

Objectifs stratégiques aux cycles supérieurs :
réduire l'attrition et augmenter la diplomation

Document de réflexion
de la Faculté des études supérieures

Université de Montréal
Mai 2001

Résumé

Introduction

L'étudiant qui s'inscrit à un programme de cycles supérieurs s'engage à investir le temps, l'énergie et les efforts requis pour acquérir les compétences désirées et obtenir le diplôme postulé dans un temps raisonnable.

En contrepartie, l'Université assume la responsabilité de fournir à l'étudiant l'aide intellectuelle, le support humain et le soutien matériel nécessaires à sa formation. Son objectif ultime : dispenser des formations de qualité sous-tendues par une gestion académique attentive, toutes deux garantes de la réussite des études.

L'échec de l'étudiant à certains cours et l'abandon de ses études avant terme entraînent une attrition aux cycles supérieurs, phénomène qui a des conséquences financières et sociales importantes pour l'étudiant et le milieu universitaire.

La Faculté des études supérieures poursuit l'objectif de fournir au plus grand nombre possible de diplômés une formation de qualité, pertinente et ouverte sur le monde d'aujourd'hui. La réduction de l'attrition et, par voie de conséquence, l'accroissement de la diplomation, constituant une préoccupation permanente de la Faculté, figurent donc au rang de ses objectifs prioritaires au cours des trois prochaines années, c'est-à-dire jusqu'en 2004.

En excluant les transferts à d'autres programmes, le taux moyen d'attrition établi dans cette étude pour l'ensemble des programmes est de l'ordre de 30 % (Tableaux 1 et 2). Il s'agit bel et bien d'un taux moyen et l'on retrouve, dans chaque secteur, des programmes qui ont un taux plus faible ou plus élevé.

La Faculté juge donc impérieux que des mesures soient prises, sur tous les plans où une action est requise, pour qu'un taux d'attrition trop élevé soit réduit de façon significative et que la diplomation s'en trouve accrue, sans aucune concession quant aux standards de qualité et quant aux niveaux de compétence à atteindre.

A. Le phénomène de l'attrition : état de la situation

Pour établir l'état de la situation quant à l'attrition aux cycles supérieurs à l'Université, il a été nécessaire d'examiner le cheminement de cohortes d'étudiants sur 8 ans au 3^e cycle et sur 4 ans au 2^e cycle, et de faire un sondage portant sur les causes d'abandon des études.

Les résultats obtenus, s'ils font voir une situation contrastée, permettent aussi de constater que le phénomène de l'attrition est persistant.

L'interprétation des résultats fait par ailleurs voir que les solutions requises pour améliorer la situation dépendent largement de la culture du milieu de formation, variable selon les secteurs, auquel l'étudiant est intégré.

Qu'en est-il actuellement des abandons (et des échecs) aux études supérieures?

Dans *les programmes axés sur la recherche* (maîtrise et doctorat), le pourcentage d'attrition est plus élevé en arts et lettres et en sciences humaines et sociales que dans les autres secteurs, comme, d'ailleurs, dans *les programmes de D.E.S.S.*

Dans *les programmes de maîtrise professionnelle*, le pourcentage d'attrition est en général moins élevé (moyenne de 23 % pour tous les secteurs réunis).

Tout porte à croire au surplus que l'attrition varie fort peu d'une cohorte d'étudiants à l'autre (Graphiques 1 et 2) et que le phénomène n'est pas en voie de se résorber.

Les résultats d'un sondage mené à l'Université en 1993 (Tableau 2) convergent d'ailleurs globalement avec les conclusions présentées ci-haut (et résumées au Tableau 1).

Une analyse détaillée des données de ce sondage permet cependant de faire des distinctions, en ce qui concerne l'attrition, selon les secteurs d'étude, d'une part, et, d'autre part, selon les types de programmes.

Selon les secteurs d'étude :

les probabilités d'abandonner les études sont les plus faibles dans les secteurs des sciences pures ou de la santé;

c'est, par contraste, en arts et lettres de même qu'en sciences humaines et sociales que l'on observe les plus forts pourcentages d'abandons;

ces résultats s'expliquent probablement, en partie, par la culture du milieu de formation et l'organisation sociale des facultés et des départements;

là où la recherche se déroule dans le cadre d'équipes auxquelles l'étudiant est intégré (situation répandue dans les sciences pures et de la santé, mais beaucoup moins fréquente dans les autres secteurs), les risques d'attrition semblent plus faibles;

là où la recherche est vue comme œuvre d'érudition (« scholarship »), réalisée de manière indépendante par un étudiant libre de formuler ses propres hypothèses (situation qui se retrouve surtout dans les sciences humaines et sociales), la probabilité d'abandon des études est plus élevée;

entre ces deux modèles dominants de parcours et d'encadrement – celui de la collaboration au sein d'un groupe de chercheurs et celui à caractère individuel – il existe des situations intermédiaires qui peuvent convenir à des conditions particulières.

Selon les types de programmes :

en général, la *formation professionnelle de deuxième cycle* est moins touchée par les problèmes d'attrition que la formation à la recherche;

dans les *programmes de formation à la recherche*, la relation de l'étudiant avec son directeur et l'encadrement qu'il reçoit constituent des facteurs clés de persévérance;

dans *tous les programmes*, les étudiants qui abandonnent leurs études déplorent avoir manqué de temps, tout particulièrement en raison de leurs responsabilités familiales.

La variation des taux d'attrition, selon les secteurs disciplinaires et les types de programmes, exige une modulation des mesures à prendre pour contrer l'attrition et favoriser une hausse de la diplomation aux études supérieures.

L'attrition est un phénomène complexe, alimenté par des facteurs de divers ordres découlant du milieu de formation et des conditions personnelles des étudiants. Elle est au surplus conditionnée par les caractéristiques changeantes de la population étudiante et l'évolution, dans plusieurs domaines, des pratiques de recherche vers des collaborations étroites avec des milieux externes à l'université.

Ces changements de fond plaident en faveur de stratégies nouvelles pour contrer l'attrition, d'autant plus que la conjoncture est actuellement particulièrement propice pour agir :

au regard de l'Ombudsman de l'Université, les déficiences de l'encadrement sont, en termes quantitatifs, le premier objet de plaintes de la part des étudiants des 2^e et 3^e cycles;

la hausse récemment annoncée par le ministre de l'Éducation des subventions accordées à la diplomation aux cycles supérieurs doit se traduire à l'Université par des mesures tangibles visant à permettre à un plus grand nombre d'étudiants de compléter avec succès leur programme d'études;

dans l'entente de planification ou le plan d'action proposé aux facultés et départements après évaluation, qui sont actuellement en préparation à travers toute l'Université, la Faculté des études supérieures estime indispensable que figurent des objectifs de réduction de l'attrition et d'augmentation de la diplomation.

Étant donné le niveau moyen actuel d'attrition d'environ 30 % à l'Université, il serait utopique d'envisager à court terme d'atteindre un taux de 15 à 20 %, qui est généralement jugé admissible.

Dans les circonstances, la Faculté des études supérieures arrive à la conclusion qu'une cible de réduction de l'attrition par un facteur de 10 % – par secteur et par programme – doit être adoptée, lorsque le taux d'attrition constaté dépasse 20 %. La diminution de l'attrition doit se traduire par une augmentation correspondante de la diplomation et non par un allongement indu des études. Cette cible doit être atteinte dans les toutes prochaines années et, idéalement, avant la fin de l'année universitaire 2003-2004.

Le tableau qui suit (Tableau 5 dans cette étude) présente les données relatives à l'attrition par type de programme et par secteur, de même que la cible souhaitée, selon l'objectif d'une réduction du taux d'attrition par un facteur de 10 % :

	<i>Doctorat</i> (N=2508)		<i>Maît. rech.</i> (N=5339)		<i>Maît. prof.</i> (N=2404)		<i>D.E.S.S^a</i> (N=824)		<i>Tous les prog.^b</i>
	observé	visé	observé	visé	observé	visé	observé	visé	observé
<i>Arts et lettres (N=2198)</i>	48	43	37	33	24	22	15	-	38
<i>Sc. de la santé (N=2436)</i>	23	21	17	-	12	-	35	32	19
<i>Sc. humaines et sociales (N=5510)</i>	48	43	40	36	30	27	38	34	38
<i>Sc. pures et appliquées (N=931)</i>	27	24	23	21	-	-	-	-	25
<i>Tous les secteurs</i>	41		31		27		35		33

a : sous l'appellation D.E.S.S. sont regroupées toutes les dénominations relatives aux programmes d'études supérieures autres que les grades de doctorat et de maîtrise et à l'exclusion des D.E.S. des facultés de médecine et de médecine vétérinaire.

b : les totaux sont calculés en tenant compte des effectifs des cohortes 1987-1991 pour le doctorat et des effectifs des cohortes 1992-1995 pour le 2^e cycle.

Cette cible est celle que la Faculté propose déjà, pour une première étape, aux facultés et départements au moment de la formulation du plan d'action faisant suite aux évaluations institutionnelles; il pourra arriver qu'elle soit modulée en fonction des circonstances particulières de chaque cas.

L'Université est actuellement en mesure, davantage qu'au cours des dernières années, de réduire progressivement et de manière significative son taux d'attrition aux cycles supérieurs, en même temps que l'écart qui la sépare, à ce chapitre, de l'Université de Toronto, où la diplomation est sensiblement plus élevée (Tableaux 3 et 4) :

- la situation financière de l'Université est en effet en voie de redressement;

- la hausse substantielle du soutien financier accordé aux étudiants par la Faculté – qui atteindra 4 million \$ pour l'année 2001-2002 et passera à 6 pour l'année 2002-2003 – constitue par ailleurs un moyen directement lié à l'atteinte de l'objectif; la Faculté fera davantage, dans l'avenir, de la réduction de l'attrition une condition de son soutien financier aux facultés et départements;

- de même, l'engagement de l'Université de recruter quelque deux cents nouveaux professeurs contribuera, en réduisant le ratio professeurs/étudiants, à favoriser un encadrement plus serré des étudiants de cycles supérieurs.

De telles mesures, de portée générale, ne peuvent cependant suffire à elles seules.

Une fois l'ampleur du phénomène d'attrition établie, restent à déterminer les moments et les facteurs qui, de manière significative, entravent le cheminement normal de l'étudiant et le conduisent à abandonner ses études.

B. Le phénomène de l'attrition : moments et facteurs critiques

Dans tous les programmes touchés par le sondage, les étudiants qui abandonnent leurs études déplorent souvent un certain écart entre le contenu des programmes et leurs attentes personnelles.

Aussi paraît-il nécessaire de s'assurer au préalable, notamment par entrevue, qu'il y a bel et bien *adéquation* entre le projet de l'étudiant et le programme choisi, question distincte de celle de la qualité des étudiants admis.

Dans cette perspective, l'information mise à la disposition de l'étudiant *au moment de la demande d'admission* joue un rôle primordial, comme l'accueil qui lui est réservé après son inscription.

Le *cheminement de l'étudiant* doit aussi être évalué de manière continue, par le directeur de recherche et le comité d'études supérieures.

Une fois établie l'adéquation entre le programme d'études et les attentes de l'étudiant, *la motivation* de ce dernier doit être entretenue tout au long de son parcours.

À ce chapitre, le sondage de 1993 révèle que la *direction de recherche* constitue une variable cruciale pour la diplomation (les caractéristiques attendues d'une bonne direction de recherche sont présentées au Tableau 6).

Les deux dimensions essentielles de la direction du mémoire ou de la thèse sont : 1) l'habileté à proposer des thèmes de recherche originaux, l'aptitude à stimuler les étudiants et à alimenter leur réflexion et 2) la qualité des modalités mises en place pour s'assurer du progrès de l'étudiant tout au long de sa formation, le feedback y occupant une place centrale.

Les carences observées dans l'encadrement de l'étudiant – une certaine indifférence du directeur, par exemple – mettent en cause la question de *la valorisation institutionnelle* de cette activité, qui gagnerait à être plus élevée.

La répartition de la charge d'encadrement aux cycles supérieurs à l'intérieur des facultés et des départements devrait, de même, faire l'objet d'une attention particulière.

Il faudrait aussi envisager de mettre sur pied des ateliers de formation en matière d'encadrement, au bénéfice des professeurs nouvellement embauchés.

En plus des mesures qui portent sur l'encadrement comme tel, *l'environnement* dans lequel l'étudiant est appelé à évoluer est déterminant (les attentes des étudiants en cette matière sont présentées au Tableau 7).

Suivant le point de vue des étudiants, il y a nécessité, pour contrer l'isolement, de cultiver au sein des unités une vie intellectuelle stimulante à laquelle ceux-ci seraient intégrés.

L'augmentation significative du nombre d'étudiants à temps partiel doit, à ce titre, être prise en considération, cette situation étant appelée à se maintenir.

De même, pour les étudiants venant de l'extérieur (étudiants internationaux), des mesures doivent-elles être envisagées pour favoriser leur intégration.

Sur le plan du *soutien financier*, enfin, une disponibilité accrue de ressources doit être envisagée si l'on veut non seulement encourager la poursuite d'un programme d'études, mais aussi en réduire la durée, sans oublier l'importance de maintenir une capacité concurrentielle d'attirer les meilleurs étudiants.

Les résultats du sondage de 1993 montrent bien le caractère névralgique de la question du soutien financier, en faisant voir la tendance des décrocheurs, dans tous les programmes, hormis aux D.E.S.S., à quitter les études pour accepter une offre d'emploi, alors qu'en pareille situation, les persévérants se trouvent raffermis dans la décision de poursuivre leur programme d'études.

Conclusion

■ La tâche visant à réduire l'attrition sera lourde : la persistance de taux élevés dans les programmes de 2^e et 3^e cycles et un taux moyen qui demeure alarmant le prouvent à l'évidence.

■ Aussi la Faculté des études supérieures se déclare-t-elle entièrement disposée à accompagner les efforts que les facultés et départements poursuivront en ce sens pour améliorer la gestion des programmes et l'encadrement aux cycles supérieurs, y compris par un soutien financier le plus adéquat possible.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
A. LE PHÉNOMÈNE DE L'ATTRITION : ÉTAT DE LA SITUATION	5
<i>A.1. Présentation des résultats.....</i>	<i>5</i>
a) <i>Huit ans et quatre ans après l'entrée dans une cohorte.....</i>	<i>5</i>
i) Un portrait d'ensemble.....	6
ii) Quelques différences et variations	7
b) <i>Les résultats globaux du sondage de 1993.....</i>	<i>9</i>
<i>A.2. Interprétation des résultats.....</i>	<i>10</i>
a) <i>Distinctions selon les secteurs et les types de programmes.....</i>	<i>11</i>
i) Du point de vue de la répartition statistique entre les secteurs	11
ii) Selon les types de programmes	12
b) <i>Les abandons (et les échecs) sont-ils inévitables?</i>	<i>13</i>
i) L'Université s'engage, l'étudiant aussi.....	14
ii) Abandons et échecs : quel serait le taux admissible?.....	14
<i>A.3. Objectifs à atteindre.....</i>	<i>16</i>
i) Une cible justifiée.....	20
ii) Une comparaison avec l'Université de Toronto	22
iii) Réduction du taux d'attrition	24
B. LE PHÉNOMÈNE DE L'ATTRITION : MOMENTS ET FACTEURS CRITIQUES.....	29
<i>B.1. Sélection, information et accueil.....</i>	<i>29</i>
<i>B.2. Cheminement dans les programmes d'études.....</i>	<i>31</i>
<i>B.3. Soutien collectif et institutionnel</i>	<i>40</i>
<i>B.4. Soutien financier</i>	<i>45</i>
CONCLUSION.....	49
ANNEXES	
Annexe A. Graphiques I-IV	51
Annexe B. Graphiques V-X	55
BIBLIOGRAPHIE	59

Liste des tableaux

Tableau 1	Pourcentage d'attrition, excluant les transferts, après 8 ans (3 ^e cycle), et après 4 ans (2 ^e cycle), par type de programme selon les secteurs .....6
Tableau 2	Pourcentage d'attrition à l'hiver 1993, lors du sondage, par type de programme selon les secteurs (cohorte automne 1987, N=380) et, entre parenthèses, pourcentage d'attrition relevé après 8 ans (3 ^e cycle) et après 4 ans (2 ^e cycle) pour l'ensemble de la cohorte automne 1987 (N=1903) .....9
Tableau 3	Comparaison Montréal-Toronto Cheminement au doctorat après 4 ans .....23
Tableau 4	Comparaison Montréal-Toronto Cheminement au doctorat après 8 ans .....23
Tableau 5	Pourcentage d'attrition observé après 8 ans (3 ^e cycle), après 4 ans (2 ^e cycle) et pourcentage visé dans l'hypothèse d'une réduction par un facteur de 10 % du pourcentage d'attrition observé par type de programme selon les secteurs .....26
Tableau 6	La direction de mémoire et de thèse : attentes des étudiants d'après le sondage de 1993.....33
Tableau 7	Encadrement et environnement au doctorat et à la maîtrise : attentes des étudiants selon le sondage de 1993 .....41

Liste des graphiques

Graphique 1	Cohortes 1987-1991 après 8 ans (3 ^e cycle) et après 4 ans (2 ^e cycle) Évolution du pourcentage d'attrition par grand secteur et par cohorte	8
Graphique 2	Cohortes 1987-1991 après 8 ans (3 ^e cycle) et après 4 ans (2 ^e cycle) Évolution du pourcentage d'attrition par type de programme et par cohorte.....	8
Graphiques I-IV	Pourcentage d'attrition dans les cohortes 1987-1991 par type de programme pour chacun des secteurs.....	51
Graphique I	Doctorat.....	51
Graphique II	Maîtrise de recherche	52
Graphique III	Maîtrise professionnelle	52
Graphique IV	D.E.S.S.	53
Graphique V	Évolution du pourcentage d'attrition par type de programme et par cohorte 1987-1995	55
Graphique VI	Évolution du pourcentage d'attrition au 3 ^e cycle par secteur et par cohorte 1987-1994	55
Graphique VII	Évolution du pourcentage d'attrition pour l'ensemble du 2 ^e cycle par secteur et par cohorte 1987-1995.....	56
Graphiques VIII-X	Pourcentage d'attrition dans les cohortes 1987-1995 du 2 ^e cycle par type de programme pour chacun des secteurs.....	57
Graphique VIII	Maîtrise de recherche	57
Graphique IX	Maîtrise professionnelle	57
Graphique X	D.E.S.S.	58

Liste des abréviations

ACFAS	.....	Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences
BRI	.....	Bureau de la recherche institutionnelle, Université de Montréal
CÉFES	.....	Centre d'études et de formation en enseignement supérieur
CGS	.....	Council of Graduate Schools, United States
CNCS-FEUQ	.....	Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec
CRSNG	.....	Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada
CST	.....	Conseil de la science et de la technologie
D.E.S.S.	.....	Diplôme d'études supérieures spécialisées
FAS	.....	Faculté des arts et des sciences
FES	.....	Faculté des études supérieures
FEUQ	.....	Fédération étudiante universitaire du Québec
FQPPU	.....	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
NCES	.....	National Center for Education Statistics, United States
NPSAS	.....	National Postsecondary Student Aid Study, United States

Avant-propos

Depuis de nombreuses années, la direction de la Faculté des études supérieures, de même que son Conseil et son Comité de coordination des études, accorde une attention soutenue à l'attrition et aux taux de diplomation dans les programmes de deuxième et de troisième cycles d'enseignement. La raison : des pertes d'effectifs au sein de nos programmes, se traduisant par un nombre insuffisant d'étudiants qui obtiennent leur diplôme; ces pertes deviennent inadmissibles en regard des objectifs poursuivis aux études supérieures par l'Université et des ressources qui y sont investies.

Au cours des ans, plusieurs démarches et études ont été réalisées, des documents de travail mis au point et des publications diffusées sur différents aspects d'une gestion plus réussie des programmes et des cheminements de formation aux cycles supérieurs. C'est ainsi qu'un sondage a été mené auprès de décrocheurs et de persévérants de nos divers programmes de formation. Une analyse compréhensive du cheminement de plusieurs cohortes d'étudiants inscrits aux études supérieures a aussi été produite. Des discussions sur ces questions ont été régulièrement tenues au sein des diverses instances de la Faculté. De même une revue systématique de travaux spécialisés portant sur la diplomation et sur la durée des études aux cycles supérieurs a été complétée. En même temps, la Faculté publiait des documents de réflexion sur la rédaction et l'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat, mettant l'accent sur la qualité de l'encadrement et de la gestion des études de manière à maximiser l'efficacité des programmes de formation. Enfin, la Faculté a augmenté substantiellement le soutien financier interne aux étudiants des cycles supérieurs dans le cadre d'un Plan d'action (2000-2003), en visant explicitement des objectifs de hausse des taux de diplomation et de recrutement d'étudiants de qualité, objectifs proposés aux unités académiques responsables de programmes de formation aux cycles supérieurs.

La Faculté des études supérieures propose aujourd'hui un document portant directement sur l'attrition et la diplomation aux deuxième et troisième cycles d'enseignement. Un état de la question y est dressé, lequel se termine par la proposition d'une cible institutionnelle : d'ici la fin de l'année académique 2003-2004, réduire par un facteur de 10 % le taux d'attrition dans le but d'augmenter, en une première étape, la diplomation de façon substantielle. La FES précisera avec chaque unité (faculté, département ou école) l'application concrète de cette cible en tenant compte du taux d'attrition spécifique à chacun de ses programmes de cycles supérieurs. Puis, au terme de l'année 2003-2004, la

Faculté verra à fixer la stratégie menant à revoir et à consolider nos objectifs d'augmentation de la diplomation aux cycles supérieurs.

De nombreuses personnes doivent être remerciées pour leur contribution, au cours des ans, aux travaux, études et réflexions menés par la Faculté des études supérieures sur l'attrition, la persévérance et la diplomation aux cycles supérieurs. Notre reconnaissance va tout spécialement à Claude Lessard, professeur titulaire de la Faculté des sciences de l'éducation, qui, à partir de plusieurs éléments, a formulé une première version intégrée du document actuel. Arnaud Sales, professeur titulaire au Département de sociologie, a apporté une contribution très appréciée aux démarches qui ont lancé les réflexions et les analyses de la FES en matière de persévérance et d'attrition aux cycles supérieurs. Notre reconnaissance va aussi à Rachel Houle, chef de projets du Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université (BRI), qui a notamment contribué par ses conseils et directives méthodologiques à la qualité des analyses sur lesquelles repose ce document. Yvon Pinel, analyste en informatique au BRI, et Germain Carreau, directeur de ce Bureau, ont aussi apporté un appui constant à la production de cette étude. Claudette Richard, professionnelle de recherche à l'emploi de la FES, a été intensément présente à toutes les étapes de la préparation et de la mise en forme finale de notre document sur l'attrition et la diplomation. Les membres actuels de la direction de la Faculté des études supérieures ont aussi apporté un très fort appui à cette démarche. Jean-Maurice Brisson, secrétaire de la Faculté, a pris en charge la préparation de la version finale du document avec la collaboration des membres de la direction de la Faculté, et notamment avec celle du vice-doyen Fernand A. Roberge.

À tous, bonne lecture et, bien entendu, vos commentaires seraient fortement appréciés.

Louis Maheu
Doyen

Introduction

L'étudiant qui s'inscrit à un programme de cycles supérieurs s'engage à investir le temps, l'énergie et les efforts requis pour acquérir les compétences désirées et obtenir le diplôme postulé dans un temps raisonnable. En contrepartie, l'Université, principalement par l'entremise des professeurs responsables du programme et de l'encadrement de l'étudiant, assume la responsabilité de fournir à l'étudiant l'aide intellectuelle, le support humain et le soutien matériel nécessaires à sa formation. Par son personnel enseignant, l'Université poursuit un objectif clé : dispenser à ses diplômés une formation de qualité à la hauteur de leur recherche de créativité, d'imagination et de compétence de haut niveau. Une formation leur permettant de contribuer avec force et consistance au développement des sociétés canadienne et québécoise et de la communauté internationale. Ses gestionnaires académiques et responsables de programmes des cycles supérieurs cherchent quant à eux à assurer une gestion attentive des programmes et des cheminements de formation, une gestion contribuant à la réussite des études.

Dans un tel cadre, de nombreux facteurs peuvent influencer sur le processus de formation en affectant la qualité des apprentissages, la durée des études et la persévérance de l'étudiant dans son programme, jusqu'à l'obtention du diplôme. L'échec de l'étudiant à certains cours et l'abandon de ses études avant terme entraînent une attrition dans les programmes de deuxième et de troisième cycles et réduit d'autant la diplomation. Il importe donc de prévoir et d'éviter l'attrition, car elle a des conséquences financières et sociales importantes pour l'étudiant et pour le milieu universitaire. Ce phénomène fait l'objet de la présente réflexion. Il s'agit d'abord d'identifier les principaux facteurs qui peuvent entraîner l'attrition et ensuite d'envisager les mesures permettant de la réduire au minimum.

L'attrition dans les programmes de premier cycle a déjà fait l'objet d'une attention particulière à l'Université de Montréal. En 1990, la Commission des études confiait à un comité le mandat d'en faire l'analyse. Cette initiative a conduit à l'adoption, en 1994, d'un énoncé de politique¹ intitulé *La persévérance par la qualité : politique intégrée sur la persévérance aux études dans les programmes longs de premier cycle à l'Université de Montréal*. Dans le cadre de cette politique et des principes qu'elle a permis d'énoncer, chaque faculté a été conviée à élaborer un plan d'action qui tienne compte de ses traits

¹ Les principes directeurs qui orientent la politique sur la persévérance aux études dans les programmes longs de premier cycle à l'Université de Montréal sont les suivants : 1) l'Université de Montréal doit miser sur une clientèle étudiante motivée et performante; 2) elle doit favoriser un environnement social, intellectuel et physique stimulant et de qualité; 3) elle doit s'engager à appuyer et à reconnaître la contribution à la qualité du projet d'études et de formation de l'étudiant, du professeur, du chargé de cours et des autres intervenants impliqués dans l'enseignement et l'encadrement.

particuliers et ait pour effet d'améliorer la diplomation. De fait, dans plusieurs secteurs, des mesures ont été prises en vue d'accroître la pertinence des programmes.

La Faculté des études supérieures poursuit avec énergie l'objectif de fournir au plus grand nombre possible de diplômés une formation de qualité, pertinente eu égard aux exigences scientifiques et professionnelles les plus élevées et ouverte aux défis que soulève le monde international et globalisé d'aujourd'hui. La réduction de l'attrition dans les programmes de deuxième et de troisième cycles et par voie de conséquence l'accroissement de la diplomation, figurent donc au rang de ses objectifs prioritaires au cours des trois prochaines années, c'est-à-dire jusqu'en 2004. Il importe en effet à la Faculté, pour accomplir pleinement sa mission, de veiller à ce que soient mises en place des conditions propices à la réussite des études et à l'augmentation du taux de diplomation. Il s'agit là d'une action essentielle pour permettre à l'Université de Montréal de maintenir sa position parmi les grandes universités de recherche du Québec, du Canada et d'Amérique du Nord.

Parmi les facteurs qui favorisent l'attrition et qui donc incitent les étudiants à mettre fin prématurément à leurs études, certains échappent au milieu de formation, notamment ceux qui sont d'ordre familial. Ces facteurs sont souvent à eux seuls déterminants et donnent à penser que l'attrition est un phénomène en partie irréductible. Par ailleurs, il est fort vraisemblable que la qualité globale de l'encadrement soit un facteur décisif pour encourager l'étudiant à persévérer dans ses études et ainsi contribuer à prévenir l'attrition. Par exemple, plusieurs mesures sont à envisager pour orienter l'étudiant dans le choix de son programme, faciliter son arrivée à l'Université, favoriser son insertion dans un milieu de recherche, améliorer les rapports qu'il établira avec son directeur de recherche et souligner la valeur du travail scientifique qu'il accomplira. C'est à l'analyse de ces questions qu'est consacrée la deuxième partie de cette étude (B. Le phénomène de l'attrition : moments et facteurs critiques).

Mais avant d'identifier les solutions disponibles, il a d'abord paru nécessaire de chercher à établir l'ampleur du problème que constitue l'attrition dans les programmes de cycles supérieurs à l'Université de Montréal (A. Le phénomène de l'attrition : état de la situation). En excluant les transferts à d'autres programmes, le taux moyen d'attrition établi dans cette études pour l'ensemble des programmes et des secteurs est d'environ 30 %. Il s'agit bel et bien d'un taux moyen et l'on retrouve, dans chaque secteur, des programmes particuliers qui se démarquent de ce taux en plus ou en moins. Un taux moyen d'attrition trop élevé et des variations, par programme et par secteur, souvent plus problématiques sont vraiment inadmissibles. Face à cette situation, la Faculté des études supérieures juge impérieux que des mesures soient prises, sur tous les plans où une action est requise, pour que ce taux soit réduit de façon significative et que la diplomation soit

accrue, sans aucune concession quant aux standards de qualité et quant aux niveaux de compétence à atteindre. Bien que les solutions envisagées soient en principe d'application universelle et puissent être utiles dans tous les secteurs d'études, la nature contrastée du phénomène selon les programmes et les unités académiques exige que des corrections ne soient pas appliquées partout de la même manière et avec la même intensité.

Le présent document de réflexion se situe dans la continuité des préoccupations de la Faculté des études supérieures quant à l'articulation de l'expérience des études à un encadrement de qualité et à une perspective améliorée de diplomation. Des tables rondes sur le sujet – notamment à l'occasion du 20^e anniversaire de la Faculté – ont permis de publier deux documents à l'automne 1995 : *Valorisation de la tâche d'encadrement et modulation de la charge professorale* et *L'encadrement des étudiants et étudiantes aux études supérieures*. Tout récemment, la Faculté publiait un texte de réflexion intitulé *La rédaction et l'évaluation des mémoires et des thèses* (novembre 2000), ainsi qu'un document complémentaire sous la forme d'une nouvelle version, totalement remaniée et beaucoup plus globale, de son *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat* (mars 2001).

A. Le phénomène de l'attrition : état de la situation

La Faculté des études supérieures estime que la situation actuelle, en matière d'attrition, est préoccupante. Elle est d'avis que le taux d'attrition observé, tous programmes et secteurs confondus, est trop élevé et que la diplomation en souffre. Elle met de l'avant, dans cette étude, des propositions de redressement qu'elle souhaite voir réalisées au cours des toutes prochaines années, et qui seront au cœur de son implication notamment en matière de soutien financier aux étudiants (A.3). Le portrait que l'on peut faire de la situation montre en effet la nécessité de s'attaquer à ce problème de façon énergique et décisive.

Pour établir l'état de la situation, il a paru nécessaire à la fois d'examiner le cheminement des étudiants aux cycles supérieurs sur plusieurs années et de procéder par sondage. Il faut rappeler qu'une bonne saisie de ces processus nécessite le recours à des données longitudinales relatives à des cohortes d'individus inscrits à un même programme d'étude à un moment déterminé et dont on examine le cheminement après un laps de temps suffisamment long. Cette exigence méthodologique suppose une référence à des données qui remontent relativement loin dans le temps et qui, à tort, peuvent ainsi donner l'impression d'avoir trop vieilli. Quoique certaines réserves d'interprétation devront donc être faites à l'occasion, il importe de reconnaître l'utilité des indications issues d'une telle démarche.

Les résultats obtenus, s'ils font voir une situation contrastée, permettent aussi de constater que le phénomène de l'attrition est persistant (A.1). L'interprétation des résultats (A.2) fait par ailleurs voir que les solutions requises pour améliorer la situation dépendent largement de la culture du milieu de formation, variable selon les secteurs, auquel l'étudiant est intégré.

A.1. Présentation des résultats

On abordera successivement les résultats obtenus à partir du cheminement des étudiants (a), puis ceux du sondage mené en 1993 (b).

a) Huit ans et quatre ans après l'entrée dans une cohorte²

L'analyse de la situation à l'Université de Montréal, à partir du cheminement des étudiants des cohortes 1987-1991, 8 ans (3^e cycle) et 4 ans (2^e cycle) après leur entrée dans la cohorte (i), permet de constater que le phénomène de l'attrition est à toutes fins utiles

² La cohorte pour une année X comprend tous les étudiants qui ont été inscrits pour la première fois au programme, soit au trimestre d'hiver, d'été ou d'automne de l'année X.

peu variable dans un secteur ou dans un type de programme donné, bien qu'il ne se manifeste pas avec la même intensité dans tous les secteurs et tous les programmes (ii).

i) Un portrait d'ensemble

Qu'en est-il actuellement des abandons (et des échecs) aux études supérieures? Pour dresser un portrait global de la situation, nous utilisons tout d'abord les données du Bureau de recherche institutionnelle de l'Université de Montréal (BRI) concernant les étudiants qui, de 1987 à 1991, se sont inscrits pour la première fois aux études supérieures aux sessions d'été, d'automne ou d'hiver de chaque année académique. Ce relevé présente le cheminement des cohortes du 3^e cycle après 8 ans et celui des cohortes du 2^e cycle après 4 ans. Le Tableau 1 résume ces informations par type de programme et par grand secteur. Il est à noter que l'attrition au programme initial dont il est question dans ce texte exclut les transferts à un autre programme de l'Université, lesquels sont estimés à 10% de la cohorte d'étudiants inscrits à un programme donné³. Par conséquent, l'attrition comprend ici seulement les abandons, les éliminations et les arrêts temporaires. Parmi les 13 421 individus ainsi recensés, on constate que 3 sur 10 ont interrompu leur programme d'études, soit un taux moyen d'attrition de 30 %.

Tableau 1
Pourcentage d'attrition, excluant les transferts, après 8 ans (3^e cycle)
et après 4 ans (2^e cycle), par type de programme selon les secteurs

(Cinq cohortes regroupées : 1987^a-1991; N=13 421)

	<i>Doctorat</i> (N=2508)	<i>Maît. rech.</i> (N=6543)	<i>Maît. prof.</i> (N= 2862)	<i>D.E.S.S.^b</i> (N=1508)	<i>Tous les prog.</i>
<i>Arts et lettres</i> (N=2621)	48 %	34 %	23 %	22 % ^c	36 %
<i>Sc. de la santé</i> (N=2404)	23 %	19 %	12 %	26 %	20 %
<i>Sc. humaines et sociales</i> (N=7206)	48 %	32 %	25 %	32 %	33 %
<i>Sc. pures et appliquées</i> (N=1190)	27 %	24 %	-	-	25 %
<i>Tous les secteurs</i>	41 %	29 %	23 %	31 %	30 %

a : la cohorte 1987 ne comprend pas les inscriptions de l'été 1987.

b : sous l'appellation D.E.S.S. sont regroupées toutes les dénominations relatives aux programmes d'études supérieures autres que les grades de doctorat et de maîtrise et à l'exclusion des D.E.S. des facultés de médecine et de médecine vétérinaire.

c : 9 inscriptions seulement au D.E.S.S. en arts et lettres pour la période et les cohortes concernées.

³ Le taux de diplomation est à calculer comme suit : 100 % — taux d'attrition sans transfert — 10 % (approximation) de transfert. Par exemple, pour les programmes de doctorat — Tous les secteurs, Tableau 1 — le taux de diplomation serait de (100 % - 41 % - 10 %) = 49%. Les résultats de ce calcul devraient correspondre grossièrement au taux de diplomation surtout quand il s'agit de l'ensemble des secteurs. À mesure qu'on opère des distinctions, par secteurs et par discipline, le risque d'erreur s'accroît à cause des comportements particuliers relativement aux transferts. Les statistiques de diplomation les plus appropriées dans ces cas sont donc celles que le BRI produit régulièrement.

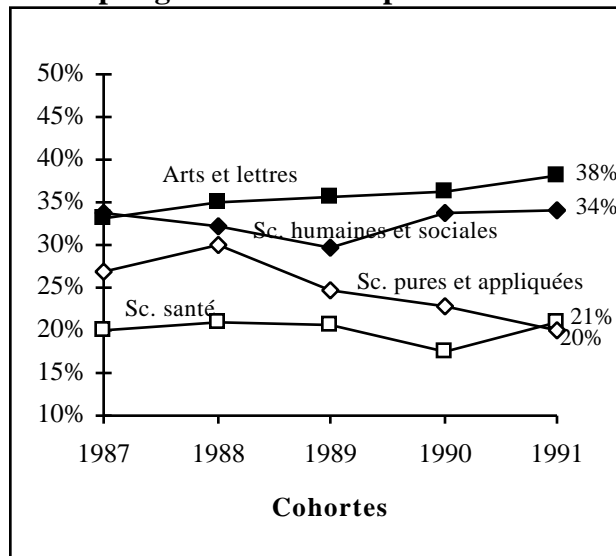
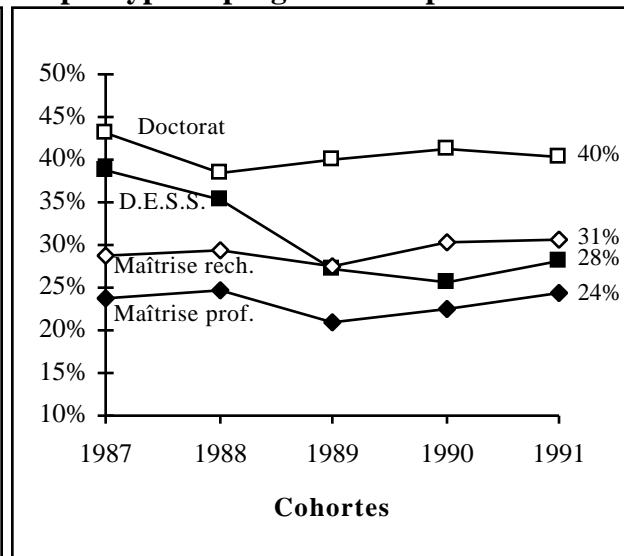
Les programmes qui conduisent à la *maîtrise professionnelle* montrent les taux d'attrition les plus bas. Le taux d'attrition est sensiblement le même à la maîtrise de recherche (29 %) et au D.E.S.S. (31 %), alors qu'il est plus élevé au doctorat (41 %). Quant aux grands secteurs, les disciplines relevant des arts et lettres ou des sciences humaines et sociales sont davantage touchées par l'attrition que celles des sciences pures et appliquées ou de la santé. La situation n'est toutefois pas la même pour chacune des disciplines qui composent les grands secteurs. Certains programmes réussissent mieux que l'ensemble de leur secteur à obtenir un faible taux d'attrition, alors que c'est l'inverse pour d'autres. Ces résultats s'apparentent à ce que l'on retrouve en général dans les écrits sur le sujet (Nerad, 1990; Miselis, McManus, Kraus, 1991; Bergman, Sudmant, 1994; Bastien, 1992). Ce constat concorde également avec ce que l'on observe dans l'analyse du sondage — auprès de la cohorte de l'automne 1987 — dont il sera question plus loin.

ii) Quelques différences et variations

Au delà de ces résultats, peut-on penser qu'il y a eu réduction de l'attrition entre la cohorte de 1987 et celle de 1991? Les graphiques 1 et 2 présentent le taux d'attrition observé pour chacune de ces cohortes après 8 ans pour le doctorat et après 4 ans pour le 2^e cycle⁴.

Au premier abord, on observe que la plupart des courbes dénotent des variations peu prononcées, les exceptions étant les cohortes en sciences pures et appliquées, où la tendance est inversée à partir de la cohorte 1989, et au D.E.S.S., où l'écart entre les cohortes 1988 et 1989 est plus marqué qu'ailleurs. Par grands secteurs disciplinaires, le taux d'attrition se maintient, dans l'ensemble, en sciences humaines et sociales et en sciences de la santé; il augmente légèrement en arts et lettres alors qu'il diminue en sciences pures et appliquées. Quant aux types de programmes, le taux d'attrition change peu aux deux maîtrises. Au doctorat, on remarque un certain fléchissement de ce taux à partir de la cohorte 1988, alors qu'il est globalement à la baisse au D.E.S.S.

⁴ Il est à noter que les cohortes plus anciennes semblent cheminer plus lentement dans leurs programmes. Ainsi au doctorat, après 8 ans, on observe approximativement 10 % de persévérants dans les cohortes 1987-1989 comparativement à 3 % pour les cohortes 1991 et 1992. Même chose pour la maîtrise de recherche : de 15 à 20 % pour les cohortes 1987-1989 et 6 à 8 % pour les cohortes 1991 et 1992. Le résultat en est que le taux d'attrition observé aura davantage tendance à augmenter dans les cohortes plus anciennes, étant donné que la fraction des persévérants est plus élevée.

Cohortes 1987-1991après 8 ans (3^e cycle) et après 4 ans (2^e cycle)**Graphique 1**
Évolution du pourcentage d'attrition
par grand secteur et par cohorte**Graphique 2**
Évolution du pourcentage d'attrition
par type de programme et par cohorte

À partir des données plus détaillées⁵, on peut observer une tendance à la hausse des pourcentages d'attrition au doctorat dans les secteurs plus vulnérables à l'attrition, soit en sciences humaines et sociales et en arts et lettres. Par contre, en sciences de la santé et en sciences pures et appliquées, on remarque une certaine diminution du taux d'attrition. Même type d'observations pour la maîtrise de recherche : progression de l'attrition en arts et lettres de même qu'en sciences humaines et sociales, contrairement aux sciences de la santé, où se manifeste une certaine stabilité, et aux sciences pures et appliquées, où il y a diminution de l'attrition. À la maîtrise professionnelle, la ligne générale est relativement stable en sciences humaines et sociales, procède quelque peu par bonds à la hausse en arts et lettres, alors que la tendance est, dans l'ensemble, à la baisse en sciences de la santé. Quant au D.E.S.S., l'évolution est à la baisse en sciences humaines et sociales et en sciences de la santé, alors qu'en arts et lettres, le nombre de cohortes (2) est insuffisant pour se prononcer. Pour l'ensemble des études supérieures, les données montrent que l'attrition est un phénomène persistant et relativement peu variable.

⁵ On trouvera, à l'Annexe A, les graphiques et les données ventilées par secteur et par type de programme accompagnés d'une brève description.

b) Les résultats globaux du sondage de 1993

Les résultats suivants proviennent d'une enquête réalisée à l'Université de Montréal (exclusion faite de l'École Polytechnique et de l'École des Hautes Études Commerciales) à l'hiver 1993. Les 380 répondants (68 au doctorat, 196 à la maîtrise de recherche, 82 à la maîtrise professionnelle et 34 au D.E.S.S.) ont commencé leurs études supérieures à l'Université de Montréal à l'automne 1987. Parmi ces répondants rejoints en 1993, un peu plus de 30 % (122/380) avaient décroché avant d'avoir terminé leur programme d'études (24 au doctorat, 66 à la maîtrise de recherche, 21 à la maîtrise professionnelle et 11 au D.E.S.S.).

Tableau 2
Pourcentage d'attrition à l'hiver 1993, lors du sondage,
par type de programme selon les secteurs (cohorte automne 1987, N=380) et,
entre parenthèses, pourcentage d'attrition relevé après 8 ans (3^e cycle) et après 4 ans
(2^e cycle) pour l'ensemble de la cohorte automne 1987 (N=1903)

	<i>Doctorat</i> (N=68) (N=276)	<i>Maît. rech.</i> (N=196) (N=1003)	<i>Maît. prof.</i> (N=82) (N=389)	<i>D.E.S.S.</i> (N=34) (N=235)	<i>Tous les prog.</i>
<i>Arts et lettres</i> N=78 (N=398)	33 % (41 %)	42 % (33 %)	25 % (22 %)	-	38 % (33 %)
<i>Sc. de la santé</i> N=65 (N=263)	22 % (37 %)	20 % (19 %)	0 % (16 %)	0 % (37 %)	17 % (21 %)
<i>Sc. hum. et soc.</i> N=208 (N=1093)	43 % (48 %)	39 % (32 %)	24 % (20 %)	38 % (37 %)	36 % (32 %)
<i>Sc. pures et app.</i> N=30 (N=149)	16 % (21 %)	26 % (27 %)	-	-	23 % (26 %)
<i>Tous les secteurs</i>	35 % (42 %)	34 % (30 %)	22 % (20 %)	32 % (37 %)	31 % (30 %)

On retrouve au Tableau 2 (% entre parenthèses) les taux d'attrition observés pour l'ensemble de la cohorte d'automne 1987. En comparant ces chiffres à ceux fournis au Tableau 1 pour les cinq cohortes regroupées 1987-1991, on constate que les différences sont faibles, tant au niveau des secteurs regroupés (Tous les secteurs) qu'à celui des types de programmes (Tous les programmes), sauf dans le cas du D.E.S.S. où l'attrition est plus élevée au Tableau 2. Il semble, par conséquent, que les résultats de la cohorte d'automne 1987 sont suffisamment représentatifs du comportement des cinq cohortes regroupées pour permettre d'établir la fiabilité des résultats du sondage.

Le Tableau 2 montre, pour tous les secteurs, que l'attrition au doctorat est plus faible pour les individus couverts par le sondage que pour ceux appartenant à l'ensemble de la cohorte d'automne 1987, surtout pour le secteur des sciences de la santé. Ces différences

peuvent être expliquées, au moins en partie, par le fait que les répondants au sondage avaient cheminé pendant deux années de moins que les étudiants de l'ensemble de la cohorte, présentant ainsi un risque moindre d'abandon des études. À cet égard, la plupart des auteurs s'accordent pour dire qu'une trop longue durée des études finit par être associée à un pourcentage élevé d'abandons.

Une situation inverse à celle du doctorat est observée à la maîtrise de recherche et à la maîtrise professionnelle dans les secteurs des arts et lettres et des sciences humaines et sociales. Les taux d'attrition observés dans le sondage et dans l'ensemble de la cohorte 1987 sont sensiblement les mêmes pour la maîtrise de recherche dans les secteurs des sciences pures et appliquées et de la santé, de même que pour le D.E.S.S. dans le secteur des sciences humaines et sociales. Les différences les plus marquées se retrouvent dans le secteur des sciences de la santé, où le sondage montre un taux d'attrition nul à la maîtrise professionnelle et au D.E.S.S. (à noter qu'il n'y a que 5 répondants dans chacun de ces programmes). Dans les programmes de 2^e cycle, la durée plus longue de cheminement dans le sondage (6 ans) que dans l'ensemble de la cohorte (4 ans) peut expliquer, au moins partiellement, la plus forte attrition observée dans le sondage. La situation particulière observée dans les sciences de la santé est probablement attribuable au nombre limité de répondants.

A.2. Interprétation des résultats

Dans l'ensemble, en dépit des limites inhérentes à l'enquête, les résultats du sondage renforcent les conclusions tirées de l'analyse de l'ensemble de la cohorte d'automne 1987 et des cinq cohortes regroupées 1987-1991. Entre ces séries de résultats, il existe suffisamment de similitudes pour affirmer que le phénomène de l'attrition est toujours d'actualité et que son taux moyen pour l'ensemble de l'Université est d'environ 30 %. Il est toutefois nécessaire de nuancer en fonction des secteurs et des types de programmes (a). Afin de mieux situer les résultats de notre analyse, nous ferons référence à différents écrits qui traitent surtout de la durée des études, mais aussi du taux de diplomation et de l'abandon des études. D'autres documents, produits par l'ACFAS, par le Council of Graduate Schools des États-Unis ou par d'autres organismes américains, comme la National Academy of Sciences, la National Academy of Engineering, l'Institute of Medicine, la National Science Foundation, présentent de leur côté des pistes de solution susceptibles d'améliorer le rendement des programmes d'études supérieures. Ceci nous amènera à considérer la question de savoir si l'attrition ne constitue pas, jusqu'à un certain point, un phénomène inévitable (b).

a) Distinctions selon les secteurs et les types de programmes

L'attrition se manifeste différemment selon qu'on l'envisage à travers les programmes (ii) ou les secteurs d'études (i).

i) Du point de vue de la répartition statistique entre les secteurs

Les données fournies par le BRI révèlent que l'attrition en sciences de la santé ou en sciences pures est plus faible qu'en arts et lettres et en sciences humaines et sociales. Une analyse plus détaillée du sondage conforte cette observation et permet de dire que la probabilité d'abandonner les études est moins élevée *dans les secteurs des sciences pures ou de la santé* lorsqu'on est inscrit dans un programme de *maîtrise de recherche* ou, au *doctorat*, si l'on bénéficie d'une *bourse CRSNG*. L'attrition est aussi plus faible lorsque l'étudiant inscrit dans un programme de *maîtrise de recherche en sciences pures ou de la santé fait partie d'une équipe de recherche*. Dans ces secteurs, il a été établi que le fait de participer activement à une recherche d'équipe augmente les chances de persévérer (Nerad, 1990). C'est en arts et lettres de même qu'en sciences humaines et sociales qu'on retrouve les plus forts pourcentages d'abandons (et d'échecs). Ces résultats ne sont pas particuliers à l'Université de Montréal et sont rapportés par plusieurs auteurs.

Ces résultats traduisent sans doute la culture du milieu de formation et l'organisation sociale diversifiées des facultés et des départements. Il semble que, là où la recherche prend la forme de projets aux multiples collaborations et où l'étudiant jouit du statut de membre (souvent rémunéré) d'une équipe structurée, avec des tâches bien définies et un calendrier de travail précis, elle réduit l'attrition et favorise la diplomation. En outre, l'admission dans plusieurs disciplines de ces secteurs est limitée par les moyens matériels et financiers disponibles et on peut faire l'hypothèse d'un lien entre la sélection à l'entrée du programme et une plus faible attrition.

Suivant les secteurs disciplinaires, la culture de l'encadrement de même que la nature et la finalité de la recherche varieront. Il importe de reconnaître cette diversité : ainsi, dans les secteurs des sciences humaines et des sciences sociales, la conception de la recherche comme œuvre d'érudition («scholarship»), originale, réalisée de manière indépendante par un individu libre de formuler ses propres hypothèses et encadré par contact soutenu et prolongé avec un chercheur chevronné est encore bien vivante. Elle résiste même à ce qui apparaît à plusieurs de ses tenants comme une tentative d'uniformisation excessive et une trop forte rationalisation des études supérieures, au nom de la productivité institutionnelle et de la rentabilité⁶.

⁶ P. Bourdieu (1984 : 77) écrit à ce propos: «On n'en finirait pas de recenser les conséquences — le plus souvent préjudiciables au progrès réel de la recherche — de la généralisation du modèle des sciences de la nature sous l'effet

Il y aurait ainsi deux modèles dominants de parcours et d'encadrement aux études supérieures, du moins dans les programmes de recherche : celui de la collaboration au sein d'un groupe de chercheurs et celui à caractère individuel. Entre ces deux extrêmes, il y a nécessairement des situations intermédiaires. Par exemple, plusieurs unités proches du modèle de la recherche individuelle ont mis sur pied un ou des séminaires de thèse, voire même divers ateliers de travail, permettant en quelque sorte à un groupe d'étudiants et de professeurs de se constituer et de contribuer à l'élaboration du travail de recherche effectué par l'étudiant. Cette formule, un peu comparable à la structure du laboratoire, est bien adaptée aux conditions de ces secteurs et de nature à favoriser la collégialité entre professeurs et une certaine forme de vie collective pour des étudiants souvent trop isolés.

Il est clair que l'expérience des étudiants, ainsi que leur degré de satisfaction ou leurs éventuelles critiques, ne seront pas identiques suivant qu'ils seront socialisés dans l'un ou l'autre modèle. Notre réflexion ne doit pas chercher à éliminer cette diversité à la fois culturelle et sociale, y compris la richesse des situations hybrides. Il faut plutôt tirer profit de ces différences et en faire bénéficier les étudiants. En somme, il s'agit de réfléchir à ce qui pourrait être de nature à permettre à l'étudiant, au tuteur et au directeur de recherche, au département, à la faculté et à la Faculté des études supérieures de s'acquitter avec bonheur et efficacité de leur mission respective de formation et d'encadrement. Parmi ces orientations, doit certainement figurer la reconnaissance que la recherche universitaire est étroitement liée à la formation à la recherche et que ce lien constitue une de ses spécificités essentielles⁷. Nous y reviendrons tout au long de ce document de réflexion, car il nous apparaît possible, voire hautement souhaitable, d'améliorer l'encadrement aux études supérieures, sans nécessairement imposer un modèle unique à toutes les unités.

ii) Selon les types de programmes

On observe aussi des différences de profils de formation permettant de distinguer les persévérants des décrocheurs. Le sondage réalisé en 1993 montre que la plupart des facteurs qui opposent les persévérants aux décrocheurs inscrits dans les programmes de doctorat ou de maîtrise sont absents lorsqu'on analyse le profil des inscrits aux programmes de D.E.S.S., notamment les éléments ayant trait à l'encadrement et au soutien financier des étudiants.

conjugué du modèle organisationnel et technologique de ces sciences et de la logique bureaucratique qui ont porté un corps d'administrateurs de la recherche disposé par sa formation et par ses intérêts spécifiques à une vision proprement technocratique, à ne connaître et ne reconnaître que les "projets" conçus sur le modèle des sciences de la nature».

⁷ Y compris dans le cas de la recherche contextualisée réalisée en partenariat avec le milieu et de la recherche plus appliquée.

Les programmes de *maîtrise professionnelle* présentent aussi certaines particularités. Entre autres, c'est uniquement dans ces programmes que l'on peut associer plus faible attrition et appartenance au sexe féminin ainsi que plus faible attrition et lien du programme avec une corporation professionnelle. En général, la formation professionnelle de deuxième cycle semble moins touchée par les problèmes d'attrition que la formation à la recherche. La capacité d'attirer et de retenir des étudiants motivés et doués tient sans doute pour beaucoup à la pertinence du programme et à son adéquation aux problématiques et aux enjeux de la pratique professionnelle.

Par contre, dans les programmes de *doctorat* et de *maîtrise de recherche*, il est frappant de constater l'importance accordée aux relations interpersonnelles, à la diversité des formes d'encadrement — support provenant tout autant du directeur de recherche que de l'entourage familial, de la communauté étudiante ou des autres professeurs et chercheurs qui interagissent avec l'étudiant.

Dans *tous les programmes*, les étudiants qui abandonnent leurs études déplorent le manque de temps, tout particulièrement le manque de temps dû au poids des charges familiales.

La diversité des taux d'attrition selon les secteurs disciplinaires et les types de programmes de cycles supérieurs oblige à moduler les actions favorisant la baisse de l'attrition. Les données globales fournies par le BRI, les résultats du sondage de 1993 réalisé par la FES tout comme les conclusions d'autres études démontrent la nécessité d'opérer des distinctions. Il va sans dire que l'ensemble des mesures de lutte contre l'attrition — meilleur soutien financier aux étudiants, meilleure insertion dans des activités de recherche, meilleur encadrement, etc. — peuvent influencer favorablement sur tous les programmes de tous les secteurs. Par contre, les modalités d'application de ces mesures devront sans doute être adaptées aux particularités des programmes. On peut croire, par exemple, que la structure des programmes de D.E.S.S. oblige à prendre en compte les contraintes de temps engendrées par les obligations familiales des étudiants qui s'y inscrivent. Par contre, dans les programmes de doctorat et de maîtrise, l'accent pourrait davantage être mis sur l'encadrement individuel et collectif et sur le soutien financier accordé aux étudiants.

b) Les abandons (et les échecs) sont-ils inévitables?

Bien que l'attrition constitue jusqu'à un certain point un phénomène inévitable (ii), il est impératif d'essayer d'en réduire l'intensité là où elle dépasse un niveau acceptable, puisqu'en admettant un étudiant aux cycles supérieurs, l'Université s'engage à prendre les mesures nécessaires pour qu'il puisse réaliser son projet d'études (i).

i) L'Université s'engage, l'étudiant aussi

Entre l'Université qui admet un étudiant aux études supérieures et ce dernier qui s'y inscrit, s'effectue un double engagement à tout mettre en œuvre pour mener ce projet à terme. D'une part, l'Université doit offrir des programmes et des enseignements de haut calibre et fournir des conditions favorables à un apprentissage de niveau élevé; d'autre part, l'étudiant doit respecter les exigences du programme choisi — exigences formulées dans les règlements pédagogiques — et investir le talent, le temps et l'énergie nécessaires à la réussite de ses études. L'Université qui admet un étudiant dans un programme, sur la base de ses qualifications et de sa formation antérieure, lui reconnaît la capacité de réussir. L'étudiant, de son côté, choisit l'institution universitaire et le programme conformes à ses attentes. Les politiques d'admission et l'information dont l'étudiant dispose sont en cause ici. Il s'agit alors d'élaborer et de mettre en œuvre les meilleures stratégies permettant de bien arrimer capacité et attentes de l'étudiant, d'une part, et compétences et projets des équipes professorales, d'autre part. L'équilibre entre ces deux pôles favorise le recrutement d'étudiants aptes à soutenir les exigences de qualité d'une grande université de recherche, de même qu'il est garant d'une disponibilité de ressources suffisantes pour accompagner chaque étudiant tout au long de son cheminement.

Il s'agit aussi de renseigner le plus adéquatement possible l'étudiant sur les contenus des programmes et leurs exigences. Si l'on veut éviter la désillusion, l'inadéquation entre projet personnel et programme d'études, dont les décrocheurs font souvent état, on doit s'assurer de diffuser toute l'information nécessaire pour que l'étudiant s'oriente vers le programme qui lui convient le mieux et qu'il perçoive dès le départ les difficultés auxquelles il sera confronté : connaissances à acquérir, temps à organiser, règlements pédagogiques à respecter, etc. Cette information doit être claire, sans toutefois générer chez l'étudiant des craintes exagérées sur ce qui l'attend.

ii) Abandons et échecs : quel serait le taux admissible?

Il est malgré tout inévitable qu'un certain nombre de défections surviennent⁸. Quel serait alors le taux normalement attendu de survie d'une cohorte étudiante? Si l'on se base sur la réussite scolaire évaluée par la moyenne cumulative obtenue durant les études supérieures, le sondage de 1993 permet de constater que de faibles résultats mènent au décrochage des étudiants inscrits aux programmes de *maîtrise de recherche* et de *maîtrise*

⁸ Plusieurs facteurs interviennent dès l'admission. Le nombre de demandes d'admission dépend de l'attrait du programme, de la réputation du milieu de formation, de la publicité et des autres efforts de recrutement. L'étude des dossiers de candidats internationaux est parfois difficile et peut conduire à des décisions plus ou moins risquées. La pression pour remplir la capacité d'accueil peut aussi influencer les recommandations relatives à l'admission.

*professionnelle*⁹. Environ 1 étudiant sur 12 (21/263) obtient une moyenne cumulative inférieure à 3,0 et celui-ci est un décrocheur. Par contre, une proportion plus élevée de décrocheurs (12/75) obtiennent d'excellents résultats, soit 4,0 et plus.

Est-ce à dire que des exigences plus élevées relativement au rendement académique antérieur de l'étudiant permettraient de réduire d'autant le pourcentage d'abandons? La réponse n'est pas évidente. Notons que les distinctions selon les secteurs disciplinaires gardent ici toute leur importance. Si l'on se fie aux résultats d'analyses portant sur des universités canadiennes¹⁰, la moyenne générale à la maîtrise figure parmi les prédictors de la persévérance à ce niveau (Pyke et Sheridan, 1993, Girves et Wemmerus, 1988). Selon ces travaux, la réussite augmente le désir de s'impliquer à fond dans les études, l'étudiant s'intègre ainsi davantage au milieu académique et devient plus motivé à poursuivre son programme. Au doctorat, la performance ne semble pas affecter la persévérance, peut-être à cause du type d'évaluation pratiqué et de l'importance réduite de la partie de la formation consacrée aux cours.

Notons que la National Science Foundation américaine a constaté, dans le cadre d'un séminaire qu'elle a organisé en 1998 et portant sur l'attrition aux études supérieures, qu'aucun consensus ne se dégagait à propos d'un taux d'attrition admissible. Par ailleurs, les participants à ce séminaire s'accordaient sur les trois points suivants : 1) il est probable que les politiques de sélection (strictes ou libérales) aient un impact sur l'attrition; 2) il est important de dissocier l'attrition du transfert de programme (ce que nous avons fait dans cette analyse); 3) il y a lieu de distinguer l'attrition en début de formation de celle qui apparaît plus tardivement. La première est probablement moins coûteuse que la seconde, tant pour l'étudiant que pour l'institution qui l'encadre. Il faudrait donc en priorité s'attaquer à cette attrition tardive, et notamment à celle des «ABD students» (les «all but dissertation students», selon l'expression américaine), c'est-à-dire des étudiants à qui il ne reste que la thèse ou le mémoire à compléter. Sur ce point, il apparaît important, en cours de scolarité, et au plus tard au moment de l'examen de synthèse au doctorat, de donner l'heure juste aux étudiants, de porter un jugement objectif et réaliste sur leur capacité à mener à terme leur projet d'études supérieures. Il y a un moment où donner la chance au coureur n'a plus de sens, ni ne se justifie moralement.

⁹ Au doctorat, l'évaluation consiste souvent en une note de passage globale. Par ailleurs, les recherches antérieures ont déjà signalé que les mesures du rendement académique ne ressortent pas comme variable prédictive de la persévérance au niveau du doctorat (Pyke et Sheridan, 1993; Ehrenberg et Mavros, 1995). Dans les programmes de D.E.S.S., la moyenne cumulative ne permet pas de départager persévérants et décrocheurs.

¹⁰ Il est difficile d'utiliser les taux de diplomation relevés dans les universités américaines, car ces taux, qui concernent habituellement le doctorat, sont calculés à partir de l'entrée aux études supérieures. Un étudiant qui termine avec une maîtrise fait ainsi partie, en général, de ceux qui n'ont pas terminé leur programme de doctorat.

En s'appuyant sur les résultats du sondage de 1993 et sur l'étude de Pyke et Sheridan (1993), rapportant un taux d'abandon de 20 % à la maîtrise, nous supposons ici que le taux d'attrition à toutes fins utiles admissible à l'Université de Montréal, pour chacun des programmes des différents secteurs, se situe entre 15 % et 20 %.

A.3. Objectifs à atteindre

L'attrition, on le constate, est un phénomène complexe : les facteurs qui contribuent à l'alimenter sont multiples, de divers ordres. Elle est aussi conditionnée par des changements de fond qui sont en cours, notamment la composition même de la population étudiante et l'orientation générale de la recherche.

La population étudiante est beaucoup plus hétérogène qu'autrefois. Dans leurs caractéristiques socio-démographiques, les étudiants ont changé au cours des dernières décennies : ils sont plus souvent de sexe féminin, plus âgés, mariés et assumant des responsabilités familiales, ont un emploi à temps partiel ou à plein temps; ils étudient aussi plus souvent à temps partiel que par le passé¹¹ (Cloutier : 1990; Sales *et al.* : 1996). Rien n'indique que ces transformations dans la composition de la population étudiante soient passagères. Au contraire, elles semblent appelées à s'amplifier et l'on peut penser que la population étudiante québécoise, notamment dans la grande région montréalaise, sera dans l'avenir encore plus diversifiée, aux plans social et culturel. Par ailleurs, il y a déjà un moment, le Science and Engineering Research Council de Grande-Bretagne s'inquiétait non seulement de l'attrition aux cycles supérieurs, mais aussi de l'allongement de la durée de rédaction d'un mémoire ou d'une thèse¹². Ces phénomènes, aussi présents en Amérique du Nord, sont-ils imputables à la seule évolution des clientèles ou s'expliquent-ils par l'évolution des exigences en matière d'études et d'orientation des programmes, la qualité de la direction et de l'encadrement ou encore par la pertinence des programmes offerts? Y a-t-il des étudiants à risques ou des caractéristiques étudiantes de nature à favoriser l'abandon? Y a-t-il, dans le parcours universitaire de l'étudiant, des moments critiques, des étapes cruciales qu'il importe de bien encadrer, sous peine de forte déperdition? Tout abandon d'un programme est-il mauvais? Ce sont là des questions auxquelles il est es-

¹¹ Le Council of Graduate Schools américain (1996), utilisant des données de la National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS) publiées dans une étude réalisée par le National Center for Education Statistics (NCES), montre que l'étudiant «traditionnel» est en quelque sorte en voie de disparition sur les campus américains et est remplacé par un étudiant plus âgé (33 ans en moyenne), de sexe féminin (56 % à la maîtrise et 38 % au doctorat), marié (54 % à la maîtrise et 52 % au doctorat), avec des responsabilités familiales (27 % à la maîtrise et 24 % au doctorat), détenant un emploi (87 % à la maîtrise et 70 % au doctorat), pour lequel il travaille en moyenne 37 heures/semaine à la maîtrise et 32 heures/semaine au doctorat; malgré ce travail, il est endetté à 44 % à la maîtrise (10 200\$ U.S. en moyenne) et à 46 % au doctorat (16 800\$ U.S. en moyenne). Cet étudiant est inscrit à temps partiel (70 % à la maîtrise et 42 % au doctorat).

¹² Cité dans Council of Graduate Schools (1990), *Research Student and Supervisor, An Approach to Good Supervisory Practice*, CGS, Washington, D.C.

sentiel de réfléchir dans le contexte actuel.

Le monde de la recherche est par ailleurs en continuelle transformation¹³. Entre producteurs et consommateurs de connaissances, la distance, si tant est qu'elle fut déjà grande, se réduit considérablement dans une économie et une société du savoir. Sur son propre terrain, celui d'une formation de grande qualité de la relève scientifique et professionnelle, l'université est appelée à des rapports nouveaux avec son environnement et ses divers partenaires potentiels. L'évolution actuelle de la recherche et son orientation vers les partenariats ne sont en effet pas qu'une affaire passagère, liée aux compressions budgétaires et au retrait partiel du soutien des pouvoirs publics. La dynamique à l'œuvre est plus profonde. Elle justifie, sur le plan de la recherche, une réflexion et un nouveau positionnement qui permettent à l'institution de remplir sa mission traditionnelle, notamment dans les secteurs fondamentaux, tout en tenant compte de l'interaction de plus en plus fréquente avec le milieu externe. Il est clair que cette évolution de la recherche a des conséquences sur la formation et l'encadrement aux études avancées (sélection des étudiants, choix des sujets, types de connaissances produites, etc.). Dans plusieurs champs

¹³ Des analyses suggèrent, en effet, que le monde de la production de la connaissance est en changement, voire en mutation, et que nous serions en train de passer, pour reprendre les termes de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott et Trow (1994), du «mode 1» de la production de la connaissance au «mode 2».

Selon ces auteurs, le mode 1, que nous connaissons parce qu'il a dominé tout au long de ce siècle, est structuré en fonction des principes suivants : 1) la connaissance est celle des causes, elle est cumulative et linéaire; 2) la science pure est la première source de l'innovation; la recherche-développement, l'«application», le transfert, la technologie suivent et découlent de la science; 3) la science est autonome : ce sont les scientifiques qui décident des priorités, des problèmes et des solutions; 4) elle comporte une hiérarchie bien organisée et institutionnalisée : le statut est lié à la place occupée dans cette hiérarchie; 5) la science est spécialisée en disciplines et est soutenue par des structures correspondantes (départements, facultés, instituts de recherche); 6) un environnement désintéressé est nécessaire à la créativité scientifique; 7) le travail interdisciplinaire menace l'autorité scientifique établie; 8) le financement de la recherche est pour l'essentiel public, assurant à celle-ci une relative autonomie. Le mode 1 est fondée dans la conception humboldtienne de l'université en tant que communauté de chercheurs vouée à la recherche scientifique libre et fondamentale (Drèze & Debelle, 1968).

Par contraste, le mode 2 est une excroissance du mode 1, qui se développe en parallèle, mais non sans créer des tensions. Il repose sur des principes différents de ceux du mode 1 : 1) la connaissance est multivariée (multidisciplinaire) et l'innovation provient de diverses sources, la science n'y jouant pas un rôle de moteur exclusif; la technologie n'est pas un simple dérivé de la science; 2) les non-experts scientifiques participent activement à la définition des priorités, des problèmes et des solutions; les «utilisateurs» de la science et de la technologie ne sont pas des bénéficiaires passifs ou des «clients» dociles; ils se transforment de plus en plus en agents actifs : leurs conceptions et leurs besoins jouent un rôle crucial dans la recherche; 3) dans ce nouveau mode de production de la connaissance, le statut est associé à la capacité de combiner l'expérience de l'innovation et l'expertise disciplinaire; 4) l'organisation du système de production de la connaissance n'est pas hiérarchique, et la production de la connaissance se réalise dans des réseaux changeants et flexibles plutôt que dans des institutions stables et bureaucratisées; 5) est privilégiée une approche holistique qui déconstruit le savoir disciplinaire de l'expert scientifique et l'intègre dans un processus transdisciplinaire de production d'une vision partagée d'un problème à résoudre; ce mode de production de la connaissance n'est pas protégé par le pouvoir public : il est régulé par divers marchés sociaux ou par le jeu des forces à l'œuvre dans le champ social.

La *croissance* de la connaissance est de plus en plus liée au mode 2 de production; il y a donc une concurrence entre les deux modes, le mode 1 «traditionnel» et le mode 2, en émergence. Le mode 1 est fortement ancré dans l'université, et notamment dans son secteur disciplinaire et fondamental; le mode 2 se développe dans certains secteurs universitaires interpellés par une demande sociale de recherche dite contextualisée, et surtout dans l'environnement de l'université. Comme toute construction bipolaire, cette analyse pourra sembler un peu excessive dans ses oppositions. Elle a cependant le mérite de mettre en valeur les enjeux des transformations en cours.

du savoir, la formation en milieu universitaire est directement interpellée, notamment au niveau des études supérieures. Pour garantir la qualité et la pertinence des formations offertes, il faudra innover et reconfigurer, dans bien des cas, les programmes des cycles supérieurs. L'université devra prendre les risques qui s'imposent et maîtriser, afin d'améliorer la qualité des études et celle de la recherche qui les sous-tend, les rapports qu'elle est appelée à développer avec des partenaires externes, tout à la fois consommateurs et producteurs de connaissances. Des choix éclairés et bien balisés devront être faits en termes de programmes de formation, de pratiques d'encadrement et des types de recherche à promouvoir. D'autant plus que des défis importants sont à surmonter. En 1998, la FQPPU tenait un colloque sur la recherche universitaire et les partenariats. À cette occasion, plusieurs inquiétudes ont été exprimées à propos des dangers que cet arrimage fait courir. Guy Rocher signalait, entre autres, l'impact potentiellement négatif du partenariat sur la fonction pédagogique de la recherche universitaire et sur la sélection des étudiants avancés¹⁴.

Des chercheurs constatent, en plus grand nombre vraisemblablement dans cette économie du savoir, qu'ils ont de la difficulté à retenir dans leur équipe des apprentis-chercheurs attirés par le marché et, parfois, par des conditions de travail et des salaires fort alléchants. De plus, dans certains domaines, tout se passe comme si l'évolution des connaissances était plus rapide sur le marché du travail que dans le laboratoire universitaire; de même, dans d'autres secteurs, une précarité maintenue d'emplois incite des étudiants à accepter toute offre valable, quitte à interrompre des études par ailleurs prometteuses, sachant qu'il existe de plus en plus d'occasions d'apprendre hors du cadre universitaire. Beaucoup préfèrent aussi poursuivre leurs études supérieures à temps partiel et travailler, afin de ne pas rater ou trop retarder leur insertion sur le marché.

Ces changements de fond dans la composition de la population étudiante et dans l'orientation de la recherche plaident en faveur de stratégies nouvelles à court terme, à défaut de quoi ils finiront par avoir un effet délétère qui ne pourra qu'aggraver la situation qui a été exposée plus haut en matière d'attrition.

¹⁴ Rocher écrit (1999 : 6) : «La fonction pédagogique de la recherche universitaire est une autre composante essentielle à protéger. La recherche qui se fait en milieu universitaire a pour fonction primordiale d'offrir aux étudiants avancés (en maîtrise, au doctorat et en postdoc.) des lieux et des équipes où ils s'initient à la recherche en même temps qu'ils approfondissent leur discipline. [...] Ce ne sont pas tous les partenaires qui sont prêts à financer la participation des étudiants aux recherches qu'ils commanditent. Il nous importe donc d'établir des règles destinées à protéger les étudiants, qui sont la relève de demain».

Il ajoute: «toute équipe universitaire de recherche est déjà en concurrence avec d'autres pour s'attacher les étudiants les plus performants; avec le partenariat, cette concurrence devient encore plus vive, au détriment d'étudiants peut-être moins rapides, moins brillants qui seront de plus en plus négligés et laissés pour compte. Le caractère déjà très élitiste du monde de la recherche s'en voit fortement accentué».

La Faculté des études supérieures, en vue de contribuer à la résorption de l'attrition et à une amélioration de la diplomation, a déjà adopté un plan d'action en matière de soutien financier aux étudiants qui triplera sa contribution annuelle au cours des trois prochaines années¹⁵. Cette initiative est importante, compte tenu de la place critique qu'occupe la dimension économique dans la décision que prend l'étudiant de poursuivre ou d'abandonner ses études. Mais toute névralgique qu'elle soit, une telle initiative ne peut suffire à elle seule. Comme on le verra dans la deuxième partie de cette étude — et la question a déjà été évoquée jusqu'à maintenant — c'est essentiellement en matière d'encadrement, au sens large du terme, que des correctifs doivent être apportés. Aussi est-ce au niveau des facultés et des départements que des mesures doivent être prises, avec la collaboration active de la Faculté des études supérieures.

À l'heure actuelle, plusieurs facteurs concourent à rendre l'adoption de correctifs non seulement indiquée, mais nécessaire.

Au regard de l'Ombudsman de l'Université, d'abord, l'encadrement est, en termes quantitatifs, le premier objet de plaintes en matière académique pour les étudiants des 2^e et 3^e cycles¹⁶. Les principaux problèmes soulevés par les demandes d'intervention relèvent des rapports entre les étudiants et leur directeur de recherche et de questions de propriété intellectuelle. La situation est perçue comme étant suffisamment préoccupante pour que soient recommandées, en priorité, l'adoption d'une politique d'encadrement aux études supérieures et l'implantation d'une procédure formelle d'évaluation des pratiques d'encadrement, évaluation à laquelle participeraient tant les étudiants que les professeurs.

L'importance croissante qu'accordent les gouvernements à la valorisation des études supérieures, en deuxième lieu, justifie assurément que les universités prennent des mesures pour répondre à la demande. Au cours des trente dernières années, le Québec a beaucoup misé sur la démocratisation de l'éducation comme condition de son développement économique, social et culturel; il a encouragé l'accès du plus grand nombre à tous les ordres d'enseignement, y compris à l'université, où le premier cycle s'est généralisé et où les cycles supérieurs ont connu une croissance exponentielle, au point où la maîtrise est devenue, dans plusieurs domaines, la norme (*Le Devoir*, cahier Rentrée scolaire, 15 août 1999 : E 11). En termes d'accès et de diplomation, les progrès sont donc réels. La lutte au déficit gouvernemental menée ces récentes années a pu remettre en cause l'effort des dernières décennies visant la démocratisation du savoir. Toute action sur l'attrition

¹⁵ Le *Plan d'action de la Faculté des études supérieures sur le soutien financier aux étudiants* a été reçu par le Conseil de la Faculté à sa 263^e séance, tenue le 16 mars 2000.

¹⁶ *Rapport annuel 1999-2000*, «La justice, une responsabilité partagée», Mars 2001, p.24-25; même constat dans le *Rapport annuel, 1998-1999*, «Un regard neuf», Décembre 1999, p. 21-22.

dans les programmes de cycles supérieurs doit s'insérer dans une volonté de faire échec aux possibles reculs de la démocratisation de l'enseignement supérieur, en s'attaquant notamment à un ensemble de facteurs influençant le cheminement étudiant. Si l'étudiant doit investir dans sa formation, il est par ailleurs en droit d'attendre de la Faculté des études supérieures, de son unité d'attache et de son directeur de recherche qu'ils épaulent ses efforts d'études, de recherche et de création. La hausse récemment annoncée par le Ministre de l'Éducation des subventions accordées à la diplomation aux 2^e et 3^e cycles doit se traduire à l'Université par des mesures tangibles visant à permettre à un plus grand nombre d'étudiants de compléter avec succès leur programme d'études.

Par rapport à l'Université de Montréal, ces décisions gouvernementales arrivent à point nommé. En effet, et il s'agit d'un troisième facteur militant en faveur d'actions à court terme pour réduire l'attrition, l'Université a entrepris récemment une opération menant à négocier, avec chacune des facultés, une entente de planification. Dans le cadre de cette entente, toutes les facultés sont appelées à établir leurs priorités d'action et de développement, à poursuivre les réformes entreprises ou à amorcer les changements perçus nécessaires, y compris au niveau des cycles supérieurs. Parallèlement, le vice-rectorat à la planification, en concertation avec les facultés, procède à l'évaluation systématique de chaque unité académique — départements, écoles et facultés sans départements. La Faculté des études supérieures estime indispensable que, dans l'entente de planification d'une faculté ou dans le plan d'action proposé à l'unité académique après évaluation, figurent des objectifs de réduction de l'attrition et d'augmentation de la diplomation. Elle accompagnera les efforts qui seront faits — et les résultats qui seront obtenus — notamment en encourageant la modernisation des programmes, en favorisant l'amélioration des pratiques d'encadrement et en y associant sa participation financière au soutien des étudiants des cycles supérieurs des facultés et unités académiques concernées. En termes clairs, pour ce dernier aspect, l'attribution d'une enveloppe budgétaire en matière de bourses destinées aux étudiants et l'ampleur même de cette enveloppe seront, au cours des prochaines années, directement liées au succès des démarches qui auront été entreprises pour réduire l'attrition aux cycles supérieurs et, par voie de conséquence, augmenter la diplomation.

i) Une cible justifiée

Pour préciser la cible à atteindre, il a paru opportun d'utiliser des comparaisons entre les tendances observées pour les cohortes récentes (1992-1995) à l'Université même et celles qui ont été établies plus tôt dans cette étude pour d'autres cohortes (A.1. Présentation des résultats), d'une part, et des données décrivant la situation existant à l'Université de

Toronto, d'autre part.

Les graphiques et tableaux de l'Annexe B juxtaposent l'évolution de l'attrition des cohortes 1987-1991 et 1992-1995, après 8 ans (3^e cycle) ou après 4 ans (2^e cycle) de cheminement, pour les programmes d'études et les secteurs disciplinaires. Pareille comparaison est certes adéquate et significative pour les programmes de 2^e cycle, maîtrise et D.E.S.S., puisque, 4 ans après l'entrée aux études d'une cohorte, on peut généralement présumer que la plupart des effectifs d'une même cohorte (dernière cohorte d'automne 1995, dont les résultats sont lus à l'hiver 2000) ont vraisemblablement complété leur parcours. Il en va autrement, bien sûr, pour le doctorat. En plus des données relevées après 8 ans de cheminement pour les cohortes 1987-1991, nous avons eu recours à une estimation pour les cohortes plus récentes de ce cycle, soit celles de 1992-1994, pour lesquelles sont accessibles des données pour une durée d'études qui n'est pas inférieure à 6 ans. Nous avons estimé pour ces cohortes plus récentes un certain taux d'attrition en tenant compte de la proportion de persévérants et en prenant les cohortes des 3 années précédentes comme base de calcul. Selon le BRI ¹⁷, la réalité peut s'éloigner de ces approximations de quelques points de pourcentage, à la hausse ou à la baisse, spécialement en ce qui a trait aux totaux. Par contre, plus les nombres sont petits, plus le risque d'observer par la suite des résultats différents est grand (par secteurs et surtout pour chacun des programmes disciplinaires à l'intérieur des grands types de programme).

Ces résultats (Annexe B) montrent que l'évolution amorcée par les cohortes des années 1990 ne manifeste aucunement une réduction des taux d'attrition et que l'on assiste généralement à une augmentation de ce taux dans tous les types de programme, comme dans presque tous les secteurs disciplinaires, tant au 3^e cycle qu'au 2^e.

L'attrition est à la hausse au doctorat, selon cette estimation, dans tous les secteurs sauf en sciences de la santé. Et, dans ce secteur tout comme en sciences pures et appliquées, l'évolution se fait en dents de scie. Même scénario après 4 ans, à la maîtrise de recherche, l'exception étant cette fois une certaine stabilité de l'attrition en sciences pures et appliquées. À la maîtrise professionnelle, le taux d'attrition en sciences humaines et sociales augmente sans cesse dans les cohortes plus récentes, alors qu'il diminue en sciences de la santé et, de manière plus inégale, en arts et lettres. Quant aux programmes de D.E.S.S., les abandons augmentent tant en sciences de la santé qu'en sciences humaines et sociales. Par contre, en arts et lettres, l'attrition est généralement faible (approximativement 12 %).

¹⁷ Ces calculs ont été supervisés par Rachel Houle, du BRI.

Il faut préciser ici que la récente hausse des frais de scolarité pour la période de rédaction conduira vraisemblablement, dans un premier temps, une partie des étudiants, notamment ceux qui sont inscrits en rédaction au doctorat et à la maîtrise de recherche, à abandonner leurs études avant que ce facteur incite plutôt à mener à terme plus rapidement les études entreprises. L'Université McGill, dans les mêmes circonstances, a connu une évolution similaire avant que la situation ne se stabilise, quelques années plus tard. Toutefois, cette hausse est trop récente pour que les effets en soient perceptibles dans les cohortes étudiées ici¹⁸. En bref, l'attrition demeure toujours un phénomène actuel qui nécessite qu'on s'y attarde pour en réduire la portée.

ii) Une comparaison avec l'Université de Toronto

Il y a malheureusement peu de données disponibles permettant de situer l'Université de Montréal dans un ensemble plus vaste d'universités, notamment par rapport à celles avec lesquelles une comparaison fait sens. Cependant quelques données portant sur les diplômés et les étudiants inscrits à l'Université de Toronto au cours des années 1990 sont disponibles¹⁹. Elles démontrent une situation plus favorable à l'Université de Toronto à un degré fort appréciable.

Ainsi, à l'Université de Toronto, après huit ans d'études doctorales, pour la cohorte de 1989, le taux de persévérance pour l'ensemble des secteurs est de 64,7 % (59,3 % d'étudiants diplômés et 5,4 % d'étudiants inscrits, Tableau 4). En comparaison, après quatre ans d'études, parmi la cohorte de 1992, 26,4 % des étudiants ont obtenu leur diplôme et 50,1 % sont toujours inscrits (total, persévérance : 76,4 %, Tableau 3). À l'Université de Montréal, pour la cohorte de 1994, après quatre ans d'études doctorales, le taux de persévérance pour l'ensemble des secteurs est de 65,5 % (15 % d'étudiants diplômés et 50,5 % d'étudiants inscrits); après huit ans, les chiffres comparables sont de 48,8 % (46,3 % d'étudiants diplômés et 2,5 % d'étudiants inscrits). Il y a donc une différence significative entre l'Université de Montréal et l'Université de Toronto, à l'avantage de cette dernière, en ce qui a trait à la persévérance aux études doctorales²⁰. Dans l'ensemble, cette différence est de l'ordre de 10 à 15 points de pourcentage.

¹⁸ Si la durée de l'interruption des études se prolonge de manière continue au delà de 4 trimestres, les statistiques officielles risquent de présenter cette interruption comme un abandon et de traiter la réinscription comme une nouvelle inscription. Le BRI étudie actuellement cette question afin de voir dans quelle mesure ce type de réinscription est porté au compte d'une nouvelle cohorte (constituant ainsi un abandon pour la cohorte initiale) ou réinséré dans la cohorte initiale.

¹⁹ Ces données nous ont été fournies par Rachel Houle, du BRI.

²⁰ Nous ne disposons pas de données pour les autres programmes d'études supérieures compris dans l'analyse.

Tableau 3
Comparaison Montréal-Toronto
Cheminement au doctorat après 4 ans*

	Université de Montréal		Université de Toronto		
	diplômés	inscrits	diplômés	inscrits	
<i>Lettres et sc. humaines</i>	3,3%	58,3%	16,8%	61,8%	<i>Humanities 92</i>
<i>Sc. sociales et psycho.</i>	8,8%	55,4%	17,7%	53,1%	<i>Social Science 92</i>
<i>Sciences</i>	29,3%	51,2%	39,2%	35,5%	<i>Physical Science 92</i>
<i>Médecine</i>	35,8%	28,3%	32,6%	48,9%	<i>Life Science 92</i>
<i>Éducation</i>	11,9%	42,9%	-	-	
<i>Ensemble</i>	15,0%	50,5%	26,4%	50,1%	<i>All Divisions 92</i>

* - Université de Montréal : cheminement de la cohorte de l'automne 1994.

- Université de Toronto : cheminement de la cohorte de 1992.

- Source : BRI, Université de Montréal, hiver 1999 et University of Toronto, Performance Indicators for Governance, 1998/9, March, 1999.

Tableau 4
Comparaison Montréal-Toronto
Cheminement au doctorat après 8 ans*

	Université de Montréal		Université de Toronto		
	diplômés	inscrits	diplômés	inscrits	
<i>Lettres et sc. humaines</i>	43,9%	0,0%	42,6%	6,8%	<i>Humanities 89</i>
<i>Sc. sociales et psycho.</i>	36,3%	6,6%	51,8%	7,1%	<i>Social Science 89</i>
<i>Sciences</i>	59,1%	0,0%	73,3%	2,6%	<i>Physical Science 89</i>
<i>Médecine</i>	58,1%	0,0%	78,5%	5,1%	<i>Life Science 89</i>
<i>Éducation</i>	26,2%	4,8%	-	-	
<i>Ensemble</i>	46,3%	2,5%	59,3%	5,4%	<i>All Divisions 89</i>

* - Université de Montréal : cheminement de la cohorte de l'automne 1990.

- Université de Toronto : cheminement de la cohorte 1989.

- Source : BRI, Université de Montréal, hiver 1999 et University of Toronto, Performance Indicators for Governance, 1998/9, March, 1999.

À l'Université de Toronto, comme d'ailleurs à l'Université de Montréal, on observe des variations significatives selon les grands secteurs d'études. La caractérisation des secteurs de l'Université de Toronto n'est pas tout à fait identique à celle de l'Université de Montréal; néanmoins, elle donne à voir des différences que le lecteur saisira aisément. Ainsi, pour la cohorte de 1989, après huit ans d'études doctorales (Tableau 4), le taux de diplomation en Physical Science et en Life Science est élevé (73,3 % et 78,5 %), moyen en Social Science (51,8 %) et relativement faible en Humanities (42,6 %), alors que les pourcentages d'inscrits ne diffèrent pas considérablement dans les 4 secteurs. Cette différenciation de la persévérance (diplômés + inscrits) entre les secteurs est semblable à celle observée pour la cohorte de 1992, après quatre ans, sauf pour un taux de diplomation relativement plus faible en Social Science.

À l'Université de Montréal, les données du BRI pour la cohorte de 1990 indiquent, après *huit ans* d'études, que les pourcentages concernant les diplômés et les inscrits fluctuent grandement suivant les secteurs : c'est ainsi qu'en sciences (FAS), 59,1 % des étudiants au doctorat ont obtenu leur diplôme après huit années d'études, tout comme 58,1 % des étudiants en médecine, alors que 43,9 % des étudiants en lettres et sciences humaines, 36,3 % des étudiants en sciences sociales et en psychologie et 26,2 % des étudiants en éducation l'ont obtenu. Si l'on prend la cohorte de 1994, après *quatre ans* d'études, on constate qu'une minorité et, dans certains secteurs, une petite minorité, a obtenu son diplôme de docteur : 35,8 % en médecine, 29,3 % en sciences, 11,9 % en éducation, 8,8 % en sciences sociales et en psychologie et 3,3 % en lettres et sciences humaines. Pour l'ensemble des secteurs, après quatre ans, 50,5 % des étudiants sont toujours inscrits aux études doctorales.

Il ressort de cette comparaison que la principale différence entre l'Université de Montréal et l'Université de Toronto se situe au niveau du taux de diplomation, à l'avantage de cette dernière : différence de 11,4 % après 4 ans de cheminement et de 13,0 % après 8 ans.

iii) Réduction du taux d'attrition

Étant donné le niveau moyen d'attrition d'environ 30 % à l'Université de Montréal (Tableaux 1 et 2), et ayant situé entre 15 et 20 % le taux d'attrition quasi inévitable pour une cohorte donnée (A.2 Interprétation des résultats, b) Les abandons (et les échecs) sont-ils inévitables?), il semblerait utopique d'envisager à court terme de réduire l'attrition au minimum pour l'ensemble des programmes et des secteurs. L'accent doit de toute évidence être mis sur la modulation dans les efforts à fournir, tenant compte des différences observées entre les secteurs et les types de programmes. Pour les programmes et les secteurs où le taux d'attrition est fort supérieur à 20 %, une réduction atteignant en général de 2 à 5 % du taux d'attrition (soit un facteur de réduction de 10 % du taux actuel observé) serait sans doute, pour une première étape, une cible réaliste dans la plupart des cas. Les programmes où l'attrition est moins prononcée auront aussi un effort à fournir pour tenter d'abaisser davantage leur taux d'attrition. Le temps nécessaire à la réalisation de cet objectif variera en fonction du taux actuel d'attrition et de la durée observée des études. Il faut toutefois — l'ampleur du phénomène nous y invite — se mettre résolument à la tâche à très court terme : l'effort à fournir doit d'abord couvrir les 3 prochaines années. Au terme de cette période, soit à la fin de l'année académique 2003-2004, l'attrition devrait avoir diminué mais il faudra fournir des efforts additionnels dans les programmes et les secteurs où elle sera encore élevée. À ce moment-là, la FES fera alors le nécessaire

pour fixer un nouvel objectif permettant de consolider nos efforts en vue d'améliorer la diplomation aux cycles supérieurs.

Les mesures à prendre pour que le plus grand nombre de persévérants — spécialement au doctorat — terminent leur programme d'études dans un temps raisonnable sont tout à fait capitales puisque l'on sait que les risques d'abandon sont plus élevés à mesure qu'augmente la durée des études. Opérer une sélection judicieuse pour identifier, parmi les étudiants inscrits en rédaction, les candidats les plus susceptibles de terminer rapidement leurs études et leur prodiguer un appui supplémentaire pour qu'ils y arrivent constitue une opération éminemment stratégique. Autres moments névralgiques : la première année d'étude, après laquelle survient une forte proportion d'abandons, la préparation de l'examen de synthèse, le cas échéant, et le passage de la période de cours et séminaires à celle de recherche plus intensive et de rédaction. Dans cette dernière période, l'étudiant ressent souvent fortement une impression de solitude. Dans plusieurs secteurs, les contacts avec ses pairs sont réduits ou inexistant, la structure d'encadrement change et devient plus centrée sur la direction de thèse ou de mémoire et il y a risque que l'étudiant, confronté à des difficultés quant à son projet de recherche et à des doutes quant à ses capacités de le mener à terme, abandonne ses études alors qu'il en est à la dernière étape.

À titre d'exemple, le Tableau 5 présente les données relatives à l'attrition par type de programme et par secteur, de même que la cible souhaitée, selon l'hypothèse d'une réduction du taux d'attrition par un facteur de 10 % lorsque celui-ci est supérieur à 20 %. L'effort proposé pour le doctorat est fondé essentiellement sur les résultats référant aux 5 cohortes regroupées 1987-1991 puisque ces étudiants devraient normalement avoir terminé leur cheminement. Par exemple, en arts et lettres et en sciences humaines et sociales, un taux d'attrition de 43 % au lieu de 48 % est visé (réduction de 4,8 % arrondie à 5 %). L'effort à fournir pour diminuer l'attrition au doctorat est vraisemblablement supérieur à celui visé ici si nous prenons en considération l'estimation de l'attrition pour les cohortes plus récentes à ce niveau de formation (Annexe B), laquelle montre en général une augmentation de l'attrition quand le nombre des inscrits tend vers zéro. Au delà des exemples fournis dans le Tableau 5, ce qui compte vraiment est d'atteindre la cible visée pour chaque programme de chacun des secteurs où le taux actuel d'attrition est supérieur au 20 % généralement admissible. À terme, l'effort fourni à chaque fois par programme et par secteur aura un effet bénéfique sur le taux global d'attrition de tous les programmes et de tous les secteurs.

Dans le cas du 2^e cycle, le cheminement étant plus court, les pourcentages d'attrition observés et visés concernent les 4 cohortes regroupées 1992-1995; dans ce cas, une durée d'études d'au moins 4 ans donne des résultats robustes. À remarquer que l'attrition plus

élevée au 2^e cycle dans les cohortes regroupées 1992-1995 que dans les cohortes 1987-1991 entraîne un taux global moyen d'attrition de 33 % comparativement au taux de 30 % indiqué au Tableau 1. Il va sans dire que chacune des cohortes peut donner lieu individuellement à des résultats différents comme il a été vu précédemment. Il est à noter qu'aucune cible n'est indiquée au Tableau 5 lorsque le taux d'attrition observé est de 20 % ou moins.

Tableau 5

Pourcentage d'attrition observé après 8 ans (3^e cycle), après 4 ans (2^e cycle) et pourcentage visé dans l'hypothèse d'une réduction par un facteur de 10 % du pourcentage d'attrition observé par type de programme selon les secteurs (doctorat, cinq cohortes* regroupées : 1987-1991, N=2508; 2^e cycle, quatre cohortes* regroupées : 1992-1995, N=8567)

	Doctorat (N=2508)		Maît. rech. (N=5339)		Maît. prof. (N=2404)		D.E.S.S. ^a (N=824)		Tous les prog. ^b
	observé	visé	observé	visé	observé	visé	observé	visé	observé
<i>Arts et lettres (N=2198)</i>	48 %	43 %	37 %	33 %	24 %	22 %	15 %	-	38 %
<i>Sc. de la santé (N=2436)</i>	23 %	21 %	17 %	-	12 %	-	35 %	32 %	19 %
<i>Sc. humaines et sociales (N=5510)</i>	48 %	43 %	40 %	36 %	30 %	27 %	38 %	34 %	38 %
<i>Sc. pures et appliquées (N=931)</i>	27 %	24 %	23 %	21 %	-	-	-	-	25 %
<i>Tous les secteurs</i>	41 %		31 %		27 %		35 %		33 %

* : chacune des cohortes comprend les trimestres d'été (sauf pour la cohorte 1987), d'automne et d'hiver.

a : sous l'appellation D.E.S.S. sont regroupées toutes les dénominations relatives aux programmes d'études supérieures autres que les grades de doctorat et de maîtrise et à l'exclusion des D.E.S. des facultés de médecine et de médecine vétérinaire.

b : les totaux sont calculés en tenant compte des effectifs des cohortes 1987-1991 pour le doctorat et des effectifs des cohortes 1992-1995 pour le 2^e cycle.

La Faculté des études supérieures arrive à la conclusion qu'une cible de réduction de l'attrition par un facteur de 10 % doit être adoptée, par programme et par secteur lorsque le taux d'attrition constaté dépasse 20 %. La diminution de l'attrition doit se traduire par une augmentation correspondante de la diplomation et non par un allongement indu des études. Cette cible doit être atteinte dans les toutes prochaines années et, idéalement, au cours des 3 prochaines années, soit avant la fin de l'année académique 2003-2004.

Une telle cible minimale est celle que la FES propose déjà, en général, et proposera encore aux unités académiques au moment de la formulation du plan d'action faisant suite aux évaluations institutionnelles. Pour des raisons qui seront à chaque fois documentées, la cible proposée dans le plan d'action destiné à certaines unités pourrait être différente de celle-ci, le plus souvent parce que la période alors visée s'étendra au delà des trois prochaines années.

Il paraît raisonnable d'avancer que l'Université de Montréal est maintenant davantage en mesure de réduire progressivement et de manière significative son taux d'attrition aux cycles supérieurs, notamment parce que la situation financière de l'Université est en voie de redressement. Par ailleurs, la hausse substantielle du soutien financier pour les étudiants accordé aux facultés et départements par la Faculté des études supérieures — qui atteindra 4 millions \$ pour l'année 2001-2002 et passera à 6 pour l'année 2002-2003 — constitue un moyen directement lié à l'atteinte de l'objectif, compte tenu de l'importance qu'occupe la question du financement dans le cheminement de l'étudiant (voir *infra* B.4 Soutien financier). De même, l'engagement de l'Université de recruter, au delà des postes à pourvoir aux fins de retraite, quelque deux cents nouveaux professeurs, d'ici la fin de l'année académique 2002-2003, en réduisant le ratio professeurs/étudiants²¹, contribuera à favoriser un encadrement plus serré des étudiants inscrits aux cycles supérieurs.

De telles mesures, de portée générale, ne peuvent cependant suffire à elles seules. Des actions plus proches des milieux d'études doivent être aussi envisagées, puisque c'est à ce niveau que se manifestent le plus souvent les facteurs auxquels on doit maintenant s'arrêter pour entraver l'attrition. L'équilibre budgétaire étant atteint, les initiatives innovatrices de révision et de développement des programmes d'études pourront être encore plus facilement soutenues, tant sur le plan de leur conception que de leur mise en œuvre, de même que des mesures plus aisément implantables pour le suivi et l'évaluation de l'encadrement aux cycles supérieurs.

²¹ Le réinvestissement proposé au chapitre des postes de professeurs abaisserait le ratio actuel de 20,3, tous cycles confondus, à 19,3 (il est de 16 selon la moyenne des universités canadiennes). À la maîtrise et au doctorat, il passerait de 3,7 à 3,2, la moyenne des universités de recherche canadiennes comparables se situant autour de 2,6.

B. Le phénomène de l'attrition : moments et facteurs critiques

Une fois l'ampleur du phénomène d'attrition mesurée, restent à déterminer les moments et les facteurs qui, de manière significative, entravent le cheminement normal de l'étudiant et le conduisent à abandonner ses études. Tel que déjà indiqué, les raisons pour lesquelles les étudiants décrochent ne peuvent pas toutes être contrôlées par l'Université. L'importance du milieu familial, notamment, est soulignée par plusieurs enquêtes. Parmi les données maîtrisables par les personnes responsables des formations, les plus significatives sont sans doute les suivantes : la sélection, l'information et l'accueil des étudiants (B.1.); la supervision du cheminement dans les programmes d'études et les pratiques d'encadrement (B.2.); les mesures de soutien collectif et institutionnel destinées à favoriser l'intégration au milieu universitaire (B.3.); et, enfin, le soutien financier (B.4.). Il apparaît, en effet, que c'est sur tous ces plans à la fois que des actions doivent être entreprises pour réduire l'attrition.

B.1. Sélection, information et accueil

Dans *tous les programmes* touchés par le sondage, les opinions exprimées par les étudiants qui abandonnent leurs études réfèrent souvent au hiatus entre les enseignements et leurs attentes personnelles (exigences trop élevées du programme, distance entre le contenu des cours et le projet personnel, maîtrise insuffisante de la langue française, etc.). On relève aussi, notamment dans les *programmes de maîtrise*, des lacunes d'information relativement aux études qu'on s'apprête à entreprendre : temps à leur consacrer, difficultés du programme, contenu des cours et sources d'aide financière. On note cependant que les persévérants sont plus nombreux que les décrocheurs à s'inscrire dans un programme de maîtrise de recherche en ayant déjà choisi leur sujet de recherche.

Ces résultats donnent à penser que l'on diminue le risque d'abandon lorsque l'étudiant sélectionné est en mesure de formuler clairement un projet personnel de formation et de s'engager dans un programme d'études avancées, avec une assurance suffisamment forte qu'il y a bel et bien adéquation entre son projet et les caractéristiques du programme choisi. Peut-être admet-on, dans certains secteurs et dans certains programmes, des étudiants, certes qualifiés, du moins en ce qui a trait aux diplômes antérieurs et à la moyenne des notes, mais insuffisamment informés des caractéristiques d'un programme d'études et du «contrat» pédagogique universitaire. La question soulevée ici n'est pas celle du caractère sélectif ou libéral des politiques d'admission de l'Université; c'est plutôt celle du

point de rencontre des caractéristiques des étudiants et de celles des programmes²².

L'étudiant a besoin de faire un choix éclairé, de connaître les caractéristiques des programmes d'études supérieures de même que les perspectives d'emploi dans les divers secteurs. Il serait pertinent d'évaluer l'ensemble des documents d'information sur les programmes afin d'assurer une politique de communication plus efficace. L'information disponible est-elle suffisante? Rejoint-elle suffisamment son public-cible? Au bon moment? Est-elle claire?

Les étudiants doivent comprendre les exigences des programmes de même que les attentes des professeurs de leur département d'appartenance. À cette fin, les unités qui ne le font pas pourraient offrir des séances d'information une fois les étudiants admis et inscrits. Chaque unité devrait aussi préparer un guide détaillant les exigences formelles et informelles relatives aux programmes, les performances attendues et la durée des études (Nerad, 1990; CGS, 1991). Une partie de cette information pourrait reprendre, dans un langage plus familier, certains points du règlement pédagogique des études supérieures. Elle pourrait aussi présenter les divers programmes de bourses, ainsi que les emplois possibles, de préférence à l'intérieur de l'Université, pendant la durée des études.

Le Council of Graduate Schools américain souligne que le passage aux études avancées exige des qualités intellectuelles d'autonomie, de créativité, de sens critique et de discipline, voire d'audace, que le premier cycle ne développe pas toujours suffisamment. Ces qualités ne sont pas non plus facilement décelables dans un dossier d'admission; on peut néanmoins en rechercher quelques traces en entrevue. C'est pourquoi il suggère que, très tôt dans le processus de formation, l'étudiant aux études supérieures soit amené à s'impliquer «in the intellectual issues of the discipline, including the formulation of research ideas and projects» (1990 : 2), sinon un trop long piétinement est à craindre, engendrant insatisfaction, découragement et éventuellement abandon d'études qui n'arrivent pas à faire sens pour celui qui les a entreprises.

Sélectionner les étudiants qui ont des capacités intellectuelles, une motivation et un esprit de discipline suffisants pour compléter des études de doctorat est un travail difficile. Le rendement antérieur ne suffit pas pour prédire si l'étudiant sera capable de s'intégrer au milieu de formation et d'apporter une contribution valable à un champ donné de manière autonome. Pour cette raison, notamment en début de parcours, mais aussi tout au long de la scolarité, les progrès de l'étudiant admis doivent être évalués de manière conti-

²² À ce propos, la National Science Foundation note que les «departments assume that graduate students understand a lot more about the structure and process of graduate education than they really do. The consequence may be a gap between departmental or institutional expectations and student expectations. To help bridge this gap faculty and administrators could help students develop better cognitive maps of the structure and process of the graduate programs they undertake» (1998 : 10).

nue (Nerad, 1990) par le directeur de recherche et le Comité d'études supérieures, afin que, s'il y a lieu, les ajustements appropriés soient apportés de part et d'autre. Les départements et les facultés, incluant la Faculté des études supérieures, devraient revoir régulièrement les critères et les mécanismes de sélection des étudiants et, s'il y a lieu, s'engager à les changer.

B.2. Cheminement dans les programmes d'études

Si la motivation²³ personnelle est importante et repose en partie sur un choix de programme éclairé et donc sur une bonne information, elle doit être soutenue et nourrie tout au long du cheminement de l'étudiant. À cette fin, les écrits traitant des études avancées insistent beaucoup sur quatre aspects du cheminement de l'étudiant : la scolarité, la direction des travaux des étudiants, le mémoire ou la thèse et le soutien collectif et financier. Abordons à tour de rôle les trois premiers; nous traiterons du quatrième dans les sections suivantes. Notons qu'ensemble, ces quatre aspects forment un cadre de relations interpersonnelles, d'attentes, de normes et de valeurs qu'il importe d'explicitier et de faire partager aux étudiants, notamment dans un document écrit, mais aussi dans les échanges quotidiens et informels que les professeurs ont avec eux. On oublie trop souvent qu'une portion non négligeable de la socialisation aux études avancées se réalise informellement, dans des échanges impromptus, avant ou après un séminaire ou une rencontre d'un groupe de recherche, à l'occasion d'une rencontre fortuite. C'est d'ailleurs cette personnalisation des relations qui rend les études supérieures gratifiantes, tant pour les étudiants que pour les professeurs.

²³ En ce qui concerne la motivation, le sondage de 1993 révèle que les exigences d'une corporation aux fins de l'exercice d'une profession (à la maîtrise professionnelle) ou la détermination personnelle (maîtrise de recherche) aident à poursuivre les études. Par contre, vouloir acquérir un supplément de connaissances comme culture personnelle est plutôt l'apanage des décrocheurs que des persévérants inscrits à la maîtrise professionnelle. Faut-il en conclure que la culture personnelle, prise isolément, est considérée comme un avantage recherché mais non suffisamment important pour soutenir la motivation lorsque surgissent des contraintes et des difficultés?

Les résultats permettent de constater que les exigences de la profession (exception faite du D.E.S.S.), de même que les débouchés possibles sur le marché du travail, constituent des incitations à poursuivre les études chez les persévérants (maîtrise de recherche et D.E.S.S.).

Dans les programmes comportant une large part de recherche, avoir un sujet de recherche bien défini favorise la persévérance. Au plan du rendement académique, on constate que le fait de bien réussir (une moyenne cumulative supérieure à 3,7) dans les études de 2^e cycle est aussi lié au fait de persévérer. Au doctorat, le système d'évaluation utilisé ne permet pas de se prononcer sur ce sujet. À ceci s'ajoute, au 2^e cycle et au doctorat, le fait d'être aux études à temps plein, tout au moins durant les 2 premiers trimestres. On note aussi, selon ces mêmes résultats, que la moyenne d'heures d'étude/semaine des persévérants inscrits aux programmes de 2^e cycle, notamment à la maîtrise professionnelle, est supérieure à celle des décrocheurs. Par exemple, durant la première année d'études, alors que les moyennes d'heures d'étude/semaine sont plus élevées partout, les persévérants étudient en moyenne 34 heures par semaine (aux deux maîtrises) comparativement à 30 heures pour les décrocheurs inscrits à la maîtrise de recherche et 24 heures pour ceux qui sont inscrits à la maîtrise professionnelle.

La socialisation des étudiants à la recherche caractérise un véritable milieu ou micro-milieu d'études. Idéalement, ce micro-milieu est plus englobant qu'une équipe de recherche. Il se distingue par la qualité des relations entre professeurs et entre ceux-ci et les étudiants. Il est aussi animé d'une vie intellectuelle forte et dynamique, nourrie par des échanges soutenus, colloques, conférences, séminaires ouverts à tous, débats ou ateliers. On peut parler ici d'un réseau fortement interactif, par opposition à un réseau dont les participants sont liés de manière plus ténue et plus intermittente.

Trop souvent, constate le CGS, et davantage dans certains secteurs que dans d'autres, la scolarité et le mémoire ou la thèse apparaissent éloignés, voire dissociés et indépendants l'un de l'autre. Cela n'est pas de nature à soutenir la motivation de l'étudiant, ni à faciliter le respect des échéances. Idéalement, plus l'étudiant avance dans sa scolarité, plus celle-ci devrait être spécialisée et en relation directe avec son sujet de mémoire ou de thèse; plus elle devrait aussi prendre la forme de séminaires et de travaux personnels encadrés par un directeur, un groupe de recherche ou une équipe de laboratoire.

L'étudiant devrait être informé de ce qu'on attend de lui et de l'échéancier à respecter. Reconnaissons qu'un apprentissage essentiel que doit faire tout étudiant concerne la gestion du temps qui lui est imparti pour compléter sa formation. Ce temps est multiple : il comprend celui consacré à sa scolarité, celui de son projet de recherche, celui d'un travail rémunéré, à l'université ou ailleurs, celui de sa vie personnelle, familiale et de ses loisirs²⁴. Cet apprentissage est certainement utile et aura des retombées pour toute la vie professionnelle. Tout en reconnaissant que l'étudiant est le premier responsable de la gestion de son temps, une bonne pratique tutorale et une bonne direction de mémoire ou de thèse devraient être attentives à cette dimension et contribuer à son développement dès le début de la scolarité de l'étudiant, en établissant, par exemple, un horaire régulier de rencontres entre le directeur et l'étudiant, cette régularité des contacts pouvant faciliter le maintien d'un rythme de travail approprié.

Il est nécessaire que l'étudiant commence à réfléchir à son sujet de mémoire ou de thèse dès le début de sa scolarité. À trop différer, à entreprendre tardivement sa recherche, on risque de manquer de temps et de se retrouver aux prises avec des échéances irréalistes, lourdes de stress et porteuses d'échec. Au contraire, définir assez tôt un projet de recherche réaliste, en collaboration avec un directeur, permet d'aborder la scolarité en fonction de cette perspective. Dans le meilleur des cas, on traitera, lorsque cela est possible, les travaux de cours et de séminaires comme des matériaux pour d'éventuels cha-

²⁴ De plus, les écrits sur l'enseignement supérieur révèlent que, si apprendre à enseigner est essentiel pour beaucoup d'étudiants gradués, à la fois comme élément de socialisation professionnelle et aussi comme source de financement des études, plus de 4 ans de tâches d'enseignement allonge la durée des études et devient problématique (Nerad, 1990).

pitres du mémoire ou de la thèse. Un maillage fort entre la scolarité et la recherche fait sens pour l'étudiant, donne une cohérence à son expérience et le convainc de l'accessibilité du but.

Le sondage réalisé auprès des étudiants en 1993 révèle que la direction de mémoire et de thèse est une variable cruciale dans la persévérance aux études avancées²⁵. De multiples facettes du rôle de directeur de recherche sont reprises par les étudiants de tous les programmes (Tableau 6), à l'exception de ceux qui sont inscrits au D.E.S.S.

Tableau 6
La direction de mémoire et de thèse :
attentes des étudiants d'après le sondage de 1993

<i>D'une manière générale :</i>
— que le directeur de recherche ait instauré avec l'étudiant une relation motivante.
<i>Au niveau de l'insertion dans le milieu :</i>
— que le directeur ait facilité l'intégration de l'étudiant au département;
— et, plus largement, dans la communauté scientifique.
<i>Au niveau des études :</i>
— qu'il ait aidé à bâtir un plan de recherche opérationnel;
— qu'il connaisse bien le sujet de recherche de l'étudiant;
— qu'il ait manifesté de l'intérêt pour ce sujet;
— qu'il ait aidé à le définir;
— qu'il ait été fidèle aux rendez-vous.
<i>Au niveau personnel :</i>
— qu'il ait aidé à résoudre les problèmes financiers de l'étudiant.

Ce sont surtout les étudiants au doctorat et à la maîtrise de recherche qui semblent avoir besoin d'une relation d'aide multiforme avec un directeur : pour s'insérer dans le milieu académique, pour respecter les exigences spécifiques d'un programme d'études et, parfois, pour résoudre des problèmes financiers. Cet aspect est suffisamment important pour que l'on présente les résultats des analyses de façon plus détaillée, en indiquant l'association positive entre le fait d'être persévérant et celui d'exprimer une opinion positive sur diverses caractéristiques de la direction au doctorat et à la maîtrise de recherche.

Les autres aspects perçus positivement par les persévérants au *doctorat* sont l'aide à la préparation de l'examen de synthèse et à la définition du sujet de thèse, le caractère direct des échanges et le partage avec l'étudiant de l'expérience du chercheur. À la *maîtrise*, sont retenus que le directeur du mémoire ait fait une lecture attentive des travaux des étudiants, que les heures/contact au cours de la scolarité soient significatives, que le sujet,

²⁵ Il en est de même du rapport du CNCS-FEUQ sur la condition étudiante aux cycles supérieurs au Québec, version préliminaire, février 1999. Ce rapport aborde aussi la question du financement des études.

par ailleurs bien défini, permette de démontrer les aptitudes de l'étudiant, que le directeur du mémoire ait consacré du temps à l'étudiant tout au long de la période de rédaction du mémoire et qu'il l'ait aidé à s'intégrer au marché du travail.

En général, les étudiants sont très sensibles à l'attention que les professeurs accordent à leurs questions. Les résultats montrent aussi que les persévérants évaluent leurs professeurs et leur disponibilité de manière plus positive que les décrocheurs. À noter que, à l'inverse, les décrocheurs se plaignent de la pauvreté des relations avec leur directeur de recherche et aussi du sentiment d'isolement qui contribue à leur désistement.

La relation entre un directeur et un étudiant est à bien des égards particulière. Comme le souligne le CGS, «[a] peculiarly close relationship exists between the research student and supervisor. They start as master and pupil and ideally end up as colleagues» (1990 : 1). Afin d'illustrer le caractère complexe de cette relation, Brown et Atkins (1988) en ont identifié plus d'une dizaine de types. Ainsi la relation entre un directeur et un étudiant peut s'apparenter à celle d'un maître et d'un serviteur, d'un gourou et d'un disciple, d'un enseignant et d'un élève, d'un expert et d'un novice, d'un guide et d'un explorateur, d'un gestionnaire de projet de recherche et d'un travailleur membre d'une équipe, d'un éditeur et d'un auteur, d'un conseiller et d'un client, d'un médecin et d'un patient, d'un partenaire senior et d'un jeune associé; elle peut aussi évoluer et devenir celle propre à deux collègues ou à deux amis. À leurs yeux, suivant les secteurs, les cultures et sous-cultures disciplinaires ou suivant les caractéristiques des professeurs comme des étudiants, l'une ou l'autre caractérisation apparaîtra plus pertinente ou accentuée, ou encore elle se combinera de multiples manières avec d'autres pour constituer différents amalgames.

Au sein de la communauté universitaire, la conception de ce qui constitue une bonne pratique de direction de mémoire et de thèse emprunte souvent aux caractérisations proposées par Brown et Atkins (1988); les pratiques varient bien sûr selon les secteurs, les cultures départementales et les dispositions individuelles. Brown et Atkins (1988) réfèrent aussi aux préférences des étudiants américains en ce qui a trait à une bonne pratique de direction de mémoire et de thèse. Le modèle que ces auteurs identifient combine deux variables nommées «structured direction» et «friendliness»; nous pourrions traduire ce dernier terme par «proximité». Les données rapportées révèlent que les étudiants préfèrent une direction qui combine «personal warmth with professional guidance» (1988 : 122); à l'inverse, ils n'apprécient guère une direction «froide» ou distante, ou qui laisse l'étudiant trop à lui-même, sans orientations claires. Observons qu'en cours de scolarité, les attentes des étudiants à l'endroit de leur directeur évoluent : si, en début de parcours, la qualité du contact humain semble déterminante, plus l'étudiant avance dans son cheminement, plus il apprécie à sa juste valeur la qualité de l'expertise et la pertinence des com-

mentaires, conseils et directives formulés par son directeur.

Selon le CGS, la direction de mémoire ou de thèse comporterait en définitive deux dimensions essentielles : la première concerne l'habileté à proposer ou à choisir des thèmes de recherche originaux et porteurs, la capacité de stimuler, d'enthousiasmer les étudiants et d'alimenter leur intellect; la seconde renvoie davantage aux moyens mis en place pour s'assurer du progrès de l'étudiant tout au long de sa formation. On ne peut pas écrire de plan d'action ou de guide administratif pour cultiver la première dimension : on ne peut qu'insister sur l'importance à y accorder lors de l'embauche des professeurs, sa valorisation en cours de carrière et sa prise en compte au moment des promotions et de l'affectation aux études supérieures.

Si, en ce sens, la créativité est surtout une caractéristique individuelle, notons qu'elle peut aussi fleurir dans des lieux stimulants et valorisants, ou fuir les endroits en perte de vitesse ou les nids de conflits interpersonnels. On le verra plus loin, le sondage réalisé auprès des étudiants souligne l'importance de leur intégration à un milieu de formation vivant, personnalisé et qui aide les chercheurs novices dans leur apprentissage du métier. On pourrait soutenir que cela est vrai aussi des chercheurs seniors : il existe des équipes et des centres qui attirent des chercheurs originaux et productifs; à l'inverse, on connaît des départements tellement atomisés et divisés que l'ensemble de leur fonctionnement s'en ressent, y compris l'encadrement des étudiants aux études supérieures. Si la créativité est toujours une disposition individuelle, il y a donc des cultures organisationnelles qui la reconnaissent, la soutiennent et la valorisent davantage que d'autres.

Brown et Atkins (1988 : 120) énumèrent les divers rôles associés à la direction de mémoire et de thèse. Ces rôles traversent les deux dimensions mises de l'avant par le CGS. En voici les principaux :

- 1) diriger (détermination du sujet et de la méthode, proposition d'idées);
- 2) faciliter (l'accès à des ressources et à de l'expertise);
- 3) conseiller (dans la résolution de problèmes techniques, par la suggestion d'options ou de solutions de rechange);
- 4) enseigner (des méthodes de recherche);
- 5) guider (en suggérant un calendrier d'écriture, donnant de la rétroaction sur les progrès réalisés, identifiant les étapes critiques dans la cueillette des données);
- 6) critiquer (la conception de la recherche, des brouillons de chapitres, des interprétations de données);
- 7) promouvoir l'autonomie (en autorisant l'étudiant à prendre des décisions et en le soutenant dans les choix faits);
- 8) soutenir l'étudiant (en l'encourageant, montrant de l'intérêt, discutant les idées de l'étudiant);
- 9) établir une certaine relation d'amitié (en montrant de l'intérêt pour les aspects non académiques de la vie de l'étudiant);
- 10) gérer (en vérifiant régulièrement le travail de l'étudiant, en suivant la progression de la recherche, en donnant un feedback systématique, en planifiant le travail);
- 11) évaluer (évaluateur interne, membre du jury, préparation de la soutenance).

Cet éventail de tâches du directeur de recherche peut servir à définir les compétences générales d'un corps professoral œuvrant aux études supérieures; il peut aussi servir d'outil pour interroger les pratiques existantes. On peut ainsi se demander à quel moment le directeur doit s'assurer qu'une décision est bel et bien prise concernant le sujet et la méthode de recherche; ne doit-il pas intervenir assez tôt dans la scolarité afin d'amener l'étudiant à s'engager dans une démarche précise? Ne doit-il pas, si la discipline et la situation s'y prêtent, tempérer les ambitions d'étudiants désireux de réaliser le magnum opus²⁶ et leur faire comprendre que le mémoire ou la thèse marquent l'entrée dans la carrière de chercheur, non la reconnaissance d'un chef-d'œuvre couronnant une carrière accomplie? Il ne s'agit pas de faire travailler les étudiants sur des sujets insignifiants et sans portée pour la discipline, mais plutôt de s'assurer qu'un candidat raisonnablement doué et travailleur se mesure à un défi intellectuel et méthodologique à sa hauteur, qu'il saura relever dans les délais impartis. Dans les sciences pures et appliquées et dans les sciences de la santé, le problème de la détermination du sujet et de la méthode de recherche se pose différemment, l'étudiant devant le plus souvent s'intégrer à une équipe ou à un laboratoire avec une programmation de recherche établie; cependant, les échanges entre un étudiant et un directeur de recherche doivent permettre là aussi au premier de se tailler un sujet intéressant et à sa mesure, ni trop ambitieux, ni trop modeste. Si, dans ces secteurs, les étudiants ont peut-être moins de latitude, on doit leur assurer néanmoins un degré suffisant d'autonomie. Un chercheur construit son objet; il ne fait pas que sélectionner et exécuter une série d'opérations.

Une fois le sujet et la méthode de recherche choisis, le directeur et l'étudiant échangent régulièrement à propos du déroulement des travaux. Nous sommes essentiellement, ici, dans une situation de communication, et la capacité du directeur de fournir à l'étudiant un feedback de qualité est au cœur d'une bonne pratique de ce que l'on appelle parfois les «research tutorials», ces rencontres en tête-à-tête qui assurent la bonne orientation et la progression du travail. Nous avons préalablement souligné l'importance d'une certaine proximité dans les rapports; ici, il faut nous centrer sur le travail de direction proprement dit, une fois le rapport interpersonnel établi.

A cet égard, selon Brown et Atkins (1988), trois compétences paraissent essentielles :

1) celle de structurer la rencontre tutorale afin qu'elle donne les fruits escomptés; 2) celle

²⁶ À ce propos, le CGS affirme : «perhaps the greatest service graduate schools, departments, and advisers can perform for Ph.D. candidates is to debunk the mythology of the dissertation as magnum opus. Students are plagued by the temptation to read one more article, run one more regression, incorporate one more argument, do one more experiment. Students need to be reassured that a reasonably thorough piece of work — William Bowen's "demonstration that (the student) has mastered the tools of independent research and has made at least a modest contribution to knowledge" — is attainable and sufficient. The dissertation is, after all, supposed to be the beginning of a student's scholarly work, not its culmination» (1991 : 22).

de fournir un feedback riche et pertinent; et 3) celle de planifier et de superviser la recherche. Attardons-nous surtout aux deux premières, la troisième étant étroitement liée au processus et aux étapes de réalisation de la recherche.

Bien structurer la rencontre tutorale, cela signifie accomplir convenablement quatre tâches : 1) questionner l'étudiant sur ce qu'il a fait, les problèmes auxquels il a fait face, les résultats qu'il a obtenus, l'interprétation qu'il propose, etc.; 2) écouter ce qu'il dit ou essaie plus ou moins adroitement de dire; 3) répondre à ses interrogations et demandes, et éventuellement prendre avec lui les décisions qui apparaissent les plus appropriées pour la suite des opérations; 4) expliquer pourquoi il faut procéder ainsi, opter pour telle voie, faire telle chose ou cesser de poursuivre telle avenue. Ces tâches sont à la portée de tout professeur qualifié; cependant, elles exigent une disponibilité certaine et du temps.

Le feedback peut prendre diverses formes : le directeur peut résumer dans ses mots ce que l'étudiant lui a soumis par écrit ou essaie d'énoncer de vive voix; il peut évaluer les travaux réalisés à partir de critères explicites de qualité; il peut référer à ce qu'il considère comme de bons exemples de recherches complétées; il peut encourager à continuer, estimant que tout va bien ou comme prévu, etc. Ce qui est certain, c'est que le feedback est essentiel pour au moins quatre raisons : tout d'abord, il amène l'étudiant à saisir les critères de qualité auxquels son mémoire ou sa thèse seront éventuellement soumis; il est, en effet, essentiel que l'étudiant voie son travail jugé en fonction de normes explicites; apprendre à être chercheur, c'est apprendre les standards de la recherche; cela ne peut se réaliser par l'auto-évaluation, mais passe plutôt par le jugement d'autrui, un autrui autorisé. Deuxièmement, le feedback facilite le raffinement des compétences méthodologiques de l'étudiant, en l'aidant par exemple à utiliser les bonnes techniques d'analyse de données. Il est en de même à propos des capacités d'écriture des étudiants. Troisièmement, le feedback procure à l'étudiant un sentiment d'accomplissement : du feedback constructif, sur une base régulière, permet à l'étudiant de développer le sentiment de maîtriser sa recherche et de progresser adéquatement. Quatrièmement, le feedback permet à l'étudiant d'approfondir et d'étendre sa compréhension du sujet. Ici, le directeur aide l'étudiant à penser, ce qui suppose qu'il s'investisse au moins quelque peu dans la problématique et qu'il accepte de réfléchir tout haut avec l'étudiant, explicitant à différents moments les stratégies qu'il utilise et acceptant que l'étudiant questionne ses affirmations, hypothèses ou intuitions. Ainsi vécue, la direction de mémoire et de thèse peut être très gratifiante, au niveau intellectuel tout comme sur le plan interpersonnel.

Cette situation optimale ne se réalise pas toujours. Lorsque, interrogés sur les difficultés éprouvées au cours de leurs études supérieures, les étudiants américains, selon Brown et Atkins (1988 : 127), soulignent quelques carences de la direction de mémoire ou de

thèse. Ils mentionnent par exemple le nombre insuffisant de rencontres avec leur directeur et l'indifférence plus ou moins marquée de ce dernier; la quasi-absence de conseils pratiques et le trop peu de direction des travaux; le retard à rétroagir; les absences trop fréquentes; enfin le manque d'expérience en recherche et de compétences pertinentes. Les données du sondage de 1993 réalisé auprès des étudiants de l'Université de Montréal ne sont pas aussi détaillées que celles rapportées ici, mais elles indiquent que les décrocheurs avaient davantage tendance que les persévérants à se plaindre de leur directeur de mémoire ou de thèse et de son peu de disponibilité. À cet égard, on pourrait parler chez certains d'une négligence à accomplir les devoirs attachés à la direction de mémoire et de thèse. Pareille négligence semble avoir un impact négatif sur la persévérance.

Cette situation est indissociable de la question de la valorisation institutionnelle de la direction de mémoire et de thèse. Reconnaît-on à sa juste mesure le travail accompli? L'évaluation des diverses composantes de la tâche professorale, aux fins de promotion notamment, accorde à la direction et à l'encadrement des étudiants des cycles supérieurs une attention déjà prévue dans les conventions régissant l'évaluation de la tâche professorale. Selon les différents secteurs disciplinaires, selon la culture même de chaque unité académique considérée, cette composante de la direction des étudiants des cycles supérieurs, traitée en général en articulation étroite avec l'activité de recherche, recevra un traitement différencié.

La FES, quant à elle, insiste beaucoup sur l'importance et la valorisation de la tâche d'encadrement. Il s'agit là d'une pièce tout à fait centrale de la politique et des procédures d'affectation par la FES des professeurs et des chercheurs de l'Université aux activités d'enseignement et d'encadrement des cycles supérieurs. Il faut aussi reconnaître que des améliorations peuvent et doivent être apportées à nos pratiques d'encadrement et à la gestion qui est faite de cette composante cruciale de la tâche professorale. Dans notre institution, l'Ombudsman attire régulièrement notre attention sur des situations d'encadrement qui méritent correction et sur l'importance de bien suivre et d'évaluer l'impact de nos pratiques d'encadrement sur la qualité et la réussite de la formation étudiante aux cycles supérieurs. Nous pourrions nous inspirer ici des pratiques existant dans d'autres universités, comme l'Université McGill (1999), dont la Faculté des études supérieures a récemment élaboré un instrument permettant à ses diplômés de fournir du feedback sur l'encadrement reçu en cours de formation.

Nous constatons, dans plusieurs unités, qu'il existe des inégalités de charge d'encadrement aux études supérieures. On peut parler en quelque sorte d'«un marché sauvage», les étudiants «magasinant» un directeur de mémoire ou de thèse, et des collègues apparaissant davantage en demande que d'autres, pour plusieurs raisons : plus grande renom-

mée, donc plus de prestige pour l'étudiant, plus grande disponibilité et donc plus grande facilité d'accès d'un professeur, investissement du professeur dans un champ de recherche pertinent et attrayant, fonds de recherche suffisants pour assurer un assistantat à un étudiant doué, possibilités d'emploi après le mémoire ou la thèse, etc. Aussi, des collègues ont un éventail d'intérêts plus large que d'autres, alors que certains n'acceptent d'encadrer que des étudiants directement intéressés à leurs propres travaux. S'il n'est dans l'intérêt ni de l'étudiant ni du professeur d'éliminer la liberté de choix, il y a cependant lieu de prendre acte des inégalités de charge professorale que cette liberté peut engendrer. À cet égard, rappelons la pertinence du principe de modulation. Le Comité d'études supérieures doit se préoccuper de cette question, tout comme les directions de département. Une fonction de régulation doit s'exercer, au nom de l'équité des tâches assumées par les professeurs. Le moment de l'affectation aux études supérieures est aussi l'occasion d'apprécier la distribution de la charge d'encadrement des étudiants inscrits aux études supérieures dans une unité donnée. Il ne s'agit pas ici de bureaucratiser davantage le fonctionnement de l'Université, mais plutôt d'assurer une gestion plus dynamique et collective de la formation des étudiants.

Enfin, par respect de l'autonomie professorale, les universités interviennent peu dans le développement des compétences liées à la direction du mémoire ou de la thèse. Tout se passe comme si, dès l'embauche, parce qu'un professeur possède un doctorat ou a réalisé une recherche supervisée, c'est-à-dire parce qu'il a été dirigé par quelqu'un, il sait alors comment s'y prendre pour guider un étudiant. À l'évidence, ce n'est pas toujours le cas. Nul doute que cette situation, ainsi que les changements signalés au départ dans la population étudiante, l'évolution des modalités de la recherche (partenariats, questions éthiques, etc.) et des champs d'études peuvent rendre utiles, pour ceux qui, notamment en début de carrière, en ressentent le besoin, des ateliers de formation pendant lesquels des directeurs expérimentés et dont l'excellence est reconnue partageraient leur expérience. Comme toute organisation du genre, l'université doit développer les compétences de ses professeurs; l'offre d'ateliers sur la direction du mémoire et de la thèse venant du CÉFES, et à laquelle la FES est associée, participe à cette obligation de faire fructifier les ressources humaines. Et tout récemment, la FES publiait à l'intention des professeurs et des étudiants des cycles supérieurs un document de réflexion sur la rédaction des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat (FES, 2000); partie de ce document traitait aussi de l'évaluation des mémoires et des thèses. Ce premier document est indissociable d'un deuxième, le *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*, dont la FES vient tout juste de produire une édition nouvelle (2001) et complètement remaniée. La présentation des mémoires et des thèses y est directement re-

liée aux pratiques et politiques d'encadrement qui en garantissent la qualité.

B.3. Soutien collectif et institutionnel

Au moins en théorie, tout étudiant aux études supérieures est membre actif de la communauté intellectuelle regroupée dans un centre de recherche, un département ou une faculté. Il est intégré dans un micro-milieu de recherche qui le socialise et le nourrit intellectuellement et sur le plan interpersonnel. Dans les faits, ce n'est pas toujours le cas et un danger guette un bon nombre d'étudiants : l'isolement. Les études supérieures constituent à bien des égards un travail solitaire, une épreuve de fond. Cela ne peut être éliminé : une certaine solitude est nécessaire à la recherche indépendante, à la réflexion autonome, à la création originale. Mais les études américaines (Brown et Atkins, 1988 : 128) soulignent l'existence du problème de l'isolement et constatent ses effets néfastes sur le cheminement de certains étudiants. Trop d'entre eux, notamment parmi les décrocheurs, se sentent séparés et éloignés d'un milieu de vie académique avec lequel leurs contacts sont rares et trop peu nombreux pour soutenir leur faible sentiment d'appartenance et leur volonté vacillante de poursuivre un projet d'études qui, avec le temps, semble avoir de moins en moins de sens.

De plus, selon les résultats du sondage de 1993, les étudiants qui perçoivent positivement l'attitude de leurs collègues, qui échangent entre eux à propos de leurs études, semblent persévérer davantage que les autres. Le Tableau 7 présente les caractéristiques de l'encadrement collectif et institutionnel, ainsi que de l'environnement externe (milieu familial, conjoint, employeur), à la maîtrise et au doctorat qui, selon les résultats du sondage, sont positivement reliées à la persévérance.

Ces résultats confirment l'importance du département, du groupe ou du centre de recherche comme lieu de vie intellectuelle, d'interaction professeurs-étudiants et de soutien des étudiants dans leur cheminement. Notons la pertinence à la maîtrise et au doctorat de la disponibilité des professeurs, des échanges entre étudiants, du fait d'être membre d'un groupe de recherche, de participer aux activités organisées par le département et d'avoir un travail rémunéré à l'université. Sans oublier l'appui des parents, du conjoint et de l'employeur. Il y a donc nécessité de cultiver au sein des unités une vie intellectuelle stimulante (conférences, débats, colloques intra-muros), tout en prenant bien soin d'y intégrer les étudiants. Un tel micro-milieu de recherche nourrit la motivation à persévérer et peut contribuer à contrer l'isolement.

Tableau 7
Encadrement et environnement au doctorat et à la maîtrise* :
attentes des étudiants selon le sondage de 1993

Au doctorat :
<i>Encadrement collectif :</i>
<ul style="list-style-type: none"> — qualité des professeurs; — respect du plan de cours; — attention portée aux questions des étudiants; — processus d'évaluation clairement défini; — disponibilité; — charges de cours détenues par des étudiants; — travail de recherche rémunéré par les professeurs.
<i>Encadrement institutionnel :</i>
<ul style="list-style-type: none"> — attitudes (qualifiées d'accueillantes) des autres étudiants; — échanges sur les travaux académiques; — échanges sur les activités de recherche; — échanges sur le programme; — participation aux activités organisées dans le département; — ressources matérielles offertes par l'unité académique; — satisfaction quant à la fiabilité des ordinateurs.
<i>Environnement externe :</i>
<ul style="list-style-type: none"> — appui des parents; — support reçu du conjoint; — encouragement de l'employeur.
À la maîtrise :
<i>Encadrement collectif :</i>
<ul style="list-style-type: none"> — qualité des professeurs; — attention portée aux questions des étudiants; — disponibilité hors cours; — participation à une équipe de recherche; — travail rémunéré à l'université.
<i>Encadrement institutionnel :</i>
<ul style="list-style-type: none"> — échanges entre étudiants à propos du programme académique; — ressources matérielles offertes par l'unité académique;
<i>Environnement externe :</i>
<ul style="list-style-type: none"> — appui des parents; — support reçu du conjoint; — encouragement de l'employeur.

*Sauf les aspects relatifs au directeur de recherche, déjà traités (Tableau 6).

A cet égard, il y a probablement des étudiants à risques, comme il est possible d'identifier des moments critiques du parcours étudiant nécessitant une plus grande attention au danger que fait courir un isolement trop prononcé. Dans certaines unités où il n'y a pas ou peu d'équipes de recherches intégrant des étudiants, on a constaté que les étudiants en rédaction souffraient d'un tel isolement; là où a été mis sur pied un séminaire (crédité ou non) d'accompagnement de cette étape, le sentiment d'appartenance des étudiants semble avoir été maintenu, de même que leur motivation à persévérer.

On peut reconnaître l'étudiant à risque à certains signes : il reporte ses rendez-vous avec son directeur, il trouve des excuses pour un travail inachevé, il pense à l'étape suivante et oublie celle qu'il doit mener présentement à terme, il change souvent de sujet ou de méthode, il occupe son temps à d'autres activités, il résiste aux conseils ou se ferme à toute critique, il bloque devant la page blanche, il intellectualise les petits problèmes pratiques, il blâme les autres pour ses manquements, il est incapable d'intégrer à son travail actuel ses apprentissages antérieurs, etc. Une bonne pratique de direction du mémoire et de la thèse est attentive à ces signaux et intervient pendant qu'il en est encore temps. Notons que, face à ce type d'étudiant, le comité d'études supérieures peut être utile : en faisant régulièrement le point avec les directeurs concernés sur l'avancement des travaux des étudiants, comme l'y engage d'ailleurs le règlement pédagogique de la FES, ce comité peut valider certaines perceptions, identifier les cas à risques et développer les stratégies appropriées pour assurer un encadrement plus efficace.

Il y a deux catégories d'étudiants parmi lesquelles il est possible de repérer bon nombre d'étudiants à risques : il s'agit de la catégorie des étudiants à temps partiel et des étudiants venant de l'extérieur (étudiants internationaux). Les étudiants à temps partiel ont des contacts intermittents avec l'université, les professeurs et les étudiants. Parce qu'ils étudient le soir ou le week-end, ils sont en quelque sorte, malgré leur nombre important, à la marge de la vie universitaire. Les intégrer à la vie d'un département, d'un groupe ou d'un centre de recherche exige quelques adaptations, comme, par exemple, de prévoir que des conférences ou des séminaires se tiennent le soir ou le week-end. Sauf erreur, présentement, la plupart des soutenances de thèses se tiennent le jour; il est donc à peu près impossible, pour un étudiant qui travaille, d'assister à cette importante manifestation de la vie universitaire.

Diriger à la maîtrise et au doctorat des étudiants à temps partiel n'est pas chose facile, à cause du caractère discontinu des interactions et des risques d'interruptions du cheminement. Le directeur de recherche a parfois le sentiment de repartir à zéro à chaque rencontre, surtout si celles-ci sont fortement éloignées les unes des autres. Il y a aussi le danger que les données d'un projet de recherche étalé sur trop d'années deviennent périmées,

que le problème à l'étude soit dépassé ou que d'autres études plus récentes rendent celui-ci obsolète. Il n'y a pas de réponse simple à ces questions; il importe cependant, étant donné l'évolution des populations étudiantes dans certains secteurs, de réfléchir aux risques d'un nombre croissant d'étudiants à temps partiel aux études supérieures. Car, de toute évidence, cette caractéristique étudiante est là pour demeurer : il faut donc développer de nouvelles stratégies d'intégration et de soutien de ce type d'étudiants.

Il est toutefois difficile de concevoir que toutes les étapes du cheminement d'une maîtrise de recherche ou d'un doctorat puissent se réaliser à temps partiel. Cela est d'ailleurs formellement interdit par le règlement pédagogique de la FES; il s'impose donc que soient insérées, dans le plan d'étude de tout étudiant des cycles supérieurs poursuivant une formation à la recherche, une ou des périodes de formation à temps plein principalement consacrées au travail de recherche et à la rédaction d'un travail dirigé, d'un mémoire ou d'une thèse. Néanmoins, il y a des étapes du cheminement de l'étudiant qui s'accommodent un peu mieux que d'autres du statut d'étudiant à temps partiel. Par exemple, dans certains secteurs, il peut être acceptable de compléter sa scolarité à temps partiel et de se réserver le maximum de temps disponible, y compris des trimestres à temps plein, pour la recherche proprement dite : la collecte des données, leur analyse et leur interprétation, ainsi que la rédaction de l'ouvrage envisagé. Il y a lieu de réfléchir collectivement à ces questions, pour trouver les modalités les plus appropriées aux nouvelles réalités étudiantes et qui permettent de maintenir les standards de qualité, le tout dans un calendrier de réalisation raisonnable.

La situation des étudiants de l'extérieur est quelque peu différente. La plupart sont inscrits à plein temps. Un bon nombre sont boursiers. Ils sont donc plus présents à la vie universitaire que les étudiants à temps partiel. Plusieurs produisent d'excellents travaux de recherche. Il ne s'agit donc pas ici de pointer du doigt une catégorie particulière d'étudiants. Par ailleurs, certains étudiants venant de l'extérieur du Québec semblent avoir de la difficulté à nouer des relations et se sentent isolés aux résidences universitaires, ou dans leur petit appartement en ville. Parfois, des collègues de la même origine ethnique favorisent leur intégration; cela compense quelque peu, mais force est de constater néanmoins quelques difficultés. Il faut dire aussi que, parfois, les études de premier cycle de certains étudiants venant d'un autre pays ne les préparent que partiellement aux exigences du travail intellectuel autonome et critique. Quelques-uns éprouvent des difficultés à s'insérer dans les modes de questionnement, de construction de problématique et de démarche empirique propres à notre tradition universitaire nord-américaine. D'autres ont des problèmes d'écriture. Diriger ce type d'étudiants présente donc quelques défis dont il importe d'être conscients. Ici aussi, le comité d'études supérieures peut être utile pour

identifier les difficultés éprouvées par certains étudiants internationaux et faire partager entre collègues des pistes d'intervention appropriées. Aussi, des sessions d'accueil au sein des facultés et départements seraient utiles, afin de faciliter leur insertion et leur intégration rapides.

Les données du sondage de 1993, ainsi que les écrits consultés, indiquent clairement qu'il y a une organisation sociale plus propice à la persévérance et qu'au contraire, certains facteurs sociaux contribuent au décrochage. L'énoncé de politique de l'Université de Montréal concernant la persévérance au premier cycle faisait en 1994 le même constat et reconnaissait aussi l'importance du réseau social pour soutenir la persévérance aux études. Il soulignait en ce sens l'utilité de soigner l'accueil des nouveaux étudiants afin de développer un sentiment d'appartenance (visites de l'unité, journées d'accueil); par ailleurs, il valorisait le rôle des Services aux étudiants et des associations étudiantes ou, encore, prévoyait un encadrement particulier au moyen du parrainage des nouveaux étudiants par les anciens.

La nécessité d'un réseau social et d'une vie intellectuelle riche à laquelle les étudiants sont intégrés est aussi forte aux études supérieures qu'au premier cycle. Il faut donc y être attentif et œuvrer à la mettre en place et la soutenir, en collaboration avec les étudiants eux-mêmes, notamment ceux actifs au sein d'associations étudiantes.

L'encadrement collectif, le suivi continu des étudiants avancés par le biais du comité d'études supérieures apparaissent aussi essentiels, à la fois dans une perspective de prévention du décrochage, d'identification des étudiants à risques et de déploiement de stratégies d'intervention appropriées.

Il apparaît aussi nécessaire que tout étudiant avancé, qu'il soit inscrit à un D.E.S.S., à une maîtrise professionnelle ou de recherche ou encore au doctorat, puisse consulter régulièrement un professeur assumant auprès de lui les fonctions de tuteur ou de mentor. Cela est particulièrement important dans les programmes qui ne sont pas des programmes de recherche ou pendant la période au cours de laquelle un étudiant aux études supérieures n'a pas encore choisi un directeur de recherche. Les étudiants à temps partiel ont probablement davantage besoin de contacts réguliers avec un tuteur. Trop souvent, cette fonction de guide est laissée aux commis aux affaires académiques ou à des adjoints administratifs, qui effectuent sans doute un travail convenable, mais qui comblent un vide que seuls des professeurs sont véritablement en mesure de remplir. Cette fonction tutorale fait intégralement partie de la charge professorale. Elle incombe à tous.

B.4. Soutien financier

La relation entre le coût des études, d'une part, et les possibilités qu'ouvrent des études supérieures de qualité, de l'autre, est fort complexe. C'est par ailleurs dans ce contexte global que doit être posée la question cruciale et déterminante du soutien financier aux étudiants des cycles supérieurs. Plusieurs analystes l'auront noté : les dépenses encourues dans la poursuite des études supérieures constituent aussi un investissement. Dans l'ensemble, ces études demeurent fort rentables pour ceux qui les complètent, au plan de la carrière, de la rémunération et de la protection contre la précarité et le chômage (Allen, 1998; CST, 1998; Vaillancourt, 1998). La question qui se pose est de savoir quel est le niveau acceptable, tant pour l'individu que pour la collectivité, de l'investissement dans les études, ou encore des dépenses ou de l'endettement pour parfaire une formation aux cycles supérieurs. La question se pose d'autant plus que la relation entre des conditions financières adéquates et la poursuite, voire la réussite, des études est stratégiquement importante.

En ce qui concerne justement la situation financière des étudiants et leur gestion du temps, certaines données sont révélatrices. Ainsi, Sales *et al.* (1996 : 220) estiment le montant moyen des dépenses annuelles à 12 621\$ pour un étudiant de 2^e cycle et à 14 185\$ pour un étudiant de troisième cycle. Or, une étude du CNCS-FEUQ (1999) montre qu'un étudiant sur trois a moins de 10 000\$ de revenus bruts annuels. La situation financière des étudiants est fortement contrastée suivant le statut à plein temps ou le statut à temps partiel. Dans le premier cas, le revenu moyen serait de 15 302\$, alors que, dans le second cas, il atteint 33 899\$. Pour le CNCS-FEUQ, les étudiants n'auraient, semble-t-il qu'une alternative, «soit étudier à temps plein et avoir des revenus inférieurs au seuil national de pauvreté, soit étudier à temps partiel et avoir un travail rémunéré pour augmenter leurs revenus, situation qui implique à long terme un allongement des études et plus de risques d'abandon» (1999 : 19). Les données disponibles confirment l'existence d'un lien entre le statut à plein temps et l'endettement étudiant. Par ailleurs, il faut rappeler, comme le montrent les statistiques à cet égard, que les étudiants québécois sont les moins endettés du Canada et que les dépenses encourues dans la poursuite des études supérieures doivent aussi être vues comme un investissement.

Des études indiquent aussi que les revenus d'emploi servent principalement à subvenir aux besoins essentiels (logement, nourriture, frais de scolarité, responsabilités familiales). Le travail rémunéré est donc nécessaire à la survie de la très grande majorité de ceux qui s'y adonnent. L'étude la FEUQ, réalisée en 1993, portant sur 935 étudiants de maîtrise et de doctorat dans cinq universités du Québec, montre que «54 % des étudiants

inscrits aux études supérieures occupaient un emploi rémunéré et travaillaient en moyenne 25,2 heures par semaine» (cité *in* Rapport Cléroux, 1999 : 6).

Selon Sales *et al.* (1999), il y a des risques associés au travail rémunéré : plus l'étudiant consacre de temps à son emploi, moins il en consacre à ses études. Ces chercheurs notent cependant que la réussite scolaire n'est pas moins grande que chez ceux qui ne détiennent pas d'emploi, comme si les premiers organisaient leur temps de manière optimale. Il arrive cependant qu'ils ralentissent leurs études ou les abandonnent.

D'une manière générale, la question du financement des études, de l'investissement dans la formation poursuivie, de l'endettement d'une portion significative des étudiants, de même que celle du cumul d'activités et des problèmes d'organisation du temps que cela pose, demandent qu'on y apporte une attention toute particulière. Le travail rémunéré à l'extérieur de l'université se trouve souvent plus éloigné des intérêts académiques de l'étudiant que ne l'est le travail à l'université même. En outre, il entraîne des déplacements supplémentaires qui grugent une partie du temps disponible. Même si les étudiants interrogés par le sondage de 1993 ne disent pas clairement que le manque d'argent est cause d'abandon, on peut croire que son impact est loin d'être positif du point de vue de la poursuite des études supérieures (qualité de vie discutable, manque de temps, heures de travail trop nombreuses). Une disponibilité accrue de ressources financières doit être envisagée si l'on veut non seulement encourager la poursuite d'un programme d'études, mais aussi en réduire la durée, sans oublier qu'il importe de maintenir une capacité concurrentielle d'attirer les meilleurs étudiants. Suivant le sondage de 1993, les décrocheurs en maîtrise de recherche sont portés, de manière non équivoque, à abandonner leurs études pour accepter un bon emploi lorsqu'ils en ont l'occasion, alors qu'au contraire les persévérants se trouvent raffermissés dans leur décision de poursuivre leur programme d'études. Les résultats font état de la tendance des décrocheurs, dans tous les programmes hormis aux D.E.S.S., à quitter les études pour accepter une offre d'emploi.

S'il est difficile de cerner de façon précise l'impact de la situation financière sur la persévérance aux études, il est par contre évident que la multiplicité des obligations, des contraintes liées au fait de poursuivre des études tout en s'adonnant à des tâches rémunérées, trop souvent à l'extérieur de l'université, constitue un handicap difficile à surmonter. C'est souvent indirectement que les étudiants se plaignent d'un manque d'argent : en effet, ils se plaignent d'un manque de temps dû au fait qu'ils doivent consacrer une part importante de leur temps à gagner leur subsistance et celle de leur famille, le cas échéant.

Bref, l'Université, la Faculté des études supérieures, les facultés, départements et écoles de l'institution ont formulé le clair diagnostic qu'un meilleur soutien financier des étudiants des cycles supérieurs contribuera à réduire l'attrition à ce niveau de la forma-

tion. Avec des sommes accrues mises à sa disposition pour le soutien financier institutionnel des étudiants, la FES a mis au point son plan d'action (mars 2000) pour le financement étudiant. Plan d'action qui procure, pour les prochaines années, beaucoup plus de ressources internes pour le soutien financier des étudiants, lesquelles sont appelées à exercer un effet de levier pour l'augmentation visée de bourses obtenues par les étudiants auprès des conseils et organismes subventionnaires externes, des sources que les facultés et départements consacrent aux étudiants pour des charges de cours et des tâches d'assistantat d'enseignement et de recherche. Chaque unité académique est aussi invitée à se doter d'un plan local de soutien financier pour ses étudiants, ou, le cas échéant, à revoir systématiquement celui qu'elle aurait déjà implanté. Au delà des moyens et des ressources qu'ils mettent en œuvre, de tels plans se justifient d'abord et avant tout par les objectifs poursuivis. La FES, invitant les unités académiques à faire de même, a placé au premier rang des objectifs de son plan d'action pour le soutien financier des étudiants la réduction de l'attrition et l'augmentation en conséquence de la diplomation aux cycles supérieurs. Objectif qui n'est pas sans lien, bien sûr, avec l'impact d'un meilleur soutien financier sur le recrutement d'étudiants de qualité, motivés et aptes à bien entreprendre une formation aux cycles supérieurs.

Conclusion

La réflexion formulée dans ce document, comme l'analyse des études consacrées à la question, confirment que l'attrition et la trop faible diplomation dans les programmes de cycles supérieurs sont influencées par plusieurs facteurs. On ne peut réduire une éventuelle stratégie d'intervention à une seule cible : il importe de tenir compte de l'ensemble des éléments en cause. Étant donné la multiplicité des facteurs en jeu, la réflexion et un plan d'action établi dans chaque unité ou secteur, pour réduire l'attrition et améliorer la diplomation, devraient tenir compte des traits caractéristiques de chacun d'eux, multipliant ainsi les approches et les actions pertinentes.

Tout au long de ce document, il a été question de la qualité de l'information transmise aux étudiants afin que l'arrimage entre leurs capacités et leurs attentes, d'une part, et les compétences et les projets des équipes professorales, d'autre part, puisse être optimal; il a aussi été question de la qualité de la direction du mémoire et de la thèse, de l'importance de la fonction tutorale, d'une vie intellectuelle stimulante dans les unités, développant le sentiment d'appartenance des étudiants inscrits aux études supérieures à un micro-milieu d'études et brisant les murs d'un isolement peu propice à la poursuite d'études supérieures.

Tout cela n'exige pas de ressources financières démesurées; il faut en priorité de la disponibilité, du temps et un souci véritable de tenir compte des étudiants inscrits aux programmes avancés. Il y a ici un paradoxe intéressant à souligner. Afin de mieux répondre aux exigences de rendement imposées à l'institution et exprimées par des objectifs quantitatifs, la meilleure stratégie, qui est en même temps la plus conforme à la nature véritable de l'université, paraît être d'abord et avant tout d'ordre qualitatif : c'est celle qui investit dans la qualité des rapports sociaux entre professeurs et étudiants, au sein de véritables micro-milieus d'études, et qui mise sur les effets positifs de formes d'encadrement diverses et adaptées aux spécificités des secteurs académiques.

La conjoncture paraît particulièrement propice pour entreprendre d'améliorer la situation du fait que l'Université, grâce à une gestion adéquate d'une période de baisse importante de ses ressources et à un contexte plus heureux d'augmentation des ressources publiques investies dans la recherche et l'enseignement supérieur, peut mettre à contribution de meilleurs moyens pour remplir adéquatement sa mission. La tâche sera lourde : le maintien de taux élevés d'attrition dans les programmes de 2^e et de 3^e cycles et un taux moyen d'attrition, pour l'ensemble de nos activités, qui demeure certes alarmant, le prouvent à l'évidence. Aussi la Faculté des études supérieures se déclare-t-elle entièrement

disposée à accompagner les efforts que les facultés et départements poursuivront en ce sens par une panoplie de mesures visant une meilleure gestion des programmes et de l'encadrement aux cycles supérieurs, y compris un soutien financier plus adéquat et concurrentiel des étudiants des 2^e et 3^e cycles.

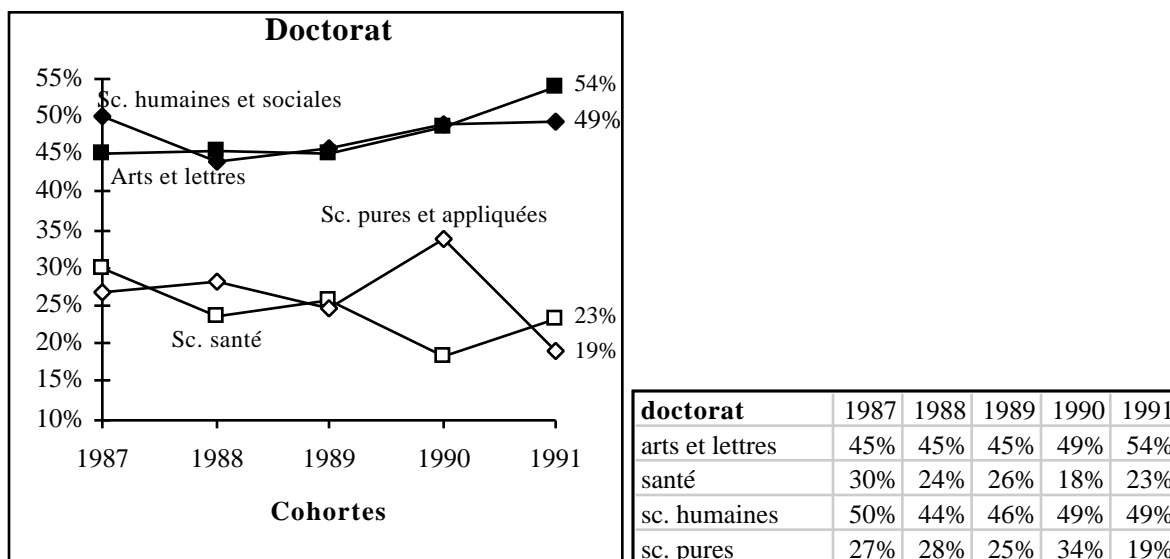
Annexe A

Graphiques I-IV Pourcentage d'attrition dans les cohortes 1987-1991 par type de programme pour chacun des secteurs

(après 8 ans pour le 3^e cycle et après 4 ans pour le 2^e)

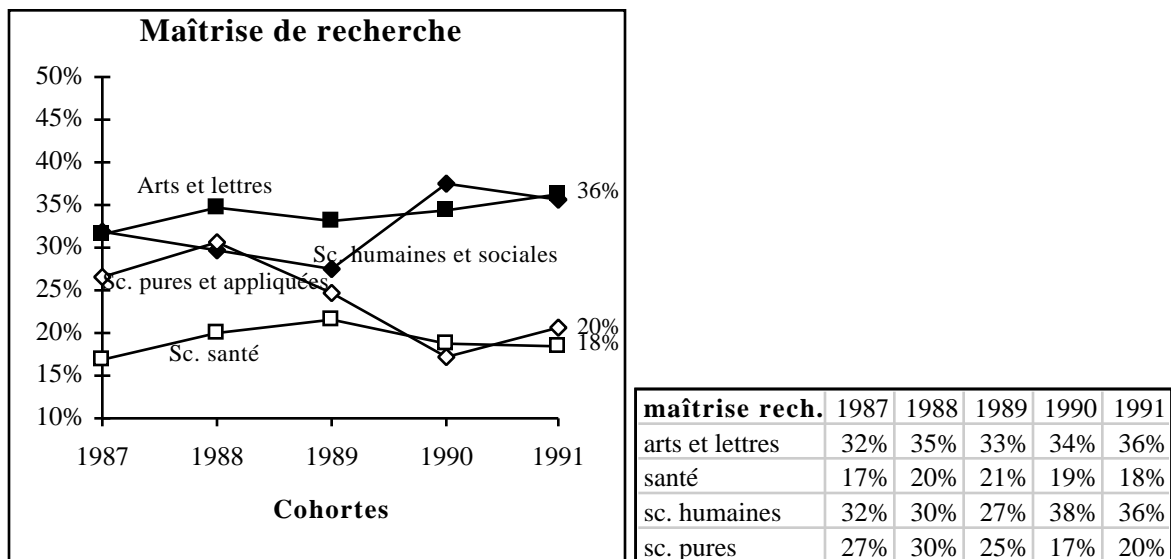
On observe (Graphiques I-IV) que certaines courbes dénotent des évolutions plutôt continues (entre autres les programmes de doctorat et de maîtrise de recherche en arts et lettres de même qu'en sciences humaines et sociales), alors que d'autres laissent entrevoir de brusques écarts (notamment au doctorat en sciences pures et appliquées et en santé). D'une cohorte à l'autre, l'attrition varie différemment selon les types de programme et les secteurs. L'ampleur du phénomène touche particulièrement certains secteurs des programmes de doctorat et de maîtrise de recherche (sciences humaines et sociales et arts et lettres).

Graphique I



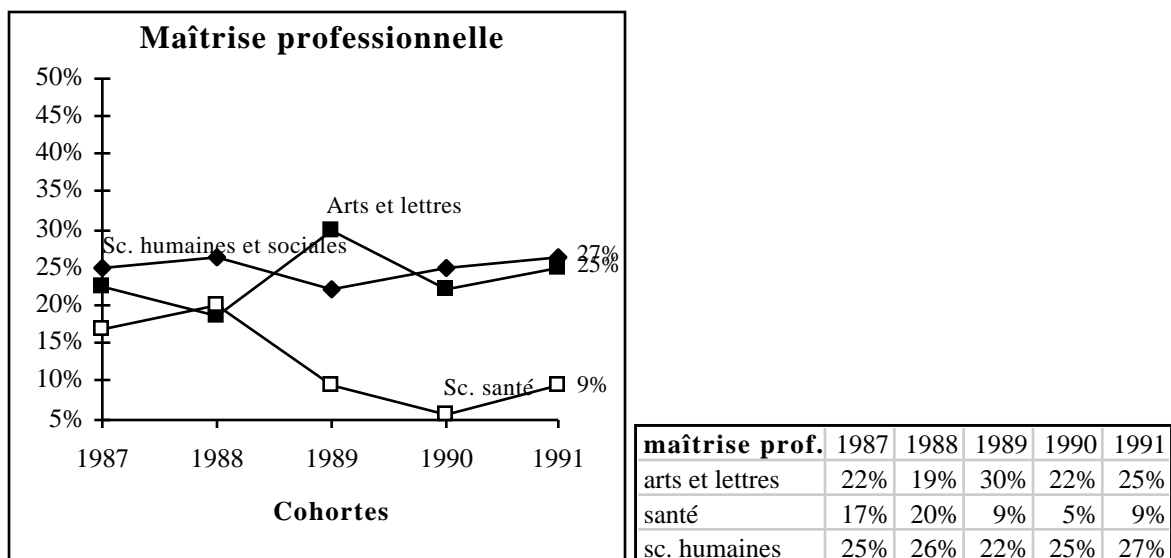
Au doctorat, la tendance semble légèrement à la hausse des pourcentages d'attrition dans les secteurs déjà plus touchés, soit en sciences humaines et sociales et en arts et lettres. Par contre, en sciences de la santé et en sciences pures et appliquées (exception faite de la cohorte 1990), on remarque une diminution du taux d'attrition.

Graphique II



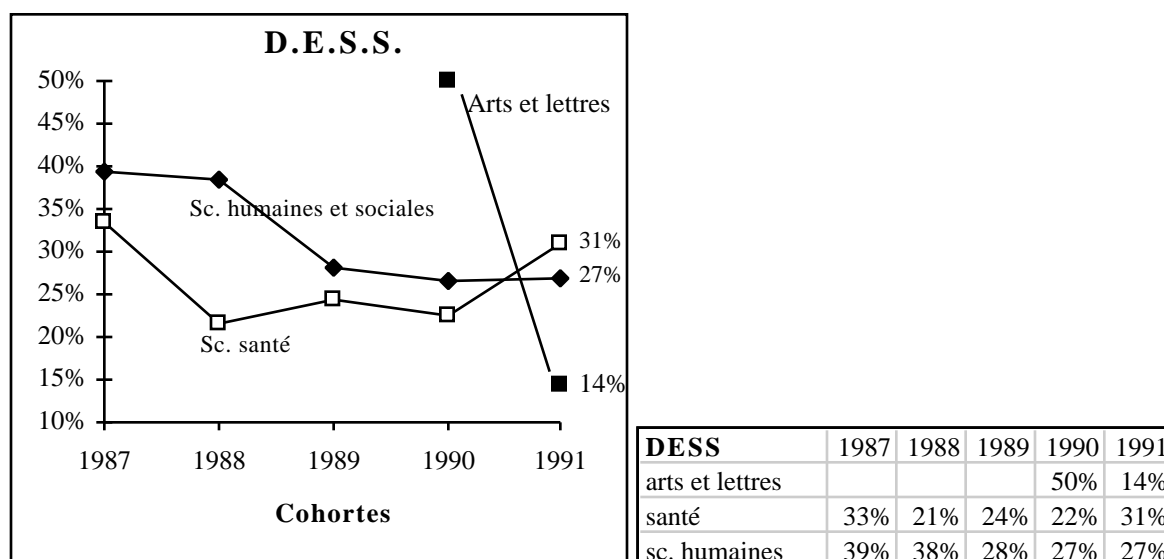
À la maîtrise de recherche, l'attrition semble aussi en progrès dans les secteurs arts et lettres et sciences humaines et sociales. En sciences humaines et sociales, on observe un bond assez important entre les cohortes 1989 et 1990, où l'attrition passe de 27 % à 38 %. Par ailleurs, la ligne générale est relativement stable en sciences de la santé et l'attrition semble en régression en sciences pures et appliquées.

Graphique III



À la maîtrise professionnelle, la tendance est, dans l'ensemble, à la baisse en sciences de la santé. Dans les deux autres secteurs, l'attrition est relativement stable, à l'exception de la cohorte 1989 en arts et lettres.

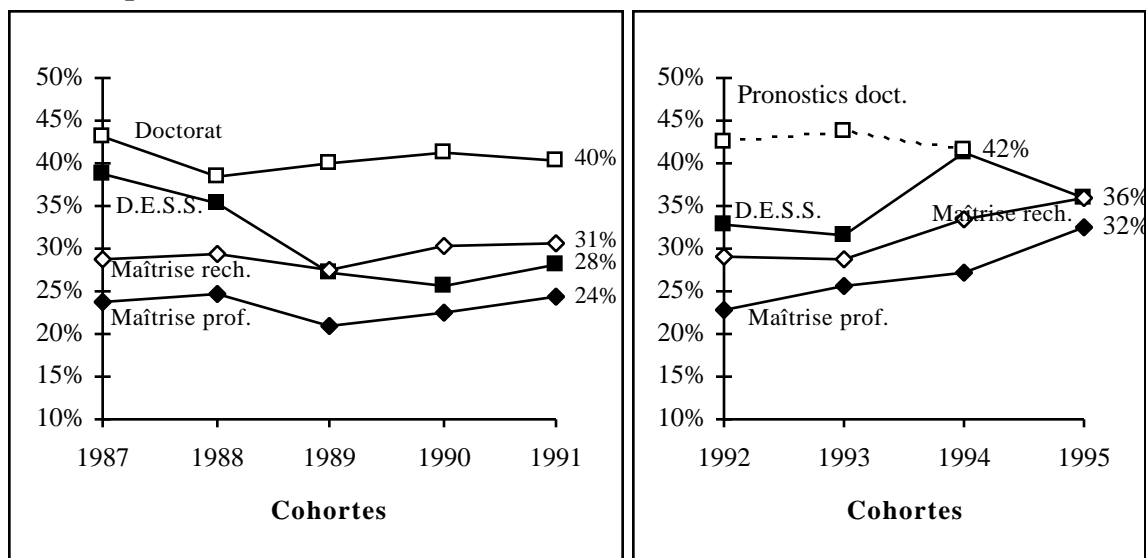
Graphique IV



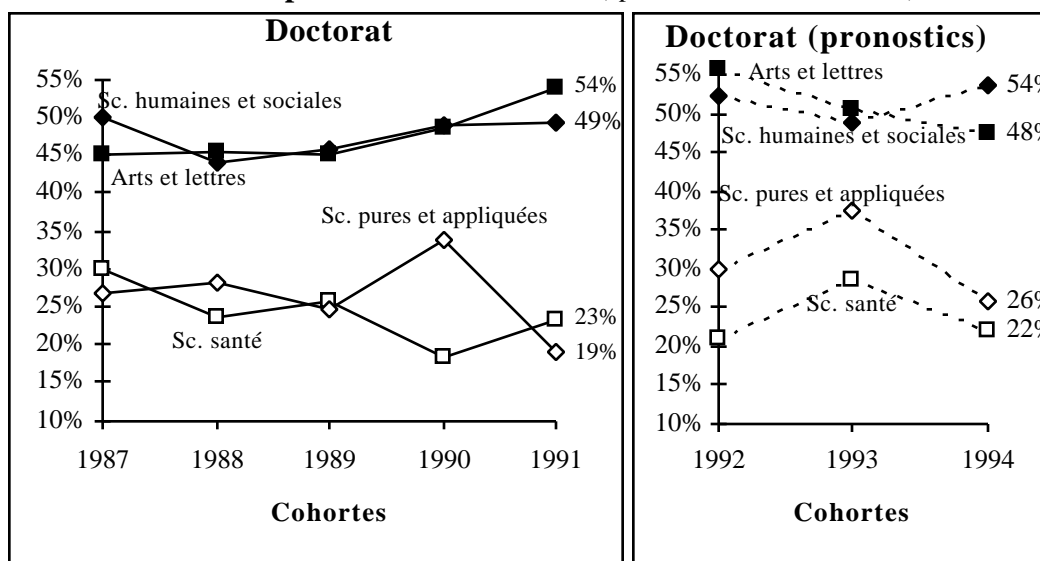
Dans les programmes de D.E.S.S., l'évolution se dessine à la baisse en sciences humaines et sociales et en sciences de la santé, quoique la cohorte 1991 semble amorcer une remontée de l'attrition. En arts et lettres, le nombre de cohortes est insuffisant pour se prononcer.

Annexe B

Graphique V
Évolution du pourcentage d'attrition par type de programme
et par cohorte 1987-1995 (après 8 ans, 3^e cycle, ou 4 ans, 2^e cycle, de cheminement)



Graphique VI
Évolution du pourcentage d'attrition au 3^e cycle par secteur
et par cohorte 1987-1994 (après 8 ans de cheminement)

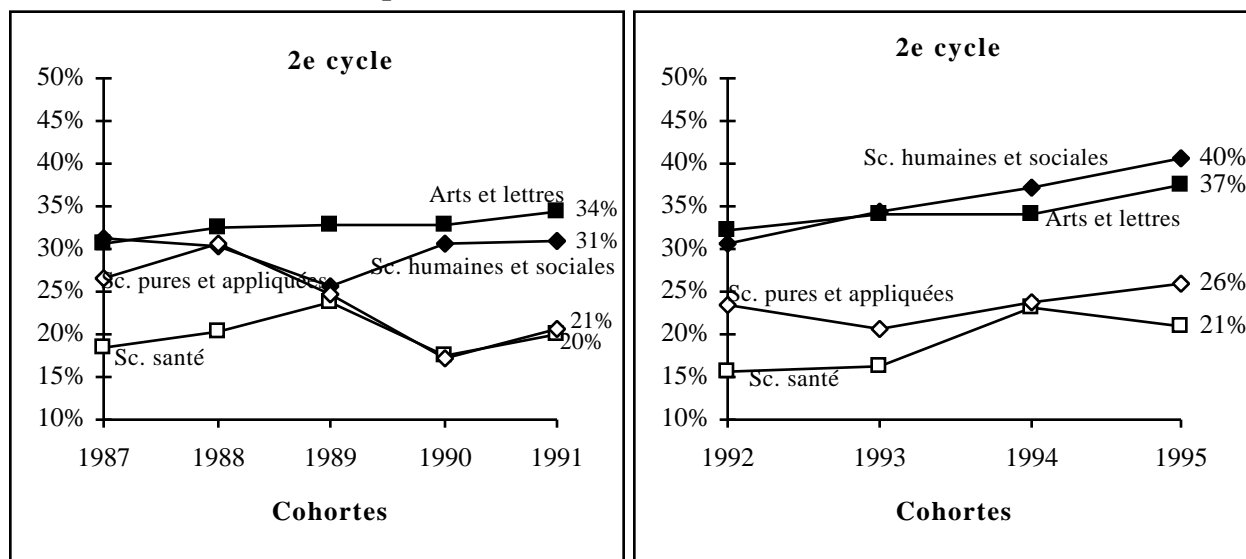


doctorat	1987	1988	1989	1990	1991
arts et lettres	45%	45%	45%	49%	54%
santé	30%	24%	26%	18%	23%
sc. humaines	50%	44%	46%	49%	49%
sc. pures	27%	28%	25%	34%	19%

doctorat pron.	1992	1993	1994
arts et lettres	56%	51%	48%
santé	21%	29%	22%
sc. humaines	52%	49%	54%
sc. pures	30%	38%	26%

Pour les cohortes 1992-1994 inscrites au doctorat, l'attrition réelle a été estimée en tenant compte de la proportion de persévérants et en prenant les cohortes des 3 années précédentes comme base de calcul. En outre, la série exclut les cohortes 1995 et 1996, dont l'ancienneté est insuffisante pour en apprécier justement le taux d'attrition.

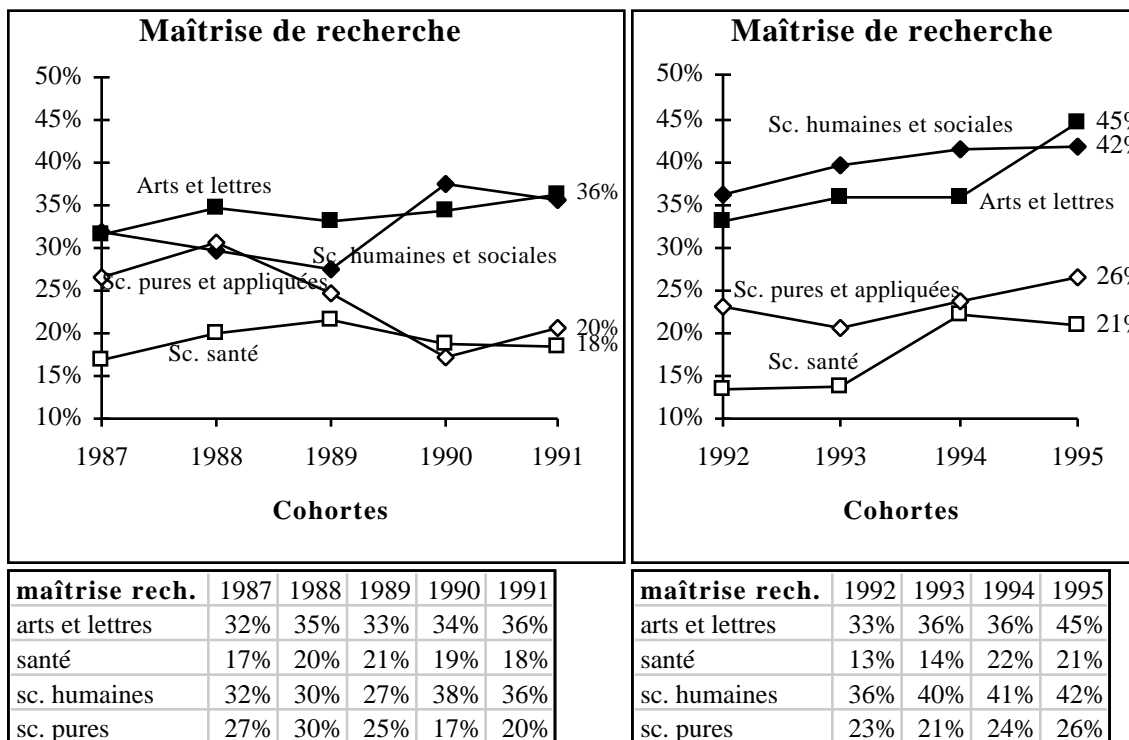
Graphique VII
Évolution du pourcentage d'attrition pour l'ensemble du 2^e cycle par secteur
et par cohorte 1987-1995 (après 4 ans de cheminement)



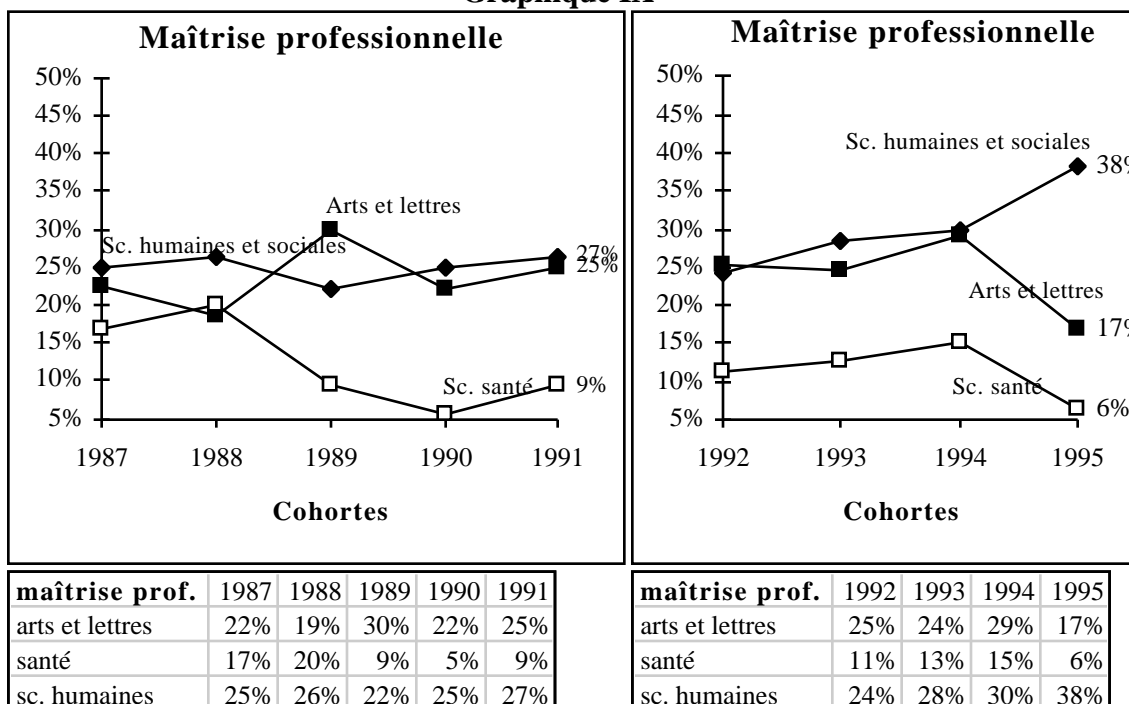
Graphiques VIII-X

Pourcentage d'attrition dans les cohortes 1987-1995 du 2^e cycle
par type de programme pour chacun des secteurs

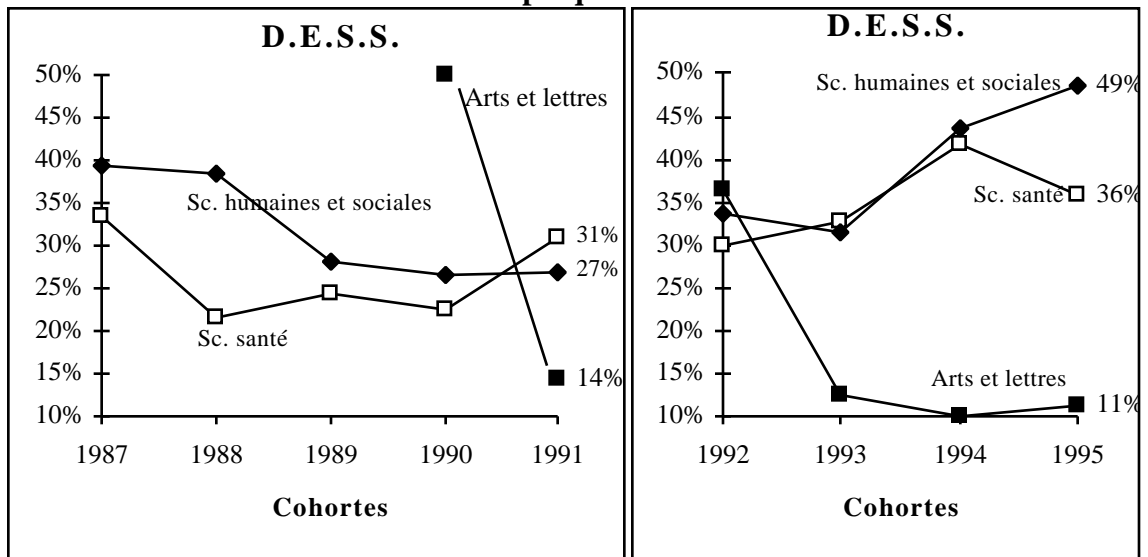
Graphique VIII



Graphique IX



Graphique X



DESS	1987	1988	1989	1990	1991
arts et lettres				50%	14%
santé	33%	21%	24%	22%	31%
sc. humaines	39%	38%	28%	27%	27%

DESS	1992	1993	1994	1995
arts et lettres	36%	13%	10%	11%
santé	30%	33%	42%	36%
sc. humaines	34%	32%	44%	49%

Bibliographie

- Allen, R.C. 1998, *The Employability of University Graduates in the Humanities, Social Sciences, and Education : Recent Statistical Evidence*, Ottawa, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Association canadienne pour les études avancées (ACÉA), Canadian Association of Graduate Studies (CAGS). 1992, *Les études avancées : un guide pratique*.
- Brown, G. et Atkins, M. 1988, *Effective Teaching in Higher Education*. London : Methuen.
- Bourdages, L. 1996, *La persistance au doctorat, une histoire de sens*, Québec : Presses de l'Université du Québec, collection ES 7.
- Bastien, André. 1992, *Cheminement des étudiantes et étudiants au doctorat*. Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Gouvernement du Québec. 17p + annexes.
- Bergman, Maia I. and Sudmant, Walter. 1994, *A Cross-National and Cross-Institutional Examination of Completion Rates and Times to Degree for Research Doctorates : Using Survival Modeling to Enhance the Understanding of Disciplinary Influences in Doctoral Education*. Presented at 1994 Association for Institutional Research Conference, New Orleans. Rev. Draft (6/9/94)
- Bourdieu, Pierre. 1984, *Homo Academicus*, Les Éditions de Minuit, Paris, 302 p.
- Conseil de la science et de la technologie. 1998, *Des formations pour une société de l'innovation*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Council of Graduate Schools (1990), *Research Student and Supervisor, An Approach to Good Supervisory Practice*, CGS, Washington, D.C.
- Council of Graduate Schools. 1991, *The Role and Nature of the Doctoral Dissertation, A Policy Statement*, CGS, Washington, D.C.
- Council of Graduate Schools. 1994, *Master's Education : A Guide for Faculty and Administration*, CGS, Washington, D.C.
- Council of Graduate Schools. 1996, *The New American Graduate Student: Challenge or Opportunity?*, Recent CGS Analyses, Washington, D.C.
- Drèze, J. et Debelle, J. 1968, *Conceptions de l'université*, Paris, Éditions universitaires.
- CNCS-FEUQ. 1999, *La condition étudiante aux cycles supérieurs au Québec*.
- Ehrenberg, Ronald G., Mavros, Panagiotis G. 1995, «Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect their Times-to-Degree and Completion Probabilities?» *Journal of Human Resources*, 30 (3) : 581-609.
- FES, Université de Montréal. 1995, *L'encadrement des étudiantes et étudiants aux études supérieures*.

- FES, Université de Montréal. 1995, *Valorisation de la tâche d'encadrement et modulation de la charge professorale*.
- FES, Université de Montréal. 1999, *Le financement institutionnel des étudiants aux cycles supérieurs : l'Université de Montréal derrière ses principaux compétiteurs*. Comité d'étude sur le soutien financier aux étudiants [Rapport Cléroux].
- FES, Université de Montréal. 2000, *La rédaction et l'évaluation des mémoires et des thèses*.
- FES, Université de Montréal. 2001, *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*.
- M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow. 1994, *The New Production of Knowledge, The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage publications.
- McGill University Faculty of Graduate Studies and Research. 1999, *Pilot Study : Graduate Student Supervision Feedback Process, Draft Research Report*, Montréal.
- Miselis, Karen L., McManus, William, Kraus, Eileen. 1991, *We Can Improve our Graduate Programs : Analysis of Ph.S. Student Attrition and Time-To-Degree at Penn.* University of Pennsylvania.
- NAS, NAE, IE. 1997, *Adviser, Teacher, Role Model, Friend, On Being a Mentor to Students in Science and Engineering*, National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, Institute of Medicine, National Academy Press, Washington, D.C.
- National Science Foundation. 1998, *Summary of Workshop on Graduate Student Attrition*, NSF 99-314, division of Science Resources Studies, Directorate for Social, Behavioral and Economic Sciences, A. I. Ropoport, project Officer, Arlington, VA.
- Nerad, Maresi. 1990, *Doctoral Education at the University of California and Factors Affecting Time-To-Degree*. University of California at Berkeley, Graduate Division. 48p. + Appendices.
- Pyke, Sandra W. & Sheridan, Peter M. 1993, «Logistic Regression Analysis of Graduate Student Retention» *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, Vol. XXIII-2, P. 44-64.
- Rocher, Guy. 1999, Allocution d'ouverture in FQPPU, «La recherche universitaire et les Partenariats, Les Actes du colloque», *Université*, vol. 8 (2) : 6.
- Royer, C. 1998, *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*, Québec : Presses de l'Université du Québec, collection ES 9.
- Sales, A. et al. 1996, *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle*. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix, présenté au MEQ, Département de sociologie, Université de Montréal.

Université de Montréal, Comité d'étude sur le soutien financier aux étudiants. 1999, *Le financement institutionnel des étudiants aux cycles supérieurs : l'Université de Montréal derrière ses principaux concurrents* [Rapport Cléroux].

Université de Montréal, Rapport de l'ombudsman. 1999, M.-J. Rivest, *Rapport annuel 1998-1999, «Un regard neuf»*.

Université de Montréal, Rapport de l'ombudsman. 2001, M.-J. Rivest, *Rapport annuel 1999-2000, «La justice, une responsabilité partagée»*.

Université de Montréal, Vice-rectorat à l'enseignement (1994), *La persévérance par la qualité, politique intégrée sur la persévérance aux études dans les programmes longs de premier cycle à l'Université de Montréal*.