un cadre social pour les étudiants externes (p. 60).

## GESTION DU RECRUTEMENT

---

Dans la mesure où la recherche a indiqué que l'obtention d'aide financière contribuait à l'intégration sociale et que les étudiants étaient plus susceptibles de persévérer lorsque le collège ou l'université était en mesure de répondre à leurs attentes initiales, on recommande les mesures suivantes :

- Les activités et publications de recrutement devraient exposer fidèlement les caractéristiques de l'établissement aux étudiants éventuels (p. 61).
- Les mesures et programmes adoptés devraient encourager les étudiants éventuels à visiter le campus (p. 61).
- L'aide financière devrait être disponible à tous les étudiants qui en ont besoin (p. 62).

## DÉVELOPPEMENT DU CORPS PROFESSORAL

---

Nombre d'études ont révélé que des méthodes d'enseignement efficaces favorisaient la persistance des étudiants. Par conséquent, on recommande l'application des mesures suivantes :

- Les ateliers et séminaires destinés au corps professoral devraient mettre l'accent sur les techniques d'apprentissage coopératif (p. 62).
- Les ateliers et séminaires destinés au corps professoral devraient mettre l'accent sur les techniques d'apprentissage actif (p. 63).

## **SYSTÈME DE RÉCOMPENSES À L'INTENTION DU CORPS PROFESSORAL**

Des récompenses telles que la permanence, les promotions et la rémunération au mérite peuvent être offertes aux enseignants pour augmenter la rétention des étudiants. Étant donné que le corps professoral peut faire sa part dans ce domaine, les mesures suivantes sont recommandées :

- Le barème de rémunération devrait être structuré de façon à encourager les professeurs qui emploient des méthodes d'enseignement favorisant la rétention des étudiants (p. 63).
- Les aptitudes essentielles à l'enseignement telles que les capacités d'organisation, de préparation, d'enseignement ainsi que la clarté devraient être évaluées dans les cours, à l'aide d'outils de pointage, et par les collègues, grâce à l'observation en classe (p. 64).
- Les formulaires d'évaluation des cours par les étudiants, les évaluations par les collègues, les autoévaluations et les portfolios d'enseignement devraient inclure des paramètres d'apprentissage actif (p. 64).

## **PROGRAMMES D'ORIENTATION À L'INTENTION DES ÉTUDIANTS**

La recherche a montré que les étudiants qui suivaient des programmes d'orientation étaient mieux intégrés à l'établissement sur les plans social et scolaire. Par conséquent, on recommande que :

- les programmes d'orientation devraient créer, pour les étudiants de première année, de nombreuses possibilités d'interaction sociale avec leurs pairs (p. 65).

## **VIE EN RÉSIDENCE**

Les étudiants qui demeurent en résidence sont plus susceptibles que les autres de poursuivre leurs études. Par conséquent, on recommande :

- d'attribuer les places dans les résidences aux étudiants de première année de manière à créer un esprit de communauté (p. 66);
- d'organiser la vie en résidence de telle sorte qu'elle permette aux étudiants d'interagir socialement (p. 66).

## **PROGRAMMES OFFERTS PAR LES AFFAIRES ÉTUDIANTES**

Divers programmes offerts dans les universités peuvent aider les étudiants à composer avec leurs problèmes personnels. Étant donné que le fait de régler pareils problèmes peut favoriser la rétention, on recommande d'adopter les mesures suivantes :

- Les services des affaires étudiantes devraient donner des ateliers sur les manières de combattre le stress (p. 66).
- Les services des affaires étudiantes devraient donner des ateliers sur la planification des études et de la carrière (p. 67).
- Les services des affaires étudiantes devraient instaurer des programmes qui valorisent l'histoire et la culture des différents groupes raciaux et ethniques présents sur le campus (p. 67).

Pour régler le problème de la diminution des effectifs étudiants dans les collèges et universités, Braxton et McClendon proposent une méthode systématique qui va bien au-delà des solutions ponctuelles proposées par les défenseurs de mesures de rétention spécifiques. Toutefois, avant d'évaluer la pertinence de quelque mesure que ce soit pour un établissement en particulier, il est essentiel de prendre en compte ce qui suit.



Premièrement, la plupart des recommandations semblent s'appliquer à la première année d'études. Nous ne savons pas avec certitude si les mêmes mesures permettraient la rétention à long terme. Par contre, comme la plupart des problèmes de diminution des effectifs se manifestent surtout en première année, l'application de mesures qui portent fruit dès cette période devrait, par définition, augmenter la probabilité de rétention dans les années suivantes.

Deuxièmement, même si une mesure semble désirable, elle peut se révéler difficile à mettre en œuvre, particulièrement sur les campus où les employés sont syndiqués. Par exemple, les enseignants pourraient considérer que ce n'est pas le rôle des conseillers pédagogiques d'aiguiller les étudiants vers les cours qui reçoivent des évaluations positives.

Troisièmement, même si en général la recherche sur la diminution des effectifs indique que la mise en place de certaines mesures pourrait rehausser la rétention, rien ne garantit qu'une mesure donnée donnera les résultats attendus dans un établissement particulier. Par exemple, à l'Université York, on a constaté que, contrairement aux prévisions des théories, le rendement scolaire des étudiants en résidence était inférieur à celui des étudiants habitant chez leurs parents, toutes choses étant par ailleurs égales (Grayson, 1997). Étant donné l'existence de telles possibilités, il vaut mieux, avant d'appliquer toute mesure appelée à améliorer la rétention, évaluer le climat politique qui prévaut à l'intérieur de l'établissement et effectuer localement une étude institutionnelle pour mesurer l'efficacité potentielle de programmes spécifiques ayant pour but la rétention des effectifs étudiants.

## CONCLUSIONS

---

Un certain nombre de conclusions peuvent être tirées de l'examen des stratégies élaborées pour augmenter la rétention.

- Les collèges et les universités n'ont pas à accepter passivement la réduction de leurs effectifs étudiants : il existe des mesures à prendre pour atténuer le problème.
- Les meilleures méthodes pour remédier au problème devraient se fonder sur une compréhension théorique des raisons qui expliquent la diminution des effectifs.
- La diminution des effectifs devrait être considérée comme l'affaire de l'établissement dans son ensemble et non seulement de certains départements ou de certaines divisions.

## CONCLUSIONS GLOBALES

Dans l'introduction de ce rapport, nous soulignons que la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire était intéressée à obtenir des réponses à ses interrogations concernant différents aspects de la diminution des effectifs dans les collèges et les universités. Bien que nous ayons rendu compte de ces réponses dans diverses sections du rapport, il convient également de regrouper ici de manière succincte l'ensemble des conclusions.

### **QUELLES SONT LES DIFFÉRENTES PERSPECTIVES THÉORIQUES QUI PEUVENT ÊTRE PERTINENTES POUR L'ANALYSE DE LA DIMINUTION DES EFFECTIFS?**

La plus grande partie des recherches sur la diminution des effectifs dans les collèges et universités s'effectue aux États-Unis. Bien que l'on continue de réaliser, tant au Canada qu'aux États-Unis, des analyses athéoriques de la diminution des effectifs dans certains établissements individuels, la plupart du temps en utilisant les renseignements disponibles, les recherches universitaires sont dominées par le modèle de l'intégration scolaire de Tinto.

Le grand principe de ce modèle, c'est qu'on peut considérer la diminution des effectifs comme le résultat des caractéristiques préadmission des étudiants, de leurs objectifs et engagements initiaux une fois qu'ils ont commencé leurs cours au collège ou à l'université, de leurs expériences sociales et scolaires au sein de leur établissement, et de leurs objectifs et engagements émergents au cours de leur carrière postsecondaire. Bien que ce modèle ait été fondé, au départ, sur les expériences d'étudiants blancs fréquentant des établissements résidentiels, on a jugé qu'il s'applique aussi, dans une certaine mesure, aux étudiants inscrits aux établissements offrant des programmes de deux ou quatre ans et fréquentés par une clientèle externe. Une fois qu'on a élargi le modèle pour qu'il tienne compte du fait que des facteurs extrainstitutionnels, tels que le travail rémunéré et les

attentes des familles, pouvaient avoir une incidence sur le maintien des effectifs, on s'est aussi rendu compte qu'il pouvait être utile pour l'analyse de la diminution des effectifs chez les étudiants adultes et ceux issus de groupes minoritaires.

Malgré la popularité de ce modèle, ses composantes — et leur application — comportent un certain nombre de problèmes. Tout d'abord, plusieurs des concepts qui font partie de ce modèle ont été mis en œuvre de manière douteuse ou sans uniformité. Ensuite, bon nombre de recherches s'en inspirant ont porté sur des échantillons assez restreints, ont suscité des taux de réponse plutôt faibles, et ont recouru à des méthodes d'analyse douteuses. De plus, selon les circonstances, la proportion totale de variance au chapitre de la diminution des effectifs pouvant être expliquée par le modèle peut être assez faible. Malgré de telles limites, le modèle de l'intégration des étudiants constitue la meilleure approche en matière de compréhension de la diminution des effectifs aux niveaux des collèges et universités. On devrait donc l'utiliser en guise d'outil diagnostique pouvant guider les recherches sur les facteurs qui contribuent à la diminution des effectifs dans des établissements particuliers.

## **QUAND LES ÉTUDIANTS QUITTENT-ILS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES? Y REVIENNENT-ILS?**

---

Il est très évident que c'est en première année que les étudiants sont les plus susceptibles de quitter les établissements postsecondaires. Par la suite, la probabilité de la diminution des

effectifs dans une année donnée est moindre. Fait significatif : un nombre important d'étudiants qui quittent les établissements postsecondaires y reviennent plus tard.

## **QUELS ÉTUDIANTS SONT LES PLUS SUSCEPTIBLES DE QUITTER LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES? QU'ONT-ILS EN COMMUN?**

---

Le modèle de Tinto nous offre un cadre très intéressant pour répondre à cette question. En d'autres termes, ceux qui quittent les établissements postsecondaires possèdent-ils des caractéristiques préadmission particulières, telles que leur degré de préparation à ces études, par exemple, comme pourraient en témoigner leurs résultats au secondaire, et, aux États-Unis, leurs résultats à des tests normalisés comme les SAT? Est-ce que ceux qui abandonnent les programmes des collèges et universités ont tendance à avoir un engagement initial plus faible, en comparaison avec ceux qui poursuivent? Les « décrocheurs » sont-ils des étudiants qui ont eu des expériences sociales et scolaires limitées au sein de l'université? Au cours de leurs études, les étudiants qui finissent par abandonner en viennent-ils à croire qu'ils ne reviendront pas poursuivre leurs études?

La réponse à toutes ces questions est que cela dépend. Certaines études révèlent que les indices en matière de préparation, tels que les résultats au secondaire, ont une portée limitée quand il s'agit d'expliquer la diminution des effectifs entre la première et la deuxième année. D'autres établissent un lien beaucoup plus direct entre les résultats au secondaire et la poursuite des études. On peut en dire autant de l'engagement initial. Dans certains

cas, on a établi qu'il exerce un impact sur la poursuite des études; dans d'autres, il n'avait aucune portée. Si on a constaté que l'intégration scolaire constitue un élément important pour expliquer la diminution des effectifs, l'impact de l'engagement social, lui, varie. En revanche, les résultats de l'étude sont moins ambigus en ce qui concerne l'intention de poursuivre des études l'année suivante : en général, les étudiants qui croient qu'ils ne reviendront pas ne reviennent effectivement pas.

Il est important de souligner que si les caractéristiques et les expériences des étudiants qui contribuent à la diminution des effectifs varient d'un établissement à l'autre, elles peuvent aussi varier d'une année à l'autre au sein d'un même établissement. Certaines études indiquent que, à mesure que les étudiants s'approchent de la diplomation, les facteurs dont Tinto fait état deviennent encore plus pertinents pour expliquer la diminution ou le maintien des effectifs étudiants. D'autres recherches indiquent que les considérations financières deviennent plus déterminantes dans le choix de poursuivre ou non les études, à mesure que les étudiants progressent d'une année à l'autre. En général, on a constaté que l'accès des étudiants au soutien financier contribue au maintien des effectifs.

## **PARMI LES STRATÉGIES DISPONIBLES, LESQUELLES SONT LES PLUS EFFICACES POUR EMPÊCHER LES ÉTUDIANTS D'ABANDONNER LEURS ÉTUDES?**

---

Les recherches indiquent qu'il existe un certain nombre de stratégies contribuant au maintien des effectifs étudiants. Ainsi, les étudiants qui participent à des programmes d'orientation et à des séminaires de première année sont plus susceptibles de poursuivre leurs études que leurs collègues qui n'ont pas participé à ces activités. De la même façon, le taux de maintien des effectifs est plus élevé chez les étudiants qui ont un mentor que chez ceux qui n'en ont pas. Toutefois, dans l'ensemble, on a affirmé avec vigueur que la stratégie la plus efficace pour prévenir la diminution des effectifs implique une volonté globale, de la part de l'établissement, de mettre en œuvre des politiques visant à

favoriser le maintien des effectifs. Il est important de souligner que les politiques recommandées en vue de l'atteinte de cet objectif confirment les postulats du modèle de l'intégration des étudiants. Les domaines spécifiques d'activité dans lesquels on pourrait mettre en œuvre des politiques favorisant le maintien des effectifs sont :

les conseils pédagogiques; les normes et méthodes administratives; la gestion du recrutement; le développement du corps professoral; les systèmes de récompense à l'intention du corps professoral; les programmes d'orientation des étudiants; la vie en résidence; la programmation des affaires étudiantes.

# RÉFÉRENCES

- ACT. (2000). *National college dropout and graduation rates, 1999*.  
www.act.org/news/releases/2000/02-16b00.html. Récupéré sur Internet.
- Adam, A. J. (1999). *The new era for enrollment management: Recruitment, remediation, and retention in the 21st century*. Battle Creek MI : Kellogg Foundation.
- Ahson, N. L., Gentemann, K. M. et Phelps, L. (1998). *Do stop outs return? A longitudinal study of re-enrollment, attrition, and graduation*. Forum annuel de l'AIR, 1998.
- Andres, L. et Carpenter, S. (1997). *Today's higher education students: Issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics*. Vancouver : Center for Policy Studies in Education, University of British Columbia.
- Ashar, H. et Skenes, R. (1993). « Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students? » *Adult Education Quarterly*, 43(2), 90–100.
- Astin, A. (1984). « Student involvement: A developmental theory for higher education ». *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Astin, A. W. (1997). « How “good” is your institution's retention rate? » *Research in Higher Education*, 38(6), 647–658.
- Attinasi, L. (1986). *Getting in: Mexican American students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the university*. Conférence prononcée dans le cadre de l'Association for the Study of Higher Education, San Antonio.
- Barnett, A. (1973). *A study of Laurentian University first year full time drop outs between 1972–1974*. Sudbury : Laurentian University.
- Bean, J. et Hossler, D. (1990). *The strategic management of college enrollments*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bean, J. et Metzger, B. (1985). « A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition ». *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Ben Yoseph, M., Ryan, P. et Benjamin, E. (1999). « Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: Lessons learned ». *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24–30.
- Berger, J. B. et Milem, J. F. (1999). « The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence ». *Research in Higher Education*, 40(6), 641–664.

Bogdan, E. et Bean, J. (1994). « An approach/avoidance behavioural model of college student attrition ». *Research in Higher Education*, 36(6), 17–45.

Braxton, J. (1999). « Theory elaboration and research and development: Toward a fuller understanding of college student retention ». *Journal of College Student Retention*, 1(2), 93–97.

Braxton, J., Sullivan, A. et Johnson, R. (1997). « Appraising Tinto's theory of college student departure ». In J. Smart (dir.), *Higher education: A handbook of theory and research*, vol. 12 (pp. 107–164). New York : Agathon Press.

Braxton, J. M. et Brier, E. M. (1989). « Melding organizational and interactional theories of student attrition: A path analytic study. » *The Review of Higher Education*, 13(1), 47–61.

Braxton, J. M. et McClendon, S. A. (2001–2002). « The fostering of social integration and retention through institutional practice ». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 57–71.

Braxton, J. M. et Mundy, M. E. (2001–2002). « Powerful institutional levers to reduce college student departure ». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 91–118.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). « The convergence between two theories of college persistence ». *Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164.

Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1993). « College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention ». *Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139.

Chen, E. et Oderkirk, J. (1997). « Varied pathways: The undergraduate experience in Ontario ». *Education Quarterly Review*, 4(3), 47–62.

Corman, J., Barr, L. et Caputo, T. (1992). « Unpacking attrition: A change of emphasis ». *The Canadian Journal of Higher Education*, 22(3), 14–27.

CSRDE. (2001a). *First year retention rates: 1999 first-time freshman cohort*. CSRDE. Récupéré sur Internet le 9 septembre 2002 : <http://tel.occe.ou.edu/csrde/retnrate2.htm>.

CSRDE. (2001b). *Six year graduation rates: 1994 first-time freshman cohort*. CSRDE. Récupéré sur Internet le 9 septembre 2002 : <http://tel.occe.ou.edu/csrde/gradrate2.htm>.

Cuccaro Alamin, S. et Choy, S. P. (1998). *Postsecondary financing strategies: How undergraduates combine work, borrowing, and attendance. Statistical analysis report*. Postsecondary education descriptive analysis reports (NCES-98-088): MPR Associates, Berkeley, CA.

Darroch, G., Northrup, D. et Ondrack, M. (1987). *Student withdrawals at York University: First and second year students, 1984–85*. Toronto : Institute for Social Research, York University.

Day, V., Murphy, J. et Marriott, E. (1987). *Student attrition at Dalhousie*. Conférence prononcée dans le cadre de la Canadian Society for the Study of Higher Education.

DesJardins, S. et Moye, M. (2000). *Studying the timing of student departure from college*. Conférence prononcée dans le cadre du forum annuel de l'Association for Institutional Research, Cincinnati.

Dietsche, P. (1990). « Freshman attrition in a College of Applied Arts and Technology of Ontario ». *The Canadian Journal of Higher Education*, 20(3), 65–84.

Dolan, E. (1986). *Retention study: Year I students 1982/3 and 1983/4*. Toronto : York University.

DuBrock, C. P. (2000). *Financial aid and college persistence: A five-year longitudinal study of 1993 and 1994 beginning freshmen students*. Conférence prononcée dans le cadre du forum annuel de l'AIR, 2000.

Ethington, C. (1990). « A psychological model of student persistence ». *Research in Higher Education*, 31(3), 279–293.

Fidler, P. et Moore, P. (1996). « A comparison of effects of campus residence and freshman seminar attendance on freshman drop-out rates ». *Journal of the Freshman Year Experience*, 8, 7–16.

Fielding, A., Thomas, H. R. et Belfield, C. R. (1998). « The consequences of dropouts on the cost-effectiveness of 16–19 colleges ». *Oxford Review of Education*, 24(4), 487–511.

Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fox, R. (1986). « Application of a conceptual model of college withdrawal to disadvantaged students ». *American Educational Research Journal*, 23(3), 415–424.

Gilbert, S., Chapman, J., Dietsche, P., Grayson, P. et Gardner, J. (1997). *From best intentions to best practices: The first year experience in Canadian post-secondary education*. South Carolina : University of South Carolina, National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.

Gilbert, S. N. (1989). « The forgotten purpose and future promise of university education ». *Canadian Journal of Community Mental Health*, 8(2), 103–122.

Gilbert, S. N. (1991). *Attrition in Canadian universities*. Ottawa : Commission of Inquiry on Canadian University Education.

Gilbert, S. N. et Auger, M. (1988). *Student finances and university attrition*. Ottawa : Department of the Secretary of State of Canada.

Gilbert, S. N., Evers, F. T. et Auger, M. (1989). *University attrition differentiated: Rates and institutional influences*. Guelph : University of Guelph.

Gilbert, S. N. et Gomme, I. M. (1986). « Future directions in research on voluntary attrition from colleges and universities ». *College and University*, 61(3), 227–238.

Gloria, A. et Robinson, S. (1994). *Factors influencing the academic persistence of Chicano(a) undergraduates*. Conférence prononcée dans le cadre de l'American Psychological Association, Los Angeles.

Gomme, I. M. et Gilbert, S. N. (1984). « Paying the cost: Some observations on the problem of postsecondary student attrition ». *The Canadian Journal of Higher Education*, 14(3), 96–100.

Grayson, J. P. (1994). *Who leaves science? The first year experience at York University*. Toronto : Institute for Social Research, York University.

Grayson, J. P. (1995a). « Does race matter? Outcomes of the first year experience in a Canadian university ». *The Canadian Journal of Higher Education*, 25(2), 79–109.

Grayson, J. P. (1995b). *Race and first year retention on a Canadian campus*. Toronto : Institute for Social Research, York University.

Grayson, J. P. (1996). *Racial origin and withdrawal from university*. Toronto : Institute for Social Research, York University.

Grayson, J. P. (1997). « Institutional failure or student choice? The retention of adult students in Atkinson College ». *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 11(2), 7–30.

Grayson, J. P. (1998). « Racial origin and student retention in a Canadian university ». *Higher Education*, 36, 323–352.

Huff, M., Cook, D. et Price, C. (1996). « The first five years of freshman seminars at Dalton College: Student success and retention ». *Journal of the Freshman Year Experience*, 10, 7–30.

Jansen, C. J. (1972). *The York drop-out*. Toronto : York University.

Johnson, G. M. et Buck, G. H. (1995). « Students' personal and academic attributions of university withdrawal ». *Canadian Journal of Higher Education*, 25(2), 53–77.

Kasworm, C. (1990). « Adult undergraduates in higher education — a review of past research perspectives ». *Review of Educational Research*, 60(3), 345–372.

Kerka, S. (1995). « Adult learners retention revisited »: ERIC Digest No. 166.



Kuhn, T. (1996). *The study of scientific revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.

Levitz, R. et Noel, L. (1989). « Connecting students to institutions: Keys to retention and success ». In M. U. a. J. Gardner (dir.), *The freshman year experience*. San Francisco : Jossey-Bass.

Matross, R. et Huesman, R. (2002). *Characteristics of stopouts versus dropouts*. Conférence prononcée dans le cadre du forum annuel 2002 de l'Association for Institutional Research, Toronto.

McKeown, B., Macdonell, A. et Bowman, C. (1993). « The point of view of the student in attrition research ». *The Canadian Journal of Higher Education*, 23(2), 65–85.

Mohr, J. J., Eiche, K. D. et Sedlacek, W. E. (1998). « So close, yet so far: Predictors of attrition in college seniors ». *Journal of College Student Development*, 39(4), 343–354.

Montmarquette, C., Mahseredjian, S. et Houle, R. (2000). *The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection*. Montréal : Université de Montréal.

MRC (Marketing Research Center). (1995). *A three year survey of incomplete programs at UCCB*.

Munro, B. H. (1981). « Dropouts from higher education: Path analysis of a national sample ». *American Educational Research Journal*, 18(2), 133–141.

Murdoch, T., Nix-Mayer, L. et Tsui, P. (1995). *The effects of types of financial aid on student persistence towards graduation*. Conférence prononcée dans le cadre du 35<sup>e</sup> forum annuel de l'Association for Institutional Research, Boston.

Murtaugh, P. A., Burns, L. D. et Schuster, J. (1999). « Predicting the retention of university students ». *Research in Higher Education*, 40(3), 355–371.

Nicholl, J. et Sutton, A. (2001). *Student retention and success: A brief description and key issues*. Tertiary Education and Advisory Committee.

Nora, A. et Cabrera, A. (1996). « The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college ». *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119–148.

Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, L. et Pascarella, E. (1996). « Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioural outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. » *Research in Higher Education*, 37(4), 427–451.

Okanagan University College. (1996). *Student retention and attrition in academic and career technology programs at Okanagan University College, 1990–91 through 1995–96*. Vancouver : Okanagan University College.

Pascarella, E. et Chapman, D. (1983). « A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal ». *American Educational Research Journal*, 20(1), 87–102.

Pascarella, E., Duby, P. et Iverson, B. (1983). « A test and reconceptualization of college withdrawal in a commuter institution setting ». *Sociology of Education*, 56(April), 88–100.

Pascarella, E., Duby, P. B., Miller, V. A. et Rasher, S. P. (1981). « Preenrollment variables and academic performance as predictors of freshman year persistence, early withdrawal, and stopout behaviour in an urban, nonresidential university ». *Research in Higher Education*, 15(4), 329–349.

Pascarella, E. et Terenzini, P. (1979). « Student-faculty informal contact and college persistence: A further investigation ». *Journal of Educational Research*, 72, 214–218.

Pascarella, E. et Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco : Jossey-Bass.

Saint Mary's University. (1992). *Results of the 1992 survey of students who withdrew from Saint Mary's University*. Halifax : St. Mary's University.

Sandler, M. (2000). « Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development ». *Research in Higher Education*, 41(5), 537–580.

Smith, D. M. et Saunders, M. R. (1988). « Part-time higher education: Prospects and practices ». *Higher Education Review*, 20(3), 7–22.

Stith, P. (1994). Faculty/student interaction: Impact on student retention. Conférence prononcée dans le cadre du forum annuel de l'Association for Institutional Research, Nouvelle-Orléans.

Thomas, S. L. (2000). « Ties that bind ». *Journal of Higher Education*, 71(5), 591–611.

Tinto, V. (1975). « Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research ». *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college*. Chicago : University of Chicago Press.

Tracey, T. et Sedlacek, W. (1984). « Noncognitive variables in predicting academic success by race ». *Measurement and Evaluation Guidance*, 16(4), 171–178.

Tracey, T. et Sedlacek, W. (1987). « A comparison of white and black student academic success using noncognitive variables: A lisrel analysis ». *Research in Higher Education*, 27(4), 333–348.

U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. (1994). *Beginning post-secondary student longitudinal survey*.

Ungar, S. A. (1980). « The retention problem: An analysis of enrolment attrition at a Canadian college ». *Canadian Journal of Higher Education*, 10(1), 57–78.

University of Hawaii. (2002). *Graduation and retention rates: Peer and benchmark group comparisons, University of Hawaii at Manoa, fall 1990 to fall 1999 cohorts*. Manoa : University of Hawaii at Manoa.

University of Hawaii. (1998). *Graduation and persistence rates: University of Hawaii community colleges, fall 1987-fall 1995 cohorts. A summary of selected data from the NCHEMS/University of Hawaii system longitudinal database project*. Rapport spécial : Hawaii University, Honolulu Institutional Research Office.

Williamson, D. R. et Creamer, D. G. (1988). « Student attrition in 2 and 4 year colleges: Application of a theoretical model ». *Journal of College Student Development*, 29, 210–217.

Wong, P. (1994a). *Student retention/attrition at Trent: A preliminary report*. Peterborough : Trent University.

Wong, P. (1994b). *What is so good about Trent's college system? The perceptions of first-year students*. Peterborough : Trent University.

Wong, P. (1994c). *Quality of university education and student withdrawal: A preliminary report*. Peterborough : Trent University.

Zaccaria, L. et Creaser, J. (1971). « Factors related to persistence in an urban commuter university ». *The Journal of College Student Personnel* (juillet), 286–291.