

Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone

Sylvie Cartier et Louise Langevin

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?

Volume 27, numéro 2, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009937ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/009937ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 353–381. <https://doi.org/10.7202/009937ar>

Résumé de l'article

Cette étude dresse le portrait des dispositifs de soutien aux étudiants instaurés dans les cégeps et les universités francophones du Québec. Les informations concernant ces dispositifs sont importantes, même si elles demeurent non exhaustives pour les deux ordres de formation, car plusieurs dispositifs n'ont pas fait l'objet d'une évaluation systématique. Les autrices dégagent les grandes tendances des quinze dernières années (de 1984 à 1999), les modes d'évaluation et les principaux résultats obtenus; leur analyse s'appuie sur le cadre de référence de l'apprentissage stratégique de Weinstein, Husman et Dierking (2000). Toute l'énergie semble concentrée sur l'action au détriment du retour évaluatif sur cette action. L'écart entre plusieurs des dispositifs offerts et les composantes identifiées comme ayant un impact significatif sur l'apprentissage des étudiants y est souligné.

Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone

Sylvie Cartier
Professeure

Louise Langevin
Professeure

Université de Montréal

Université du Québec à Montréal

Résumé – Cette étude dresse le portrait des dispositifs de soutien aux étudiants instaurés dans les cégeps et les universités francophones du Québec. Les informations concernant ces dispositifs sont importantes, même si elles demeurent non exhaustives pour les deux ordres de formation, car plusieurs dispositifs n'ont pas fait l'objet d'une évaluation systématique. Les autrices dégagent les grandes tendances des quinze dernières années (de 1984 à 1999), les modes d'évaluation et les principaux résultats obtenus; leur analyse s'appuie sur le cadre de référence de l'apprentissage stratégique de Weinstein, Husman et Dierking (2000). Toute l'énergie semble concentrée sur l'action au détriment du retour évaluatif sur cette action. L'écart entre plusieurs des dispositifs offerts et les composantes identifiées comme ayant un impact significatif sur l'apprentissage des étudiants y est souligné.

Contexte de l'enseignement postsecondaire québécois

Au Québec, deux ordres d'enseignement postsecondaire ont pour mission la formation supérieure des citoyens, soit le collège d'enseignement général et professionnel (cégep) et l'université. Depuis une dizaine d'années, voire une vingtaine d'années dans le cas des cégeps, ces institutions de formation accusent des taux importants d'échecs dans les cours et d'abandon dans les études. Forts de ces constats, les responsables et les divers intervenants du milieu ont entrepris de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'étudiants. Bien que les deux milieux se distinguent selon leur mission et leur structure de fonctionnement, ils seront tous deux intégrés dans cette étude, compte tenu de leurs semblables difficultés à faire «diplômer» leurs étudiants après le secondaire. En outre, les deux institutions font partie de l'enseignement supérieur et assurent également de la formation fondamentale et de

la formation professionnelle. Si les cégeps, à cause de l'âge de leurs étudiants, ont été les premiers à mettre sur pied des mesures pour aider à la réussite du plus grand nombre, les universités ont emboîté le pas devant les taux d'abandons trop élevés. Enfin, les deux institutions partagent une même mission d'accessibilité, mission continuellement mise au défi de la qualité et de l'excellence.

Le collège d'enseignement général et professionnel québécois (cégep)

Créée au début des années 1970, l'institution collégiale, le cégep, accueille les étudiants qui ont terminé les cinq années du cours secondaire, consécutives aux six ans du primaire, et leur offre des formations techniques et professionnelles spécialisées d'une durée de trois ans ou une formation préuniversitaire de deux ans. Ainsi, les étudiants qui ont suivi en continuité le parcours scolaire sont âgés de 17 ans quand ils arrivent au cégep. Au collégial, le mandat porte exclusivement sur la formation des citoyens et n'a rien de spécifique pour le développement des connaissances, c'est-à-dire de la recherche.

Malgré tous les efforts de soutien aux étudiants et malgré une vaste réforme des programmes débutée en 1992, les taux de diplômés du collégial sont relativement faibles pour la durée normale de deux ou trois ans (Fédération des cégeps, 2000). Ils varient de 30 à 38 % au secteur préuniversitaire et de 25 à 36 % au secteur technique. Toutefois, ces pourcentages atteignent 70 à 80 % lorsque la formation se prolonge jusqu'à 5 à 8 ans. C'est à la première session au cégep que les taux d'échecs et d'abandons sont les plus élevés, soit 12 %, car il s'agit d'une dure transition avec le secondaire. Dans son rapport sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1995) a souligné que pour 75 % des étudiants, le cégep constitue en quelque sorte un lieu de maturation vocationnelle puisque près de 55 % des étudiants changent de programme en cours d'études, et l'allongement de la durée des études témoigne amplement de ce phénomène. Enfin, pour expliquer les faibles performances des cégeps à diplômer leurs étudiants dans le temps prévu par les programmes de formation, divers facteurs associés à la réussite et à l'échec ont été identifiés (Fédération des cégeps, 1999) : la moyenne générale obtenue au secondaire ; le temps dévolu à l'étude ; le temps consacré à l'emploi ; la motivation ; le choc du passage du secondaire au collégial ; l'influence du réseau social ; la cohérence des programmes d'études et la qualité de l'intervention pédagogique.

Devant la stagnation du taux d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), et face à l'objectif du ministère de l'Éducation du Québec de hausser ces taux jusqu'à 80 % d'ici six ou sept ans, la Fédération des cégeps a fait pression sur les établissements afin qu'ils se munissent d'un plan institutionnel de soutien à la réussite adapté à leur propre contexte (Fédération des cégeps, 2000).

L'université québécoise

Contrairement à la mission du cégep, celle de l'université est double et réside dans la responsabilité sociale à l'égard du développement des connaissances et de la formation supérieure des citoyens. Afin d'accomplir cette deuxième partie de sa mission, l'université accueille principalement les étudiants qui ont terminé leur cours collégial et leur offre des formations de premier, deuxième et troisième cycles. Les plus jeunes étudiants admis à l'université ont en général 19 ans.

Depuis le début des années 1990, deux événements ont contribué à la décision des administrations universitaires de développer des dispositifs d'aide aux étudiants. D'abord, de 1992 à 1997, les inscriptions au premier cycle ont chuté de 14,6% (Commission des universités sur les programmes, 1999) : on avait donc intérêt à aider les clientèles admises dans les programmes à compléter leurs études. Puis, de 1995 à 2000, des coupures budgétaires moyennes de 16% ont amené les gestionnaires à établir des modalités d'enseignement plus exigeantes pour les enseignants et les étudiants, dont celle de l'enseignement en grands groupes. Il fallait prévoir que certains étudiants éprouveraient des difficultés avec ce type d'enseignement.

Dans les universités québécoises, selon les données statistiques établies par la Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1998), bien qu'on note une augmentation légère des taux de diplômés depuis les dernières années, environ 30% seulement des étudiants inscrits dans un programme de premier cycle d'une durée normale de trois ans (sauf dans les formations des maîtres et des médecins qui durent quatre ans) complètent leur programme dans la durée prévue depuis leur première inscription. Après cinq ans, de 64 à 67% des étudiants auront obtenu leur diplôme. Tout comme au cégep, il semble que ce soit durant la première année à l'université que les taux d'échecs et d'abandons soient les plus élevés : 80% des abandons se produisent durant cette année selon le Conseil des universités (1992). Le passage à l'université est vécu difficilement dans bien des cas. À l'université, trois types de problèmes ont été identifiés : 1) carences des étudiants liées à la formation de base et maîtrise déficiente des préalables, 2) difficultés des étudiants à gérer leur programme d'études et 3) problèmes liés au contenu du programme et des cours qui sont peu adaptés aux étudiants (Bruneau, 1997).

Dans les universités, les résultats ne sont donc guère plus reluisants que dans les cégeps avec des taux de diplômés également faibles. Les passages du secondaire au cégep, et du cégep à l'université, semblent marquer de dures transitions. Dans les deux ordres de formation, on reconnaît maintenant l'importance d'intégrer les étudiants. Cette intégration comprend la prise en compte de la formation préalable des étudiants, leur degré de précision du choix scolaire, et leur engagement et leur

persévérance aux études (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). C'est sur cet aspect de l'engagement et de la persévérance aux études que porte la présente étude.

La situation peu reluisante de l'enseignement supérieur au regard des taux élevés d'échecs et d'abandons des étudiants montre bien l'importance d'examiner l'aide qui leur est apportée durant leur formation. La présente étude a pour but de faire le point sur les dispositifs d'aide mis en place dans les deux ordres de formation postsecondaire francophones du Québec. Elle se propose d'étudier ces dispositifs comme des réponses apportées aux besoins d'engagement et de persévérance des étudiants dans leurs études. Elle cible deux objectifs, soit identifier les tendances qu'on trouve au Québec francophone dans les dispositifs de soutien aux étudiants de l'enseignement supérieur et identifier les modes privilégiés d'évaluation pour étudier les retombées de ces dispositifs et les résultats tirés de ces évaluations. Mais avant de présenter plus en détail les résultats de cette analyse, nous présentons le cadre de référence et les éléments méthodologiques sur lesquels repose cette étude.

Cadre de référence

Afin de répondre à la question portant sur les retombées des dispositifs d'aide aux étudiants, une analyse selon un point de vue psychopédagogique a été menée. Cette analyse sert à identifier les aspects dont l'étudiant a besoin pour s'engager et persévérer dans sa formation. Dans cette étude, les retombées des dispositifs d'aide seront interprétées à la lumière des connaissances actuelles sur les particularités propres à la relation apprentissage et enseignement au postsecondaire. Plusieurs chercheurs ont identifié les caractéristiques des apprenants performants, dont Pintrich (1990), Weinstein, Zimmerman et Palmer (1988), Weinstein (1994), Parmentier et Romainville (1998), Cartier, Plante et Tardif (2001). Dans la lignée de ces travaux, le modèle de référence retenu ici est celui de l'apprentissage stratégique de Weinstein, Husman et Dierking (2000). Ce modèle, inspiré de l'approche sociocognitive de l'apprentissage de Bandura (1980), compte huit composantes reconnues comme ayant une influence certaine sur l'engagement et la persévérance des étudiants et, par conséquent, sur leur apprentissage et leur performance. Quatre de ses composantes se réfèrent à l'étudiant et à la réalisation de l'apprentissage, alors que les quatre autres portent sur le contexte d'apprentissage.

Une première composante du modèle a trait à « la personne de l'apprenant » en tant qu'individu unique. On met l'accent sur les caractéristiques générales de l'étudiant, telles que sa personnalité propre, la somme de ses connaissances et son histoire scolaire. Dans ce modèle, trois autres composantes importantes, cette fois directement liées à la situation d'apprentissage, sont identifiées : « le vouloir », « le pouvoir » et « l'autorégulation ». Le vouloir prend en compte, entre autres, la motivation de l'étudiant à réussir et l'établissement de buts d'apprentissage. Le pouvoir

renvoie aux connaissances que les étudiants ont d'eux-mêmes comme apprenants ou de l'activité à réaliser, ainsi qu'à l'utilisation qu'ils font de différentes stratégies d'apprentissage et d'étude. L'autorégulation, enfin, intègre les aspects relatifs à la gestion de la réalisation de l'activité, par exemple, la gestion de la compréhension, du temps et du stress. Toutes ces composantes doivent être mises en lien avec celles du contexte de l'apprentissage: «les activités d'apprentissage» requises de l'étudiant, «les perceptions et les attentes des enseignants», «les ressources disponibles» et «le contexte social de support». Ensemble, ces composantes ont une grande influence sur le degré d'engagement et de persévérance des étudiants.

Aspects méthodologiques

Cette recherche documentaire comporte trois étapes: la sélection des écrits, la compilation des données, puis leur analyse et leur interprétation.

La sélection des écrits

Une analyse préliminaire de la documentation disponible sur l'expérimentation de dispositifs d'aide aux étudiants en formation postsecondaire, associée aux connaissances personnelles acquises sur le sujet, montre qu'il existe peu d'écrits internes ou publiés sur le sujet, comparativement à ce qui se fait réellement dans les cégeps et les universités. Afin de contrer les limites de l'exhaustivité et de la représentativité des données recueillies, les questions de la présente recherche se situent en référence à deux types d'écrits: a) les rapports synthèses produits depuis les 15 dernières années (perspectives historique et critique) et b) les documents relatifs à l'expérimentation d'un ou de dispositifs spécifiques (perspectives comparative et illustrative). Ce choix implique que différents points de vue serviront à décrire les dispositifs mis en place au Québec et les évaluations qui en ont été faites.

Les documents ont été sélectionnés selon trois critères: un texte devait relater l'expérience d'un ou de plusieurs dispositifs d'aide instauré en contexte scolaire et détenir une certaine reconnaissance ou légitimité institutionnelle; par exemple, un atelier suggéré par une faculté, un service universitaire, etc. Lors de la sélection des écrits, plusieurs sources de références ont été consultées. Pour l'ordre collégial, les documents ont été choisis à partir de quatre sources: les banques de données de la Fédération des cégeps et du Centre de documentation sur la recherche au collégial, les actes des colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale tenus depuis 1980 et les numéros de la revue *Pédagogie collégiale*. Pour l'ordre universitaire, quatre sources ont aussi été consultées: les revues spécialisées en pédagogie universitaire (*Revue canadienne d'enseignement supérieur* et *Res Academica*); les actes de colloques de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU,

1993; 1995; 1999; 2000); les ouvrages de pédagogie universitaire et les documents internes des services pédagogiques de quatre universités (Université du Québec à Montréal et, plus superficiellement, le réseau de l'Université du Québec; Université de Montréal; Université Laval; Université de Sherbrooke).

La sélection des écrits a suivi une procédure de fidélité interjuge. Dans un premier temps, les deux chercheuses lisaient chacune pour soi les résumés des écrits dans les catalogues ou les tables des matières des documents disponibles, tout en sélectionnant les documents pertinents; dans un deuxième temps, elles comparaient leurs choix et rejets. S'il y avait divergence, elles faisaient consensus en discutant des différences. En tout, 87 écrits ont été retenus, incluant 31 écrits sur des dispositifs spécifiques au collégial dont 3 rapports synthèses et 28 documents, ainsi que 56 écrits sur des dispositifs spécifiques à l'université dont 2 rapports synthèses et 54 documents.

Compilation des données

Les données ont été résumées dans une grille comportant quatre catégories d'information: informations générales (auteurs, année, titre, niveau de formation, clientèle et intervenants, références); niveau de prévention; dispositif; types d'évaluation et résultats. À partir de ces informations, les dispositifs ont été groupés selon trois aspects: a) le niveau de prévention; b) le type de dispositif auquel il renvoie; c) l'évaluation ou non du dispositif et, dans l'affirmative, le type d'évaluation faite.

Le modèle de Caplan (1964) a servi à identifier trois niveaux de prévention, soit la prévention primaire (toute intervention pour faciliter l'apprentissage de l'ensemble de la population étudiante), la prévention secondaire (toute intervention pour faciliter l'apprentissage d'une population «à risque») et la prévention tertiaire (toute intervention auprès d'une population déjà en difficulté en vue d'une amélioration du rendement ou de l'engagement au projet scolaire).

Enfin, les trois modalités d'évaluation effectuées sur les dispositifs ont été analysées. Il s'agit de la participation ou appréciation quantitative ou qualitative de la présence des étudiants à l'activité, de la satisfaction ou appréciation qualitative (même si parfois il y a des chiffres ou des échelles) du dispositif expérimenté par les étudiants et les formateurs, et de l'efficacité ou appréciation quantitative des résultats scolaires des étudiants qui ont expérimenté le dispositif en comparaison à un groupe d'étudiants qui ne l'ont pas expérimenté.

Une procédure de fidélité interjuge a été appliquée pour classer chacun des dispositifs répertoriés dans les documents. Dans le cas de la classification selon les niveaux de prévention, les chercheuses ont d'abord classé individuellement les dispositifs et ont ensuite comparé leur résultat. Les différences ont été discutées et elles

ont fait l'objet d'un consensus. Pour la classification par types de dispositif, de leur évaluation ou non et du type d'évaluation appliquée, le cas échéant, une assistante de recherche a proposé aux chercheuses une première version de classification. Après avoir discuté de ces classifications, certains ajustements ont été effectués et les classifications finales ont émergé du consensus des deux chercheuses.

Analyse des résultats

L'analyse des résultats se situe en réponse aux deux questions de la recherche. Pour chaque question, une analyse par inventaire de catégories a été effectuée, et cela, de façon distincte pour le cégep et l'université. Pour chacun des milieux d'enseignement, dans un premier temps, les données analysées ont été tirées des rapports synthèses sur les dispositifs d'aide et, dans un deuxième temps, des documents où étaient décrites les mises en application. Ensuite, une analyse comparative du cégep et de l'université a été réalisée afin de cerner les particularités et les similitudes de chaque ordre de formation. Cette analyse a servi à interpréter les résultats à partir des huit composantes du modèle psychopédagogique de l'apprentissage stratégique (Weinstein *et al.*, 2000).

Tendances retrouvées dans les dispositifs de soutien proposés aux étudiants de l'enseignement supérieur

Cette première partie de l'analyse des résultats vise à répondre à la question de recherche qui consiste à dresser le portrait des dispositifs de soutien proposés aux étudiants de l'enseignement supérieur au Québec francophone.

Dispositifs de soutien proposés aux étudiants du cégep

Afin d'établir les tendances dans les dispositifs de soutien des étudiants du cégep, trois rapports synthèses et 28 documents décrivant spécifiquement les dispositifs ont été analysés. Les trois rapports synthèses consultés sur les dispositifs d'aide au collégial sont celui de Langevin (1989a) et ceux de la Fédération des cégeps (1994; 1998). Dans le cadre d'une enquête réalisée en 1989 auprès des cégeps québécois (Langevin, 1989a), les répondants de plus de 40 cégeps (sur 45 environ à ce moment) ont identifié une grande variété de dispositifs mis en place dans les cégeps, dont les plus fréquents sont identifiables au niveau de prévention secondaire du modèle de Caplan (1964). Par exemple, pour les élèves considérés à risque d'échecs ou d'abandons selon leur moyenne pondérée à l'ordre secondaire, on propose des activités de dépistage précoce à l'école secondaire, d'information dès leur entrée au collège et de soutien par la mise en place de centres d'aide sur l'apprentissage (en général ou sur les matières de base) et d'ateliers sur l'apprentissage.

En 1994, la Fédération des cégeps présente une étude des dispositifs visant l'intégration des étudiants au cégep. Si on se réfère au modèle de Caplan, ces dispositifs sont de niveaux de prévention primaire et secondaire selon qu'ils s'adressent à tous ou aux étudiants à risque d'échecs. Les collèges qui ont participé à cette étude (23 sur 45) ont permis d'identifier 70 projets dans ce répertoire. Les plus fréquemment rapportés ont trait aux activités d'accueil et d'intégration qui varient en intensité et en durée, selon les cas, suivis de loin par les centres d'aide et les visites d'information auprès des élèves des écoles secondaires.

En 1998, la Fédération des cégeps (Fédération des cégeps, 1999) a mené une enquête auprès des établissements du réseau collégial public (41 sur 47). Les dispositifs les plus répandus sont les centres d'aide en français et dans d'autres disciplines, telles que les mathématiques, l'anglais ou le français langue seconde, la philosophie et la physique; les centres d'aide avec tuteurs, tel le parrainage par des enseignants ou une fusion des deux; un examen de reprise, dans certains collèges, pour des programmes ou départements particuliers. Bref, les dispositifs sont nombreux dès la rentrée des nouveaux étudiants et durant leur cheminement; ils existent même avant leur entrée (rencontres d'information dans les écoles secondaires, dépistage précoce, etc.).

Les documents recensés dans la présente étude qui décrivent des dispositifs sont au nombre de 28. La proportion élevée de 24 dispositifs évalués sur 28 peut s'expliquer par le fait que les documents de référence publiés servaient souvent de comptes rendus appréciatifs de l'expérience réalisée.

Le tableau 1 présente la répartition, pour les trois niveaux de prévention, des dispositifs recensés selon qu'ils ont été évalués ou non. On note la prépondérance des centres d'aide en français, en mathématiques, en physique et en philosophie (9/28) dans lesquels sont souvent engagés des tuteurs-étudiants qui sont rémunérés en salaire ou en crédits (cours «relation d'aide en français», par exemple), ou des enseignants libérés d'une partie de leur tâche. Ces centres ciblent les étudiants à risque ou en difficulté, mais tous les étudiants peuvent s'en prévaloir.

Les programmes d'accueil et d'intégration, ici dénombrés, représentent le cinquième de l'ensemble des dispositifs d'aide (5/28). Ils s'adressent aux nouveaux étudiants identifiés à risque d'échec et d'abandon selon leurs moyennes au secondaire. À ces étudiants de première session, on offre un programme allégé dans lequel on revoit les préalables en français, en mathématiques ou dans d'autres matières, les stratégies d'apprentissage, les choix de carrière, la motivation et la confiance en soi. Un suivi individualisé y est souvent offert ainsi que du tutorat par l'enseignant ou par des pairs plus avancés dans leur scolarité.

Tableau 1 – Dispositifs et niveaux de prévention au collégial selon les écrits

| Dispositifs | Niveaux de prévention | | | Totaux | |
|---|-----------------------|-------------|-----------|-------------------------------------|-----------------------------|
| | Primaire | Secondaire | Tertiaire | Nombre de dispositifs selon X et Y* | Nombre total de dispositifs |
| Centre d'aide | | 8X 1Y | | 8X + 1Y | 9 |
| Programme d'accueil et d'intégration | | 4X 1Y | | 4X + 1 Y | 5 |
| Tutorat/monitorat | 1X | 1X 1Y | | 2X + 1Y | 3 |
| Cours stratégies d'étude | 2X | | | 2 X | 2 |
| Autodiagnostic | 1Y | | | 1Y | 1 |
| Groupes stables | 1X | | | 1X | 1 |
| Approche-programme | 1X | | | 1X | 1 |
| Harmonisation du soutien | 1X | | | 1X | 1 |
| Cours d'appoint | | 1X | | 1X | 1 |
| Consultation individuelle | | 1X | | 1X | 1 |
| Rencontres de groupe | | | 1X | 1X | 1 |
| Alternatives à l'exclusion | | | 1X | 1X | 1 |
| Modèle systémique en aide à l'apprentissage | 1/2 X + 1/2 X | | 1X | 1 | |
| Total | 6 1/2 X 1Y | 15 1/2 X 3Y | 2X | 24X 4Y | 28 |

*Légende: X = dispositif évalué; Y = dispositif non évalué.

Selon les documents publiés, les deux autres dispositifs se retrouvant dans plus d'un cégep sont ceux du tutorat/monitorat et des cours sur les stratégies d'étude. Le tutorat/monitorat s'adresse parfois à tous les étudiants, parfois à ceux qui sont à risque d'échec, alors que les cours sur les stratégies d'étude s'adressent à tous.

L'autodiagnostic fait partie des dispositifs de prévention de premier niveau, puisqu'il vise à ce que tout nouvel étudiant entrant au cégep puisse évaluer sa motivation, ses stratégies d'apprentissage et d'étude, ses attitudes envers les études à l'aide de différents questionnaires et prendre ainsi conscience des actions qu'il doit entreprendre pour assurer sa réussite au cégep. Les étudiants qui constatent des problèmes à partir de ces tests peuvent, selon une démarche proposée par leur collège, faire appel à différents types d'aide continue ou ponctuelle.

D'autres dispositifs mettent l'accent sur différents aspects: faire l'intégration des dispositifs d'aide (par exemple, l'harmonisation du soutien obtenue par la concertation entre les équipes d'intervenants); assurer la stabilité dans l'environnement de l'élève (par exemple, la formation de groupes stables en première session, pour plusieurs cours, en vue de susciter un sentiment d'appartenance au milieu); offrir un ensemble de mesures concernant tant les étudiants moyens que ceux qui sont à risque ou qui ont déjà des échecs accumulés (par exemple, le modèle systémique en aide à l'apprentissage incluant diverses activités telles que le tutorat, une rencontre avec un enseignant avant un abandon projeté, etc.). Ces dispositifs sont de premier niveau de prévention, car ils s'adressent à tous les nouveaux étudiants (le modèle systémique est aussi de deuxième niveau).

D'autres dispositifs sont de deuxième niveau, tels les cours d'appoint et la consultation individuelle. Enfin, le troisième niveau de prévention comprend les dispositifs de rencontres de groupes et d'alternatives à l'exclusion dans les cas d'étudiants qui comptent de nombreux échecs et dont les comportements annoncent un abandon précoce.

Bref, l'analyse des rapports et des documents du cégep indique de façon générale que les dispositifs sont nombreux et diversifiés. Bien que certains soient offerts à tous les étudiants, ce sont les dispositifs de niveau secondaire, à l'intention des étudiants à risque, qui prédominent nettement par la présence importante des centres d'aide spécialisés et des sessions d'accueil spéciales et d'intégration.

Dispositifs de soutien proposés aux étudiants de l'université

Afin d'établir les tendances dans les dispositifs de soutien des étudiants de l'université, deux rapports synthèses et 54 documents décrivant spécifiquement les dispositifs ont été analysés. Les deux rapports synthèses consultés sur les dispositifs d'aide à l'université sont ceux de Chapman (1993) et de Palkiewicz (1997). Dans son rapport, Chapman passe en revue les activités menées et les progrès réalisés par quelques universités canadiennes (une au Québec) qui ont mis en place des moyens pour améliorer l'expérience de la première année d'étude de leurs étudiants et, surtout, les universités où les abandons sont élevés. Par ailleurs, dans son étude sur les dispositifs d'aide offerts aux étudiants dans une université québécoise, Palkiewicz (1997) constate qu'à partir de l'admission à l'université jusqu'à la diplomation, l'étudiant se voit offrir une panoplie d'activités conçues pour baliser son cheminement et lui éviter des écueils ou, le cas échéant, l'aider à sortir d'une impasse.

Trois tendances émergent de ces rapports synthèses: a) plusieurs universités proposent des dispositifs d'aide à tous les étudiants; b) ces dispositifs sont diversifiés; 3) ils sont offerts à toutes les étapes de leur formation, aussi bien lors de la

première année d'étude (Chapman, 1993) que tout au long du parcours de formation (Palkiewicz, 1997).

Afin de broser un tableau spécifique des dispositifs offerts dans des universités francophones du Québec, 54 documents ont été analysés. La proportion élevée de 33 dispositifs évalués sur 54 s'explique par le fait que les documents publiés servaient souvent de comptes rendus appréciatifs de l'expérience réalisée ou de rapports de recherche subventionnée ou d'innovation pédagogique. Le tableau 2 donne la répartition, pour les trois niveaux de prévention, des dispositifs recensés selon qu'ils ont été évalués ou non.

Tableau 2 – Dispositifs et niveaux de prévention à l'université selon les écrits

| Types de dispositifs | Niveaux de prévention | | | Totaux | |
|--------------------------------------|-----------------------|------------|-----------|-------------------------------------|-----------------------------|
| | Primaire | Secondaire | Tertiaire | Nombre de dispositifs selon X et Y* | Nombre total de dispositifs |
| Activités d'accueil et d'intégration | 7 X 5 Y | 1 X | | 8 X 5 Y | 13 |
| Atelier sur les stratégies d'étude | 5 X 5 Y | 1 Y | | 5 X 6 Y | 11 |
| Tutorat/Monitorat | 6 X | 1 X 1 Y | 1 Y | 5 X 2 Y | 9 |
| Parrainage | 2 X | 1 X | | 3 X | 3 |
| Mentorat professionnel | 1 X | | | 1 X | 1 |
| Réseau de soutien | 1 X 2 Y | | | 1 X 2 Y | 3 |
| Ligne téléphonique | 2 Y | | | 2 Y | 2 |
| Consultation individuelle | 1 X | 2 X 1 Y | | 3 X 1 Y | 4 |
| Intervention indirecte | 1 X | | | 1 X | 1 |
| Aménagement des horaires d'examen | 1 X | | | 1 X | 1 |
| Approche pédagogique de programme | 1 X 1 Y | | | 1 X 1 Y | 2 |
| Cours d'appoint | 1 Y | 1 X 1 Y | | 1 X 2 Y | 3 |
| Session allégée | | 1 X | | 1 X | 1 |
| Total | 26 X 16 Y | 7 X 4 Y | 1 Y | 33 X 21 Y | 54 |

*Légende : X = dispositif évalué; Y = dispositif non évalué.

Selon les données de ce tableau, la prépondérance des activités d'accueil et d'intégration (13/54) s'adressent surtout aux nouveaux étudiants directement issus de la filière régulière d'études (prévention primaire) et, dans un des cas, aux adultes effectuant un retour aux études (prévention secondaire). Ces activités d'accueil et d'intégration sont offertes aux étudiants de façon facultative (parfois obligatoire)

et ont pour but de faciliter leur entrée à l'université; par exemple, se familiariser avec l'établissement (son lieu physique, ses règles et règlements et ses services), faire connaissance avec d'autres étudiants inscrits au même programme, s'initier à une formule pédagogique privilégiée dans le programme (par exemple, la formation à l'apprentissage par problèmes), etc.

Les ateliers sur les stratégies d'étude sont assez présents dans les écrits sur les dispositifs d'aide à l'université (11/54). Ces ateliers sont offerts à tous les étudiants qui veulent améliorer leur méthode de travail intellectuel laquelle peut comprendre la gestion du temps, la prise de notes, la capacité d'intégrer des connaissances, etc. Ils se situent donc au regard de la prévention primaire. Pour la plupart des ateliers, la participation est volontaire, mais il arrive aussi qu'elle soit obligatoire quand ces ateliers sont insérés dans des programmes de formation et qu'ils sont crédités (par exemple, un crédit de cours pour 15 heures d'atelier).

Le tutorat/monitorat est un dispositif dans lequel un étudiant ou un moniteur intervient auprès d'un étudiant (tutorat) ou d'un groupe d'étudiants (monitorat) pour les aider dans leurs apprentissages. Il s'adresse parfois à tous les étudiants, parfois à ceux qui semblent à risque d'échec et parfois à ceux qui se trouvent en difficulté grave. Selon les écrits recensés, c'est le seul dispositif utilisé en prévention tertiaire.

Les autres dispositifs que les écrits relèvent plus d'une fois incluent la consultation individuelle (4/54), le parrainage, le réseau de soutien et les cours d'appoint (3/54), la ligne téléphonique et une approche programme spécifique (exemple, apprentissage par problèmes) (2/54). Sauf pour la consultation individuelle et les cours d'appoint qui relèvent de la prévention primaire et secondaire, et la session allégée qui constitue de la prévention secondaire, tous les autres dispositifs de cette catégorie sont associés au niveau de prévention primaire (mentorat professionnel, intervention indirecte et aménagement des horaires d'examen).

En somme, pour les universités, même si l'on retrouve des dispositifs de niveau secondaire de prévention pour des clientèles cibles, les dispositifs de niveau primaire, adressés à tous les étudiants, prédominent nettement. On peut voir la présence importante d'activités d'accueil et d'intégration, d'ateliers sur les stratégies d'étude et de dispositifs de tutorat/mentorat offerts à l'ensemble de la population étudiante.

Tendances dans l'enseignement postsecondaire québécois

L'analyse des résultats pour les deux ordres de formation montre qu'au cégep, les dispositifs sont mieux connus et depuis plus longtemps qu'à l'université. Les rapports synthèses de 1989, 1994 et 1998 brossent un tableau assez complet de la situation dans les cégeps et à différents moments. En associant les résultats de

ces rapports aux données de la présente étude, il est possible de mettre en lumière le maintien dans le temps des constats généraux effectués. Les rapports synthèse des universités de 1993 et de 1996 présentent des portraits restreints de la situation. La présente étude met en évidence des aspects non identifiés à ce jour dont le principal niveau de prévention auquel correspondent la plupart des dispositifs de cet ordre.

Caractéristiques semblables du cégep et de l'université

L'analyse comparative des dispositifs permet d'identifier des caractéristiques similaires au cégep et à l'université, tant en ce qui concerne l'apprenant qu'en ce qui est lié au contexte d'apprentissage, selon le modèle de l'apprentissage stratégique de Weinstein *et al.* (2000). Aux deux ordres de formation, de façon générale, les dispositifs offerts sont diversifiés (13 au cégep et 14 à l'université). Cette variété des dispositifs d'aide aux étudiants peut être analysée en cohérence avec deux composantes du modèle d'analyse, soit que l'apprenant est un individu unique qui possède des caractéristiques propres et un bagage d'expériences personnelles et que le contexte de support doit y être adapté. On ne peut donc prétendre qu'un seul dispositif arriverait à répondre aux besoins de tous. Les dispositifs offerts aux étudiants du Québec dans les institutions postsecondaires, de façon générale, respectent cette idée. La question qui se pose maintenant consiste à savoir si cette même variété caractérise toutes ces institutions.

À l'entrée des étudiants dans les établissements de formation, les dispositifs d'aide visent surtout leur intégration : l'entrée au cégep et la réalisation de la première session d'étude à l'université (par exemple, les programmes et activités d'accueil : 5/28 au cégep et 13/54 à l'université). Ces dispositifs visent à informer les étudiants des ressources disponibles, des spécificités des lieux de formation, etc. De plus, dans certains cas, on désire créer des liens entre les étudiants d'un même programme. Toujours selon le modèle de l'apprentissage stratégique de Weinstein *et al.*, (2000), ces dispositifs semblent correspondre aux besoins des étudiants immergés dans le nouveau contexte de formation, selon les propres particularités (caractéristiques personnelles et bagage d'expériences personnelles), le contexte social de support et les ressources disponibles.

Dans l'aide à la réalisation des activités d'apprentissage, deux tendances émergent au cégep et à l'université : celle d'offrir des dispositifs d'intervention auprès de l'étudiant seul, en parallèle à son programme de formation, par les centres d'aide ou les activités de tutorat et de mentorat, par exemple, celle de proposer des dispositifs visant à modifier le contexte de la classe, en intervenant auprès des professeurs pour les informer des caractéristiques des étudiants à l'université, en ciblant l'aménagement des horaires d'examen ou en proposant des approches pédagogiques à privilégier dans un programme (par exemple, apprentissage par problèmes). Réunis, ces dispositifs,

au nombre de 5 au collège et de 8 à l'université, représentent 16% de ceux qui ont été recensés. Selon le modèle de l'apprentissage stratégique (Weinstein *et al.*, 2000), dans le premier cas, on voit que l'accent est mis sur les caractéristiques générales des étudiants (expériences personnelles, vouloir, pouvoir et auto-régulation). Le contexte de support se situe alors principalement hors de la classe; dans le second cas, l'accent est mis sur l'étudiant (ses caractéristiques et expériences personnelles, son vouloir, son pouvoir et son autorégulation), mais cette fois en lien avec le soutien en classe, les ressources disponibles, les perceptions et les attentes des enseignants et la nature des activités d'apprentissage.

Dans le premier cas, il ressort une tendance à offrir aux étudiants des dispositifs fondés sur une relation d'aide, souvent hors classe (14/28 au cégep et 22/54 à l'université). L'accent porte sur le soutien donné à l'étudiant pour répondre à divers besoins (ses caractéristiques et expériences personnelles, son vouloir, son pouvoir et son autorégulation), tels que de l'aide pour apprendre différentes matières ou pour l'adaptation harmonieuse des étudiants étrangers au pays, etc. Or, ces dispositifs d'aide hors classe présentent des limites certaines, si on les évalue à la lumière du modèle de l'apprentissage stratégique (Weinstein *et al.*, 2000). Ces dispositifs ne prennent pas en compte le contexte de support social intégré dans le groupe d'étude de l'étudiant ou du programme scolaire spécifique. Ces relations n'apportent pas aux étudiants la possibilité de partager avec des pairs du même groupe des informations privilégiées sur les cours de leur domaine de formation. Par ailleurs, ces relations ne les aident pas à se donner un réseau de soutien réciproque pour les moments d'études intensives. Bref, les dispositifs de relations d'aide hors programme offrent, certes, une ressource d'aide aux étudiants. Toutefois, ils présentent la limite de ne pas pouvoir contribuer à aider les étudiants à s'ajuster aux spécificités du programme d'études, des activités d'apprentissage et des ressources privilégiées.

Dans le deuxième cas, soit celui du soutien en classe, les dispositifs d'aide demandent une implication plus directe de la part des professeurs. Compte tenu des difficultés éprouvées par les étudiants, de façon générale lors de la réalisation de leur programme de formation et, de façon spécifique, en classe lors de la réalisation des activités et des évaluations, ces dispositifs sont relativement peu nombreux. Cette orientation peut s'expliquer par le recours à une conception des difficultés d'apprentissage qui situe leur origine uniquement chez l'étudiant. Si la cause se trouve chez l'apprenant, ce dernier peut tenter d'y remédier dans n'importe quel contexte, pas nécessairement en relation avec le programme ou le cours qui pose problème. Dans ce cas, les dispositifs d'aide offerts n'impliquent pas nécessairement les professeurs et ne prennent pas en compte les programmes d'études. C'est le cas, par exemple, des ateliers sur les stratégies d'apprentissage et d'étude offerts à tous les étudiants de tous les programmes de formation. À la lumière des constats, cette vision des difficultés des élèves semble être la plus répandue chez les concepteurs

de dispositifs d'aide aux étudiants. Selon le modèle de l'apprentissage stratégique (Weinstein *et al.*, 2000), ces dispositifs ne prennent pas en compte l'ensemble des composantes qui ont été identifiées comme influençant les performances des étudiants. Selon ce modèle, les caractéristiques et expériences personnelles de l'élève ainsi que son vouloir, son pouvoir et l'autorégulation de ses apprentissages doivent être pris en compte dans un contexte d'apprentissage incluant les attentes et les perceptions des enseignants directement concernés, la nature des activités d'apprentissage à réaliser en classe, le contexte social et le support social des étudiants ainsi que les ressources à consulter.

Cette analyse met en lumière l'écart qui existe entre plusieurs des dispositifs offerts et les composantes identifiées comme ayant un impact significatif sur l'apprentissage des étudiants. La plupart des dispositifs étudiés ne tiennent pas compte suffisamment du contexte d'apprentissage pour aider les étudiants. Le transfert entre les apprentissages effectués en contexte général et leur application en classe ne s'effectue pas automatiquement. Pour soutenir un tel transfert, on peut, à la lumière du modèle de Weinstein *et al.* (2000), suggérer que l'aide apportée aux étudiants réponde aux conditions suivantes: 1) elle doit porter sur des activités d'apprentissage de même nature que celles qu'ils ont dans leurs cours, (par exemple, en recourant à l'apprentissage par problèmes, à l'étude de cas, à la réalisation de prototypes, etc.); 2) elle doit les entraîner à la gestion des ressources spécifiques à leur domaine de formation (par exemple, les types de textes, les particularités des articles et des manuels dans la discipline ou le domaine, etc.); 3) elle doit les pousser à l'ajustement de leur travail (le vouloir, le pouvoir et l'autorégulation de leurs apprentissages) en fonction des conditions spécifiques à leur contexte d'étude; 4) elle doit stimuler le développement d'un réseau de soutien directement relié à leur domaine de formation, au programme et aux cours suivis.

Caractéristiques différentes du cégep et de l'université

Sur le plan des différences observées entre les deux ordres de formation, il faut noter le niveau principal de prévention auquel correspondent les dispositifs. Au cégep, les dispositifs sont davantage du niveau de prévention secondaire. À cet ordre, les dispositifs adressés aux étudiants à risque prédominent nettement par la mise en place importante des centres d'aide et des programmes d'accueil et d'intégration, tout en offrant aussi de l'aide à tous les étudiants qui le désirent. Notons que les étudiants à risque arrivent au cégep avec une moyenne inférieure à 70 % dans les matières principales et semblent moins bien préparés à répondre aux exigences des études collégiales. C'est pour eux que sont principalement développés les dispositifs d'aide. Cette prépondérance accordée au niveau de prévention secondaire est en relation de cohérence avec des études qui ont démontré le lien entre la moyenne obtenue dans les études antérieures (à l'ordre secondaire) et les risques

d'échecs au cégep (Terrill, 1988; Terrill et Ducharme, 1994). Ces activités de prévention tiennent compte des composantes de l'élève du modèle de Weinstein *et al.* (2000). Pour considérer l'ensemble des composantes reconnues signifiantes pour l'apprentissage des étudiants, les dispositifs offerts devraient s'intégrer davantage aux programmes de formation et aux particularités des cours dans ces programmes (nature des tâches, contexte social de support, perceptions et attentes des enseignants). Cette perspective viserait à prévenir ou à corriger les problèmes dans le contexte où ils se présentent.

Au cégep, les dispositifs de type relationnel, suivis de ceux de l'aménagement de l'environnement d'apprentissage, sont les dispositifs de niveaux secondaire et tertiaire les plus nombreux. Ils représentent la moitié des dispositifs répertoriés à cet ordre de formation. Il est logique de constater ces tendances, car ces dispositifs très spécifiques sont offerts à des groupes ou des étudiants à risque de difficulté ou identifiés comme étant en difficulté. Il n'est donc pas pertinent de leur offrir des mesures préventives ou de groupe. À l'université, leur faible nombre répertorié dans la présente étude nous porte à questionner leur accessibilité pour les étudiants qui pourraient en bénéficier.

À l'université, les dispositifs les plus fréquents sont ceux qui correspondent au niveau primaire de prévention (41/54). Cette prépondérance du niveau de prévention primaire est en lien de cohérence avec l'étude de Crespo et Houle (1995) qui a montré l'absence de lien entre la moyenne obtenue dans les études antérieures (au collégial) et les risques d'échecs à l'université. Afin de favoriser la réussite et l'obtention du diplôme des étudiants, les universités ont mis en place un éventail assez large de dispositifs pour tous et chacun. Si dans ce cas, on pense que l'aide peut être utile à tous, pourquoi ne pas l'offrir à l'ensemble des étudiants, mais une aide intégrée à leurs programmes de formation? Dans ce cas, l'aide serait directement orientée vers les exigences du domaine d'études, du programme et des cours suivis. La présence importante des dispositifs de niveau de prévention primaire peut aussi s'expliquer par la conception qui veut qu'à ce niveau, les étudiants soient autonomes et efficaces, c'est-à-dire qu'ils aient développé les habiletés nécessaires à reconnaître eux-mêmes leurs difficultés et à prendre en main leur formation. Or, avec la démocratisation des études universitaires et le haut taux d'abandon dans la première année de formation, on peut croire que certains n'ont pas encore acquis l'autonomie nécessaire pour réussir à ce niveau de formation. Sans aide, ces étudiants risquent de rencontrer des difficultés et d'abandonner. Ce constat est intéressant si l'on pense que l'apprentissage est unique à chaque personne et que les problèmes rencontrés sont divers. Bien que la première année de formation soit importante, des difficultés spécifiques ou temporaires qui surgissent à divers moments peuvent venir compromettre le succès des étudiants et la poursuite de leurs études. C'est alors que cette aide, «juste à temps et juste sur mesure», peut faire toute la différence entre la réussite ou l'abandon. Ces aspects peuvent être analysés en lien de cohérence

avec le modèle de Weinstein *et al.* (2000) qui soulignent l'influence des caractéristiques générales de l'étudiant sur l'apprentissage, ainsi que le vouloir, le pouvoir et l'autorégulation de l'apprentissage dans différentes situations d'apprentissage (support social, activités d'apprentissage, perceptions et attentes des professeurs, ressources).

Dans l'ensemble des composantes du modèle de Weinstein *et al.* (2000), c'est la composante sur les perceptions et les attentes des enseignants qui est la moins prise en compte par les dispositifs. Un seul dispositif à l'université poursuit cet objectif: il consiste à proposer aux professeurs et chargés de cours un portrait des caractéristiques générales des étudiants. Aucun dispositif n'a été recensé qui se propose d'outiller les enseignants à intervenir sur le processus d'apprentissage de leurs étudiants selon leur domaine d'étude, les ressources privilégiées, les activités d'apprentissage proposées, etc. L'établissement de liens entre les activités hors classe et en classe semble peu fréquent, ce qui ne correspond pas au modèle de l'apprentissage stratégique de Weinstein *et al.* (2000).

Dans la suite de la présente étude, une question majeure a été posée: celle de l'évaluation de ces dispositifs. Elle est abordée dans la partie qui suit.

Évaluation des dispositifs de soutien proposés aux étudiants de l'enseignement supérieur

La deuxième partie de l'analyse des résultats traite des modes privilégiés d'évaluation pour étudier les retombées des dispositifs d'aide et les résultats tirés de ces évaluations. Nous tenons à rappeler que la plupart des résultats concernant l'efficacité des dispositifs proviennent de mesures qualitatives, souvent des impressions générales obtenues par les formateurs et les participants.

Modes privilégiés d'évaluation et résultats obtenus au cégep

L'analyse des trois rapports sur les dispositifs d'aide aux étudiants des cégeps (Langevin, 1989*b*; Fédération des cégeps, 1994; Fédération des cégeps, 1999) met en évidence des lacunes générales relatives à l'évaluation des dispositifs d'aide aux étudiants. En 1989 ressort le manque d'évaluation des dispositifs d'aide. Par exemple, la plupart des dispositifs les plus courants du niveau de prévention secondaire n'avaient pas fait l'objet d'une évaluation systématique sur leurs effets à moyen terme. En 1994, seulement 25 % des dispositifs d'intégration au collégial des nouveaux étudiants étaient formellement évalués selon un rapport de la Fédération des cégeps qui a «récidivé» en 1999 et souligné qu'une «vingtaine de collègues ont procédé à l'évaluation de certaines de leurs mesures de soutien à la réussite» (p. 83). Les modalités d'évaluation appliquées vont du sondage écrit sur la participation et la satis-

faction, à l'étude d'impact sur la réussite des études; de l'évaluation qualitative à l'enquête statistique; d'un rapport ponctuel au rapport annuel sur l'évolution d'un service et son efficacité. Il s'agit presque toujours de bilans qualitatifs réalisés par les usagers et les intervenants. Dans ce rapport, on déplore que les évaluations soient souvent réalisées de façon incomplète ou peu rigoureuse et ne soient pas réitérées à moyen et à long termes auprès des sujets ciblés. Toutefois, les auteurs notent à juste titre que bien des mesures s'évaluent difficilement ou pas du tout, comme les ateliers d'initiation à la bibliothèque ou les activités d'accueil par programme.

Dans la présente étude, les dispositifs évalués répertoriés au cégep sont au nombre de 24 (sur 28 au total). Les résultats obtenus aux évaluations de ces dispositifs sont présentés de façon différenciée pour chacun dans le tableau 3 et sont développés par la suite en intégrant des données complémentaires.

Tableau 3 – Résultats généraux obtenus pour chaque dispositif au cégep

| Dispositif | Satisfaction | Participation | Efficacité | Résultats non concluants | Résultats contradictoires |
|---|--------------|---------------|------------|--------------------------|---------------------------|
| Niveau primaire | | | | | |
| Tutorat/Monitorat | | | | x | |
| Cours stratégies d'étude | | | | | x |
| Groupes stables | | | - | | |
| Approche-programme | | | | x | |
| Harmonisation du soutien | + | | | | |
| Niveau secondaire | | | | | |
| Sessions d'accueil et d'intégration | + | | + | | |
| Cours d'appoint | | | | x | |
| Consultation individuelle | + | | | | |
| Centres d'aide | + | + | + | | |
| Niveau tertiaire | | | | | |
| Alternative à l'exclusion | + | | + | | |
| Rencontres de groupe | | | + | | |
| Niveaux primaire et secondaire | | | | | |
| Modèle systémique en aide à l'apprentissage | | | + | | |

Les dispositifs les plus efficaces relèvent des niveaux de prévention secondaire – ils sont les plus nombreux – et tertiaire. Au niveau de prévention secondaire, les centres d'aide et les sessions d'accueil et d'intégration semblent recevoir les évaluations les plus positives.

L'analyse des dispositifs évalués répertoriés au cégep fait voir que les modalités d'évaluation des centres d'aide sont multiples. La satisfaction est mesurée par des pourcentages obtenus aux réponses à des questionnaires, de plus les étudiants mentionnent des changements qu'ils ont vécus et qui les satisfont. La participation est mesurée par le nombre de personnes présentes pendant le moment visé de l'étude. L'efficacité est considérée de façon qualitative et quantitative. Dans ces deux cas, plusieurs auteurs prennent en note divers résultats sans faire de comparaison systématique avec des groupes témoins, même diachroniques ou asynchroniques. De plus, il est question de diminution des échecs, d'augmentation des moyennes ou de la persévérance sans comparaison avec des chiffres de référence, soit par rapport aux résultats obtenus par les étudiants eux-mêmes avant l'intervention, soit par rapport à un autre groupe d'étudiants resté sans aide. Souvent, les groupes expérimentaux sont assez petits et les pourcentages prennent alors une dimension un peu gonflée (Que signifie vraiment 75 % de 14 étudiants?) qui interdit de généraliser.

L'évaluation des sessions d'accueil et d'intégration se révèle plus exhaustive, partant d'enquêtes de satisfaction et allant jusqu'à l'évaluation de l'efficacité du dispositif. La satisfaction des usagers comme des intervenants est souvent invoquée pour évaluer un dispositif au cégep et les enquêteurs en profitent pour leur en faire souligner les avantages : émergence de meilleurs comportements ; amélioration des stratégies ; utilisation des services ; compréhension améliorée ; etc. La participation est moins souvent rapportée sinon pour souligner des cas précis avec participation volontaire ou obligatoire. En ce qui concerne l'évaluation de l'efficacité des sessions d'accueil et d'intégration, on retrouve des mesures concernant les pourcentages de cours réussis et de réinscriptions des étudiants qui sont exceptionnellement mis en comparaison avec des résultats antérieurs d'étudiants comparables.

En prévention tertiaire, l'alternative à l'exclusion et les rencontres de groupe avec contrat se révèlent efficaces. Dans le premier cas, on indique le nombre d'étudiants qui n'ont obtenu qu'un échec et, dans le deuxième cas, le pourcentage de participants qui ont respecté leur contrat. De plus, pour le dispositif de l'alternative à l'exclusion, la satisfaction est indiquée à partir de la manifestation de nouveaux comportements scolaires.

Le modèle systémique, visant plusieurs cibles tant auprès de tous les étudiants qu'auprès de ceux qui sont à risque, est évalué positivement. L'efficacité rapportée par les participants de ce dispositif, visant concurremment plusieurs cibles (rajuste-

ment des préalables, méthodes de travail, appartenance au milieu, régimes d'études adaptés, etc.), indiquait un plus faible désir d'abandonner, une augmentation des efforts fournis dans les cours et une amélioration de la qualité de l'apprentissage.

Pour quatre des dispositifs évalués, les résultats sont non concluants ou contradictoires. Trois d'entre eux sont de niveau primaire de prévention: tutorat/monitorat, cours sur les stratégies d'étude, approche programme. Enfin, le dispositif jugé peu efficace concerne la mise en place de groupes stables dans les cours. Les étudiants de ces groupes stables n'ont pas mieux réussi dans leurs cours et il n'y a pas eu de changements dans leurs caractéristiques psychosociales. Le seul dispositif de prévention primaire qui a reçu une évaluation positive de satisfaction est l'harmonisation du soutien. L'évaluation a porté sur son apport pour l'action des gens concernés.

À travers le temps, on se rend compte que les dispositifs font de plus en plus l'objet d'évaluations, mais demeure le défi de trouver des modalités qui permettent de cerner leurs retombées sur l'engagement et la persévérance des étudiants ainsi que sur leur apprentissage, leur réussite et l'obtention de leur diplôme.

Modes privilégiés d'évaluation et résultats obtenus à l'université

Tout comme les rapports appliqués aux cégeps, ceux de l'université révèlent clairement le manque d'évaluation des dispositifs et la nécessité de mettre en œuvre des modalités pour le faire dans l'avenir. En 1993, Chapman souligne que les universités ne font que commencer leurs recherches sur les stratégies propres à accroître la persévérance et la satisfaction de la clientèle étudiante de première année. En 1997, les constats du rapport de Palkiewicz (1997) vont dans le même sens: peu de dispositifs sont systématiquement évalués, à l'exception de certains d'entre eux dont on a analysé les effets positifs sur l'engagement et la persévérance ainsi que sur la réussite des étudiants.

Dans cette étude, 33 dispositifs répertoriés sur un total de 54 ont été évalués à l'université. Le tableau 4 rapporte de façon différenciée les résultats obtenus pour chacun. Les dispositifs les plus efficaces, les plus nombreux d'ailleurs, sont principalement ceux du niveau primaire de prévention. Ces dispositifs ont trait aux ateliers sur les stratégies d'étude, au parrainage, au réseau de soutien par Internet, au monitorat et, de façon plus nuancée, à l'approche pédagogique de programme.

Les ateliers sur les stratégies d'étude et le monitorat, de niveau de prévention primaire, sont favorablement évalués sur les plans de la satisfaction et de l'efficacité, et assez favorablement sur celui de la participation. L'évaluation de la satisfaction provient des commentaires des étudiants, l'efficacité est évaluée à partir des comportements adaptés aux études ou de la réussite dans leurs études, et la participation

Tableau 4 – Résultats généraux obtenus pour chaque dispositif à l'université

| Dispositif | Satisfaction | Participation | Efficacité | Résultats non concluants | Résultats contradictoires |
|---------------------------------------|--------------|---------------|------------|--------------------------|---------------------------|
| Niveau primaire | | | | | |
| Activités d'accueil et d'intégration | | | | X | |
| Atelier sur les stratégies d'études | + | +/- | + | | |
| Monitorat | + | +/- | + | | |
| Parrainage | + | | + | | |
| Tutorat | - | | - | | |
| Mentorat professionnel | | | | X | |
| Réseau de soutien Internet | + | | + | | |
| Intervention indirecte | + | | | | |
| Aménagement des horaires d'examen | + | | | | |
| Approche pédagogique de programme | +/- | | + | | |
| Consultation individuelle | | | | X | |
| Niveau secondaire | | | | | |
| Activités d'accueil et d'intégration | + | | + | | |
| Parrainage | | - | + ou - | | |
| Cours d'appoint | | | - | | |
| Consultations individuelles | + | - | | | |
| Session allégée | | | + | | |
| Niveaux primaire et secondaire | | | | | |
| Monitorat | | - | + | | |

est jugée selon le nombre de participants. Deux dispositifs ont reçu des évaluations positives au regard de la satisfaction et de l'efficacité : le parrainage et le réseau de soutien Internet. La satisfaction porte sur le sentiment qu'ont les étudiants d'être moins isolés ou sur le constat de l'utilité de ces dispositifs pour leurs cours. L'efficacité est perçue selon les capacités des étudiants à accomplir des activités ou selon son effet sur leur sentiment positif. L'approche pédagogique de programme montre une évaluation positive pour l'efficacité et mitigée pour la satisfaction. Dans ce cas, notons que le dispositif est obligatoire puisqu'il organise l'ensemble du programme de formation. Enfin, l'aménagement des horaires d'examens semble satisfaire les participants qui en font des commentaires positifs.

Les dispositifs de consultations individuelles, de mentorat professionnel et d'accueil et d'intégration présentent des résultats non concluants, soit mitigés dans la même évaluation ou avec des contradictions entre des évaluations.

Relativement aux dispositifs de prévention secondaire, ce sont les activités d'accueil et d'intégration qui semblent avoir obtenu la meilleure évaluation. Un premier type d'évaluation provient du calcul du taux de satisfaction des étudiants; un deuxième type, l'efficacité, considère l'intégration scolaire réussie des étudiants, l'atteinte des objectifs qu'ils s'étaient fixés et l'augmentation du taux de persévérance. Ce dispositif est suivi des sessions allégées qui semblent efficaces. L'efficacité est évaluée selon les résultats rapportés au bilan des responsables. Les consultations individuelles sont appréciées, selon les commentaires des étudiants, mais peu fréquentées. Enfin, le parrainage semble plus ou moins efficace, selon le choix du parrain, et la participation n'est pas grande.

Pour 3 des 17 dispositifs évalués, les résultats sont non concluants. Les dispositifs qui ont obtenu les résultats les plus négatifs incluent, en prévention primaire, le tutorat (un étudiant en aide un autre) et, en prévention secondaire, le parrainage (un étudiant est jumelé avec un étudiant plus avancé) et les cours d'appoint. Enfin, le moniteurat (des étudiants gradués d'un cours offrent des séances de révision en groupe), offert à tous les étudiants dans certains cours ou à ceux qui ont connu des échecs, semble être une mesure assez efficace. Cependant, comme pour les autres dispositifs d'aide plus individualisée en prévention secondaire, la participation à ces activités est faible, indiquant ainsi que les étudiants qui ont le plus besoin de cette mesure ne s'en prévalent que très peu.

On peut conclure que l'évaluation des dispositifs révèle peu de démarches systématiques d'évaluation.

Tendances dans l'évaluation des dispositifs postsecondaires québécois

À l'université comme au cégep, les dispositifs sont évalués surtout qualitativement sous l'angle de l'efficacité et selon les avantages qui en justifient la satisfaction. La participation est moins souvent rapportée sinon pour souligner le nombre de participants au dispositif ou le type de participation (volontaire ou obligatoire).

Les dispositifs les plus appréciés au cégep sont ceux de prévention secondaire: les sessions d'accueil et d'intégration, les centres d'aide et le modèle systémique et, en prévention tertiaire, les alternatives à l'exclusion. Ces résultats sont en lien de cohérence avec les résultats au premier objectif de la présente étude. Deux dispositifs évalués de façon positive sont ceux qui prédominent nettement au cégep: les centres d'aide et les sessions d'accueil et d'intégration. À la lumière du modèle de

Weinstein *et al.* (2000) sur l'apprenant stratégique, on voit que ces deux dispositifs, lorsqu'ils sont regroupés, peuvent tenir compte de plusieurs de ses composantes. Dans les centres d'aide, on insiste sur l'apprentissage et la correction de la base de connaissance des étudiants ainsi que sur leurs caractéristiques personnelles, alors que dans les activités d'accueil, l'intervention peut porter davantage sur des informations et des savoir-faire importants à acquérir pour la réalisation des cours et du programme d'études incluant le réseau de soutien, les activités d'apprentissage, les références privilégiées dans le programme.

À l'université, les dispositifs les plus efficaces et les plus satisfaisants sont, semble-t-il, ceux qui relèvent principalement du niveau primaire de prévention : ateliers sur les stratégies d'étude, monitorat, parrainage, réseau de soutien par Internet. Pour ce qui est des dispositifs de prévention secondaire, les activités d'intégration sont celles qui semblent avoir obtenu la meilleure évaluation, suivies des consultations individuelles qui sont appréciées mais peu fréquentées et la session allégée qui semble efficace. Ces résultats sont en lien de cohérence avec les résultats au premier objectif de la présente étude. Le dispositif de niveau primaire, les ateliers sur les stratégies d'étude, est fréquemment offert dans les universités et il est bien évalué. Toutefois, les dispositifs de tutorat/mentorat offerts souvent à l'ensemble de la population étudiante sont appréciés plus négativement. À la lumière du modèle de Weinstein *et al.* (2000), on peut voir que les dispositifs les mieux évalués, mis ensemble, peuvent tenir compte de plusieurs de ses composantes. Dans les ateliers sur les stratégies d'étude, on insiste sur l'apprentissage et la correction de la base de connaissance des étudiants et sur leurs caractéristiques personnelles, alors que dans le monitorat, le parrainage et le réseau de soutien par Internet, l'intervention peut porter davantage sur des aspects très spécifiques au cours et au programme d'études, prenant ainsi en compte un réseau de soutien signifiant, les activités d'apprentissage à réaliser dans les cours et les références privilégiées dans le programme.

Bien que les dispositifs d'aide varient dans les deux ordres d'enseignement, on constate que les dispositifs qui ont obtenu de meilleures évaluations comprennent des dispositifs d'aide structurée hors programme et des dispositifs basés sur un soutien plus spécifique de l'étudiant : accueil et intégration ou relation d'aide. Au cégep, l'étudiant à risque est ciblé dès son entrée et fortement incité à profiter d'une session d'intégration et de mise à niveau, ce qui n'est pas le cas à l'université où prime l'intervention primaire, offerte à tous, et où il semble que les étudiants qui auraient besoin d'une aide plus spécifique ne s'en prévalent pas. On s'interroge sur ce phénomène qui tient sans doute au besoin des individus de sauvegarder leur image en rejetant toute mesure susceptible d'affaiblir un concept de soi, comme étudiant, déjà relativement fragile. C'est le paradoxe bien connu de l'aide proposée sans qu'elle soit réclamée par les principaux intéressés dont on dit souvent qu'ils ne font rien pour se faire aider si on ne les y incite pas fortement. Ajoutons que, du point de vue du modèle de Weinstein *et al.* (2000), cette façon de faire ne prend

pas en compte les quatre composantes du contexte qui ont un apport reconnu sur les performances des étudiants : attentes et perceptions des professeurs, ressources, réseau de soutien, nature des activités d'apprentissage.

En examinant les diverses mesures d'aide proposées aux étudiants, on peut se demander qui peut le mieux les aider. L'enseignant se trouve en première ligne pour détecter les difficultés des étudiants. Mais il est souvent démuné pour offrir de l'aide qui déborde de l'explicitation ou de la révision de la matière. D'ailleurs, les enseignants sont peu préparés à des approches pédagogiques basées sur l'apprentissage. Au cégep, aucune formation pédagogique n'est exigée des enseignants à leur embauche. Ceux qui le désirent peuvent cependant suivre une formation sur mesure dispensée dans leur lieu de travail. Cette formation demeure volontaire et plusieurs enseignants s'en sont prévalus depuis les vingt dernières années. À l'université, aucune formation en pédagogie n'est requise pour enseigner, sauf dans quelques cas où les programmes ou écoles fournissent un suivi pédagogique aux nouveaux professeurs.

L'institution porte aussi en elle, par sa culture même, ses propres limites. L'aide a toujours été conçue en dehors des sentiers réguliers et réalisée par d'autres personnes que par les enseignants. En se référant au modèle de Weinstein *et al.* (2000), il découle que cette façon de faire ne tient pas compte de l'ensemble des composantes identifiées dans les recherches comme étant essentielles à l'apprentissage des étudiants. La présence de huit composantes interreliées de façon systémique doit servir à juger de l'adéquation de la situation d'apprentissage : quatre composantes de l'étudiant (caractéristiques générales, vouloir, pouvoir et autorégulation) et quatre composantes du contexte (perception et attentes du professeur, nature des activités d'apprentissage, ressources et réseau de soutien). Actuellement, les dispositifs d'aide proposés aux étudiants sont diversifiés et peuvent correspondre aux différentes caractéristiques des étudiants. Mais cette diversité est-elle présente dans tous les établissements? Plusieurs dispositifs tiennent compte des caractéristiques générales des étudiants. Toutefois font-ils des liens avec la formation spécifique de chacun? Plusieurs dispositifs peuvent permettre aux étudiants de développer un réseau de soutien. Est-ce que ce réseau est utile pour les aider à s'adapter aux spécificités du programme et de l'organisation des études? Que dire des attentes et des perceptions des enseignants? Voilà bien la composante la plus ignorée dans tous les dispositifs répertoriés. Un seul dispositif vise les enseignants et celui-ci les informe des caractéristiques générales des étudiants. C'est en s'inspirant du modèle de Weinstein *et al.* (2000) qu'il faudrait porter une attention particulière à la sensibilisation et à la formation des enseignants au sujet des processus d'apprentissage et d'auto-régulation des élèves dans leur contexte de formation. La réussite des étudiants et l'obtention du diplôme passent par leur capacité à apprendre. C'est lorsque les étudiants feront des apprentissages signifiants dans les cours que les taux de réussite aux examens seront plus élevés.

Chaque établissement a donc un rôle à jouer dans l'instauration d'un véritable système intégré d'aide à la réussite, système où chaque palier et chaque secteur a des actions précises à réaliser. Alors, peuvent se produire un changement dans les mentalités, une évolution réelle dans le curriculum. C'est d'ailleurs une question d'éthique pour des institutions qui ont pour mission d'aider à la réussite du plus grand nombre possible de jeunes dans une perspective d'ouverture de la formation postsecondaire.

Si bien des énergies ont été consacrées à tenter de hausser les taux de réussite par divers moyens, on a beaucoup moins œuvré à l'évaluation des résultats de ces actions. Les modalités d'évaluation retenues présentent souvent des limites importantes. Des 57 mesures évaluées, très peu l'ont été de façon systématique selon les règles de la recherche expérimentale ou quasi expérimentale. On peut se questionner sur les causes possibles de cet état de fait:

- le manque de ressources (personnel affecté à cette tâche et spécialisé dans le domaine; moyens techniques pour pouvoir suivre les cheminements scolaires des mêmes étudiants et le très court terme des évaluations);
- les exigences des méthodes (ressources importantes en termes de temps, de personnel, de précautions à prendre – biais du chercheur enthousiaste et des sujets volontaires – difficulté à trouver un groupe contrôle);
- les critères de réussite (évaluation parfois très délicate à mener à cause des effets « pervers » de certains dispositifs, effets qui transparaissent régulièrement):
 - Des étudiants suivis individuellement décident de changer d'orientation professionnelle: leur départ alimente les taux d'abandons alors qu'en réalité, il s'agit d'un effet positif de la mesure appliquée.
 - Les étudiants qui fréquentent des services d'aide sont-ils ceux-là même pour qui ces services ont été spécifiquement élaborés? Doit-on inciter ou obliger les étudiants à risque ou en difficulté à recevoir de l'aide?
 - La référence à un dispositif d'aide peut mettre à jour plusieurs craintes chez certains qui perdent alors le peu de confiance qu'ils avaient en eux-mêmes.

Conclusion

Les dispositifs de soutien aux étudiants existent depuis plus de vingt ans dans les cégeps et plus de dix ans dans les universités au Québec. Leur émergence et leur multiplication s'expliquent par la mission particulière à l'institution collégiale qui est de rehausser le niveau scolaire de la population. À l'université, ces dispositifs appuient le principe de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

De toute évidence, les dispositifs de niveau primaire prévalent dans les universités, alors qu'au cégep, ce sont ceux du niveau secondaire (ciblant les clientèles à risque d'échec) qui sont plus variés et plus nombreux. Actuellement, les dispositifs les plus répandus sont les activités d'accueil par programme tant au cégep qu'à l'université. Dans les cégeps, les centres d'aide à l'apprentissage prolifèrent, alors que les ateliers sur les stratégies d'étude sont fréquents dans les universités et l'aide par les pairs prend plus d'importance en 2001 qu'il y a vingt ans.

Les évaluations laissent évidemment à désirer pour diverses raisons. Les évaluations rapportent dans la majorité des cas des taux de satisfaction ou d'efficacité selon des perspectives qualitatives et très rarement des effets sur le rendement scolaire à court et à moyen termes. Cet état de faits empêche de tirer des conclusions certaines quant à l'efficacité comparée des divers dispositifs dans l'atteinte des objectifs visés. Toutefois, il semble bien que les dispositifs les plus fréquents et les mieux évalués aux deux ordres de formation impliquent des mesures générales (centre d'aide et atelier sur les stratégies d'étude) et des mesures plus spécifiques aux besoins des étudiants dans leur programme de formation (sessions d'accueil et d'intégration par programme et les activités de relation d'aide intégrées dans le programme de formation). L'analyse des dispositifs, effectuée à la lumière du modèle de l'apprenant stratégique de Weinstein *et al.* (2000), montre que les perceptions et les attentes des enseignants sont négligées dans les dispositifs, que ceux-ci sont trop généraux dans bien des cas et qu'ils devraient être davantage reliés aux programmes de formation et aux cours.

Si cet examen de la situation du soutien aux étudiants nous a permis d'apporter un certain nombre de constats, il nous laisse cependant avec plusieurs questions. Pour quelles raisons les mesures de soutien appliquées dans les cégeps et les universités ne l'ont été le plus souvent qu'en marge de l'enseignement? Comment serait-il possible d'isoler les multiples facteurs concourant à maintenir le problème, pour mieux agir ensuite sur ceux qu'il est possible de contrôler? Comment serait-il envisageable de renverser cet état de fait en recourant aux résultats des recherches comme celles de Weinstein *et al.* (2000) pour tenter systématiquement, dans plusieurs départements de cégeps et facultés universitaires variées, des approches pédagogiques plus adaptées aux besoins des étudiants?

Nos constatations restent limitées au critère principal sur lequel la recension des écrits a été effectuée: les dispositifs devaient avoir fait l'objet d'une publication. Compte tenu de la faible quantité d'écrits sur les dispositifs, une recherche plus approfondie devrait être menée afin d'enquêter dans tous les cégeps et toutes les universités sur ce qui a été et qui est réalisé sans avoir fait l'objet d'un rapport écrit, ou qui a été rapporté, mais non diffusé. La présente étude demeure limitée au type même de recherche qui a été utilisé.

Enfin, soulignons que, malgré leur efficacité limitée, les dispositifs de soutien aux étudiants constituent une innovation dans l'histoire de l'éducation au postsecondaire, et certains dispositifs ont exercé une influence, si minime ou marginale soit-elle, sur la pédagogie de l'enseignement supérieur (par exemple, les cours d'intégration aux études supérieures, les cours sur les méthodes de travail, la préoccupation réelle de certains professeurs pour les processus et démarches de réalisation des travaux, etc.). L'idée qu'il est important d'apporter de l'aide aux étudiants dans l'enseignement supérieur avait rarement préoccupé les esprits avant les années 1970-1980. À la fin de cette décennie, tant la massification étudiante causée par l'augmentation des exigences du marché du travail et de la société en général que les coupures budgétaires draconiennes ont contribué à l'émergence de ces dispositifs. Après l'ouverture institutionnelle, il faut le soutien pour faire évoluer l'étudiant vers une autonomie réelle, disent les tenants d'approches quasi rééducatives. Comme toute innovation, celle-ci s'est révélée audacieuse dans ses débuts, car elle bouleversait un paysage réservé aux «héritiers», mais elle est restée prudente au fil du temps et, ainsi, elle est demeurée en marge. La prochaine étape va-t-elle consister à innover dans le domaine directement circonscrit à l'enseignement en classe?

Abstract – This study presents a portrait of support services available to students in Quebec francophone Cegeps and Universities. While a description of these services is still incomplete and has not been subjected to a systematic evaluation, this information is important to examine. The authors describe the main positions developed during the last fifteen years (1984 to 1999), and the evaluation methods and their results. Their analysis is based on a frame of reference describing strategic learning developed by Weinstein, Husman, and Dierking (2000). It appears that much effort is placed on developing actions to the detriment of an evaluation of these actions. The authors point out differences in the services offered and those components identified as having a significant impact on students' learning.

Resumen – Este estudio presenta un panorama de los dispositivos de sostén a estudiantes instaurados en los CEGEP (Colegios de Educación General y Profesional) y universidades francoparlantes del Quebec. Las informaciones sobre tales dispositivos son importantes, mismo si no son exhaustivas en ambos niveles de formación, ya que estos dispositivos no han sido hasta hoy el objeto de un estudio sistemático. Del trabajo se desprenden las grandes tendencias de los últimos quince años (1984-1999) las formas de evaluación y los principales resultados obtenidos según el concepto de aprendizaje estratégico de Weinstein, Husman et Dierking (2000). Las autoras señalan que toda la energía parece estar concentrada en la acción en detrimento de un retorno evaluativo sobre esta misma. El artículo hace incapié en la diferencia entre los dispositivos ofrecidos y algunos componentes identificados como teniendo un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Zusammenfassung – Diese Studie vermittelt einen Eindruck von den Einrichtungen der Studienberatung an den frankophonen CEGEPs und Universitäten in Québec. Die hier gegebenen Informationen sind wichtig, obwohl sie für beide Ausbildungsbereiche unvollständig sind, da mehrere Beratungseinrichtungen nicht systematisch erfasst worden sind. Die Autorinnen geben einen Überblick über die wichtigsten Tendenzen der letzten 15 Jahre

(von 1984 bis 1999), über die verwendeten Wertungskriterien und die wichtigsten Resultate, wobei sich ihre Analyse auf den von Weinstein, Husmann und Dierking (2000) definierten Referenzbereich stützt. Alle Energie scheint sich auf das Handeln zu konzentrieren, zum Nachteil eines wertenden Rekurs auf dieses Handeln. Die Diskrepanz zwischen den verschiedenen Beratungseinrichtungen und den Elementen, die sich für die Lernarbeit der Studenten als signifikant erwiesen haben, wird unterstrichen.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (Trad. J.-A. Rondal). Bruxelles: Mardaga.
- Bruneau, M. (1997). Le tutorat et le monitorat: faits et questions. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p.280-300). Montréal: Éditions Logiques.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York, NY: Basic Books.
- Cartier, S., Plante, A. et Tardif, J. (2001). *Learning by reading: Description of learning strategies of students involved in a problem-based learning program*. Communication présentée au Congrès de l'Association américaine de la recherche en éducation (AERA). Avril, Seattle, document ERIC: ED452511.
- Chapman, J. (1993). *La première année d'étude dans les universités canadiennes: recension des recherches en cours et des programmes en vigueur*. Développement des ressources humaines. Regina: Université de Regina.
- Conseil des universités (1992). *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, volet 1: cheminements et spécialisation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche. Montréal: Université de Montréal.
- Commission des universités sur les programmes (1999). *Rapport d'étape au ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse*. Montréal: CRÉPUQ.
- Fédération des cégeps (1994). *Répertoire des pratiques d'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants au collégial* (2^e édition). Montréal: Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal: Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps (2000). *Rapport du comité de suivi sur la réussite et la diplomation au collégial*. Montréal: Fédération des cégeps.
- Gouvernement du Québec (1998). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Langevin, L. (1989a). *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*. Montréal: Édition Collège Bois-de-Boulogne.
- Langevin, L. (1989b). L'organisation de l'aide à l'apprentissage dans les collèges. *Pédagogie collégiale*, 2(3), 29-33.
- Larose, S., Roy, R. et Falardeau, I. (1990). *Le test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC), Guide d'utilisation et manuel théorique*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.

- Palkiewicz, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 27-92). Montréal: Éditions Logiques.
- Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'Université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 63-80). Bruxelles: De Boeck.
- Pintrich, P.R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W.R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 826-857). New York, NY: MacMillan.
- Terrill, R. (1988). *Labandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal: SRAM.
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: SRAM.
- Université du Québec à Montréal (1992). *La persévérance dans les études à l'UQAM. Bilan et diagnostic de la situation. Orientations et attentes institutionnelles*. Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Weinstein, C.E. (1994). Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin. In P.R. Pintrich, D.R. Brown et C.E. Weinstein (dir.), *Student, motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (p. 257-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C.E., Husman, J. et Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 727-747). New York, NY: Academic Press.
- Weinstein, C., Zimmerman, S.A. et Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In C. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (dir.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (p. 25-40). San Diego, CA: Academic Press.