



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Mariam Stitou

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (Éducation)

GRADE / DEGREE

Faculty of Education

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Entrer à l'université Sans Passer par le Cégep: Étude de la Motivation d'étudiants Québécois

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Claire Duchesne

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Marielle Simon

Nathalie Bélanjer

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**ENTRER À L'UNIVERSITÉ SANS PASSER PAR LE CÉGEP : ÉTUDE
DE LA MOTIVATION D'ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS**

MARIAM STITOU

Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme de maîtrise ès arts en éducation - enseignement, apprentissage et évaluation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-61170-8
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-61170-8

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

REMERCIEMENTS

À Madame Claire Duchesne, professeure adjointe à la Faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa et directrice de thèse, à qui j'exprime ma profonde reconnaissance pour sa disponibilité, ses conseils judicieux, son support et son dévouement pour son travail.

À Madame Nathalie Bélanger, professeure agrégée à la Faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa, titulaire de la Chaire de recherche sur la francophonie canadienne et membre du comité de thèse qui a agi comme une personne ressource hors pair à différents moments de la réalisation de cette recherche.

À Madame Marielle Simon, professeure titulaire à la Faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa et membre du comité de thèse, que je remercie pour son temps, son efficacité exceptionnelle, sa collaboration et ses précieux conseils qui ont bonifié cette recherche.

Aux étudiants qui, malgré leur emploi du temps chargé, se sont portés volontaires pour participer à cette recherche en vue de contribuer à l'avancement des connaissances sur une expérience qu'ils ont vécue, le passage du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa.

Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de cette recherche et qui ont fait en sorte qu'elle puisse voir le jour.

DÉDICACE

À ma chère famille...

*Les aptitudes sont ce que vous pouvez faire.
La motivation détermine ce que vous faites.
Votre attitude détermine votre degré de réussite*

Lou Holtz

RÉSUMÉ

L'Université d'Ottawa est l'une des rares universités canadiennes qui admettent en première année de leurs programmes d'études de premier cycle les candidats québécois du secondaire V n'ayant poursuivi aucun programme d'études collégiales. La poursuite de ce dernier demeure une exigence d'admission obligatoire aux universités québécoises. Les élèves québécois du secondaire V sont plus enclins que leurs condisciples des autres provinces canadiennes à opter pour les études collégiales plutôt que pour les études universitaires comme finalité de leur parcours scolaire (Thiessen et Looker, 2004). Cette recherche qualitative vise à identifier et à décrire les motivations de six étudiants québécois âgés d'au moins 17 ans à poursuivre, directement du secondaire V, leurs études à l'Université d'Ottawa à la session d'hiver 2008. Les motivations évoquées par les participants sont d'ordres institutionnel, personnel et interpersonnel. Cette recherche fait également état de leur expérience de passage à l'université.

Mots-clés : motivation scolaire, études postsecondaires, Université d'Ottawa, secondaire V, parcours atypique, développement vocationnel, persévérance scolaire.

LISTE DES SIGLES

AFE Aide financière aux études Québec

ACCC Association des collèges communautaires du Canada

CEGEP Collège d'enseignement général et professionnel

DES Diplôme d'études secondaires

MELS Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec

MPC Moyenne pondérée cumulative

UO Université d'Ottawa

RCCFC Réseau des Cégeps et des collèges francophones du Canada

RHDSC Ressources humaines et Développement social Canada

SASS Service d'appui et de succès scolaire

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE RECHERCHE	4
1.1 Le cheminement scolaire jusqu'à l'université	4
1.2 Le profil typique de l'élève québécois	5
1.3 Le problème et la pertinence de recherche.....	7
1.4 Le résumé de chapitre	12
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS.....	13
2.1 Le développement vocationnel au secondaire	13
2.2 Les motivations des élèves québécois à suivre un cheminement scolaire atypique	17
2.2.1 Les motivations personnelles	19
2.2.2 Les motivations interpersonnelles.....	26
2.2.3 Les motivations institutionnelles	30
2.3 Les difficultés vécues pendant des études postsecondaires	36
2.4 L'évolution du processus de motivation aux études	41
2.5 Le résumé de chapitre	44
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	45
3.1 La description de l'échantillon et du recrutement.....	45
3.2 Les outils de collecte de données	48
3.2.1 L'entrevue semi-dirigée	48
3.2.2 La contribution de la chercheuse	52
3.3 L'analyse de données	52
3.4 Les paramètres de rigueur méthodologique	57
3.5 Le résumé de chapitre	60
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES	62
4.1 Le profil des participants.....	62
4.2 Les motivations personnelles liées au passage du secondaire V à l'UO	67
4.2.1 Les perceptions des participants d'eux-mêmes et de leurs compétences.....	67
4.2.2 Les perceptions des participants à propos des études postsecondaires	68
4.2.3 Les besoins et les buts des participants	71
4.3 Les motivations interpersonnelles liées au passage du secondaire V à l'UO	73
4.3.1 La prise de connaissance du passage du secondaire V à l'UO	73
4.3.2 L'influence de la famille	75
4.3.3 L'influence des amis	77
4.3.4 L'influence des conseillers d'orientation et des enseignants	78
4.4 Les motivations institutionnelles liées au passage du secondaire V à l'UO	80
4.4.1 Le choix du programme d'études.....	80
4.4.2 L'emplacement géographique de l'UO.....	82
4.4.3 D'autres motivations institutionnelles de poursuivre les études à l'UO	83
4.5 Les attentes et les craintes des participants au début de leurs études à l'UO	84
4.6 Les différences entre les études secondaires et les études universitaires.....	85

4.7 Les difficultés vécues.....	87
4.8 Les avantages et les inconvénients du passage du secondaire V à l'UO.....	93
4.9 Les recommandations des participants.....	98
4.9.1 Aux futurs étudiants.....	98
4.9.2 Aux écoles secondaires québécoises.....	99
4.9.3 À l'Université d'Ottawa.....	100
4.10 L'expérience de la chercheuse.....	102
4.11 Le résumé de chapitre.....	111

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS 114

5.1 Les motivations à poursuivre un cheminement scolaire atypique.....	114
5.2 Des étudiants mal préparés au passage du secondaire V à l'UO.....	121
5.3 Les recommandations de la chercheuse.....	124
5.3.1 Aux responsables de l'UO.....	124
5.3.2 Aux futurs étudiants.....	126
5.4 Le résumé de chapitre.....	127

CONCLUSION..... 128

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 132

ANNEXES

ANNEXE 1 : La schématisation de la méthodologie de recherche.....	139
ANNEXE 2 : La description des Facultés de l'Université d'Ottawa retenues.....	140
ANNEXE 3 : L'approbation du comité de déontologie.....	142
ANNEXE 4 : La liste de cours de première année d'études offerts en français en hiver 2008.....	144
ANNEXE 5 : Le courriel envoyé aux professeurs.....	146
ANNEXE 6 : Le texte de recrutement en classe.....	147
ANNEXE 7 : Le texte de recrutement-affichage.....	148
ANNEXE 8 : Le formulaire de consentement.....	149
ANNEXE 9 : L'attestation de participation.....	151
ANNEXE 10 : Le schéma d'entrevue.....	152
ANNEXE 11 : Les catégories d'analyse.....	155
ANNEXE 12 : Les agréments de l'École de gestion Telfer.....	156
ANNEXE 13 : Le coût moyen d'une année d'études à l'UO pour une personne.....	157
ANNEXE 14 : Les frais de scolarité.....	158

TABLEAUX

Tableau 1 : Le nombre d'étudiants admis du secondaire V québécois à l'UO entre les années 2003 et 2007.....	9
Tableau 2 : Le regroupement des valeurs des jeunes cégépiens québécois par thèmes.....	20
Tableau 3 : La liste des participants.....	53
Tableau 4 : Le profil des participants.....	66

FIGURES

Figure 1 : Le cadre conceptuel des motivations des élèves à poursuivre des études postsecondaires.....	43
---	----

Entrer à l'université sans passer par le Cégep : étude de la motivation d'étudiants québécois

INTRODUCTION

J'ai vécu l'expérience de passage direct du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa (UO). En effet, après l'obtention de mon diplôme d'études secondaires au Québec, j'ai été admise au programme de baccalauréat en sciences commerciales de l'École de gestion Telfer de l'UO. Lors de ce passage, je n'ai rencontré aucun étudiant ayant effectué un cheminement scolaire semblable au mien afin d'échanger avec lui sur cette expérience et de prendre connaissance de ses motivations à contourner les études collégiales, lesquelles sont obligatoires au Québec pour accéder aux études universitaires. C'est pourquoi je me suis intéressée à l'étude de ce sujet.

Cette recherche qualitative vise donc à identifier et à décrire les motivations des élèves de secondaire V québécois à poursuivre des études de premier cycle à l'Université d'Ottawa sans effectuer d'études collégiales. Le premier chapitre de cette thèse dresse le contexte de cette recherche. En effet, le système d'éducation établi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec comporte des études d'ordres préscolaires, primaires, secondaires, collégiales et universitaires. Seule la poursuite des études primaires et secondaires est obligatoire, et ce, jusqu'à l'âge de 16 ans. Habituellement, il est nécessaire de compléter les études d'un ordre donné pour avoir accès à l'ordre suivant. Les élèves diplômés du secondaire québécois qui désirent poursuivre des études universitaires dans leur province doivent donc effectuer des études collégiales au Cégep. Or, il se trouve que

certains d'entre eux contournent cette exigence du système éducationnel de leur province en s'inscrivant directement du secondaire québécois dans une université canadienne hors Québec. Ces élèves suivent donc un cheminement scolaire atypique. Leurs motivations à suivre ce dernier parcours étant peu connues, cette recherche tentera de répondre à la question suivante : « Quelles sont les motivations des élèves de secondaire V québécois à poursuivre des études universitaires sans passer par le Cégep? »

Le deuxième chapitre présentera la recension des écrits qui a permis de faire le point sur le développement vocationnel des élèves au secondaire, leurs motivations à poursuivre des études postsecondaires, leurs attentes et craintes face à ces dernières et enfin les difficultés qu'ils peuvent vivre une fois engagés dans ces études. On y précise également les concepts clés retenus pour cette recherche soit les motivations des élèves à poursuivre des études postsecondaires.

Le troisième chapitre fera état de la méthodologie de cette recherche interprétative qualitative dont le lieu de recherche est l'Université d'Ottawa. L'entrevue semi-dirigée est l'outil de collecte de données qui a permis de colliger les données de cette recherche. Enfin, les paramètres de rigueur méthodologique qui balisent cette recherche seront examinés.

Dans le quatrième chapitre, on présentera les données recueillies auprès de six participants et analysées à l'aide des quatre étapes d'analyse de données qualitatives de Blais et Martineau (2006). De ces données émergent les profils des participants ainsi que leurs motivations institutionnelles, personnelles et interpersonnelles à poursuivre leurs études du

secondaire V québécois à l'UO. De plus, on présente leurs attentes et leurs craintes au début de leurs études universitaires, les différences qu'ils ont constatées entre les études secondaires et universitaires, les difficultés qu'ils ont vécues, les avantages et les inconvénients du passage du secondaire V québécois à l'UO et enfin, leurs recommandations concernant la décision de passage du secondaire à l'université.

Finalement, le chapitre sur la discussion des résultats tente de faire le lien avec les recherches présentées dans la recension des écrits ainsi qu'entre notre expérience de passage du secondaire V à l'UO et celle des participants. On y présente également des recommandations ainsi que les pistes de recherche.

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE RECHERCHE

Cette recherche porte sur les motivations des étudiants québécois du secondaire V à poursuivre leurs études universitaires à l'UO. Dans le but d'exposer le contexte de cette recherche, il est essentiel de présenter un bref aperçu du cheminement scolaire jusqu'à l'université ainsi que le profil typique des élèves québécois. Enfin, le but de cette recherche sera précisé ainsi que l'objectif et la pertinence de celle-ci.

1.1 Le cheminement scolaire jusqu'à l'université

L'Organisation de coopération et de développement économique considère l'éducation comme un passeport pour l'emploi (OCDE, 2006). Tout investissement dans l'enseignement universitaire est synonyme de compétitivité régionale et de croissance économique mondiale du savoir. En effet, l'OCDE fait valoir que dans les pays membres, 84 % des diplômés de l'enseignement postsecondaire trouvent un emploi contre 56 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire. La société actuelle, fondée sur le savoir et sur les connaissances, exige des travailleurs d'être de plus en plus qualifiés et compétents afin de répondre aux défis du marché du travail (Sauvé et Viau, 2003). Devant les exigences du marché de travail, les élèves du secondaire se trouvent donc dans l'obligation d'effectuer un choix personnel et professionnel. Après le secondaire, ils peuvent poursuivre des études ou s'impliquer dans des activités militaires, professionnelles ou domestiques (Fuller, Manski et Wise, 1982). Les élèves qui ont une vision de leur avenir ont donc plus de chances de réussir à planifier et à réaliser leur projet personnel et professionnel (Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier, et Fontaine, 2006).

Les études universitaires étant importantes, il convient d'expliquer le cheminement scolaire typique qui mène à ces dernières. Dans de nombreux pays d'Afrique et d'Europe, il est nécessaire de compléter au moins douze années d'études au primaire et au secondaire pour accéder aux études universitaires (Legendre, 2005). De ce fait, les étudiants de ces continents peuvent amorcer des études de cet ordre dès l'âge de 18 ans. Au Canada, les études primaires et secondaires durent également douze ans partout au pays à l'exception de la province du Québec où elles durent onze ans. Le programme d'études secondaires mis en place par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2007) prépare les élèves préalablement aux études dans les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) contrairement aux programmes d'études secondaires des autres provinces canadiennes qui les préparent aux études universitaires. Au Québec, il importe de préciser que la poursuite d'au moins deux années d'études collégiales après le secondaire demeure une condition d'admission obligatoire aux universités de cette province canadienne. Conséquemment, les étudiants cumulent un total d'au moins treize années de scolarité avant leur entrée à l'université.

En bref, devant l'importance de poursuivre des études universitaires, lesquelles augmentent les chances d'occuper un emploi, les jeunes de plusieurs pays de différents continents doivent réussir au moins douze années de scolarité avant d'amorcer des études de cet ordre.

1.2 Le profil typique de l'élève québécois

L'élève québécois vit généralement dans une famille biparentale (Institut de la statistique du Québec, 1999) comportant un enfant en moyenne et dont le revenu annuel s'élève à

environ 72 153 \$ (Institut de la statistique du Québec, 2008). Les mères des familles québécoises sont habituellement plus scolarisées que les pères (Gauthier, Bernier, Bédard-Hô, Dubois, Paré et Roberge, 1997). En effet, les femmes québécoises sont une fois et demie plus nombreuses que les hommes québécois à détenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires (MELS, 2008).

Plusieurs élèves québécois pratiquent des activités physiques et socioculturelles hors du contexte scolaire (Gauthier et coll., 1997). Ces activités occupent plus de la moitié du temps hebdomadaire de la vie des jeunes québécois âgés de 15 à 19 ans. Elles leur permettent de se découvrir, de conserver leurs amis, d'explorer leur identité et d'affirmer leur appartenance. Mises à part les activités physiques et socioculturelles, 40 % des élèves du secondaire québécois occupent des emplois rémunérés à temps partiel pendant l'année scolaire et travaillent à temps plein pendant l'été (Dumas et Beauchesne, 1993). En 2003, le pourcentage d'élèves du secondaire québécois sur le marché du travail était de 49 % (Statistique Canada, 2003). En comparaison des élèves des autres provinces canadiennes, les élèves du secondaire québécois travaillent un nombre d'heures « modéré » qui varie entre 10 et 30 heures par semaine. Le travail pendant les études secondaires favorise la diminution du rendement scolaire, le désengagement envers les études ainsi que décrochage scolaire.

Au Québec, les élèves n'ayant accumulé aucun retard dans leur cheminement scolaire fréquentent l'école secondaire de l'âge de 12 ans jusqu'à l'âge de 17 ans, âge d'obtention du diplôme d'études secondaires québécois. Comparativement aux garçons, les filles réussissent mieux leurs études secondaires, les terminent plus tôt que ces derniers et ont

tendance à les continuer (Barr-Telford, Cartwright, Prasil, et Shimmons, 2003). Elles poursuivent leurs études après le secondaire parce qu'elles aiment étudier, pour leur satisfaction personnelle ainsi que pour leur culture générale. Les garçons sont plus nombreux que les filles à manquer de discipline et de motivation, se satisfont facilement des résultats scolaires qu'ils obtiennent et abandonnent les études plus souvent.

Enfin, les élèves québécois sont davantage susceptibles que ne le sont les autres élèves canadiens d'opter après leurs études secondaires pour le collège ou pour le cégep plutôt que pour l'université comme finalité de leur cheminement scolaire (Thiessen et Looker, 2004). Près des deux tiers d'entre eux entreprennent des études postsecondaires dans les trois mois qui suivent l'obtention du diplôme d'études secondaires (Barr-Telford et coll., 2003).

1.3 Le problème et la pertinence de la recherche

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004) fait valoir que moins d'un élève sur quatre ayant obtenu un diplôme d'études secondaires, sans retard, poursuit des études postsecondaires. Le manque de motivation scolaire pourrait expliquer en partie le nombre faible d'élèves québécois qui poursuivent ces études. Selon Boisvert et Dessaint (1991), elle représente un facteur non seulement associé à la poursuite des études après le secondaire, mais elle influence également le rendement scolaire et la réussite des études d'un ordre d'enseignement à un autre. Pour Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000), la motivation scolaire est « une entité complexe où se mêlent des perceptions de soi, des analyses cognitives du contexte d'apprentissage ainsi que des éléments d'ordre relationnel

et affectif. » (p. 673). Gagnon et Brunel (2005) la considèrent, pour leur part, comme « l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action, mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance. » (p. 308). Le Dictionnaire actuel de l'éducation la définit comme « un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (Legendre, 2005, p.882). Les définitions de la motivation présentées précédemment démontrent son importance pour l'élève et s'entendent sur le fait qu'elle influence ses décisions et ses comportements au moment de poser un choix relatif à son orientation aux études postsecondaires.

Rappelons que le cheminement scolaire typique au Québec consiste à effectuer onze années d'études primaires et secondaires suivies de deux années d'études collégiales avant de pouvoir accéder aux études universitaires de cette province. Après l'obtention du diplôme d'études secondaires, certains élèves québécois s'inscrivent dans des universités canadiennes hors Québec sans effectuer d'études collégiales. En évitant de suivre ces dernières, leur cheminement scolaire est alors atypique. Les recherches de plusieurs auteurs dont Biscourp (2006), Charbonneau (2006), Coinaud et Vivent (2009), Langlois (2007) et enfin, Vouillot (2007) sur ce sujet ne définissent pas de manière explicite ce cheminement. Ils s'entendent plutôt sur le fait qu'il s'agisse d'un parcours scolaire qui échappe aux séquences prévues par un système éducatif et ils l'associent à des aspects négatifs qu'un élève pourrait vivre à l'école tels que le retard scolaire, l'interruption des études, l'interruption des études, le changement de filière d'études, le retour vers un ordre d'enseignement moins avancé et le cumul de plusieurs diplômes d'un même ordre

d'enseignement. Nous convenons qu'un cheminement scolaire atypique puisse également être associé au passage du secondaire V québécois à une université canadienne étant donné qu'il est nécessaire de compléter au moins deux années d'études collégiales après le secondaire pour pouvoir accéder aux études universitaires de la province du Québec. Ainsi, le cheminement scolaire atypique sera défini comme la bifurcation scolaire de l'élève dans un ordre d'enseignement d'un système éducatif. Cette bifurcation peut soit le mener à cheminer rapidement dans ses études en réduisant le nombre d'années de scolarité à compléter en vue de réaliser son projet vocationnel soit à se retrouver dans une situation qui tend à allonger la durée de ses études et à retarder la réalisation de son projet vocationnel.

Comme le nombre d'élèves québécois qui optent, après le secondaire, pour des études postsecondaires est faible (moins de 25%) (MEQ, 2004) et que le nombre de ceux qui choisissent de poursuivre leurs études directement à l'université plutôt qu'au Cégep ne cesse d'augmenter d'une année à l'autre (Tableau 1), il convient de s'intéresser à l'étude de leurs motivations de choisir un tel parcours scolaire atypique.

Tableau 1 : *Le nombre d'étudiants admis du secondaire V québécois à l'UO entre les années 2003 et 2007*

Facultés	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Arts	13	12	14	17	29	85
Sciences sociales	9	11	18	19	23	80
Sciences	10	6	16	14	19	65
Gestion	3	7	9	5	13	37
Génie	1	9	3	7	9	29
Sciences de la santé	0	0	3	1	8	12
Droit	0	0	0	0	1	1
Total	36	45	63	63	102	309

Source : Service d'appui au succès scolaire (SASS) de l'Université d'Ottawa. (2007).

Le phénomène de passage du secondaire québécois aux universités canadiennes, hors Québec, remet en question la pertinence du programme de formation préuniversitaire au Cégep qui a pour but de préparer les élèves aux études universitaires. Cette remise en question concerne les élèves ainsi que le système scolaire mis en place. Rappelons que le Québec est la seule province canadienne qui exige la poursuite d'un programme d'études préuniversitaires de deux ans à ses étudiants et que le passage direct du secondaire à l'université attire de plus en plus d'élèves. Cela pourrait indiquer que ces derniers perçoivent comme inutile la poursuite des études collégiales dans leur cheminement scolaire. Les élèves ayant un développement vocationnel précoce à leur âge seraient donc les premiers à être intéressés par la possibilité de réduire de deux ans le nombre d'années nécessaires pour obtenir le baccalauréat. Cela permettrait à la fois de réaliser leur projet vocationnel plus rapidement et contribuerait à la croissance du nombre de ressources humaines formées dans la société. Selon la Fédération des Cégeps (1999), la majorité des élèves québécois sont indécis vocationnellement et n'arrêtent leur choix qu'une fois leurs études collégiales complétées. Donc, l'éventualité d'un passage direct à l'université ne pourrait pas s'adresser à l'ensemble des élèves québécois. D'autant plus que les établissements universitaires canadiens qui admettent cette clientèle exigent des moyennes scolaires d'au moins 75%. Si l'on uniformisait à tout le Québec le passage du secondaire à l'université, il y aurait lieu de penser que cela puisse causer une diminution des effectifs d'étudiants inscrits dans certaines institutions collégiales au Québec. Cette diminution pourrait pousser ces dernières à ajuster leurs programmes d'études préuniversitaires en abolissant une année de scolarité, par exemple. Dans ce cas de figure, les élèves québécois seraient amenés à compléter un total de douze années d'études comme leurs condisciples des autres provinces canadiennes. Cela pourrait bien être le cas du Cégep de l'Outaouais

qui se trouve à proximité de deux universités ontariennes (Université d'Ottawa, Université St-Paul) qui attirent les élèves du secondaire V principalement originaires de la région de l'Outaouais. La perspective d'un tel ajustement au niveau collégial pourrait avoir pour conséquence l'arrivée d'une cohorte nombreuse aux bancs des universités québécoises qui, dès lors, devraient composer avec une clientèle relativement plus jeune et peut-être peu préparée à suivre des études de cet ordre.

Cette recherche qualitative tentera donc de répondre à la question suivante : « Quelles sont les motivations des élèves du secondaire V québécois à poursuivre des études universitaires sans passer par le Cégep? ». En effet, son objectif consistera à identifier et à décrire ce qui motive les élèves québécois détenteurs d'un diplôme d'études secondaires à contourner les études collégiales en faveur des études universitaires à l'Université d'Ottawa. Cette dernière étant l'une des rares universités canadiennes hors Québec qui admettent dans la majorité de leurs programmes d'études de premier cycle les candidats du secondaire québécois.

La pertinence et l'utilité d'une telle recherche se justifient par le souci d'étayer la documentation – inexistante à l'heure actuelle – traitant du passage direct des étudiants du secondaire V québécois inscrits dans une université canadienne. Cette recherche pourrait contribuer à la réflexion sur l'avenir des Cégeps et la structure des études postsecondaires au Québec. De plus, elle apportera une meilleure connaissance des motivations des élèves du secondaire V québécois à s'inscrire à l'UO. Ces motivations pourraient enrichir la littérature qui traite de ce sujet et servir aux chercheurs préoccupés par la persévérance aux études postsecondaires.

En outre, en termes d'apports pratiques, cette recherche permettra en premier lieu aux écoles secondaires et aux conseillers d'orientation de prendre connaissance de la possibilité de suivre des études universitaires directement du secondaire V ainsi que des profils des élèves à qui pourraient s'adresser cette possibilité. En deuxième lieu, l'Université d'Ottawa pourrait prendre connaissance de nos recommandations ainsi que de celles des participants en vue d'apporter des ajustements institutionnels relatifs au recrutement des étudiants, au processus d'admission, à l'accueil des élèves du secondaire V et à la prévention de l'abandon du programme d'études initial par ces derniers. En troisième lieu, les futurs étudiants pourraient prendre connaissance des expériences vécues par les participants, des différences entre les études secondaires et universitaires, des avantages et des inconvénients du passage à l'UO, etc. Cela les aidera à prendre une décision éclairée quant à leur cheminement aux études postsecondaires.

1.4 Le résumé de chapitre

Il fut établi dans ce premier chapitre que contrairement à leurs homologues des autres provinces canadiennes, les élèves du secondaire québécois doivent effectuer au moins deux années d'études collégiales pour être admis aux universités de leur province. Certaines universités hors Québec admettent cette clientèle dans leurs programmes d'études. En poursuivant leurs études universitaires directement du secondaire, leur cheminement scolaire est qualifié d'atypique. Comme le nombre d'élèves qui optent pour ce dernier parcours augmente d'une année à l'autre, cela remet en question la pertinence des programmes d'études préuniversitaires au Cégep. Cette recherche tentera d'identifier et de décrire les motivations des élèves québécois à choisir un tel parcours scolaire.

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS

Il a été précisé, dans le chapitre précédent, que le but de cette recherche est d'identifier et de décrire les motivations des élèves du secondaire V québécois à poursuivre leurs études à l'Université d'Ottawa sans avoir effectué d'études collégiales. Ce chapitre aborde le développement vocationnel au secondaire, les motivations des élèves à poursuivre des études postsecondaires et enfin leurs attentes au début de ces dernières et les difficultés qu'ils peuvent vivre une fois inscrits.

2.1 Le développement vocationnel au secondaire

Dès le secondaire, les élèves commencent à développer leur projet vocationnel. Selon Bottman et Chagnon (2005), le développement vocationnel des élèves en transition aux études postsecondaires se définit comme « une mise en tension progressive entre le moi, les représentations professionnelles et l'auto-évaluation. » (p.18). En d'autres termes, la connaissance de soi et des réalités du marché du travail participe à une décentration affective et cognitive qui peut mener l'élève à opérationnaliser ses choix vocationnels.

Certains élèves du secondaire n'arrivent pas à poser un choix vocationnel avant le début de leurs études postsecondaires. Il est « normal » qu'ils soient incertains de ce qu'ils veulent faire dans leur vie vers l'âge de 17 ans (Esteban et Appel, 1992). Forner (2007) considère la période d'adolescence comme un moment transitoire où les élèves du secondaire qui savent ce qu'ils veulent faire dans le futur manifestent un développement vocationnel précoce à leur âge alors que les indécis expriment un développement vocationnel tardif. Il

attribue l'indécision vocationnelle des adolescents à trois aspects. Le premier est l'absence d'une formulation par l'élève d'hypothèses susceptibles de le mener à effectuer un choix en matière d'activité professionnelle future; cela concerne près du tiers des adolescents en Amérique du Nord. Le deuxième renvoie au dysfonctionnement d'au moins une des tâches qui mènent à la prise d'une décision vocationnelle lesquelles seront décrites ultérieurement. En effet, les élèves indécis sont ceux n'ayant pas exercé de manière approfondie les phases successives du traitement nécessaire de l'information concernant la personne elle-même, les métiers, le monde du travail et celui des formations. Enfin, le dernier aspect concerne l'intérêt de l'élève d'atteindre plusieurs buts à la fois en ne sachant pas comment s'y prendre.

D'autres chercheurs ont fait valoir que les élèves indécis vocationnellement ont généralement une personnalité indécise (Holland et Holland, 1977). De plus, ils présentent un manque de compétences en résolution de problèmes (Taylor et Betz, 1983), en exploration (Savickas, 1985), en planification (Larson, Heppner et Dugan, 1988) et en prise de décisions (Forner, 2007). Ces élèves s'orientent souvent vers des programmes d'études postsecondaires multidisciplinaires comme les sciences humaines ou les sciences commerciales pour explorer quelques matières afin de pouvoir poser un choix vocationnel plus tard (Paulsen, 1990). L'enquête pancanadienne sur l'admission aux études postsecondaires menée par l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et par Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSO) en 2007 auprès de 28 992 étudiants débutants de 102 collèges a montré que près du quart des élèves canadiens s'inscrivent dans un programme d'études postsecondaires pour prendre une décision sur

une éventuelle carrière (2007). De plus, il se trouve qu'ils disposent d'informations insuffisantes sur eux-mêmes et sur les professions :

« De 20 à 30 pour cent n'ont jamais parlé de leur avenir professionnel avec un conseiller en orientation au secondaire, n'ont jamais rempli de questionnaire ni visité un site internet pour évaluer leurs intérêts professionnels ou se renseigner sur un programme d'études postsecondaires, ni suivi de cours sur la planification d'une carrière. » (ACCC et RHDSC, 2007, p.29)

Au Québec, il s'avère qu'environ 80 % des élèves finissants du secondaire québécois n'ont aucun projet scolaire ou professionnel lors de leur dernière année d'études secondaires (Fédération des Cégeps, 1999). Ces faits nous amènent à dire que les jeunes québécois sont plus indécis vocationnellement que le reste de leurs homologues canadiens.

Contrairement aux élèves indécis vocationnellement, ceux qui réussissent à poser un choix vocationnel passent par quatre tâches développementales. Ces tâches ont pour but d'aider l'élève à analyser sa situation sociale ou humaine en vue de donner un sens à sa vie en établissant un plan d'action de son choix personnel et professionnel. Elles consistent en l'exploration (Secondaire I et II ou 7^{ème} et 8^{ème} années), la cristallisation (Secondaire III ou 9^{ème} année), la spécification (Secondaire IV ou 10^{ème} année) et la réalisation (Secondaire V ou 11^{ème} année) (Forner, 2001 et 2007).

À l'étape d'exploration, l'élève est amené à prendre connaissance de lui-même, à découvrir ses intérêts personnels, ses aptitudes et les traits de sa personnalité en explorant différents domaines d'activités.

L'exploration conduit l'élève à l'étape de la cristallisation. Pendant cette dernière, l'élève est en mesure d'identifier, d'organiser, de regrouper et de catégoriser les informations sur lui-même. Il peut donc identifier et délimiter son orientation générale.

Par la suite, l'élève se retrouve à l'étape de spécification où il construit, hiérarchise, accorde une préférence à certains critères qui le guideront dans son choix professionnel et évalue ses chances de réussir. À cette étape, l'aide d'intervenants spécialisés dans le counselling d'orientation, des enseignants ou de la famille de l'élève pourrait s'avérer utile. Ainsi, l'élève est en mesure d'arrêter son choix professionnel en confrontant sa réalité (ce qu'il désire) à la réalité extérieure (ce que la société lui offre).

Lors de la dernière étape du développement vocationnel et personnel, la réalisation, l'élève élabore et accomplit le projet d'études postsecondaires qu'il vise. Dans le cas où il s'aperçoit que son projet vocationnel ne concorde pas avec ses attentes, ses intérêts personnels, ses aptitudes et ses traits de personnalité, l'élève se retrouvera engagé à nouveau dans une démarche vocationnelle qui tend à le mener à poser un choix vocationnel.

En bref, l'élève qui réussit à accomplir les quatre tâches développementales présentées

précédemment pendant ses études secondaires aura plus de chances que les autres élèves d'arrêter son choix vocationnel.

2.2 Les motivations des élèves québécois à suivre un cheminement scolaire atypique

Les étapes de développement vocationnel des élèves au secondaire étant décrites précédemment, il convient d'approcher leur cheminement scolaire. À ce sujet, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) note que sur 100 élèves québécois qui commencent leurs études au primaire sans retard, seulement 55 obtiendront un diplôme d'études secondaires (DES), 18 auront un diplôme d'études collégiales et 9 décrocheront un baccalauréat à l'intérieur du temps prescrit (2004). Parmi ceux qui réussissent à obtenir le DES sans retard, il se trouve que 43 % d'entre eux poursuivent leurs études dans un collège, 33 % s'orientent vers la formation professionnelle ou vers la formation générale au secteur des adultes et 24 % interrompent ou abandonnent leurs études après le secondaire V. Les élèves susceptibles de poursuivre des études postsecondaires sont ceux qui ont une moyenne scolaire d'au moins 70 %, qui consacrent environ huit heures par semaine aux études, qui remettent à temps leurs devoirs et leurs travaux, qui ne s'absentent presque jamais de leurs cours, qui sont engagés dans leurs études et dans les activités proposées par leurs écoles (ACCC et RHDSC, 2007).

Bien que le système scolaire québécois soit conçu d'une série d'étapes linéaires (primaire, secondaire, collège et université) menant l'élève au marché du travail, il n'est pas évident de rendre compte des cheminements scolaire et professionnel des élèves québécois. Une récente étude qualitative à ce sujet a été menée auprès de 33 jeunes montréalais âgés de 25

à 30 ans (Charbonneau, 2006). Certains d'entre eux ont intégré le marché du travail après le secondaire, d'autres ont interrompu leurs études postsecondaires ou encore, ils ont complété des études universitaires. Deux types de cheminements scolaire et professionnel ressortent de cette étude à savoir le cheminement linéaire et le cheminement « bifurcatif » lequel échappe aux étapes linéaires établies par le système éducatif mis en place. En ce qui a trait au premier type de cheminement recensé, il s'avère que le tiers des jeunes effectue un choix de carrière précoce, poursuit une trajectoire scolaire continue et s'insère rapidement sur le marché du travail. Ce cheminement témoigne de la volonté des interviewés de se conformer à des normes sociales bien précises à savoir l'image sociale de la réussite professionnelle, l'accès immédiat au monde de la consommation et le fondement d'une famille. Le second type de cheminement scolaire et professionnel dit « bifurcatif » concerne près des deux tiers des participants. Il consiste dans le changement de la filière d'études (ex. de générale à technique), dans la poursuite de ces dernières dans un cycle moins avancé (de l'université vers le collège) ou dans l'interruption des études pendant une durée de temps. D'autres exemples de parcours scolaires atypiques ont été mentionnés dans la sous-section 1.3. Plusieurs jeunes qui suivent ce parcours sont convaincus que leur orientation scolaire et professionnelle nécessite une réflexion et une découverte de soi qui ne peuvent avoir lieu qu'en suivant un programme d'études ou en prenant une pause de la scolarité pour acquérir une expérience de travail qui, supposément, les aiderait à prendre une décision quant à leur retour aux études.

Les motivations qui pourraient être à l'origine de la décision de l'élève de suivre un cheminement atypique dans son orientation scolaire seront présentées dans les prochaines sections.

2.2.1 Les motivations personnelles

Lorsque vient le temps de prendre une décision relative à leur orientation scolaire, les élèves du secondaire doivent tenir compte de leurs motivations personnelles pendant le développement de leur projet vocationnel. En contexte scolaire, ces motivations tirent leurs origines des valeurs de l'élève, de ses perceptions¹ de lui-même, de ses perceptions des activités pédagogiques qui lui sont proposées et des buts qu'il poursuit (Pintrich et Garcia, 1992; Roy, 2006; Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004; Viau, 2006; Viau et Bouchard, 2000; Viau, Joly et Bédard, 2004).

Valeurs personnelles

Au sujet des valeurs personnelles, Roy (2006) a mené une recherche quantitative auprès de 744 étudiants de trois Cégeps québécois portant sur l'influence de ces dernières sur leurs parcours scolaires et leurs aspirations futures de vie. Il en ressort que la famille et le travail constituent les valeurs les plus importantes évoquées par la totalité des participants lorsqu'ils se projettent dans l'avenir. En effet, ils rêvent de fonder leur propre famille, d'avoir du succès dans leur travail, d'être engagés socialement dans la société, de gagner beaucoup d'argent et d'être des leaders c'est-à-dire être des personnes influentes. Ce chercheur a regroupé leurs valeurs personnelles en quatre thèmes (tableau 2).

Les valeurs de réussite, de culture et d'intégration sont positivement liées à la persévérance et à la réussite des études. Les élèves qui donnent plus d'importance aux valeurs de matérialité qu'aux autres valeurs sont enclins à dévaloriser l'acquisition du savoir et

¹Pour cette recherche, le terme « perception » employé par les auteurs des études recensées renvoie aux représentations que se font les étudiants.

l'importance de poursuivre des études postsecondaires (Roy, 2006). Charbonneau (2006) va également dans ce sens et affirme que la société québécoise actuelle favorise l'acquisition d'une expérience de travail chez les jeunes qui devrait les mener à valoriser la matérialité et à reprendre leurs études, après les avoir abandonnées.

Tableau 2 : *Le regroupement des valeurs des jeunes cégépiens québécois par thèmes*

Thèmes	Valeurs
La réussite	Importance accordée aux études. Importance accordée au dépassement dans ce que l'on fait. Importance accordée à l'obtention du diplôme collégial. Importance accordée à la nécessité de bien faire les choses que l'on entreprend. Importance accordée aux projets à long terme. Importance accordée à l'effort pour réussir ses études. Importance accordée à l'acquisition de compétences sur le plan professionnel.
La matérialité	Importance accordée à l'apparence. Importance accordée à la consommation de biens matériels. Importance accordée au fait de gagner rapidement de l'argent.
La culture	Importance accordée à l'acquisition de connaissances Importance accordée à l'acquisition d'une bonne culture générale.
L'intégration	Importance accordée au respect de l'autre dans sa différence. Importance accordée à la coopération. Importance accordée à la famille. Importance accordée à la spiritualité.

Source : Roy (2006, p. 39)

Enfin, Roy (2006) fait valoir que les valeurs des jeunes déterminent leur cheminement scolaire après le secondaire; plus ils ont de valeurs associées aux thèmes présentés précédemment, plus il y a de chance qu'ils poursuivent et réussissent des études postsecondaires et vice-versa.

Perception de l'étudiant de ses compétences

Pintrich et Garcia (1992), ont mené une étude quantitative, auprès de 3000 élèves américains âgés de 13 à 23 ans, qui avait pour but d'examiner l'influence de la perception des élèves de leurs compétences sur la poursuite des études postsecondaires. Les résultats de cette étude indiquent que plus un élève se perçoit compétent, plus il aura tendance à persévérer, à s'engager cognitivement et à performer dans ses études même lorsqu'il les juge difficiles ou ennuyeuses. Lens (2006) va dans ce sens et affirme pour sa part qu'un étudiant ayant une opinion positive de ses compétences se sentira motivé et aura le désir d'entreprendre des études ou des activités d'apprentissage dont le niveau de difficulté est moyen ou élevé.

Pour Viau (2006), la perception de l'élève de sa compétence à suivre un cheminement scolaire donné consiste en une perception de soi qui lui permet d'évaluer ses chances de réussir une activité d'apprentissage comportant un niveau de difficulté donné. Les performances antérieures, l'observation de l'exécution d'une activité, la persuasion ainsi que les réactions physiologiques et émotives permettent à l'étudiant d'évaluer ses compétences à entreprendre des études postsecondaires.

Les performances scolaires antérieures de l'élève correspondent aux succès et aux échecs cumulés par ce dernier et servent de repères pour ses futurs choix (Viau, 2006). Elles influencent sa perception de ses compétences à réussir ou non une activité; plus il attribue ses succès à des causes qui lui sont internes et ses échecs à des causes externes sur lesquelles il peut exercer un contrôle, plus il perçoit positivement ses compétences. Les élèves qui ont réussi leurs études secondaires et collégiales peuvent être amenés à

s'interroger sur leurs compétences à apprendre et à poursuivre des études plus exigeantes que celles déjà accomplies (Viau, Joly et Bédard, 2004); les chances de poursuivre des études universitaires sont plus élevées chez ceux qui ont le mieux réussi que chez ceux qui ont passablement ou moyennement réussi (Gruel, 2002; Pirot et DeKetel, 2000). Ajoutons que la majorité des élèves qui ont l'intention de poursuivre des études de cet ordre ont de fortes aspirations scolaires et souhaitent développer leurs capacités intellectuelles (Chapman, 1981).

L'observation de l'exécution d'une activité par d'autres personnes permet à l'élève de se comparer aux autres (Viau, 2006). Puisqu'elle influence sa perception de sa propre compétence, il se trouve en mesure d'évaluer s'il est mieux préparé à accomplir une activité d'apprentissage donnée. Dans le cas où il se sent compétent avant même de s'y engager, il sera motivé à accomplir celle-ci.

La persuasion est exercée par différents intervenants du milieu scolaire auprès des élèves et a pour but de les convaincre de leurs capacités à prendre ou non une décision ou à compléter ou non une activité d'apprentissage. En plus de se traduire par des encouragements qui aident l'élève à percevoir ses compétences de façon positive, dans certaines situations elle peut également l'inciter à s'en désengager et donc, à percevoir ses compétences de façon négative (Viau, 2006).

Les réactions physiologiques et émotives de l'élève (ex. anxiété) sont également une autre source de la perception de ses compétences (Viau, 2006). En effet, il risque d'interpréter ses réactions comme une incapacité à réussir ou à exécuter une activité et de craindre

l'échec. L'élève qui présente peu ou aucune de ces réactions sera davantage motivé à s'engager dans un cheminement scolaire donné.

Perception de la valeur d'une activité d'apprentissage

La perception de la valeur d'une activité d'apprentissage est le jugement porté par l'étudiant à l'égard de l'utilité et de l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Viau, 2006; Viau et Bouchard, 2000; Viau, Joly et Bédard, 2004). Dans cette définition, deux concepts émergent à savoir l'utilité de l'activité d'apprentissage et l'intérêt de l'accomplir. En effet, il est rare qu'un étudiant s'engage dans une activité d'apprentissage uniquement pour le plaisir qu'il puisse en retirer; il se demande habituellement en quoi elle lui sera utile. Les élèves veulent que les activités d'apprentissage leur soient utiles pour acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leur future profession. Pour que l'élève soit motivé à s'engager dans une activité d'apprentissage, il faut qu'elle réponde à dix conditions (Viau, 2000) :

- « est signifiante, aux yeux de l'élève »
- « est diversifiée et s'intègre aux autres activités »
- « représente un défi pour l'élève »
- « est la plus authentique possible » (se rapproche de la réalité)
- « exige un engagement cognitif de l'élève »
- « responsabilise l'élève en lui permettant de faire des choix »
- « permet à l'élève d'interagir, de collaborer avec les autres »
- « a un caractère interdisciplinaire »

- « comporte des consignes claires »
- « se déroule sur une période de temps suffisante » (p. 2-4)

Atteinte de buts

Les élèves poursuivent des études postsecondaires pour atteindre des buts (Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004; Viau, 2006). Les buts d'un élève peuvent s'étendre sur le court, le moyen et le long terme, ce qui définit la notion de perspective future (Viau, 2006). Cette dernière influence sa perception de la valeur d'une activité d'apprentissage. C'est pourquoi celui qui se fixe des buts à long terme et dont les aspirations scolaires sont claires sera en mesure de percevoir l'utilité des activités d'apprentissage entretenues, même lorsqu'elles ne lui offrent pas de récompenses immédiates. L'élève qui a une perspective future étendue et une perception appropriée de l'utilité d'une activité d'apprentissage sera davantage motivé à apprendre, à performer et à persister dans les activités dans lesquelles il s'engage (Lens, 2006). À l'opposé, l'élève qui se fixe des buts à court et à moyen termes, souvent confus, aura des difficultés à juger de la valeur d'une activité d'apprentissage surtout si elle ne lui apporte pas de satisfaction immédiate (Viau, 2006).

Il existe plusieurs types de buts qu'un élève pourrait se fixer. Viau (2006) aborde les buts sociaux et les buts académiques. Les premiers concernent ses intérêts d'entretenir des relations sociales avec ses collègues de classe et avec ses enseignants ou ses professeurs. Les buts sociaux ne suffisent pas à eux seuls pour motiver l'élève à s'engager dans une activité donnée et à y persévérer. C'est pourquoi il faudrait insister sur les buts académiques reliés à l'apprentissage et à la performance :

« Les buts d'apprentissage sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances [...] Les buts de performance sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on veut réussir une activité pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent ou encore pour obtenir une récompense, des félicitations, etc. » (p. 44-45)

Vezeau, Bouffard et Dubois (2004) présentent, pour leur part, trois buts d'apprentissage qui peuvent être poursuivis par les élèves : les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement. Les buts de maîtrise conduisent l'élève à accroître son savoir et à développer de nouvelles habiletés tandis que les buts de performance le poussent à montrer la supériorité de ses habiletés et à se distinguer continuellement des autres. Enfin, les buts d'évitement « consistent à ne faire que le travail minimum afin d'éviter l'échec » (p. 11). La perception de l'élève de son intelligence le conduit à opter pour des buts d'apprentissage particuliers, à accepter ou non de relever des défis, à adopter des comportements plus ou moins stratégiques pendant son apprentissage et à évaluer ses succès et ses échecs (Dweck, Chiu et Hong, 1995).

En bref, l'élève qui accorde beaucoup d'importance aux valeurs de réussite, de culture et d'intégration sociale et peu d'importance à la matérialité; qui perçoit positivement ses compétences à suivre et à réussir un programme d'études et enfin, qui juge les études d'un ordre d'enseignement utiles et intéressantes sera encouragé à poursuivre et à réussir des études postsecondaires directement après le secondaire (Roy, 2006; Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004; Viau, 2006; Viau et Bouchard, 2000; Viau, Joly et Bédard, 2004). L'élève qui adhère peu à ces énoncés serait davantage susceptible que ne le sont les autres de

suivre un cheminement scolaire atypique (ex. échec, retard scolaire, abandon des études, reprise des études, etc.) lequel comporte des bifurcations d'orientation. Un tel cheminement pourrait exprimer l'absence d'un projet d'orientation bien défini par l'élève, sa volonté de vivre pleinement une période de son existence hors du système scolaire ou encore « une prise de contrôle sur sa propre destinée, par le rejet d'une filière suggérée par les parents ou jugée moins intéressante après avoir suivi quelques cours » (Charbonneau, 2006 p. 124). Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que les motivations personnelles identifiées précédemment inciteraient l'élève du secondaire V québécois à s'inscrire dans un établissement d'études postsecondaires. Lorsque ces motivations concèdent plus d'importance aux études universitaires qu'aux études collégiales, l'élève serait tenté d'opter pour les premières. Ainsi, en n'effectuant aucune étude collégiale avant d'accéder à l'ordre d'études suivant, son cheminement sera qualifié d'atypique.

2.2.2 Les motivations interpersonnelles

Mises à part les motivations personnelles présentées précédemment, il se trouve que des motivations interpersonnelles incitent les élèves à poursuivre des études postsecondaires. Le modèle de Chapman (1981) soutient que les commentaires, les opinions et les suggestions émis par les parents, les amis, les conseillers d'orientation et le personnel de l'école secondaire fréquentée ainsi que le personnel administratif de l'établissement d'études postsecondaires exercent un impact non négligeable sur la décision de l'élève d'y poursuivre ses études. En effet, le fait de partager ses expériences d'études, de recommander un établissement d'études à l'élève ou de lui donner de l'information influence son choix de fréquenter un collège ou une université. Lorsque ces expériences et

ces recommandations sont positives, généralement l'élève sera motivé à fréquenter l'établissement d'études postsecondaires qu'on lui a présenté et que ses amis ont l'intention de fréquenter.

Les parents transmettent leurs valeurs et leurs passions à leur enfant (Pronovost, 2008). À mesure que le niveau de scolarité des parents augmente, ils insistent sur la persévérance scolaire et sur la réussite des études (Laberge, Perron, Gaudreault, Black-Burn, Auclair et Veillette, 2004). Les étudiants issus de familles biparentales bénéficient de davantage de suivi scolaire de la part de leurs parents et sont plus susceptibles de poursuivre les études universitaires que ceux vivant dans une famille monoparentale et peu scolarisée (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000). Peu importe leur niveau de scolarité, ils encouragent leur enfant à persévérer dans ses études; il semblerait qu'ils aient de plus fortes attentes de persévérance scolaire face à leurs enfants de sexe féminin (Molgat, 2007). Soulignons qu'ils sont les premières personnes consultées par l'élève lorsqu'il s'agit de planifier son cheminement postsecondaire puisqu'ils financent en grande partie les coûts de scolarité. Généralement, ils incitent leurs enfants à fréquenter l'établissement dont les coûts sont jugés raisonnables par rapport à leurs moyens financiers (Chapman, 1981). Ainsi, le statut économique de l'étudiant et de ses parents semble avoir une grande influence sur la poursuite des études postsecondaires et sur le choix du programme d'études; à mesure que ce statut s'accroît, les élèves ont tendance à s'inscrire en formation préuniversitaire ou universitaire plutôt qu'à d'autres types de formation (Gauthier et coll., 1997). En effet, non seulement ce statut contribue à différencier les chances d'accès à l'enseignement postsecondaire, mais il rend encore inégales les chances de réussite aux études. Les principales sources de revenus des nouveaux inscrits aux études universitaires proviennent

principalement de la contribution des parents, de l'étudiant lui-même et des programmes de prêts et bourses destinés aux étudiants issus de familles à faible ou à moyen revenus. Selon l'Institut de la statistique du Québec (1999), bien qu'on puisse constater qu'avoir des parents bénéficiant d'un faible revenu réduise les chances d'accès aux études universitaires, les droits de scolarité peu élevés ne sont pas associés à des taux élevés d'inscription aux études universitaires et vice-versa; à titre d'exemple, malgré que les études universitaires au Québec soient les moins onéreuses au Canada, le nombre d'inscriptions aux universités de cette province demeure le plus faible comparativement aux autres provinces.

Les amis représentent une occasion de socialisation à l'école (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005) et leur influence est prépondérante à l'adolescence (Langelier-Biron et Vanasse, 1983). Généralement, les élèves entretiennent des relations positives aussi bien avec leurs amis qu'avec le personnel de l'école. Ils les consultent plus souvent lorsque la qualité de la communication avec les parents n'est pas très bonne (Allard et Ouellette, 2002). Les amis influencent donc le choix de l'élève de poursuivre ou non ses études. En effet, ceux qui quittent le système scolaire expliquent ce choix par leur démotivation à poursuivre des études et par l'influence négative de leurs amis (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005) tandis que ceux qui s'inscrivent aux études postsecondaires se sentent motivés à fréquenter l'établissement d'études choisi par leurs amis (Chapman, 1981).

Les conseillers d'orientation visent deux objectifs dans le cadre de leur intervention éducative (Saint-Louis et Vigneault, 1984). Dans un premier temps, ils tentent d'accroître la connaissance de l'élève de lui-même et dans un deuxième temps, ils essayent de lui faire

reconnaître ses fausses perceptions de lui-même ou du marché du travail. Pour atteindre ces objectifs, ils informent l'élève qu'il est courant que ses intérêts changent constamment et que son orientation dépend des idées et des perceptions qu'il peut modifier en tout temps. De plus, ils recourent à des questionnaires autoadministrés ou à des situations d'apprentissage (ex. jeu de rôle) dans le but de lui permettre de mieux se connaître et de prendre connaissance des possibilités qui lui sont offertes; ils l'encouragent aussi à réfléchir sur son orientation. Ces interventions ont pour but de motiver l'élève à effectuer un choix quant à son orientation postsecondaire. Lorsque ces interventions se soldent par un échec, l'élève se retrouve désorienté et pourrait abandonner ou arrêter ses études après le secondaire.

Le personnel enseignant de l'école secondaire peut « être conseiller d'orientation, il peut faire de l'orientation, mais il ne la fera pas comme le conseiller, parce qu'il n'aura pas la même écoute et il n'aura pas le même rapport avec le gamin » (Gendrot, 2006, p. 363). Le rôle des enseignants est de former les élèves, les préparer à réussir leurs études, les encourager à les poursuivre et à avoir un projet de vie (Chapman, 1981; *ibid.*, 2006). Ils exercent peu d'influence sur l'orientation scolaire des élèves.

Le rôle des membres du personnel administratif de l'établissement d'études postsecondaires consiste à faire la promotion des programmes d'études auprès des élèves (Chapman, 1981). En prenant connaissance de ces programmes, ils se retrouvent mieux placés pour prendre une décision quant à la poursuite ou non de leurs études postsecondaires.

En bref, les élèves qui proviennent de familles biparentales, à l'aise financièrement, ayant effectué des études postsecondaires et qui valorisent ces dernières sont plus susceptibles que les autres élèves de poursuivre des études de cet ordre. Lorsqu'ils s'entendent peu ou pas avec leurs parents, les élèves consultent alors leurs amis. Ces derniers peuvent influencer positivement ou négativement le choix de l'élève à poursuivre ses études après le secondaire ainsi que le choix de l'établissement d'études postsecondaires. Les conseillers d'orientation et le personnel enseignant jouent également un rôle dans l'orientation scolaire de l'élève. Dans le cadre de notre recherche, on considère que les parents, les amis, les conseillers d'orientation, le personnel enseignant et le personnel administratif de l'établissement d'études postsecondaires pourraient inciter ou non les élèves du secondaire V québécois à poursuivre leurs études après le secondaire. Lorsqu'ils exercent une influence négative sur l'élève (ex. décourager l'élève de s'inscrire dans un établissement d'études postsecondaires, avoir des amis ayant de faibles aspirations scolaires, etc.), ce dernier pourrait se démotiver et abandonner temporairement ou définitivement le système scolaire. Dans ce cas de figure, le cheminement scolaire de l'élève sera qualifié d'atypique. Il le sera aussi lorsqu'ils influencent positivement l'élève à poursuivre ses études après le secondaire dans un ordre d'études non prévu par le système scolaire québécois comme celui du passage à l'université directement du secondaire V québécois.

2.2.3 Les motivations institutionnelles

La décision de l'élève de poursuivre un cheminement scolaire atypique pourrait exprimer une flexibilité du système scolaire qui permet le retour à un ordre d'études moins avancé

(Charbonneau, 2006). Cette décision repose en partie sur ses motivations liées à l'établissement d'études. Habituellement, les étudiants choisissent l'ordre d'enseignement qu'ils prévoient pouvoir réussir. De plus, ils s'inscrivent dans l'établissement d'études postsecondaires qu'ils croient répondre à leurs aspirations scolaires et augmenter leurs chances de trouver un emploi après leur diplomation (Chapman, 1993). Dans ce qui suit, nous présenterons les motivations institutionnelles identifiées par Chapman (1981), Bayliss et Raymond (2004), Drewes et Michael (2006)

Tout d'abord, le modèle de Chapman (1981) concerne le choix par l'élève de l'établissement d'études postsecondaires en fonction des caractéristiques de ce dernier et de ses efforts de communication avec les futurs étudiants. À l'exception de l'emplacement géographique du collège ou de l'université, la disponibilité du programme qui intéresse l'élève et les coûts d'études constituent des caractéristiques qui peuvent être modifiées. Par exemple, une université pourrait proposer un nouveau programme d'études à ses étudiants. En fonction du lieu où le programme d'études qu'ils désirent suivre est offert, la moitié et la presque totalité des intéressés fréquentent respectivement un établissement qui se retrouve dans un rayon pouvant s'étendre jusqu'à 50 miles et jusqu'à 500 miles de leur demeure familiale. Cela s'explique par le désir d'augmenter leur employabilité après la diplomation. Le fait de s'éloigner de son foyer implique de nombreux coûts pour l'étudiant et pour sa famille. Les coûts d'études élevés peuvent démotiver l'élève à poursuivre ses études postsecondaires surtout lorsque l'établissement scolaire visé offre peu ou pas d'aide financière.

Les établissements qui recourent à des plans et à des stratégies de marketing dans le but d'informer et de se différencier des autres réussissent non seulement à aider l'élève à planifier son projet vocationnel, mais également à l'attirer et à le motiver à s'inscrire dans un programme d'études postsecondaires. En visitant les écoles secondaires et en faisant la promotion de la qualité de leurs programmes d'études, de leurs services d'aide et de la vie étudiante, ils permettent aux futurs étudiants de comparer les établissements en vue de choisir celui qui répond le mieux à leurs champs d'intérêts personnels (ex. génie, médecine, etc.) (Chapman, 1981).

Ensuite, l'établissement d'études qui dispense ses programmes d'études dans une langue donnée attire les étudiants qui parlent et comprennent cette dernière. À ce sujet, Bayliss et Raymond (2004) avaient mené deux études principalement quantitatives à l'Université d'Ottawa visant à déterminer le rapport existant entre la compétence linguistique de l'étudiant et son rendement scolaire. L'échantillon de cette étude compte 34 étudiants chinois ayant appris l'anglais avant d'amorcer leurs études universitaires de MBA ainsi que 136 étudiants canadiens inscrits en droit civil et dont le français était soit la langue première ou seconde. Pour évaluer la compétence linguistique de ces étudiants, les chercheurs ont administré des questionnaires et ont mené des entrevues. Les résultats de cette recherche démontrent que les habiletés de compréhension de la langue où l'apprentissage s'effectue et que la connaissance de la culture linguistique jouent un rôle important dans la réussite des études. En effet, plus l'étudiant maîtrise la langue d'apprentissage plus ses performances aux études sont élevées. Il ressort également que les étudiants qui suivent des cours universitaires dans leur langue première ou maternelle accusent des performances scolaires plus élevées que ceux qui les suivent dans leur langue

seconde. En poursuivant les études dans la langue qu'ils parlent, écrivent et lisent couramment, ils augmentent leurs chances de réussir.

Mis à part les motivations institutionnelles présentées précédemment, Drewes et Michael (2006) ont mené une recherche auprès de 27 981 diplômés du secondaire ontarien ayant soumis une demande d'admission à l'Ontario Universities Application Centre afin de poursuivre un programme d'études universitaires à la session d'automne de l'année 2001. Ces diplômés ont complété douze années de scolarité. Le but de cette étude était d'identifier les facteurs reliés à l'établissement universitaire qui influencent la décision de poursuivre des études de cet ordre. Ces chercheurs ont donc examiné l'influence de la distance entre la demeure familiale et l'université, la durée d'études, la qualité de l'établissement universitaire ainsi que les coûts d'études sur la motivation des étudiants à poursuivre leurs études dans une université donnée.

La distance à parcourir jusqu'à l'université la plus proche du lieu de résidence familiale joue un rôle important dans la motivation du diplômé de s'y inscrire ou non. Plus cette distance est courte, plus le nombre d'étudiants qui s'inscrivent dans des études de cet ordre tend à augmenter. Les étudiants arrêtent souvent leur premier choix sur l'université qui offre le programme d'études qui répond à leurs intérêts et qui se retrouve à proximité de leur résidence familiale pour éviter certaines dépenses reliées au déménagement, au voyage pour rendre visite à sa famille, au loyer, etc. De plus, en optant pour l'université la plus proche de sa demeure familiale, l'étudiant conserve son réseau social qu'il ne souhaite peut-être pas abandonner au profit de ses études.

Les étudiants diplômés du secondaire choisissent leurs programmes d'études postsecondaires en fonction du nombre d'années d'études à compléter. Ils optent généralement pour le programme d'études le plus court puisqu'un programme qui dure plusieurs années implique des coûts plus élevés.

La qualité de l'établissement universitaire motive également les étudiants à poursuivre des études universitaires. Les étudiants évaluent la qualité d'un établissement universitaire en analysant trois aspects. Tout d'abord, ils apprécient l'investissement monétaire de l'université qui consiste en l'offre de bourses d'études aux nouveaux admis. Souvent, ces dernières sont accordées aux étudiants ayant des performances scolaires élevées. Comme elles permettent de financer en partie ou en totalité les frais de scolarité, les étudiants optent pour les universités qui offrent le plus de soutien financier. L'investissement de l'établissement universitaire concerne aussi les dépenses des universités pour réduire le nombre d'étudiants par classe lequel favorise non seulement l'apprentissage, mais également l'enseignement. Ils préfèrent être dans des classes de moins de 25 personnes. Ensuite, la moyenne scolaire minimale pour être admis dans une université est un autre indicateur de sa qualité et de sa réputation. En effet, plus cette moyenne est élevée comparativement aux autres universités, plus les étudiants souhaitent s'y inscrire (Drewes et Michael, 2006). Habituellement, les étudiants sont motivés à s'inscrire dans les établissements dont les standards académiques (ex. : exigences du programme d'études, nombre d'heures d'études, etc.) sont élevés, et auxquels ils sont en mesure de répondre, plutôt que dans ceux où ils sont faibles (Stanley et Reynolds, 1994). La réputation de l'établissement d'études est associée à une image qu'ils désirent s'approprier et qui pourrait avoir des retombées positives sur leur avenir (ex. facilité de trouver un emploi

après l'obtention du diplôme) (Saxton, 1998). Les étudiants l'évaluent en se basant sur leurs propres perceptions et sur la perception de la société. Enfin, les prix et les reconnaissances reçus par le corps professoral et par les Facultés permettent à l'étudiant d'évaluer la qualité de l'établissement universitaire puisqu'ils témoignent de ses avancées de recherche et de son degré de différenciation des autres universités (Drewes et Michael, 2006).

Les coûts influent très peu sur la motivation des futurs étudiants à poursuivre des études universitaires en Ontario (Drewes et Michael, 2006). Les frais moyens annuels de scolarité des 17 universités de cette province sont comparables et se classent parmi les plus élevés au Canada après la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick; ils se sont élevés à 5 643 \$ en 2008 (Statistique Canada, 2008). Selon Drewes et Michael (2006), les étudiants associent les frais de scolarité élevés à l'offre de l'université de davantage de services d'aide aux étudiants. De plus, il s'avère qu'une hausse de 1 % de ces frais diminue la probabilité de poursuivre les études universitaires de 0,3 %, ce qui est négligeable. Aux frais de scolarité s'ajoutent souvent d'autres frais à déboursier tels que le coût d'achat des livres, le loyer, l'électricité, le chauffage, l'eau...ce qui augmente la somme à payer (Drewes et Michael, 2006).

En somme, les étudiants sont motivés à fréquenter l'établissement d'études postsecondaires qui offre le programme d'études qui répond à leurs intérêts dans la langue qu'ils maîtrisent, qui se situe à proximité de leur demeure familiale, dont ils jugent l'enseignement de bonne qualité, qui jouit d'une bonne réputation, dont la durée et le coût d'études sont jugés raisonnables et qu'ils croient pouvoir répondre à leurs exigences académiques. Cela nous

amène à dire que les étudiants se servent des critères cités précédemment pour comparer les établissements d'études postsecondaires en vue de choisir celui qui leur convient. Dans le cadre de notre recherche, les motivations institutionnelles présentées dans cette sous-section pourraient motiver les élèves du secondaire V québécois à fréquenter un collège ou une université. Dans le cas où ils opteraient pour cette dernière, ils se retrouvent à suivre un cheminement scolaire atypique. Rappelons que ce dernier échappe aux normes du système scolaire québécois qui exige la poursuite d'au moins deux années d'études collégiales, après le secondaire, pour accéder aux études universitaires.

2.3 Les difficultés vécues pendant des études postsecondaires

Avant d'entreprendre leurs études postsecondaires, les étudiants débutants ont souvent des attentes envers ces dernières ainsi qu'envers l'institution d'études. Une recherche sur ce sujet fut menée par le professeur Richard J. Light (2001) de l'Université Harvard auprès de 1600 étudiants, pendant près de 10 ans. Elle a révélé que les étudiants s'attendaient à ce que leur milieu de formation universitaire fasse en sorte que 1) l'apprentissage puisse se poursuivre en dehors des cours magistraux, 2) que les contenus des cours soient structurés, dirigés et qu'ils comportent de nombreux exercices pratiques afin de mieux intégrer les nouveaux apprentissages à leurs connaissances antérieures, 3) que les études universitaires présentent une occasion de collaborer à la réalisation de travaux académiques avec les autres, 4) que le travail d'équipe soit stimulant, 5) que leur métier à l'université soit l'apprentissage, 6) qu'ils puissent apprendre beaucoup des professeurs de différentes cultures, 7) que le passage du secondaire à l'université les amène à apprendre à gérer de façon efficiente leur nouvel emploi du temps, leurs études, leur travail, leur vie familiale,

leurs relations avec les autres et leurs loisirs, et enfin 8) qu'ils puissent avoir de l'aide lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Lorsque les attentes des étudiants débutants ne concordent pas avec la réalité du contexte universitaire concerné, ils risquent de devoir faire face à des obstacles.

Tout d'abord, la transition aux études universitaires est une source de stress pour plusieurs étudiants laquelle a des conséquences non négligeables sur la santé et sur l'adaptation de l'étudiant à son nouvel environnement d'études. Une orientation réussie aux études postsecondaires nécessite de la part de l'étudiant de choisir un programme d'études qui répond à ses besoins et à ses intérêts de formation et de carrière ainsi que d'avoir une connaissance du programme d'études dans lequel il compte s'engager (Sauvé et coll., 2007). La connaissance du programme d'études repose sur la connaissance du cheminement académique de ce dernier, sur la connaissance des sujets sur lesquels il porte ainsi que sur les débouchés de carrière auxquels il peut mener. L'étudiant qui ne possède pas ces connaissances avant d'entreprendre ses études universitaires risque de se sentir insatisfait de son choix de programme et donc, risque de l'abandonner.

Ensuite, Roy (2005) a mené une recherche auprès de 744 étudiants inscrits dans trois établissements québécois d'études postsecondaires dans le but d'identifier les principaux facteurs sociaux qui conditionnent la réussite scolaire. Les résultats de sa recherche soutiennent que de plus en plus d'étudiants sont insatisfaits de leur situation financière et sont portés à travailler au cours de l'année scolaire pour financer leurs études et subvenir à leurs besoins. Ils ont un horaire hebdomadaire chargé pouvant atteindre ou dépasser les 57 heures en combinant le temps alloué au travail rémunéré au temps de présence en classe et

au temps d'études. Ceux qui gèrent leur temps d'études et de travail de manière inefficace voient leurs possibilités de réussite réduites. En effet, les étudiants qui dépassent 25 heures de travail rémunéré par semaine consacrent peu de temps à leurs études et enregistrent des résultats académiques faibles.

Par ailleurs, les étudiants pourraient avoir des lacunes dans les connaissances préalables. Desjardins, Kim et Rzonca (2003) ont mené une étude auprès des étudiants de l'Université d'Iowa aux États-Unis portant sur leur progrès aux études. Les résultats de cette étude montrent que les étudiants qui ont entrepris leurs études universitaires en n'ayant pas complété toute leur scolarité secondaire étaient plus susceptibles que les autres étudiants d'avoir des difficultés dans leurs études et de les abandonner. Les lacunes dans les connaissances préalables concernent souvent les connaissances de l'étudiant en mathématiques ou en lecture (Desjardins, Kim et Rzonca, 2003), en technologies de l'information et de communication ainsi qu'en communication écrite et orale (Ruth et Hrimech, 2001). La lecture des textes de façon efficace ainsi que la planification et la gestion des tâches d'apprentissage sont souvent des stratégies d'apprentissage déficientes chez les nouveaux étudiants et qui sont pourtant essentielles à la réussite des études (Bertand et Azrour, 2004). Pour sa part, King (2005) mentionne que même les étudiants qui possèdent les connaissances préalables avant le début de leur cheminement universitaire ne sont pas à l'abri de vivre des difficultés pendant leurs études. Les obstacles auxquels ils peuvent se heurter relèvent des exigences des travaux universitaires.

Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) identifient trois sortes de stratégies d'études, qui, si elles ne sont pas bien maîtrisées, peuvent conduire l'étudiant à l'échec. Les stratégies

métacognitives réfèrent à la conscience de l'étudiant de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'il utilise pour réguler sa façon de travailler. Les étudiants performants qui recourent à ces dernières élaborent un plan de travail détaillé qu'ils s'efforcent de respecter et évaluent l'ampleur du travail à faire en faisant un survol. Les stratégies de gestion des ressources ont trait à la création d'un environnement favorable à l'apprentissage. Elles ont pour effet de permettre à l'étudiant d'ajuster ses propres besoins à son environnement dans le cadre de ses activités d'apprentissage. À l'encontre des étudiants faibles, la majorité des étudiants à succès semble établir un horaire de travail et d'étude, compter sur elle-même plutôt que sur les autres, travailler seule et choisir un endroit calme pour étudier. Les dernières stratégies, de nature affective, réfèrent aux moyens pris par l'étudiant pour conserver ou pour augmenter sa motivation à accomplir une activité. Les étudiants à succès présentent généralement une motivation élevée face aux études, laquelle est maintenue par une attitude positive, peu importe les circonstances. Ajoutons qu'ils fournissent des efforts considérables même lorsqu'ils n'aiment pas la matière du cours ou le professeur. De plus, ils jugent prioritaires leurs travaux scolaires par rapport à leurs autres activités; ils élaborent des moyens pour éviter la pression du temps et la panique à l'approche des examens et finalement, ils ne laissent pas leurs problèmes personnels nuire à leur concentration et à leur motivation.

L'intégration académique et sociale dès le début des études postsecondaires représente également une difficulté pour plusieurs étudiants (Chenard, 2005). L'intégration académique renvoie aux interactions qu'a l'étudiant avec ses professeurs, avec les responsables de son programme d'études et avec les conditions d'apprentissage dans son domaine d'études. Les difficultés d'intégration sociale sont au cœur de l'interaction entre

l'étudiant et la vie dans le milieu universitaire c'est-à-dire la participation aux activités organisées par l'établissement d'études ainsi que les interactions avec les pairs. En comparant son ancienne situation d'études à celle qu'il vit une fois inscrit aux études postsecondaires, il risque de se sentir insatisfait de cette dernière. Cette insatisfaction pourrait le pousser vers un isolement social lequel les mènerait à abandonner le programme d'études choisi initialement en faveur d'un autre ou à abandonner les études universitaires.

Pour prévenir les difficultés, de nombreuses universités proposent annuellement aux nouveaux étudiants le programme d' « Université 101 » qui porte sur « la gestion du temps, les habiletés de lecture, les techniques de prise de notes, la préparation aux examens, la communication interpersonnelle, la santé, la gestion du budget personnel et la capacité d'identifier et de se référer aux ressources disponibles dans son établissement » (Chenard, 2005 p. 79). Ce programme est orienté vers le développement de l'engagement de l'étudiant et a pour objectif de l'aider à s'intégrer facilement aux études universitaires.

En clair, lorsque les étudiants débutants dans un établissement d'études postsecondaires ont des attentes irréalistes envers ce dernier ainsi qu'envers les études de cet ordre, ils risquent de vivre des difficultés. Parmi ces dernières, on retrouve les effets négatifs du stress sur la santé de l'étudiant, le manque de connaissance du programme d'études choisi, l'excès du nombre d'heures de travail, la gestion inefficace du temps, les lacunes dans les connaissances préalables, le recours à des stratégies d'études déficientes et enfin, les difficultés d'intégration sociale et académique. Le programme d'université 101 proposé par les universités permet de freiner l'ampleur des impacts de ces difficultés sur la réussite académique de l'étudiant. Pour notre recherche, nous pensons qu'il est possible que les

élèves du secondaire V québécois qui s'inscrivent directement à l'université puissent vivre des difficultés semblables à celles vécues par les autres étudiants qui débutent des études de cet ordre.

2.4 L'évolution du processus de motivation aux études

Pour répondre à la question de cette recherche qualitative : « Quelles sont les motivations des élèves du secondaire V québécois à poursuivre des études universitaires sans passer par le Cégep? », nous proposons le cadre conceptuel présenté à la figure 1. Cette dernière regroupe l'ensemble des motivations des élèves à poursuivre des études postsecondaires que nous avons recensées dans la littérature. Pour cette recherche, rappelons que la motivation sera définie comme étant l'ensemble des forces internes (motivations personnelles) et des forces externes (motivations interpersonnelles et institutionnelles) qui influencent les décisions et les comportements de l'élève au moment de poser son choix vocationnel. La figure ci-dessous montre que le développement vocationnel de l'étudiant évolue dans le temps suivant quatre étapes : l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation. Ces étapes sont influencées par les motivations personnelles, interpersonnelles et institutionnelles de l'étudiant. En effet, dans un premier temps les motivations personnelles de l'étudiant le poussent à prendre connaissance de lui-même et à découvrir ses intérêts personnels en vue de délimiter son orientation générale. Ainsi, il accomplit les étapes d'exploration et de cristallisation du développement vocationnel. Dans un deuxième temps, l'influence de l'entourage (motivations interpersonnelles) ainsi que les caractéristiques des établissements d'études (motivations institutionnelles) présents dans l'environnement de l'étudiant le motivent à arrêter son choix professionnel. À ce stade, il

se retrouve à l'étape de spécification de son choix vocationnel où il confronte sa réalité à la réalité de la société. Dans un dernier temps, l'étudiant élabore et réalise son projet d'études postsecondaires; s'il éprouve une insatisfaction envers ce dernier, l'étudiant se retrouvera impliqué à nouveau dans une démarche vocationnelle qui le mènera à poser un nouveau choix.

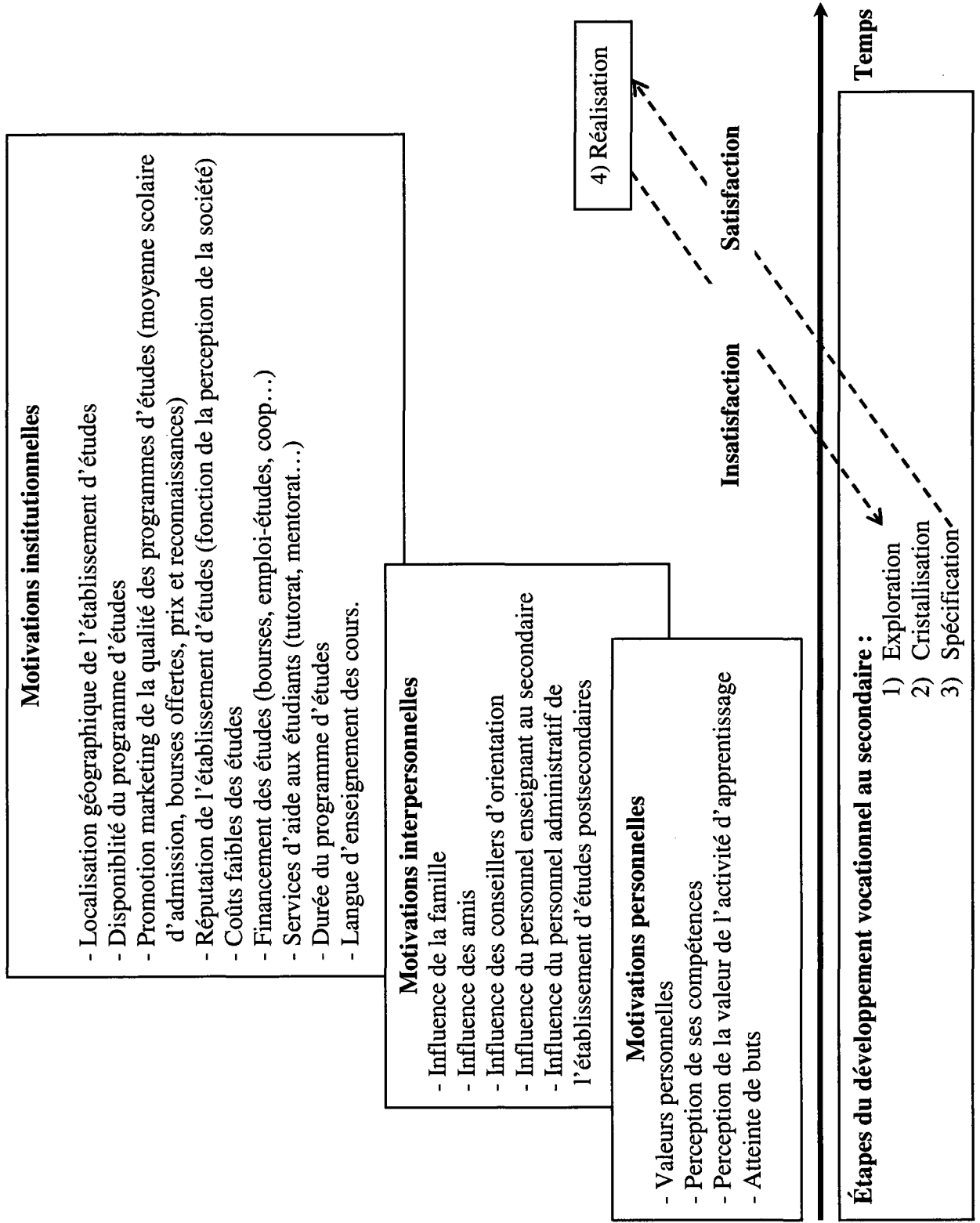


Figure 1. Le cadre conceptuel des motivations des élèves à poursuivre des études postsecondaires

Les participants à notre étude pourraient évoquer des motivations similaires à celles recensées dans ce chapitre et identifier celles qui les ont incités à opter pour les études universitaires au lieu de poursuivre des études collégiales après le secondaire. Cette recherche permettra de mieux comprendre les motivations des élèves du secondaire V québécois à suivre un cheminement scolaire atypique lequel échappe aux séquences prévues par le système éducatif de cette province.

2.5 Le résumé de chapitre

Dans ce deuxième chapitre, la recension des écrits a permis de mieux comprendre le processus de développement vocationnel chez les élèves. En effet, l'élève doit franchir les quatre étapes de ce processus pour pouvoir prendre judicieusement une décision, parmi les possibilités qui lui sont offertes, quant à son cheminement aux études postsecondaires. L'élève peut à tout moment modifier son choix. Comme nous nous intéressons à la poursuite des études universitaires directement du secondaire V québécois, nous avons présenté les motivations personnelles, interpersonnelles et institutionnelles susceptibles de motiver les élèves à poursuivre des études postsecondaires. Finalement, les attentes ainsi que les difficultés des étudiants débutants des études de cet ordre furent abordées.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans une position épistémologique interprétative/qualitative. Le choix de cette position s'explique d'après Creswell (1998) par la nature des objectifs de recherche. En effet, on veut étudier l'expérience vécue par les participants (les élèves du secondaire V québécois) au regard d'un contexte particulier (l'admission directe à l'Université d'Ottawa) qui mérite d'être traité en profondeur. Dans ce troisième chapitre, l'échantillon visé par cette recherche, le recrutement, la collecte des données, leur analyse ainsi que les critères de rigueur méthodologique de la recherche seront présentés (Annexe 1).

3.1 La description de l'échantillon et du recrutement

La population de cette recherche est composée de l'ensemble des étudiants francophones² (n=309), jeunes femmes et jeunes hommes, âgés de 17 ans et plus, qui se sont inscrits directement du secondaire V québécois dans un programme d'études de l'Université d'Ottawa (UO) entre 2003³ et 2007. Dans cette population, nous avons voulu recruter au départ un échantillon de huit étudiants inscrits, à parts égales, dans les quatre Facultés qui

² Par francophone, nous entendons un étudiant qui est en mesure de parler, de comprendre et de poursuivre ses études en français. Comme le Québec est une province où la langue de la majorité de sa population est le français et que les participants y ont effectué leurs études secondaires, on croit qu'ils s'inscrivent majoritairement dans les programmes d'études offerts en français à l'Université d'Ottawa.

³ Les élèves du secondaire V québécois admis à l'UO avant la session d'automne 2003 étaient tenus de poursuivre un programme de mise à niveau d'une durée d'environ une année avant d'entreprendre leur première année d'études dans un programme de premier cycle. Depuis la session d'automne 2003, les étudiants admis du secondaire V doivent suivre seulement un cours d'appoint en calcul et/ou algèbre et géométrie s'ils désirent poursuivre leurs études en Faculté de sciences, à l'École de gestion ou dans certains programmes d'études des Facultés de sciences de la santé ou des sciences sociales. Ce cours d'appoint devait être suivi avant ou pendant leur première session d'études à l'UO.

comptent le plus grand nombre d'étudiants admis du secondaire V québécois afin de collecter le plus d'informations. En effet, le but de l'échantillonnage comme le précise Deslauriers (1991) est « de produire le maximum d'informations » (p. 58). Afin d'optimiser les chances de trouver les recrues, nous avons contacté un spécialiste en persévérance scolaire du SASS au mois de décembre 2007 afin d'obtenir les statistiques officielles de l'UO concernant le nombre d'étudiants admis du secondaire V québécois à l'UO à la session d'automne 2007.

À partir des statistiques du tableau 1 illustré précédemment, nous avons retenu les Facultés des arts, de sciences sociales, de sciences et l'École de gestion (Annexe 2) puisqu'il s'y trouve le plus grand nombre de participants potentiels. Par la suite, nous avons contacté les responsables de ces Facultés afin de nous informer s'il leur était possible de nous fournir la liste des noms des étudiants admis du secondaire V, à la session d'automne 2007, une fois cette recherche approuvée par le Comité universitaire de déontologie de la recherche sur les êtres humains (CUDREH) (Annexe 3) :

« Toute recherche, subventionnée ou non, impliquant des sujets humains doit recevoir l'approbation déontologique de l'un des Comités d'éthique de la recherche avant la mise en marche du projet. » (Université d'Ottawa, 2007a).

Étant donné la politique de confidentialité de l'UO à l'égard des renseignements des étudiants, entrée en vigueur au mois de juin 2007, nous empêchant d'avoir accès aux listes d'étudiants, nous avons dressé la liste des cours de première année offerts en français à la

session d'hiver 2008, à l'aide du navigateur des cours offerts sur le campus de l'Université d'Ottawa (Université d'Ottawa, 2007b) (Annexe 4). Nous nous sommes limitée aux cours de première année car, à notre avis, il y avait plus de chances d'y retrouver les étudiants qui répondaient à nos critères de sélection. Rappelons que pour être admissible à cette recherche, chaque participant devait être un francophone tel que défini précédemment, poursuivre ses études à l'Université d'Ottawa au moment de l'entrevue et s'être inscrit à cette dernière directement du secondaire V québécois. Sur les 102 étudiants admis du secondaire V à l'UO à la session d'automne 2007, 84 poursuivaient leurs études au sein des Facultés des arts, de sciences sociales, de sciences ou à l'École de gestion. Ils étaient répartis sur 59 cours de première année dispensés par ces Facultés en français à la session d'hiver 2008. Les 204 autres étudiants admis du secondaire V à l'UO étaient inscrits en deuxième, en troisième ou en quatrième année d'études et se répartissaient dans plus de 400 cours offerts en français à la session d'hiver 2008.

Comme le nombre de cours offerts en français en première année d'études était important, une sélection aléatoire d'une dizaine de cours a été effectuée à l'aide du logiciel Excel (Annexe 4). Par la suite, nous avons contacté par courriel les professeurs des cours retenus afin d'obtenir leur accord pour faire la promotion de cette recherche dans leurs classes et de procéder au recrutement des participants (Annexe 5). À l'occasion de la première prise de contact avec ces derniers, nous leur avons fourni le texte d'affichage et le coupon de participation à cette recherche en plus de leur expliquer sa raison d'être, son objectif, les critères de participation, ce qu'elle implique de leur part, les avantages d'y participer, etc. (Annexe 6). Sur place, nous avons pris en note les coordonnées des participants. Nous avons également apposé le texte d'affichage et le coupon de participation à proximité de

plusieurs salles de classes des quatre Facultés retenues afin de donner la chance à un plus grand nombre d'étudiants qui répondent à nos critères de sélection de participer (Annexe 7). En effet, plusieurs participants nous avaient contactée par courriel afin d'en apprendre davantage sur notre recherche et de nous faire part de leur désir d'y participer.

Au-delà de nos attentes, le recrutement fut fructueux. En effet, 20 étudiants ayant vécu le passage du secondaire V québécois à l'UO et qui poursuivaient leurs études en première, en deuxième ou en troisième année d'études se sont portés volontaires pour participer à cette recherche (Annexe 8). Les participants étaient principalement inscrits à l'École de gestion (n=10), à la Faculté des arts (n=5) et à la Faculté de sciences (n=5). L'entrevue semi-dirigée est l'outil de collecte de données que nous avons utilisé.

3.2 Les outils de collecte de données

Ayant décrit la population visée par cette recherche de même que notre démarche de recrutement et de sélection des participants, cette section présente les outils utilisés pour la collecte de données.

3.2.1 L'entrevue semi-dirigée

Conformément à l'objectif de cette recherche, nous avons effectué 20 entrevues semi-dirigées individuelles pour recueillir les données auprès des participants. Le choix de cet instrument de collecte de données se justifie par sa pertinence au sein de la recherche qualitative puisqu'il permet de « recueillir des informations que les méthodes d'enquêtes

quantitatives, même les plus sophistiquées, ne peuvent obtenir » (Duchesne, 2003, p. 119). L'entrevue permet de prendre connaissance des pensées, des idées et des conceptions des participants en plus d'établir une relation affective avec ceux-ci (Deslauriers, 1991). Nous croyons disposer des aptitudes nécessaires pour recourir à cet instrument. En effet, notre formation en gestion des ressources humaines (GRH) nous avait permis de développer davantage notre capacité d'écouter les autres et de stimuler leur engagement et leur participation. De plus, nous avons mené et traité près d'une centaine d'entrevues dans le cadre de nos études en sciences commerciales spécialisées en GRH et de notre emploi d'assistante de recherche à la Faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa.

Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et ont eu lieu au cours des deux semaines qui ont suivi la période de recrutement soit du 28 janvier 2008 au 8 février 2008. Nous avons rencontré les participants aux moments qui leur convenaient dans un local prévu à cette fin à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Notons qu'avant d'amorcer chaque entrevue, on s'est présentée à nouveau à chaque participant et nous lui avons posé des questions brise-glace (ex. Comment vas-tu? Avais-tu des cours ce matin? Etc.) afin qu'il se sente à l'aise en notre présence. Par la suite, nous lui avons lu le formulaire de consentement (Annexe 8) et nous lui avons demandé d'apposer sa signature sur trois copies de ce dernier dont une qu'il conservera. Avant de signer le formulaire de consentement, les participants avaient la possibilité de nous poser des questions sur l'objectif de recherche, la nature des questions qui leur seront posées, etc. À la fin de chaque entrevue, une attestation de participation a été remise aux 20 participants de cette recherche (Annexe 9).

Le schéma d'entrevue semi-dirigée a été construit de sorte qu'il soit possible d'identifier et de décrire les motivations des participants à s'inscrire à l'UO en plus de constituer une image de leur expérience de passage du secondaire V à cette dernière. Il comporte 32 questions lesquelles nous ont servi de points de repères lors des entrevues (Annexe 10). Comme les questions du schéma d'entrevue étaient ouvertes, elles avaient laissé place aux propos imprévus des participants qui mériteraient d'être analysés ou présentés dans le chapitre sur les résultats. De plus, elles avaient pour fonction de nous permettre d'approfondir le sujet étudié et d'offrir aux participants une occasion d'exprimer leurs points de vue.

Tels que définis par Kvale (1996, cité par Duchesne, 2003), quatre types de questions ont constitué l'entrevue semi-dirigée de cette recherche soit :

1. Les questions de type descriptif qui offrent au chercheur et au participant une occasion de se présenter et d'établir le profil général de ce dernier (âge, programme d'études, etc.);
2. Les questions de type analytique qui permettent à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience de passage à l'université d'Ottawa sans avoir effectué d'études collégiales, sur les facteurs qui l'ont incité à prendre cette décision, etc.;
3. Les questions de type positionnement lors desquelles l'interviewé adopte une position et exprime son point de vue critique sur son expérience;

4. Et, les questions de type théorique qui clôturent l'entrevue et qui offrent à l'interviewé l'occasion de formuler des recommandations aux étudiants du secondaire V québécois qui désirent poursuivre leurs études à l'Université d'Ottawa, de décrire le contexte idéal du passage du secondaire à l'université en regard de l'expérience vécue, etc.

Pour s'assurer que les questions de l'entrevue étaient claires, nous avons validé le schéma d'entrevue auprès de notre directrice de thèse. De plus, deux entrevues pilotes ont été effectuées auprès des deux premières participantes à cette recherche. Elles nous ont permis de constater que les questions étaient facilement comprises par les participantes. Chaque entrevue semi-dirigée a duré entre 20 et 60 minutes selon l'élaboration des réponses des participants et leur débit. En somme, l'entrevue semi-dirigée nous a permis de comprendre en profondeur le sujet d'intérêt de cette recherche.

Bien que l'objectif de la présente recherche était d'identifier et de décrire les motivations des élèves du secondaire V québécois à poursuivre leurs études à l'Université d'Ottawa sans avoir effectué d'études collégiales, il s'avère que lors des entrevues semi-dirigées, tous les participants avaient non seulement parlé de leurs motivations, mais également de leur expérience de passage à l'UO. Comme le but de la recherche qualitative est de rassembler le plus d'informations sur un sujet donné (Deslauriers, 1991), nous avons décidé de présenter aussi les différentes facettes de leur expérience suivant cinq thématiques : les attentes et les craintes des participants, les différences entre les études secondaires et les études universitaires, les avantages et les inconvénients du passage du secondaire V à l'UO, les difficultés vécues et les recommandations des participants. La

présentation de ces résultats émergents s'avère importante parce qu'elle permet de mieux comprendre l'expérience vécue par les interviewés.

3.2.2 La contribution de la chercheuse

Après l'obtention de notre diplôme d'études secondaires au Québec, nous avons poursuivi nos études universitaires de premier cycle à l'École de gestion de l'Université d'Ottawa sans avoir fréquenté le Cégep. Nos études étant achevées, nous disposons donc d'une expérience similaire à celle des participants de cette recherche. Dans la section 4.10, nous présenterons un résumé de nos réponses aux questions du schéma d'entrevue dans le but de prendre conscience de nos motivations à effectuer le passage du secondaire V à l'UO et de relever les points que nous avons en commun avec les participants. Par la suite, en nous basant sur notre expérience et sur celle des autres participants, nous adresserons nos recommandations aux futurs étudiants ainsi qu'aux responsables de l'UO dans le cinquième chapitre.

3.3 L'analyse de données

Une fois les 20 entrevues semi-dirigées enregistrées sur une bande audio, nous avons procédé à l'écoute de leur contenu à de nombreuses reprises. Lors de l'écoute des 20 entretiens enregistrés, nous avons constaté que les réponses des participants étaient très semblables d'une entrevue à l'autre; c'est pourquoi, en accord avec notre directrice de thèse, nous avons décidé de sélectionner six entrevues réparties à parts égales entre les trois Facultés d'accueil des participants et d'analyser leurs contenus en profondeur.

Les critères de sélection qui nous avaient permis d'identifier les six candidats dont les entrevues ont été analysées sont : la Faculté d'appartenance, l'année d'études, le sexe du participant et la pertinence des réponses de ce dernier par rapport aux questions de l'entrevue semi-dirigée (Tableau 3). Ces critères sont des caractéristiques communes qu'a l'échantillon sélectionné (n=6) avec les 14 autres candidats recrutés et la population. En effet, ce sont de jeunes femmes et hommes âgés d'au moins 17 ans qui se sont inscrits directement du secondaire V québécois dans un programme d'études de l'Université d'Ottawa (UO) après la session d'automne 2003.

Tableau 3 : *La liste des participants*

	Noms	Année	Age	Sexe	Outaouais
Faculté des arts	Nadia	1	17	F	OUI
	Line	1	17	F	NON
	Lucie	1	17	F	OUI
	Rita	3	19	F	NON
	Rachel	3	19	F	NON
École de gestion	Jacynthe	1	18	F	NON
	Valérie	1	17	F	OUI
	Mathieu	1	18	G	OUI
	Vincent	1	18	G	NON
	Roger	1	18	G	NON
	Alain	1	17	G	NON
	Chantale	1	17	F	NON
	Anika	1	17	F	OUI
	Gaston	2	21	G	OUI
	Rose	3	19	F	OUI
Faculté de sciences	Hanae	1	17	F	OUI
	Maryse	1	17	F	OUI
	Loubna	1	17	F	OUI
	Katia	1	17	F	OUI
	Rosalie	2	18	F	OUI

N.B. Les entretiens des candidats sélectionnés en vue d'être analysés sont en gras.

Dans un premier temps, nous avons classé les participants selon leur Faculté d'appartenance et l'année d'études à laquelle ils étaient inscrits au moment de l'entrevue. Puisqu'ils provenaient de trois Facultés - École de gestion, Faculté des arts et Faculté de sciences - nous avons jugé que chacune de ces dernières devait être représentée par deux étudiants dont l'un devait être inscrit en première année et l'autre devait poursuivre ses études en deuxième ou en troisième année. Cela est dans le but d'avoir un aperçu étendu de l'expérience de passage du secondaire V à l'UO. Ainsi, on a assuré la représentativité de l'échantillon sélectionné avec les 14 autres candidats en termes de faculté d'appartenance et d'année d'études.

Dans un deuxième temps, le critère sexe a été utilisé seulement pour choisir les entrevues des participants inscrits à l'École de gestion. Cela s'explique par le fait que c'est la seule Faculté où les deux sexes étaient représentés. De plus, comme mentionné au premier chapitre, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'abandonner les études après le secondaire V québécois. C'est pourquoi nous croyons qu'il soit pertinent de connaître les motivations qui les ont incités à effectuer le passage du secondaire V à l'UO. De cette manière, notre échantillon comportera de jeunes femmes et hommes.

Dans un dernier temps, le critère de pertinence des réponses des candidats par rapport aux questions de l'entrevue semi-dirigée renvoie à leur qualité (lien avec l'objectif de recherche) et à leur quantité (élaboration des réponses des participants). En général, les réponses des 20 participants étaient semblables en termes d'information partagée.

Le profil des six participants sera présenté à la section 4.1. Dans le but de préserver leur l'anonymat, nous leur avons attribué des noms fictifs. Après avoir sélectionné les six entretiens, nous sommes à présent en mesure d'amorcer l'analyse de données. En vue de codifier et de réduire ces dernières, nous avons décidé de nous inspirer des quatre étapes d'analyse de données qualitatives de Blais et Martineau (2006). Décrivons en quoi consiste chacune de ces étapes :

- **préparer les données brutes** : nous avons transcrit intégralement et dans un format uniforme (police, taille, etc.) les données brutes de chaque entrevue, sous forme de question – réponse, à l'aide du logiciel de traitement de texte Word. Chaque entrevue a été sauvegardée individuellement dans un fichier protégé par un mot de passe et a été imprimée sur papier.

- **lire les données colligées de façon attentive et approfondie** : une fois les six entrevues transcrites, nous les avons lues plusieurs fois de façon attentive et approfondie en vue de nous familiariser avec leur contenu.

- **procéder à l'identification et à la description des premières catégories d'analyse** : par la suite, l'étape de l'identification et de la description des catégories d'analyse vise la réduction des données :

« [...] créer un nombre restreint de catégories (entre trois et huit catégories), afin que le chercheur puisse avoir une vue d'ensemble des aspects clés qui ont été identifiés dans les données brutes et qui sont considérés comme étant les

plus importants, étant donné les objectifs de recherche visés. » (Blais et Martineau, 2006, p.8)

Pendant nos lectures, la codification des premières catégories d'analyse a été conduite au niveau de la phrase ou du paragraphe de sens dépendamment de l'élaboration des réponses des participants. Concrètement, nous avons créé à l'aide du logiciel Nvivo les noms des catégories d'analyse à chaque changement d'unité de sens. Le recours à ce logiciel facilite et accélère le processus de codage (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, ce logiciel d'analyse de données nous a permis d'identifier et de décrire les catégories provisoires émergentes.

- poursuivre la révision et raffiner les catégories : dans le but de raffiner les premières catégories d'analyse, nous avons identifié les sous-catégories et jumelé les premières catégories semblables jusqu'à leur saturation :

« La saturation est atteinte lorsqu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique. On dira dans ce cas que l'échantillon est représentatif en ce qui concerne les processus sociaux. » (Pourtois et Desmet, 1997, p. 121).

Pour valider nos catégories d'analyse, nous les avons comparées avec celles établies par notre directrice de thèse pour pouvoir dresser nos catégories d'analyse finales (Annexe 11). Ce fait réfère au codage parallèle en aveugle où deux chercheurs analysent séparément les données brutes pour constituer des catégories d'analyse initiales qui devraient être comparées par la suite en vue de dresser les catégories finales. Pellemans, Moreau et

Obsomer (1999) justifient pour leur part le recours à la comparaison des catégories d'analyse comme suit :

« La meilleure vérification du biais du chercheur est de comparer son interprétation avec ses a priori qu'il aurait mis par écrit au début de l'étude. Il confrontera ensuite ses résultats avec ceux d'un autre chercheur engagé dans la réalisation de l'étude » (p.183)

Une fois les catégories d'analyse finales établies, nous avons procédé une seconde fois à l'analyse de l'ensemble des données des six entrevues en vue de présenter les résultats de notre recherche au chapitre 4.

3.4 Les paramètres de rigueur méthodologique

Les paramètres de rigueur méthodologique qui balisent cette recherche réfèrent à la crédibilité, à la transférabilité, à la fiabilité et à la constance interne (Gohier, 2004; Laperrière, 1998; Mucchielli, 1996).

La crédibilité

La crédibilité s'apparente à la validation de la saisie des données et de l'interprétation de ces dernières (Laperrière, 1998; Mucchielli, 1996). Afin d'assurer la crédibilité, le recours à la triangulation est privilégié. Il est question de deux moyens auxquels nous avons recouru.

Le premier moyen est la vérification des données auprès des participants qui améliore la crédibilité des données et des résultats de la recherche (Blais et Martineau, 2006). En reformulant les idées et les pensées des participants au cours des entrevues semi-dirigées individuelles, nous avons vérifié les interprétations et les informations collectées. De plus, comme les entrevues ont été enregistrées sur bande audio puis transcrites intégralement, nous disposons de toutes les informations échangées avec les participants ainsi que de la signification de ces dernières pour ceux-ci. Bien que nous ayons vécu une expérience semblable à celle des participants, nous avons fait abstraction de cette dernière lors de l'analyse de données en ne nous basant que sur leurs dires.

Le second moyen demeure dans le codage parallèle en aveugle décrit à la section 3.3. Groulx (1999) mentionne que « La crédibilité de la recherche repose sur la force de la description ou du compte-rendu où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu. » (p. 320). Effectivement, nous avons rapporté toutes les informations partagées par les six participants de cette recherche. Il y a lieu de souligner qu'en plus de comparer nos interprétations des catégories d'analyse de données avec celles établies par notre directrice de thèse, on s'est questionnée sur nos interprétations par un retour constant aux données brutes.

La transférabilité

Pour Laperrière (1998) et Mucchielli (1996), la transférabilité réfère à l'application de cette recherche dans d'autres contextes. Pour leur part, Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) considèrent que la vraie question de la transférabilité en recherche qualitative est la capacité de ses conclusions de s'appliquer dans un autre contexte moyennant trois

conditions. La première découle de la composition de l'échantillon et de sa représentativité des caractéristiques des acteurs, des événements et du milieu à l'étude. La deuxième condition réfère à la description détaillée de ce dernier en vue de pouvoir déterminer les similitudes avec les autres milieux sur lesquels on voudrait transférer les conclusions. La dernière condition concerne le niveau d'abstraction de l'analyse de données qui devrait rendre compréhensibles les processus sociaux et humains mis en jeu.

Pour que la transférabilité des résultats soit envisageable, nous avons pris en compte les trois conditions présentées précédemment. En effet, les participants ont été sélectionnés en fonction de la pertinence de leurs caractéristiques démographiques (Faculté d'études, année d'études, sexe du participant, etc.), de leurs réponses et de l'objectif de cette recherche. Par conséquent, notre échantillon est à la fois diversifié et représentatif des 14 autres candidats potentiels. De plus, nous avons décrit le site étudié, l'échantillon et le contexte de collecte de données pour que le lecteur puisse établir des similitudes avec d'autres contextes en vue de transférer les résultats de cette recherche. Enfin, nous avons recouru au principe de saturation des catégories d'analyse de données, tel que défini à la section 3.3, afin d'estimer la fin de la collecte de données et d'assurer la représentativité de l'échantillon. Nous croyons qu'il y ait de fortes chances que les résultats de cette recherche puissent être transférables à un contexte semblable à celui de cette recherche.

La fiabilité

Selon Savoie-Zajc (1989) la fiabilité se traduit par « [...] la cohérence interne et par le suivi logique que le chercheur communiquera dans son rapport de recherche » (p. 62). On

croit que la description détaillée de la méthodologie de recherche de même que la cohérence entre l'objectif de cette dernière et les résultats obtenus renvoient à la fiabilité.

La fiabilité réfère aussi à l'indépendance entre les analyses de données et les idéologies de la chercheuse (Mucchielli, 1996; Laperrière, 1998). Comme on a recouru au codage parallèle en aveugle et qu'on s'est basée, lors de l'analyse de données, exclusivement sur les dires des participants, l'indépendance en question a été assurée.

La constance interne

La constance interne signifie l'absence de liens entre les observations et les interprétations de la chercheuse par rapport aux variations accidentelles ou systématiques (moment des entrevues, humeur du chercheur, etc.) (Mucchielli, 1996; Laperrière, 1998). D'une part, nous avons interviewé les participants au cours d'une période de temps délimitée soit au cours de deux semaines. D'autre part, nous avons posé les mêmes questions de l'entrevue semi-structurée à tous les participants. Précisons que nous avons tenté, dans la mesure du possible, de respecter l'ordre des questions d'un participant à l'autre.

3.5 Le résumé de chapitre

Ce troisième chapitre présente le cadre méthodologique de cette recherche interprétative/qualitative. Par la suite, les caractéristiques de l'échantillon visé par cette dernière, la procédure de recrutement ainsi que les critères de sélection qui nous ont permis de retenir les six participants ayant fait l'objet de la présente étude ont été décrits. Une fois les étudiants admis du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa recrutés, la collecte

de l'ensemble des données à analyser s'est faite à l'aide de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Nous avons aussi expliqué en quoi consiste notre contribution personnelle à cette recherche ainsi que les cinq étapes d'analyse des données. À la fin de ce chapitre, les critères de rigueur méthodologique de la recherche ont été examinés.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES

Alors que le premier chapitre présente la problématique, le second chapitre aborde la recension des écrits et le troisième chapitre concerne la méthodologie de recherche. Le présent chapitre porte sur l'analyse des données. Cette dernière a été principalement guidée par l'objectif de cette recherche qui consiste à identifier et à décrire les motivations qui poussent les élèves du secondaire V québécois à poursuivre leurs études à l'UO.

La première section de ce chapitre décrit les motivations institutionnelles, personnelles et interpersonnelles qui ont incité les participants à poursuivre leurs études du secondaire V québécois à l'UO sans effectuer d'études collégiales. Nous exposons également les attentes et les craintes des participants au tout début de leurs études universitaires, les différences qu'ils ont constatées entre les études secondaires et universitaires, les difficultés qu'ils ont vécues, les avantages et les inconvénients du passage du secondaire V à l'UO et enfin, leurs recommandations.

4.1 Le profil des participants

L'échantillon de cette recherche est composé de six participants, soit cinq filles (Hanae, Nadia, Rachel, Rosalie, Rose) et un garçon (Mathieu). Ils se sont tous inscrits du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa durant l'année de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. En comparaison des étudiants admis en première année d'études de premier cycle à l'UO en automne 2007, il s'avère que les participants qui sont à leur première année d'études sont plus jeunes (17,3 ans vs 23 ans). Au moment où s'est

effectuée la collecte de données, trois d'entre eux étaient inscrits à leur première année d'études, une en deuxième année et les deux autres en troisième année d'études à l'École de gestion ou dans l'une des Facultés des arts ou de sciences.

À l'exception d'une participante (Rachel) qui a dû déménager de sa ville natale pour poursuivre ses études universitaires, les autres participants habitaient tous en Outaouais chez leurs deux parents biologiques (famille biparentale) ou chez leurs mères lorsqu'il s'agissait d'une famille monoparentale. La majorité des participants vit dans une famille biparentale instruite, aisée financièrement et comportant plusieurs enfants. En effet, ils se retrouvent tous, sauf Rose, dans une famille ayant au moins deux enfants qui n'accusent aucun retard scolaire. En outre, trois participants ont un frère ou une sœur plus âgé(e) qu'eux qui poursuivent des études universitaires.

Les recherches recensées nous indiquent qu'habituellement le niveau d'études des mères des participants égale ou dépasse le niveau d'études des pères qu'il s'agisse d'une famille biparentale ou monoparentale. En effet, les mères des participants sont plus nombreuses que leurs pères à détenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Notre constat rejoint à la fois les résultats de la recherche de Gauthier et coll. (1997) ainsi que les résultats du MELS (2005) qui concernent le niveau de scolarité des parents d'étudiants québécois qui poursuivent des études postsecondaires.

Mis à part le niveau d'études atteint par les parents des participants, on estime que les parents des participants de familles biparentales ont tendance à s'unir suivant le même

niveau de scolarité. Prenons pour exemples les parents de Nadia, de Hanae et de Rosalie qui ont tous un diplôme universitaire. Une exception à ce dernier fait est le cas des parents de Rachel qui vivent ensemble dans un milieu rural où il n'y a aucun Cégep ni collège qui offre une formation postsecondaire; la mère de Rachel détient un diplôme d'études collégiales d'un Cégep en milieu urbain et son père a atteint la troisième année du secondaire. Pour justifier la différence entre le niveau de scolarité des parents de Rachel qui vivent ensemble dans un milieu rural et les autres parents de familles biparentales, nous avançons, comme Gauthier et coll. (1997) et comme le MEQ (1995), d'une part que les probabilités d'obtenir un diplôme d'études secondaires sont maigres pour les élèves des régions rurales et que ces derniers ont de moins grandes aspirations scolaires au postsecondaire comparativement aux élèves des régions urbaines. D'une autre part, nous ajoutons que les garçons ont tendance à abandonner leurs études secondaires plus tôt que les filles pour justifier le faible niveau de scolarité des pères de Rachel et de Mathieu.

En ce qui a trait au niveau d'études des parents des participants de familles monoparentales, il s'avère qu'il est semblable à celui des parents de Rachel qui vivent en milieu rural. Bref, en comparaison des participants de familles biparentales, nous avons observé que ceux provenant des familles monoparentales ont des parents moins scolarisés et que les mères sont plus instruites que les pères.

Comme les parents des participants de familles biparentales vivent dans un milieu urbain et ont un niveau d'études universitaires, ils exercent tous des professions bien rémunérées comme celles d'avocats, de psychologues ou d'ingénieurs, à titre d'exemples. Dû à leur faible niveau d'études, les parents des participants de familles monoparentales occupent,

pour leur part, des emplois peu rémunérés qui exigent une moindre scolarité comme le métier de garagiste et se retrouvent de temps à autre au chômage. On peut conclure que les participants issus de familles biparentales disposent de ressources financières supérieures à celles autres étudiants.

De fait, nous avons remarqué que les participants issus de familles biparentales étaient inscrits dans une école secondaire privée tandis que ceux qui vivaient dans une famille monoparentale avaient fréquenté une école secondaire publique, faute de ressources financières suffisantes. Il y a lieu de préciser que Hanae et Nadia ont fréquenté la même école secondaire privée. Notons que le fait de disposer de ressources financières suffisantes ne garantit pas aux parents l'admission de leurs enfants aux écoles secondaires privées du Québec; la réussite d'un test d'admission par l'élève est obligatoire pour cette fin. Les écoles secondaires privées sélectionnent la clientèle qu'elles desservent. Peu importe qu'ils soient inscrits dans une école secondaire privée ou publique, les participants avaient poursuivi leurs études au programme d'études avancé. L'ensemble des participants avait d'excellents résultats scolaires au secondaire (85 % et plus) même en étant dans une classe où les étudiants ont un rendement scolaire élevé. À notre avis, le rendement scolaire d'un élève au secondaire V ne dépend pas seulement de l'école fréquentée, mais dépend également de sa motivation, de ses capacités intellectuelles et de son environnement socio-économique.

Le tableau suivant présente d'autres détails sur les profils universitaire, personnel, familial et scolaire des participants ainsi que sur les moyens dont ils disposent pour financer leurs études :

Tableau 4 : Le profil des participants

	Nadia	Rachel	Mathieu	Rose	Hanae	Rosalie
Profil universitaire	Arts	Arts	Gestion	Gestion	Science	Science
Année d'études	1 ^{ère}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	2 ^{ème}
Âge	17	19	18	19	17	18
Sexe	F	F	G	F	F	F
Profil personnel						
Origine	Outaouais	Lanaudière	Outaouais	Outaouais	Outaouais	Outaouais
Type ⁴	Biparentale	Biparentale	Monoparentale	Monoparentale	Biparentale	Biparentale
Fratrie	Une grande soeur	Deux grands frères	Un grand frère	Aucune	Un petit frère et une soeur	Un petit frère
Scolarité ⁵ du père	Bac.	Secondaire III	DES	-	Bac.	Bac.
Emploi du père	Avocat	Fermier	Garagiste	-	Ingénieur	-
Scolarité de la mère	Bac.	DEC technique	DEC technique	Secondaire III	Bac.	Bac.
Profil familial						
Emploi de la mère	Avocate	Administratrice	Éducatrice	Éducatrice	Psychologue	-
Type d'école	Privée	Privée	Publique	Publique	Privée	Publique
Prog. d'études	Avancé	Avancé	Avancé	Avancé	Avancé	Avancé
Obtention du diplôme	2007	2005	2007	2005	2007	2006
Profil scolaire						
Contribution des parents	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Ressources financières						
Épargne étude	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
Bourse ⁶	2 500 \$/an	2 500 \$/an	2 000 \$/an	2 500 \$/an	2 500 \$/an	2 000 \$/an
Travail ⁷	Été	Toute l'année	Toute l'année	Toute l'année	Été	Toute l'année
Prêt étudiant	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui

⁴ Lorsqu'il s'agit d'une famille monoparentale, les participants habitent chez leur mère.

⁵ DES : diplôme d'études secondaires; DEC : diplôme d'études collégiales (préuniversitaire ou technique); BAC : baccalauréat universitaire.

⁶ La valeur de la bourse d'admission renouvelable de l'UO est déterminée par la moyenne d'admission de l'étudiant. Elle est accordée pendant quatre ans à condition d'obtenir et de maintenir une moyenne pondérée cumulative (MPC) de 8,5 ou plus, sur une échelle de 10, à la fin de chaque année et de se réinscrire à temps plein (au moins 12 crédits par session) dans la Faculté d'accueil choisie initialement par l'étudiant. En plus de la bourse d'admission, Mathieu a bénéficié de la bourse de la francophonie dont la valeur est de 1 000 \$ (non renouvelable).

⁷ Les participants occupent des emplois rémunérés au salaire minimum (entre 8 \$/h et 10 \$/h) à temps plein l'été et à temps partiel pendant l'année scolaire.

En somme, les participants sont en majorité des filles âgées de 17 ans qui vivent en Outaouais au sein d'une famille biparentale dont les parents sont instruits, qui valorise les études postsecondaires, qui comporte des enfants déjà inscrits aux études postsecondaires et qui dispose de ressources financières suffisantes. De plus, tous les participants avaient un excellent rendement scolaire (85 % et plus) au secondaire V québécois au programme d'études avancé.

4.2 Les motivations personnelles liées au passage du secondaire V à l'UO

Les motivations institutionnelles ayant incité les participants à s'inscrire à l'UO étant abordées, il convient de présenter les motivations personnelles énoncées par les participants. Elles regroupent leurs perceptions d'eux-mêmes et des études postsecondaires ainsi que leurs besoins.

4.2.1 Les perceptions des participants d'eux-mêmes et de leurs compétences

Il ressort de l'analyse de données que les participants sont généralement satisfaits de la vie qu'ils mènent. De plus, ils manifestent une estime de soi élevée et une certaine confiance en eux-mêmes. Il y a lieu d'ajouter qu'ils ont mentionné avoir été engagés dans leurs études secondaires. Plusieurs d'entre eux avaient des implications parascolaires (sports, membre d'un comité à l'école, bénévolat, etc.) et continuent de s'impliquer dans les activités parauniversitaires. En effet, en plus de participer sur une base volontaire à notre recherche, quelques participants ont affirmé avoir participé à d'autres recherches menées à l'Université d'Ottawa.

Par ailleurs, en comparant leurs résultats scolaires à ceux des élèves de leurs écoles secondaires, ils évaluent les leurs parmi les meilleurs. À l'exception de Hanae, il appert qu'ils se sentaient prêts à entamer des études universitaires directement du secondaire V :

J'étais toujours au-dessus de la moyenne au secondaire. (Rosalie)

Au secondaire V, j'ai vu dans mon entourage que les moyennes baissaient beaucoup dans toutes les matières. Moi, c'est au secondaire V que j'ai eu ma plus grande moyenne 90 %, mais aux secondaires 1, 2, 3 et 4, mes moyennes étaient toujours au-dessus de 82 %. (Mathieu)

Précisons que Hanae, malgré ses résultats scolaires supérieurs à 88 % au secondaire, ne se sentait pas prête à poursuivre des études universitaires directement du secondaire V. Elle s'est inscrite à l'UO pour éviter de décevoir ses parents qui tenaient à ce qu'elle fasse ce passage.

4.2.2 Les perceptions des participants à propos des études postsecondaires

Bien que les participants disent aimer les études et manifestent leur très grand intérêt à les poursuivre, il ressort qu'aucun d'entre eux n'était intéressé à fréquenter le Cégep. Non seulement la plupart des interviewés considéraient la poursuite d'un programme d'études préuniversitaires au Cégep peu intéressante et inutile dans l'atteinte de leurs objectifs professionnels, mais ils pensaient également que :

Les programmes au Cégep c'est trop vaste, ce n'est pas quelque chose qui m'attirait. Je ne voulais pas faire le Cégep. Comme je n'aimais pas les sciences, j'aurais été obligée d'aller en sciences humaines, c'est de l'économie, c'est de la géo, de l'histoire, du français, de la psychologie. J'avais regardé les programmes offerts et puis dans le fond, dans mon programme j'avais un cours sur deux ans donc, je ne trouvais pas ça attirant. Je ne me voyais pas continuer deux ans et faire quelque chose que je n'aime pas. (Nadia)

[...] je n'avais pas besoin de faire tous ces cours-là au Cégep. (Rachel)

[...] le Cégep ne m'aurait pas apporté grand-chose. (Rosalie)

Nadia pense également que les professeurs du Cégep encadrent leurs étudiants au point de ne leur laisser que très peu de liberté. Elle estime que les étudiants inscrits au Cégep n'ont pas le droit de choisir leurs cours et d'organiser eux-mêmes leur emploi du temps. Enfin, elle affirme qu'elle aurait préféré abandonner ses études que d'étudier au Cégep.

Les perceptions des participants à propos des études collégiales étant présentées, il se trouve qu'ils considèrent tous la poursuite des études universitaires importante. Malgré leur jeune âge, plusieurs d'entre eux se projettent déjà dans le futur. Ils voient de près leur avenir et plusieurs d'entre eux ont déjà défini leur projet professionnel. Comme l'UO admet les élèves du secondaire V québécois, contrairement aux universités québécoises qui exigent la poursuite d'au moins deux années d'études collégiales après le secondaire V québécois, certains participants ont présenté leur perception du passage à l'UO ainsi :

Ce passage représente le futur, avoir une carrière. Comme je suis arrivée aussi jeune à l'UO, je vois le futur plus près que je le voyais avant. (Rose)

Ce passage est une échelle et représente ce que tu fais pour arriver à ton futur et puis la stabilité c'est la dernière partie. (Hanae)

Pour sa part, Mathieu mentionne que l'université est « une école complète ». Selon lui, les études universitaires sont intéressantes et impliquent beaucoup de travail et un engagement sérieux de la part de l'étudiant :

L'université est l'école la plus complète avec des chercheurs/professeurs, des installations spécialement construites pour le domaine d'études comme par exemple en biosciences, ÉITI. On y apprend déjà plus vite avec des bases complètes. (Mathieu)

Plusieurs participants estiment que les programmes d'études de premier cycle leur permettront de poursuivre des études supérieures. En effet, Rose et Rosalie aspirent à poursuivre des études de maîtrise. Pour leur part, les autres participants ont l'intention de se rendre jusqu'aux études doctorales. La moitié des participants a une idée précise de son cheminement aux études universitaires :

En faisant mon bac, je peux faire ma maîtrise. [...] peut-être que le doctorat m'intéresserait, plus précisément en histoire. Je dirais probablement obtenir un

diplôme en éducation là après ou juste un emploi. Après mon bac, j'irai à l'Université de Sherbrooke ou de Montréal pour faire ma maîtrise et puis après, un certificat en études postsecondaires au lieu de faire un autre bac. (Nadia)

Enfin, Rose et Hanae pensent que les études universitaires leur permettront de planifier leur vie et augmenteront leurs chances de trouver un emploi.

4.2.3 Les besoins et les buts des participants

Les participants nous ont fait part de leurs besoins. Nadia présageait que le passage du secondaire V à l'UO lui permettrait d'avoir la liberté de prendre ses décisions par elle-même. Cette participante ajoute que les étudiants inscrits à l'université, contrairement à ceux inscrits au Cégep, sont libres de choisir leurs cours et d'organiser leur emploi du temps :

Je viens d'une école privée où les professeurs étaient toujours assis à côté de toi. Si tu fais quelque chose d'incorrect, ils te le disaient. J'avais besoin de liberté, d'un traitement-choc, du laisser-aller. [...]. J'avais beaucoup aimé planifier mon horaire moi-même à l'UO. Cela me permettait d'avoir des cours partout. Au Cégep, on te donne ton horaire et tu dois vivre avec même si ça ne te fait pas plaisir. (Nadia)

En plus du besoin de se sentir libre, Mathieu et Hanae ont effectué le passage du secondaire V à l'UO pour relever un défi, pour vivre une nouvelle expérience et pour éventuellement fonder une famille :

[...] c'est un défi de voir si je suis capable de réussir les études universitaires ou pas. (Hanae)

[...] De ce côté-là et du côté du défi, tu vas avoir de l'expérience. Je me suis dit que ça marche ou que ça ne marche pas, je vais me dire que j'ai vécu l'expérience. [...]
Pour ce qui est du passage du sec V à l'UO, ce que je mettrai comme première raison c'est le défi [...] Dépendamment du temps aussi, je veux aussi fonder une famille avant 30-35 ans. Là si je commence un autre bac, je finis en 2012 j'aurai 22ans et donc c'est aussi jeune et faire une maîtrise pour terminer vers 24 ans.
(Mathieu)

Rachel, pour sa part, avait besoin de quitter sa ville natale pour plusieurs raisons et y voyait une occasion de développement personnel :

J'ai toujours vécu à [nom de la ville]. Tout le monde se connaît là-bas et j'avais le goût de partir, de rencontrer d'autres gens, de voir d'autres points de vue autres que ceux des personnes qui m'entourent [...]. Je veux arriver à mieux me connaître, à avoir des connaissances dans mon domaine, à élargir mes horizons et à rencontrer des gens. (Rachel)

Enfin, Hanae mentionne que le passage du secondaire V à l'UO lui permettait d'avoir plus de contrôle sur sa vie sociale et scolaire.

4.3 Les motivations interpersonnelles liées au passage du secondaire V à l'UO

La décision des participants de poursuivre leurs études universitaires a été influencée par leur entourage. Dans ce cas, il s'agit de leurs familles immédiates surtout, de leurs amis ainsi que des conseillers d'orientation et des enseignants de leurs écoles secondaires.

4.3.1 La prise de connaissance du passage du secondaire V à l'UO

L'orientation des élèves du secondaire V aux études postsecondaires prend place souvent à l'école secondaire fréquentée. Nadia et Hanae mentionnent que la conseillère d'orientation de leur école secondaire et plusieurs de leurs enseignants ont abordé le passage du secondaire V à l'université, particulièrement à l'UO. Les quatre autres participants évoquent par contre le mutisme du personnel de leur école secondaire à ce sujet. En effet, ils justifient le silence de leurs enseignants et de leurs conseillers d'orientation par leur méconnaissance de ce passage, en général, et par leur perception de l'importance voire l'obligation, de poursuivre des études collégiales avant d'entamer des études universitaires au Québec :

J'avais une conseillère qui venait en classe et qui passait 20 minutes à parler du Cégep, 20 minutes à parler des collèges privés et seulement 2 minutes à parler de l'université comme si c'était super lointain. Elle parlait juste de l'UO [...] La conseillère d'orientation a parlé juste de l'UO [...] Elle nous a dit que c'est possible et qu'il fallait avoir une moyenne élevée, point. (Nadia)

À l'école, personne n'était au courant de ce passage, je suis arrivée à mon professeur pour lui dire que je m'en vais à l'université. Il m'a dit : es-tu sûre?
(Rosalie)

Je crois que le personnel des écoles secondaires au Québec prime beaucoup trop le Cégep qui est parfois inutile pour certains étudiants. Il serait intéressant d'ouvrir un débat sur ce sujet [...] Le Québec d'après-moi à encore un gros bout de chemin à faire sur le côté de l'éducation de ses élèves c'est-à-dire poursuivre directement du secondaire V des études à l'université. (Mathieu)

Mis à part le personnel des écoles secondaires, plusieurs participants ont appris par les membres de leur famille (père, mère, tante, etc.) ayant déjà fréquenté l'UO qu'il était possible de s'y inscrire directement du secondaire V. D'autres participants l'ont su autrement :

C'est un ami à ma mère qui m'a incitée à faire ça. (Rose)

C'est un ami à ma sœur qui n'avait pas fait le Cégep et qui lui en a parlé. (Nadia)

J'avais cherché sur Internet par moi-même, car j'avais entendu du monde faire ce passage. Je suis allé voir le site de l'UO. (Mathieu)

Au salon d'études à Montréal, je regardais les kiosques des Cégeps et puis je suis arrivée au kiosque de l'UO [...] la personne m'a dit : tu peux venir à Ottawa dès l'année prochaine. À partir de là, j'ai fait mon choix. (Rachel)

Enfin, bien que les participants aient pris connaissance du passage du secondaire V à l'UO, il se trouve que certains d'entre eux disposaient d'informations insuffisantes concernant ce sujet.

4.3.2 L'influence de la famille

Le passage du secondaire V québécois à l'UO étant peu ou pas connu de la part du personnel des écoles secondaires des participants, il s'avère que ces derniers l'aient appris principalement par les membres de leurs familles. Les parents des participants qui ont collaboré à cette recherche ont joué le rôle le plus important dans leur orientation aux études postsecondaires. Ce rôle ne s'est pas limité à des paroles d'encouragement ou à des recommandations contrairement au rôle joué par la plupart des amis et du personnel des écoles secondaires. Non seulement les parents appuient moralement et émotionnellement leurs enfants, mais ils les soutiennent aussi financièrement :

Ma famille immédiate, mes parents et mon frère étaient vraiment ouverts. Mes parents me poussaient plus en me disant : « te connaissant avec les capacités que t'as, le Cégep t'aurais pas de difficultés, il ne t'apprendra pas plus que l'université ». Mes parents étaient d'accord et vraiment contents. C'est une fierté pour eux que je passe directement du secondaire à l'université. (Rachel)

Comme mes parents me proposaient de le payer, ils me disaient profites-en et ce n'est pas tout le monde qui a cette chance-là. (Nadia)

Les parents des participants, surtout les mères, ont approuvé la décision des participants de s'inscrire à l'UO, mais certains pères étaient contre cette décision. C'est le cas du père de Mathieu qui dispose d'un DES et du père de Nadia qui est un avocat. Les pères croyaient que leur enfant ne serait pas admis à l'UO ou ne réussirait pas ses études universitaires. Le père de Mathieu a eu de nombreuses difficultés dans ses études secondaires, ce qui l'a découragé à poursuivre des études postsecondaires et donc, il a été porté à croire que son fils aurait autant de difficultés que lui. Le père de Nadia, quant à lui, croyait que sa fille ne serait pas admise à la Faculté des arts de l'UO; il supposait que les conditions d'admission au programme d'études choisi par sa fille étaient semblables à celles du programme d'études universitaires de droit qu'il a poursuivi au Québec :

Au début, mon père y était réticent et aussi quelques-uns de mes enseignants. Ma mère m'a dit qu'elle me supporterait quelle que soit ma décision. (Mathieu)

Ma mère m'encourageait beaucoup et mon père désapprouvait beaucoup parce que je ne savais pas faire une dissertation, je ne savais pas grand-chose. Mon père pensait que j'allais avoir beaucoup de difficultés. Mon père disait : tu vas échouer. Ma mère me disait que c'est un défi. Sinon, les gens de mon entourage ont bien réagi [...] mon père désapprouvait le saut à l'université [...] j'étais obligée de faire des demandes au Cégep, car mon père avait l'impression que je ne serais pas acceptée. Il ne voulait pas que je me ramasse avec un an où je n'ai

pas d'école, mon père voulait que j'aille au collège privé et moi je ne voulais pas y aller. (Nadia)

Enfin, les parents de Hanae étaient à l'origine de la décision d'inscrire leur fille du secondaire V québécois à l'UO. En comparaison avec les autres participants, Hanae était la seule qui ne se sentait pas prête à entamer des études universitaires. Malgré ce dernier fait, elle s'est inscrite à l'UO comme ses parents l'ont décidé.

4.3.3 L'influence des amis

Certains amis des participants étaient surpris de la décision de ces derniers de s'inscrire à l'UO. D'une part, plusieurs étaient contre cette décision puisqu'ils ne se sentaient pas prêts eux-mêmes à poursuivre des études universitaires. De plus, ils ne savaient pas ce qu'ils voulaient faire après leurs études secondaires. D'une autre part, d'autres amis étaient impressionnés par cette décision et ont considéré les participants comme étant courageux et intelligents :

Ils étaient surpris. Ils m'ont dit pourquoi tu veux t'en aller dans quelque chose encore plus difficile. Tout le monde ne se doutait pas que j'allais m'inscrire à l'UO. Puis, il a fallu que je poursuive mes études à l'UO. (Rachel)

C'était : wow tu vas faire ça! Elles ne s'attendaient pas à ça. Tout le monde sait que c'est une étape difficile. Ils m'ont dit : t'es tellement intelligente. (Hanae)

Je me sentais prête [...] mes amies ne se sentaient pas prêtes pour le faire. (Rose)

Quelques amies de Nadia et de Hanae se sont elles aussi inscrites du secondaire V québécois à l'UO :

De l'école d'où je viens, toutes celles qui ont fait une demande ont été acceptées.

Il y avait une dizaine de mon école, beaucoup plus les filles en sciences et en commerce. (Nadia).

Enfin, le fait de poursuivre leurs études postsecondaires avec leurs amies est une autre motivation qui a incité deux participantes à s'inscrire à l'UO.

4.3.4 L'influence des conseillers d'orientation et des enseignants

La majorité des conseillers d'orientation et plusieurs enseignants des écoles secondaires des participants n'avaient pas abordé la possibilité de s'inscrire dans une université directement du secondaire. Ceux qui l'avaient fait ont été approchés par les élèves intéressés par ce sujet. Mathieu croit que son conseiller d'orientation a décidé de ne pas aborder ce passage auprès des élèves en raison de l'importance des études collégiales au Québec. Ces dernières représentent selon lui le cheminement normal des étudiants du secondaire V qui désirent poursuivre des études universitaires au Québec.

La conseillère d'orientation de l'école secondaire de Nadia et de Hanae était la seule à avoir abordé le passage du secondaire V québécois à l'UO dans le cours d'orientation

scolaire et de choix de carrière. Remarquons que l'école secondaire de Nadia et de Hanae est une école privée qui se trouve en Outaouais et qui offre des bourses d'études à ses étudiants qui ont l'intention de poursuivre des études universitaires. Il appert que plusieurs élèves du secondaire V l'aient consultée afin de s'informer sur les programmes d'études postsecondaires. Elle suggérait aux élèves de poursuivre leurs études au Cégep plutôt qu'à l'université. Elle leur a expliqué le degré de difficulté des études universitaires :

Elle encourageait les gens à aller dans les Cégeps et dans les collèges [...] ce n'était pas très bien expliqué. Elle nous disait que c'est difficile d'être accepté à l'UO, ils en prennent pas beaucoup [...] puis moi je n'ai pas trouvé ça difficile pour être admise. (Nadia)

Les quatre autres participants n'ont pas consulté leurs conseillers d'orientation, contrairement à Nadia et Hanae.

Tous les participants, sauf Rose, ont discuté avec leurs enseignants du secondaire V à propos de leur décision de s'inscrire à l'UO. Ces derniers, en majorité, n'étaient pas au courant de ce passage. Toutefois, la plupart d'entre eux semblaient être favorables et ont appuyé la décision des participants :

Ils m'encourageaient beaucoup. Ils me disaient juste d'y aller et au pire la première session je vais avoir de la difficulté et par la suite je vais m'habituer, mais d'y aller et de ne pas laisser passer cette occasion. (Nadia)

J'ai eu deux profs qui ont étudié à l'UO puis ils m'en ont parlé et ils m'encourageaient. Aussi, ils m'ont parlé de leur expérience, du côté financier, des bourses, des prêts avec le gouvernement puis aussi de l'ambiance. Ils me racontaient qu'ils avaient vraiment aimé ça. (Rachel)

Cependant, certains enseignants de Mathieu et de Rosalie étaient contre le passage du secondaire V à l'UO puisqu'ils considèrent les études collégiales comme une scolarité essentielle en vue de poursuivre des études universitaires.

4.4 Les motivations institutionnelles liées au passage du secondaire V à l'UO

Il convient de présenter les motivations institutionnelles qui ont poussé les interviewés à s'inscrire du secondaire V à l'UO. Ces motivations réfèrent aux énoncés qui se rapportent à différentes dimensions associées à l'Université d'Ottawa et qui ont conduit les participants à la décision de s'inscrire à cette dernière. Dans ce qui suit, nous les décrivons et nous présentons leurs témoignages.

4.4.1 Le choix du programme d'études

Les participants mentionnent qu'à leur connaissance, l'UO est la seule université bilingue qui admet en première année de ses programmes d'études de premier cycle les élèves du secondaire V québécois dont la moyenne est d'au moins 85 %. Ils affirment qu'elle offre des programmes d'études qui ont suscité leur intérêt à les poursuivre contrairement aux autres programmes d'études du Cégep proposés par le personnel de leurs écoles

secondaires. Mathieu, quant à lui, est le seul qui dit ignorer les motivations qui l'ont incité à choisir son programme d'études initial. Actuellement, il poursuit des études universitaires uniquement dans le but d'obtenir un diplôme de cet ordre. Il affirme également :

En ce moment, c'est plus trouver pour la spécialisation qu'on veut plus tard. Même là, la spécialisation qu'on vient chercher à l'université, ce n'est pas vraiment ce qu'on va faire comme travail. C'est bien d'aller dans un programme de chimie par exemple, mais ça ne veut pas dire que tu vas devenir chimiste de carrière. Tu peux aller travailler en gestion ou dans un autre domaine, ça n'a pas vraiment d'importance. Dans le fond, c'est comme au secondaire, trouver le programme qui nous intéresse le plus parce qu'il y a tellement d'emplois complexes. (Mathieu)

En outre, Rachel et Hanae ajoutent qu'elles se sont inscrites à leur programme d'études actuel puisqu'il est l'un des préalables d'admission au programme de maîtrise qu'elles désirent poursuivre :

Je veux aller en orthophonie et c'est le programme [nom de programme actuel] qui me permettra de rentrer en maîtrise en orthophonie et faire partie de l'Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec. (Rachel)

Enfin, la moitié des participants a l'intention de changer son programme d'études initial. Nous reviendrons sur les raisons de ce changement dans la section 4.8.

4.4.2 L'emplacement géographique de l'UO

Le choix des participants de l'UO en tant qu'établissement d'études réside dans sa proximité géographique de leurs demeures familiales. Plus de la moitié d'entre eux estime avoir besoin d'être près de ses parents et de son entourage tout en poursuivant des études universitaires :

Je ne me sens pas prête pour vivre toute seule. J'ai besoin de ma maison et de mes parents qui me supportent. (Hanae)

C'était très près [...] Donc, ça tombait bien, c'était près. Le transport en commun était facile à prendre. Je n'aurai pas été dans une université à Montréal, par exemple. (Rose)

Rachel est la seule participante à avoir déménagé de sa ville natale pour poursuivre ses études à l'UO malgré qu'elle trouve difficile le fait de vivre loin de sa famille. De plus, elle mentionne :

Je ne voulais pas rester à [nom de la ville]. C'était soit j'allais dans un Cégep à Montréal ou plus loin. (Rachel)

Nadia, quant à elle, ne semble pas être préoccupée par la distance à parcourir entre sa résidence familiale et l'UO. Après sa première année, elle souhaite poursuivre ses études

dans une université à Montréal. Toutefois, ses parents s'opposent actuellement à ce qu'elle déménage, en raison de son jeune âge.

4.4.3 D'autres motivations institutionnelles de poursuivre les études à l'UO

Tous les interviewés ont souligné que la réduction du nombre d'années d'études nécessaire pour obtenir un premier diplôme universitaire était leur première motivation à effectuer le passage du secondaire V à l'UO.

La majorité des participants a été motivée à inscrire à l'UO en raison de sa promotion du français comme langue d'enseignement malgré qu'elle se trouve dans une ville où l'anglais est la langue de la majorité de la population. La poursuite des études universitaires en français est un atout pour les participants qui sont tous des francophones :

Je ne suis pas une fille très bilingue puis faire des études juste en anglais ce n'est pas quelque chose que j'aurais voulu. (Nadia)

Rose évoque la réputation de l'UO aux niveaux national et international. D'après elle, cette réputation lui facilitera la tâche de trouver un emploi une fois qu'elle obtiendra son diplôme de baccalauréat.

Enfin, Mathieu mentionne que le programme de bourses d'études de l'Université d'Ottawa, offert aux nouveaux admis dont la moyenne d'admission est égale ou supérieure à 80 %,

est « avantageux ». Il estime que les bourses d'admission qu'il a obtenues lui permettront de financer en partie ses études.

4.5 Les attentes et les craintes des participants au début de leurs études à l'UO

Cette recherche révèle un écart considérable entre les attentes de certains participants au début de leurs études universitaires et la réalité qu'ils ont vécue. En effet, la moitié des participants ne savait pas à quoi s'attendre puisqu'elle était très peu informée sur les études en milieu universitaire. C'était surtout le cas des participants dont les parents n'ont poursuivi aucune étude universitaire, mais également le cas de quelques participants dont les parents ont fréquenté l'université :

[...] qu'est-ce qu'un examen à l'université? Est-ce que c'est comme au secondaire? Donc, des questions : est-ce que c'est plus compliqué? Je ne savais pas à quoi m'attendre, mais cela s'est bien passé. (Rachel)

Hanae avait de nombreuses attentes au début de son expérience de passage du secondaire V québécois à l'UO :

Je m'attendais à ce que ce soit comme un deuxième secondaire, je m'attendais à de grosses classes, mais pas à des classes aussi grosses, je m'attendais à ce qu'on soit 50, mais là on était 400. Je m'attendais à ce que ça soit moins difficile, à ce que je comprenne tout facilement comme au secondaire. Je figurais que tout allait être

correct. L'UO m'a admise alors je pensais que j'allais être correcte, mais ce n'est pas ça. (Hanae)

Rosalie, quant à elle, craignait ne pas pouvoir conserver, à l'université, les résultats scolaires qu'elle avait l'habitude d'obtenir au secondaire; elle s'attendait à ce que les études universitaires soient difficiles. Pour sa part, Rachel avait peur :

J'avais très peur [...] En arrivant ici, je n'avais aucune idée, j'avais l'impression de me lancer dans le vide sans trop savoir exactement ce que j'allais faire, mais en même temps c'est ça ce qui me motivait là, sauter dans le vide. (Rachel)

Bref, la première session d'études a permis aux participants d'ajuster leurs attentes et leurs croyances sur ce que sont les études universitaires.

4.6 Les différences entre les études secondaires et les études universitaires

Une fois les études amorcées à l'UO, tous les participants ont constaté que le degré de difficulté des études universitaires était différent de celui des études secondaires; les premières étant plus difficiles que les deuxièmes. Nadia et Rose ont mentionné que les études universitaires sont plus stressantes que celles du secondaire.

La majorité des participants affirme que les professeurs d'université entretiennent des relations distantes avec leurs étudiants et leur accordent peu de temps :

Moi je viens d'une école où les profs t'entouraient, là les profs te laissent totalement aller et sont moins disponibles [...] les professeurs sont distants avec les étudiants, si tu as de la difficulté c'est toi qui dois aller les rencontrer alors qu'au secondaire c'est eux qui viennent te voir quand t'as de la difficulté. C'était difficile de les rencontrer. (Nadia)

À l'université, les étudiants doivent non seulement être autonomes et débrouillards, mais doivent également apprendre la matière enseignée plus progressivement qu'au secondaire et gérer eux-mêmes leurs apprentissages en accordant de l'importance à la compréhension des détails de la matière à apprendre :

Au secondaire, se prendre à la dernière minute se fait très facilement, mais ici se prendre à la dernière minute c'est se prendre des nuits blanches, car les travaux c'est une grande différence. Académiquement, il y a de grosses différences avec le secondaire comme celle du débrouille-toi et surtout de ne pas attraper du retard dans les travaux. (Mathieu)

Ajoutons que Nadia a constaté qu'elle était plus jeune que les autres étudiants inscrits dans ses cours universitaires. De plus, d'après cette participante, les étudiants à l'université sont libres de choisir eux-mêmes leurs cours et d'organiser leur emploi du temps. Elle estime que le nombre d'heures de cours par semaine à l'université est inférieur à celui du Cégep :

Au Cégep c'est 25 heures de cours. Moi j'ai juste 15 heures, et j'ai 5 cours, donc ça c'est positif, ça me permet de faire autre chose. Faire ton horaire toi-même, ça

j'avais beaucoup aimé, parce que ça me permettait d'avoir des cours partout.

(Nadia)

Enfin, selon Hanae, une autre différence tient au fait que le nombre d'étudiants par classe à l'université (jusqu'à 400 étudiants) est plus élevé que le nombre d'élèves par classe au secondaire (environ 30 élèves).

4.7 Les difficultés vécues

Nombreuses sont les difficultés vécues par les participants une fois inscrits dans un programme d'études de l'UO. Par difficultés, nous entendons tout ce que les participants surmontent avec effort. Nous avons regroupé ces difficultés en trois catégories : celles reliées à l'adaptation au milieu universitaire, celles reliées à l'éloignement de la famille et des amis et enfin, celles reliées aux études universitaires.

En premier lieu, dès leur arrivée à l'UO, plusieurs participants ont dû s'adapter rapidement à leur nouveau milieu d'études, notamment à l'horaire non continu des cours, aux relations distantes qu'entretiennent les professeurs avec leurs étudiants ainsi qu'aux méthodes d'enseignement différentes de celles auxquelles ils étaient habitués au secondaire. Prenons, par exemple, les professeurs qui mettent l'accent sur les théories ou ceux qui recourent uniquement à l'usage d'une présentation PowerPoint pour s'acquitter de leur tâche d'enseignement; selon les participants, cela n'est guère le cas des enseignants du secondaire.

Pour s'habituer à leur nouveau milieu d'étude, quelques participants affirment qu'une durée de temps qui varie entre un mois et une session d'études a été nécessaire. Pour surmonter les difficultés d'adaptation au nouveau milieu, les participants ont cherché des solutions par eux-mêmes ou ont recouru aux services offerts par l'UO. Ces services sont le tutorat, le mentorat, le soutien par les pairs ainsi que les ateliers de langues secondes et de méthodes de travail. Ces services ont permis aux participants de mieux s'intégrer à leur nouveau milieu d'études en plus de favoriser leur réussite académique. Prenons à titre d'exemples les témoignages de Hanae et de Mathieu :

Le passage est quand même difficile parce qu'au secondaire tu n'es pas un numéro, le prof te connaît et tu peux lui demander de l'aide. Ici aussi, mais il faut aller dans un pavillon et demander de l'aide, ce n'est pas évident [...]. Pour me familiariser avec l'université d'Ottawa ça m'a pris une session au complet. (Hanae)

C'est très dur parce que là il faut s'adapter du point de vue des études. J'ai pris le cours de math cet été qui était très bien, mais le prof était théorique. C'était impressionnant, la première fois que tu vois ça. Disons que ce cours m'a aidé. Pour la préparation, si on ne se sent pas prêt, ça va être difficile. Plusieurs de mon entourage avaient eu de la misère à s'adapter à ce professeur, mais ça ne veut pas dire qu'ils ont échoué puis ont lâché. Je pense que la plus grande qualité personnelle qu'on doit avoir à l'université, c'est la persévérance. (Mathieu)

Trois participants, dont deux inscrits en première année, ont l'intention de changer leurs programmes d'études actuels. Rosalie et Hanae expliquent ce changement par leur

désintérêt du programme d'études choisi initialement et par le fait qu'il ne soit pas le programme d'études approprié qui leur permettra d'atteindre leurs objectifs professionnels. Elles ont de la difficulté à poursuivre un programme d'études qui est peu intéressant à leurs yeux. Pour sa part, Mathieu justifie ce revirement par le fait que son programme d'études actuel exige le recours à des méthodes d'études différentes de celles qu'il privilégie et auxquelles il a de la difficulté à s'adapter :

J'ai l'intention de changer de programme [...] ce que je fais là est intéressant, mais ce n'est pas ce qui me passionne le plus. Je suis quelqu'un de logique et beaucoup moins de par cœur. Le par cœur c'est vraiment désagréable. Du point de vue de la logique, trouver les formules c'est quelque chose qui m'intéresse. (Mathieu)

En deuxième lieu, le fait d'être entouré par leurs amis du secondaire ou par leur famille est important pour certains participants. En effet, ceux qui ont quitté leur famille ou leurs amis du secondaire auraient aimé partager leur expérience universitaire avec ces derniers :

Le passage était difficile à vivre parce que c'est tout un ajustement au niveau des études, des amis et tu n'es pas toujours avec eux. Pour moi les amis c'est important, mais j'en ai fait des nouveaux. (Hanae)

L'année passée, j'ai pensé que je devais retourner du côté du Québec. C'est surtout pour être avec mes amis parce que là je n'ai personne avec qui partager, qui est près de moi, de mon expérience et de mes craintes. Mes amis me parlent des choses du Cégep, je ne comprends rien, moi je leur parle des choses de l'université, ils ne

comprennent rien. Donc, ça c'est un peu difficile. J'ai un peu d'amis à l'université, mais ils sont nouveaux. Je peux échanger, mais ils ne m'ont pas connue quand j'étais au secondaire. Ils n'ont pas connu mon changement et mon cheminement scolaire. Donc, ça c'est un peu difficile de ne pas pouvoir partager avec des gens qui ont vécu la même situation que moi, qui sont à la même place que moi.

(Rosalie)

En dernier lieu, la majorité des participants avait de la difficulté à gérer efficacement son emploi du temps, à comprendre le contenu des lectures obligatoires en anglais et à suivre certains cours en sciences (chimie et physique) :

Moi je me souviens que mes premiers semestres à l'université étaient trop difficiles et si je n'avais pas eu la motivation, j'aurais lâché. Ce qui a été difficile c'est de gérer son temps, tu as tellement de travail, tu as cinq examens qui arrivent en même temps et cinq projets qui arrivent en même temps. C'est beaucoup de stress. Il a fallu que je gère mon temps et ne pas se prendre à la dernière minute surtout.

(Rose)

J'avais de la difficulté en anglais et la première année j'avais suivi un cours d'anglais langue seconde et je n'avais pas beaucoup de lecture en anglais en première année. Ça m'a beaucoup aidée parce que par chez moi tout est en français. J'ai plus appris l'anglais par moi-même en regardant le hockey. Au début, c'était plus difficile et j'avais rencontré des anglophones aussi. Et ça m'a aidée. (Rachel)

C'est surtout la matière qui n'a pas été vue du tout, car on vient du secondaire V québécois, mais qui a été vue si tu venais de la 12^{ème} année en Ontario. Le prof pense que c'est déjà vu mais non, on ne sait pas. Donc, là il y a beaucoup de rattrapage individuel en plus des devoirs et des études. Par exemple, en mathématiques. J'ai fait un cours de rattrapage en été math 1719. En chimie ça devient compliqué, tu réalises que tout le monde comprend sauf toi. Mais, je m'en suis sortie haut la main. (Hanae)

À leur première session d'études à l'UO, quelques participants étaient découragés et démotivés vu « la charge de travail » ou les efforts fournis qui n'étaient pas toujours utiles. Ils estiment qu'à leur deuxième session d'études, ces difficultés se sont estompées :

[...] ici à un moment donné vers la mi-session, la charge de travail qui m'est tombée dessus, j'étais découragée, mais je me suis reprise et je m'encourageais moi-même. Je me disais qu'il faut que je passe à travers. (Nadia)

À ma deuxième session, j'ai moins de difficultés, car je sais à quoi m'attendre. À ma première session tout était nouveau et c'était du débrouille toi. Là, je sais quoi faire et quoi ne pas faire. (Hanae)

D'autres difficultés, liées aux études, ont été vécues par Nadia à savoir le fait de demeurer attentive aux explications des professeurs et de prendre des notes de cours :

[...] J'ai deux cours d'histoire de trois heures chacun et après, t'écoutes plus du tout et le prof continue de parler [...]. Au début, ce que j'avais de la difficulté, c'était les notes à prendre. J'ai compris que tu ne peux pas écrire tout ce que le prof dit, il faut que tu mettes des phrases clés et des mots clés et chez toi à la maison tu rajoutes des infos avec les livres [...] Au début, j'avais de la misère à tout lire, je ne faisais pas bien mes lectures correctement. (Nadia)

De plus, Nadia et Mathieu notent quelles techniques d'études utilisées au secondaire mériteraient d'être ajustées :

Au secondaire c'était facile pour moi, ce n'était pas difficile. Donc, les techniques d'études il n'y en avait pas vraiment. C'est sûr qu'à ma première session, j'ai travaillé fort et ce n'était pas des efforts qui étaient très utiles parfois. Déjà là, je vois qu'à ma deuxième session, j'ai plus de motivation parce que tous les efforts que je fais sont plus utiles, de meilleures performances académiques. En tant que techniques d'études, il faut apprendre continûment, tu te présentes à ton cours, tu étudies, tu fais ton devoir et c'est la meilleure façon. (Mathieu)

De fait, les participants ont remédié à l'ensemble des difficultés, reliées aux études, qu'ils ont rencontrées en consultant le SASS.

Enfin, aux yeux de plusieurs participants, les difficultés présentées précédemment étaient temporaires c'est-à-dire limitées dans le temps. De plus, ces difficultés représentent une source de motivation qui les incite à poursuivre et à persévérer aux études universitaires.

4.8 Les avantages et les inconvénients du passage du secondaire V à l'UO

Le passage du secondaire V québécois à l'UO présente des avantages ainsi que des inconvénients. Les témoignages entendus révèlent l'importance de la notion du temps pour les participants. En effet, ces derniers citent en majorité la réduction du nombre d'heures de cours⁸ par semaine ainsi que du nombre d'années d'études à poursuivre pour obtenir le diplôme de baccalauréat universitaire :

On économise deux années premièrement. Moi j'ai trouvé dès le départ quand tu fais le cours de français et le cours de philosophie, tes cours obligatoires, t'es déjà dans ton domaine. C'est très positif comparé au Cégep car au Cégep t'as des cours qui touchent plusieurs domaines [...] Ça me permet aussi de toucher dans d'autres domaines comme la session passée, j'avais pris un cours dans d'autres domaines comme en religion, études anciennes, etc. (Nadia)

De plus, selon eux, poursuivre des études du secondaire V à l'UO leur permet d'être à proximité de leur famille, d'être dans un milieu bilingue, d'être dans le domaine d'études qui les intéresse, d'être libres de choisir leurs cours et de planifier leur emploi du temps et

⁸ En comparaison du nombre d'heures hebdomadaire des cours à l'UO (12h à 18h/sem.) au nombre d'heures par semaine des cours du secondaire (25h/sem.) et du Cégep (25h/sem.)

d'optimiser l'acquisition de connaissances en peu de temps, notamment celles nécessaires à l'exercice d'une profession :

Les raisons qui m'ont motivée à faire ce passage en premier c'est que j'allais être dans mon domaine et arrêter d'être dans le général et me concentrer. (Rachel)

Le Cégep c'est moins intensif du point de vue des cours [...] Au Cégep, un cours de math on va le faire en deux sessions alors qu'ici c'est en une seule session [...] Dans le fond après ta première année, ça va valoir plus que tes deux années de Cégep. (Mathieu)

Ils ajoutent également le développement, dès la première session d'études, de l'autonomie, de la maturité et de la confiance en soi. Non seulement la première session d'études a permis aux participants de déterminer si le domaine d'études choisi initialement était celui qui répondait le mieux à leurs intérêts, mais également elle leur a permis d'évaluer leurs capacités de réussir ou non les études universitaires. D'autres avantages évoqués par les participants sont :

C'est une chance à prendre, je me suis inscrite dans un bac général et que même si tu t'inscris dans un autre programme, tu ne perds rien. Tu as plus de bagage. Comme moi; j'ai changé mon programme d'études trois fois et je ne perds aucun cours. (Rosalie)

Les avantages étant abordés, présentons les inconvénients. Un premier désavantage réside dans le coût élevé des études universitaires comparativement aux coûts des études secondaires et collégiales. L'aspect financier représente une barrière à la poursuite des études pour certains participants qui bénéficient actuellement de bourses d'études. En vérité, c'est le cas de Rachel et de Mathieu :

L'aspect financier était un gros sujet de conversation, si je n'avais pas ma bourse je ne pouvais pas revenir à l'UO. Pour moi, il faut que j'obtienne de bons résultats pour rester ici. Le côté financier est un problème pour moi. (Rachel)

Il y a tout le temps que les études en Ontario coûtent plus chers qu'au Québec. Ça ce n'est pas le plus important car il y a les programmes de bourses qui sont avantageux. Aussi, du côté des impôts, mes frais scolaires vont être remboursés selon les normes. L'aspect financier n'est pas un problème pour les études mais j'ai des limites du gouvernement. Les banques n'ont pas de limites [...] En ce moment, je travaille à temps partiel, je fais 13 heures par semaine. On perd 13 heures d'études peut-être et du temps à consacrer aux études [...] cet été je dois travailler pour me ramasser de l'argent comptant pour ma deuxième année vu que mes notes n'atteignent pas les 8,5 de moyenne (Mathieu)

La bourse d'admission reçue par les six participants au début de leurs études universitaires (en moyenne 2 333 \$/an) permet de financer moins du tiers du coût moyen d'une année d'études à l'UO (8 269 \$) pour un étudiant qui réside chez ses parents (Annexes 13 et 14).

Pour renouveler leur bourse d'admission, les participants sont tenus d'avoir une moyenne pondérée cumulative (MPC) d'au moins 8,5 sur une échelle de 10 à la fin de l'année scolaire. Quatre participants⁹ ont évoqué une baisse de leurs résultats scolaires, une fois inscrits à l'université, qui se situe selon leurs dires entre 5 % et 10 % par rapport à leurs résultats du secondaire. Au moment de l'entrevue, selon eux, leur moyenne pondérée cumulative variait entre 75 % et 82 %¹⁰. Malgré cette baisse de résultats, ils ont situé leurs performances aux études universitaires parmi les meilleures en comparaison des autres étudiants de leurs classes à l'UO. D'après eux, leurs résultats au bulletin universitaire dépassent, sans exception, les moyennes des résultats des autres étudiants de leurs classes. Les deux autres participantes, quant à elles, inscrites en troisième année d'études au moment de l'entrevue, étaient les seules qui avaient pu maintenir la MPC exigée par l'UO pour renouveler la bourse d'admission. Ainsi, il appert que seulement le tiers des participants a réussi à conserver sa bourse d'admission de l'Université d'Ottawa après la première année d'études.

La majorité des parents des participants financent en grande partie les frais de scolarité des études universitaires de leur enfant en plus de lui fournir le logement et l'alimentation. Bien que tous les participants occupent des emplois rémunérés au salaire minimum à temps partiel pendant l'année scolaire (peut atteindre 4 000 \$) et à temps plein pendant l'été (environ 3 000 \$), il ressort que ceux qui vivent dans une famille biparentale dépensent l'argent amassé dans des achats personnels (vêtements, etc.) tandis que ceux qui vivent

⁹ Trois participants sont inscrits en première année d'études (Nadia, Mathieu et Hanae) et l'autre participante (Rosalie) poursuit sa deuxième année d'études

¹⁰ A+ : 90-100; A : 85-89; A- : 80-84; B+ : 75-79; B : 70-74; C+ : 66-69; C : 60-65; D+ : 55-59; D : 50-54; E : 40-49; F : 0-39

dans une famille monoparentale le consacrent pour défrayer les coûts d'études. Le travail des participants à temps partiel (environ 15h/semaine) pendant l'année scolaire permet certes de financer en partie leurs études, mais il réduit le nombre d'heures à consacrer à celles-ci, ce qui pourrait accroître les risques d'échec comme l'a mentionné Mathieu. Enfin, le recours au programme de prêt d'études du gouvernement québécois est un autre moyen de financement des études. Ce programme est destiné aux étudiants issus de familles québécoises à faible ou à moyen revenus. En effet, seulement deux participants sur six y ont eu recourt soit l'un qui vivait dans une famille monoparentale qui dispose de très peu de ressources financières et l'autre qui faisait partie d'une famille à revenu moyen.

Un autre désavantage du passage du secondaire V à l'UO, pour les étudiants que nous avons rencontrés, est le fait d'être plus jeunes que leurs condisciples inscrits à l'université :

Le fait que je sois plus jeune que les autres, ça c'est une différence. Ça me touche moins là, mais au début ça me touchait beaucoup. Je trouve difficile de m'adapter aux gens, je ne sais pas de quoi leur parler, mais là c'est correct. (Nadia)

Un dernier désavantage du passage du secondaire V à l'UO cité par quelques participants est le manque de temps à consacrer aux activités avec les amis.

Finalement, malgré les inconvénients de ce passage, tous les participants se disent contents, satisfaits et fiers d'eux-mêmes d'avoir pris la décision de s'inscrire directement du secondaire V québécois à l'UO. D'après eux, ils n'hésiteraient pas à prendre la même décision à nouveau.

4.9 Les recommandations des participants

Les participants ont émis plusieurs recommandations aux futurs étudiants qui souhaiteraient s'inscrire du secondaire V à l'UO, aux conseillers d'orientation, aux enseignants des écoles secondaires ainsi qu'aux responsables de l'UO.

4.9.1 Aux futurs étudiants

Les participants recommandent fortement le passage du secondaire V québécois à l'UO aux élèves qui sont motivés, qui sont persévérants, qui réussissent bien leurs études secondaires (85 % et plus), qui sont habitués à étudier de façon régulière, qui ont une idée précise du domaine d'études dans lequel ils désirent s'investir ainsi qu'à ceux qui se sentent mentalement et émotionnellement prêts à vivre ce passage.

Par ailleurs, ils évoquent quelques qualités personnelles que les futurs étudiants devraient avoir pour optimiser leur chance de réussir aux études universitaires à savoir l'organisation, l'intelligence, l'autonomie, la débrouillardise, la confiance en soi, la détermination et le courage. En plus de ces qualités, certains participants ajoutent qu'il est souhaitable, pour les futurs étudiants du secondaire V québécois, de maîtriser ou d'apprendre l'anglais en tant que langue seconde dès le début des études universitaires.

Une dernière recommandation est de s'informer sur l'UO, sur les programmes d'études et leur reconnaissance au Québec, sur le déroulement des cours magistraux, sur la charge de travail à l'université et sur le nombre d'étudiants par classe.

4.9.2 Aux écoles secondaires québécoises

Selon les participants, les conseillers d'orientation et plusieurs enseignants de leurs écoles secondaires ont très peu ou pas abordé la possibilité de poursuivre, après le secondaire V, des études universitaires. C'est pourquoi ils leur adressent les recommandations suivantes :

Je trouve ça dommage qu'on ne soit pas informé de ce passage à l'école. Je sais qu'on n'est pas beaucoup de jeunes étudiants qui savent ce qu'ils veulent faire, mais quand on le sait on a hâte d'arriver à notre objectif et en sachant ça, on peut faire le saut. Il serait intéressant que les enseignants et les conseillers d'orientation en parlent. (Rachel)

Plus en parler. [...]. On avait des conférences des Cégep à notre école, l'université d'Ottawa aurait pu venir en parler, envoyer un étudiant ou quelque chose. (Nadia)

Ils devraient plus se renseigner parce que la dame en orientation de mon école, elle ne connaissait pas bien. Ça serait bien d'avoir quelqu'un qui connaît ça en détail. Elle ne disait pas grand-chose, elle disait : choisissez votre Cégep. Elle envoyait nos demandes d'admission mais elle ne savait rien des cours d'appoint d'été. Tout ça, on a dû le figurer nous-mêmes. (Hanae)

Bref, les participants encouragent fortement les conseillers d'orientation et les enseignants des écoles secondaires québécoises à prendre connaissance de cette possibilité et d'en discuter avec les élèves.

4.9.3 À l'Université d'Ottawa

Le passage du secondaire V à l'UO étant peu abordé par la plupart des conseillers d'orientation et des enseignants des écoles fréquentées par les participants, ces derniers suggèrent à l'UO de promouvoir davantage ses programmes d'études auprès des écoles secondaires québécoises :

Premièrement, faire plus de publicité, essayer de leur expliquer les options qui s'offrent à eux, les avantages et les désavantages de le faire. Puis, c'est ça ce qui m'a manqué, jamais personne ne m'a dit : tu devrais faire ça! L'UO devrait aller recruter les élèves directement au secondaire. Elle va prendre les meilleurs élèves, je ne veux pas faire de discrimination, mais il faut choisir les gens qui réussissent bien et qui ont la motivation, qui font des efforts. Donc, aller les rechercher et leur offrir la possibilité de s'inscrire à l'université. (Rose)

Étant donné l'ambiguïté de l'information concernant le processus de demande d'admission et d'inscription signalée par tous les participants, ces derniers croient que l'UO devrait y remédier en présentant de façon simple et claire les étapes que les futurs étudiants, provenant du secondaire V, devraient franchir pour compléter leur demande d'admission et être admis dans un programme d'études. Ils ajoutent également :

Une fois qu'ils sont inscrits (les étudiants), je dirais plus d'information sur comment ça fonctionne. Quand je me suis inscrite on dirait que je n'avais aucune idée de comment ça fonctionnait et quand je suis allée pour m'inscrire dans mes

cours, c'est la Faculté qui a choisi pour moi les cours dont j'avais besoin. Au début j'étais vraiment ignorante puis la liste de cours qu'on est supposé prendre à chaque année automne et hiver, on ne m'avait pas vraiment dit que je pouvais jouer avec ces cours-là et que je pouvais prendre d'autres cours que ceux qui étaient offerts. Il manquait des informations et je l'ai appris au fur et à mesure, j'aurais changé quelques cours si je l'avais su avant. (Rose)

Certains les participants proposent à l'UO de veiller, dès la première session d'études, sur l'intégration des élèves provenant du secondaire V québécois, et ce, en organisant des rencontres facultatives où ils feront connaissance avec ceux et celles qui vivent la même situation :

Je sais que j'étais contente de rencontrer quelqu'un qui avait fait le saut aussi. Donc, peut-être nous mettre en contact ensemble. J'étais contente de rencontrer quelqu'un qui a fait ce passage. Mon Dieu! Je ne suis pas la seule qui l'a fait, elle venait de Joliette. Pour m'intégrer à la vie universitaire, ça n'a pas été si long que ça, je m'étais fait beaucoup d'amis. Je me suis intégrée très rapidement. (Rachel)

Hanae et Rosalie, toutes les deux inscrites dans un programme d'études de la Faculté de sciences, recommandent à l'UO de suggérer aux futurs étudiants du secondaire V des cours d'appoints facultatifs en chimie et en physique en plus du cours d'appoint obligatoire en mathématiques :

Par exemple, en mathématiques j'ai fait un cours de rattrapage en été soit math 1719. En chimie ça devient compliqué, tu réalises que tout le monde comprend sauf toi. Le cours d'appoint en math m'a aidée. J'aurais aimé avoir un cours d'appoint en chimie, je ne sais pas si ça se donnait [...] Je sais que je recommanderais les cours d'été, mais les faire plus évidents pour les gens du secondaire V comme dire : ça c'est la liste des cours pour les secondaires V, alors si tu en as besoin. Faire un groupe d'aide pour les élèves du secondaire V. (Hanae)

Certains participants estiment que leur réussite aux études universitaires devrait non seulement impliquer une formation de qualité, comme il est le cas à l'UO, mais également assurer une disponibilité de la part des professeurs, aux moments où ils en auraient besoin. En effet, certains professeurs n'offrent aucune période de consultation en dehors des heures de classes et ne répondent pas aux courriels envoyés par les étudiants.

Une dernière recommandation est celle de Rose qui souhaite que l'UO puisse recruter un plus grand nombre de professeurs francophones à temps plein pour répondre aux besoins de formation croissants des étudiants francophones. Ainsi, l'UO pourrait augmenter le nombre de cours dont la langue d'enseignement est le français.

4.10 L'expérience de la chercheuse

Cette section présente notre expérience de passage du secondaire V à l'UO. Nous exposerons notre profil, nos motivations à nous inscrire à l'UO, nos attentes et nos craintes avant d'entreprendre les études à l'UO, les différences que nous avons constatées entre les

études au secondaire et les études à l'université, les difficultés que nous avons vécues et enfin, les inconvénients de ce passage.

Profil personnel

Nous sommes l'aînée d'une famille biparentale comportant plusieurs enfants et dont les parents ont poursuivi des études universitaires aux cycles supérieurs. Avant d'entreprendre nos études à l'École de gestion de l'UO, nous avons fréquenté une école secondaire publique en Outaouais. Nous étions inscrite au programme d'études avancé et nous avons des performances scolaires supérieures à la moyenne de notre classe.

Motivations à poursuivre des études universitaires

Dès le début de nos études secondaires, nous avons l'intention de nous rendre jusqu'aux études universitaires. Pour nous, la poursuite des études universitaires était et demeure un moyen qui nous rapproche de nos objectifs de connaissances de soi (ex. nos préférences, nos forces, etc.), de polyvalence en termes d'apprentissage (ex. mathématiques, gestion, éducation, santé, etc.), d'insertion professionnelle et d'utilité pour la société.

Au cours de notre dernière année d'étude au secondaire, le conseiller d'orientation de notre école avait visité les classes du cours d'orientation scolaire et professionnelle afin de présenter les opportunités qui s'offraient aux élèves après les études secondaires; notamment la poursuite des études collégiales et la possibilité de s'inscrire en première année d'un programme d'études de premier cycle de l'UO. Dans le cadre de ce cours, des visites du Cégep de l'Outaouais (campus Gabriel Roy) avaient eu lieu. Ces dernières nous avaient permis d'identifier le domaine ainsi que le programme d'études de niveau

collégial¹¹ qui répondaient à nos intérêts en plus d'avoir une idée du contexte d'études collégiales. Cependant, dans le cadre de ce cours, nous n'avons pas pu tisser une image mentale du contexte d'études universitaires. C'est pourquoi nous avons voulu apprendre davantage sur le passage du secondaire V à l'UO. Nous avons donc consulté le site Web de l'UO qui présentait une panoplie d'informations telles que les conditions d'admission aux programmes d'études de premier cycle, les dates limites de demande d'admission, etc. Nous avons également visité le campus de l'UO et pris connaissance des programmes d'études qui étaient offerts par plusieurs Facultés lors de la « Journée de l'UO ». Pendant cette visite, seuls les étudiants-guides de l'École de gestion avaient pris les coordonnées des futurs étudiants intéressés à recevoir des documents d'information sur les programmes et sur les bourses d'études.

Après notre visite de l'UO, nous étions décidée à nous inscrire au programme de baccalauréat en sciences commerciales de l'École de gestion de l'UO. En effet, le passage du secondaire V à l'UO présentait de nombreux avantages lesquels sont à l'origine de notre décision. Il était question de réduire de deux ans le nombre d'années d'études postsecondaires nécessaires pour l'obtention du diplôme de baccalauréat universitaire, de poursuivre des études en français, d'atteindre nos objectifs professionnels plus rapidement, d'avoir davantage de liberté dans le choix des cours, d'être dans le domaine d'études qui nous intéressait, de découvrir un nouveau milieu d'études et de poursuivre nos études dans la ville d'Ottawa, capitale du Canada, tout en demeurant chez nos parents en Outaouais. De

¹¹ Il s'agit du programme de sciences, lettres et arts qui est un programme d'études unique en Outaouais puisqu'il combine les sciences humaines et les sciences pures. Les étudiants qui s'y inscrivent doivent avoir une moyenne d'au moins 80% dans leurs cours du secondaire V.

plus, la promotion publicitaire des programmes d'études de l'École de gestion a été une raison majeure qui nous avait fortement incitée à s'y inscrire. En effet, c'était la seule Faculté de l'UO qui nous avait transmis de nombreux dépliants publicitaires par voie postale concernant ses programmes d'études et dont les messages publicitaires étaient incitatifs et convaincants à notre avis. Une dernière raison qui nous avait motivée à nous inscrire à l'École de gestion de l'UO réside dans la reconnaissance de ses programmes d'études aux niveaux national et international par l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), par l'Association of MBAs (AMBA) et par l'Association des professionnels en ressources humaines de l'Ontario (APRHO) (Annexe 12). Enfin, notre famille nous a fortement encouragée à aller de l'avant et à progresser dans nos études.

Début des études à l'UO

Dès notre admission au programme de baccalauréat en sciences commerciales, l'École de gestion nous avait proposé de suivre deux cours supplémentaires de mathématiques¹² ou de réussir deux « examens spéciaux » avant ou pendant notre première session. Nous avons opté pour les examens afin d'éviter de défrayer des frais de scolarité additionnels d'environ 2 000 \$.

Lors de la première semaine d'études à l'UO, nous avons fait la connaissance des autres étudiants en vue de nous intégrer et de nous approprier notre nouveau milieu d'études. On s'est aperçue que de nombreux étudiants dans nos classes se connaissaient déjà puisqu'ils

¹² Mat1719 : Fonctions et éléments de calcul différentiel et Mat1340 : Introductory Vector Algebra and Discrete Mathematics.

avaient fréquenté les mêmes écoles secondaires avant d'amorcer les études universitaires. Après deux semaines d'études à l'UO, nous avons établi quelques relations amicales avec les autres étudiants et nous connaissions par cœur l'emplacement de nos salles de classe ainsi que notre horaire de cours.

Attentes et craintes face aux études à l'UO

Nous avons des attentes ainsi que des craintes avant le début de nos études. D'une part, nous nous attendions à avoir des salles de classes plus grandes que celles du secondaire, à ce que nos cours aient lieu dans un même bâtiment comme à notre école secondaire, à ce que « la charge du travail » des cours universitaires soit semblable à celle du secondaire, à être dans un groupe d'environ 50 étudiants âgés tous de 19 ans, à avoir accès à du matériel technologique (ordinateurs, logiciels, etc.), à avoir des professeurs dévoués à l'enseignement et qui recourent à des stratégies d'enseignement semblables à celles que nous avons connues au secondaire (écrire au tableau, distribuer des documents, etc.), à avoir des cours et des ressources éducatives en français, à ce que l'UO nous fasse part de ses règlements et de ses attentes envers les étudiants, à ce qu'il y ait des travaux individuels et d'équipes, à ce que tous les étudiants à l'UO soient performants et engagés dans leurs études, à ce que nos performances aux études universitaires soient semblables ou supérieures à nos performances scolaires antérieures, à ce que nos résultats soient supérieurs aux moyennes des autres étudiants et enfin, à ce que nous soyons engagée et intéressée par les études universitaires. D'une autre part, comme nous ne connaissions aucun étudiant au début de nos études à l'UO, nous appréhendions de collaborer avec des équipes dont les membres étaient peu engagés dans leurs études ou qui visaient un niveau

de réussite inférieur à celui que nous visions (85 % et +) car cela pourrait nuire à nos propres performances, motivations, intérêts et engagement aux études.

Une fois inscrite à l'UO, nous avons réalisé qu'il y avait des différences entre les études au secondaire et les études à l'université. Prenons par exemple nos cours de gestion qui avaient lieu dans différents pavillons de l'UO ou encore certains de nos cours offerts en français qui comportaient des exposés et des lectures en anglais. Une autre différence que nous avons constatée était le grand nombre de textes à lire à l'université en peu de temps ainsi que le nombre d'étudiants par classe (entre 75 et 180 étudiants) qui était supérieur au nombre d'élèves par classe au secondaire V (environ 35 élèves). Nous avons également remarqué que les stratégies d'enseignement des professeurs de l'UO étaient différentes de celles de nos enseignants au secondaire. Pour illustrer ce dernier fait, il se trouve que nos professeurs à l'UO avaient toujours recours à l'usage d'une présentation PowerPoint, ne distribuaient aucune documentation en classe¹³, n'écrivaient pas au tableau les informations pertinentes que les étudiants sont censés retenir, etc. Par contre, plusieurs de nos attentes étaient réalistes. À titre d'exemple, nos résultats académiques à la fin de la première session d'études étaient supérieurs aux résultats moyens des autres étudiants.

En ce qui a trait à notre crainte, elle s'est avérée réaliste. En effet, certains étudiants qui étaient dans nos équipes avaient souvent pour objectif de réussir de justesse leurs cours ou n'étaient pas aussi engagés dans leurs études comme nous le souhaitions c'est-à-dire qu'ils s'absentaient souvent des cours, qu'ils ne se présentaient pas aux rencontres d'équipes, etc.

¹³ Les étudiants ont la responsabilité de se procurer les notes de cours à la reprographie de l'UO ou de les imprimer à partir du site Web du cours, ce qui n'était pas le cas pendant nos études au secondaire.

Difficultés vécues à l'UO

À présent, exposons les quelques difficultés que nous avons vécues pendant nos études à l'UO. La première demeure dans le recours de certains professeurs à l'usage de ressources éducatives (livre, article, etc.) rédigées en anglais bien qu'il s'agisse de cours dispensés en français. Étant donné que l'anglais n'était pas la langue d'enseignement dans laquelle nous avons reçu notre éducation primaire et secondaire, il nous a été difficile de comprendre en très peu de temps les textes écrits dans cette langue. Souvent, il nous fallait plusieurs heures pour comprendre leur contenu, et ce, en utilisant un dictionnaire français-anglais.

Une deuxième difficulté réside dans les pratiques éducatives des professeurs souvent centrées sur les tâches. Par exemple, certains professeurs ne prenaient pas en considération le fait que certains ou que plusieurs étudiants dans leurs classes ne disposaient pas d'une expérience professionnelle en gestion ou dans un domaine apparenté au commerce. Ils s'attendaient à ce que les étudiants produisent des rapports de plusieurs pages (environ 20-30 pages) qui relatent des liens entre les théories de gestion et leur propre expérience professionnelle dans ce domaine. Comme nous n'avions aucune expérience professionnelle en gestion ou en commerce à l'âge de 17 ans, il nous a été difficile d'aborder, d'expliquer ou de relater des liens entre cette dernière et les théories enseignées par ces professeurs. Toutefois, pour remédier à cette difficulté, nous avons souvent décrit les expériences professionnelles de nos parents ou de leurs amis en vue de réaliser les travaux exigés par ces professeurs.

Une dernière difficulté rencontrée était le fait de se retrouver dans de grandes équipes de travail formées aléatoirement par le professeur (6 membres et plus) où certains ou plusieurs

membres ne réalisaient pas les tâches qu'ils ont choisies d'effectuer avant les dates limites de dépôt des travaux fixées par les professeurs. À plusieurs reprises, on s'est retrouvée dans l'obligation d'effectuer en partie ou en totalité les tâches de certains membres de nos équipes en vue de remettre des rapports complets à temps. Le fait de se retrouver dans l'obligation d'effectuer les tâches des autres étudiants alors que nous disposions de très peu de temps et que nous avions d'autres responsabilités personnelles et familiales nous causait du stress.

Enfin, nous considérons les difficultés vécues lors de notre première session d'études à l'UO comme un apprentissage qui nous a été très utile pendant toute la durée de notre programme d'études à l'École de gestion et qui nous a motivée à persévérer davantage dans nos études.

Inconvénients du passage du secondaire à l'UO

Bien que le passage du secondaire V à l'UO présente de nombreux avantages que nous avons cités précédemment, on ne saurait faire fi de son lot d'inconvénients. En effet, les études à l'UO sont à notre avis dispendieuses. Bien que nous ayons bénéficié de quelques bourses d'études, nous avons dû recourir à d'autres sources de financement afin de couvrir la totalité des frais annuels de scolarité (ex. emprunt, etc.) (Annexes 13 et 14). Un autre désavantage de ce passage était le fait de ne pas pouvoir partager nos expériences avec nos amis du secondaire. De plus, à l'âge de 17 ans, nous nous soucions très peu de ces inconvénients. L'atteinte de nos objectifs personnels était notre priorité!

Notre point de vue personnel sur l'expérience de passage du secondaire V à l'UO

Étant actuellement diplômée de l'École de gestion Telfer, nous sommes satisfaite de notre expérience de passage du secondaire V québécois à cette dernière. Trois raisons expliquent notre satisfaction. Premièrement, le programme de baccalauréat en sciences commerciales a amplement répondu à nos intérêts d'études tout comme nous l'avions prévu avant de les amorcer. Deuxièmement, nous avons apprécié le milieu de vie offert par l'École de gestion. Troisièmement, nous avons trouvé les études universitaires dans cette Faculté plus motivantes que les études secondaires. En effet, les occasions de relever des défis et de se surpasser en se joignant à des clubs ou à des associations étudiantes étaient plus nombreuses à l'École de gestion qu'à notre école secondaire.

En comparaison des participants, il s'avère que nous avons un profil personnel semblable au leur. Leurs motivations d'ordres personnel, interpersonnel et institutionnel présentées au quatrième chapitre nous avaient également motivée à effectuer le passage du secondaire V québécois à l'UO. Contrairement à eux, nous avons de nombreuses attentes et peu de craintes avant d'amorcer nos études universitaires. De plus, les difficultés que nous avons vécues à l'UO sont uniquement reliées aux études universitaires alors dans leurs cas, elles se rapportent aussi à l'adaptation au milieu universitaire et à l'éloignement géographique de leur entourage. Enfin, nous partageons le même point de vue qu'eux concernant les avantages et les inconvénients du passage à l'UO.

Enfin, ayant pris conscience de nos motivations à s'inscrire à l'UO et de notre propre expérience de passage du secondaire à l'UO, nous avons appris à mieux nous connaître. Nous retenons que nous avons tendance à vouloir chercher les occasions où il nous est

possible d'explorer de nouvelles expériences d'études et d'évaluer nos propres capacités et limites. À partir de notre expérience d'études à l'UO qu'on considère positive, on est convaincue que ce passage devrait continuer à s'adresser aux élèves du secondaire V qui ont d'excellents résultats scolaires (85 % et +), qui ont une perception très positive d'eux-mêmes (confiance en soi, estime de soi, etc.), qui sont autonomes, qui sont débrouillards, qui ont identifié le domaine d'études qui les intéresse, qui sont motivés par la poursuite de ces dernières, qui cherchent à bien les réussir, qui s'encouragent eux-mêmes et qui disposent de moyens financiers suffisants.

4.11 Le résumé de chapitre

Dans ce quatrième chapitre consacré à l'analyse de données, les profils de six participants qui se sont inscrits du secondaire V québécois à l'UO ont été présentés. Ces derniers ont principalement pris connaissance du passage à l'UO par l'intermédiaire de leurs familles. La plupart d'entre eux ont fait valoir que le personnel de leur école secondaire, plusieurs enseignants et conseillers d'orientation, n'était pas au courant de ce passage. Ayant pris connaissance de ce dernier, plusieurs motivations d'ordres personnel, interpersonnel et institutionnel ont incité les participants à s'inscrire à l'UO directement du secondaire V québécois sans effectuer d'études collégiales. En plus de ces motivations, ils ont exposé différentes facettes de leur expérience de passage à l'université lesquelles permettent de mieux comprendre cette dernière.

Une fois inscrits à l'UO, les participants ignoraient ce que représentait l'engagement dans les études universitaires et ce qu'elles exigeaient de la part des étudiants. Ils s'attendaient à

ce qu'il y ait des ressemblances entre le secondaire et l'université. Mis à part leurs attentes, certains participants avaient des craintes quant à leur capacité de conserver des résultats scolaires semblables à ceux qu'ils avaient au secondaire.

Par ailleurs, les participants notent plusieurs différences entre les études secondaires et les études universitaires en ce qui a trait au degré de difficulté de ces dernières, aux techniques d'études à ajuster, aux relations distantes qu'entretiennent les professeurs avec les étudiants, aux qualités personnelles que les étudiants doivent avoir ou doivent développer pour réussir leurs études et enfin, aux installations universitaires.

De plus, ils ont évoqué les quelques difficultés qu'ils ont rencontrées, une fois leurs études universitaires amorcées, soient celles reliées à l'adaptation au milieu universitaire, celles reliées à l'éloignement de la famille et des amis et enfin, celles reliées au déroulement et au fonctionnement des études universitaires. Les participants ont mentionné comme inconvénients au passage du secondaire V québécois à l'UO : les coûts élevés des études, la méconnaissance des sujets de discussion avec les étudiants plus âgés qu'eux, la baisse des résultats scolaires et le manque de temps à consacrer aux activités de loisirs. Malgré ces difficultés et les quelques désavantages, les participants indiquent plusieurs avantages de ce passage notamment la liberté de planifier son emploi du temps et de choisir les cours, la réduction du nombre d'heures de cours par semaine, la réduction du nombre d'années d'études pour obtenir un baccalauréat universitaire, le développement de qualités personnelles et l'évaluation de leurs capacités de réussir les études universitaires.

Les participants se disent satisfaits de leur décision et considèrent ce passage comme une opportunité pour les élèves du secondaire V et que le personnel des écoles secondaires québécoises devrait présenter aux élèves. À ce sujet, les participants proposent plusieurs recommandations aux futurs étudiants, aux responsables des écoles secondaires ainsi qu'aux responsables de l'UO.

Enfin, nous avons présenté notre expérience de passage du secondaire V à l'UO et mis en lumière ses points communs comme ses divergences avec les propos recueillis auprès des participants.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche qualitative avait pour objectif d'identifier et de décrire les motivations des élèves du secondaire V québécois à poursuivre leurs études dans une université. Pour ce faire, nous avons interviewé six participants ayant vécu le passage du secondaire à l'UO. Les entrevues menées ont permis d'atteindre cet objectif en plus d'avoir un aperçu global de leur expérience d'études. Nous avons également répondu aux mêmes questions posées aux interviewés. Le terme « participant » qui sera utilisé dans ce chapitre réfère aux six personnes interviewées ainsi qu'à nous-mêmes. Dans ce qui suit, nous discuterons des motivations à poursuivre un cheminement scolaire atypique ainsi que de l'expérience du passage du secondaire V à l'UO en plus d'adresser quelques recommandations aux responsables de l'UO et aux futurs étudiants. De plus, la pertinence des programmes d'études préuniversitaires au Québec soulevée au premier chapitre sera abordée à la section 5.2.

5.1 Les motivations à poursuivre un cheminement scolaire atypique

Les participants à cette recherche ont tous suivi un cheminement scolaire atypique. En effet, ils se sont inscrits du secondaire V québécois à l'UO sans passer par le Cégep. Rappelons que la plupart d'entre eux avaient amorcé ses études à l'UO à l'âge de 17 ans, avaient de fortes aspirations scolaires, avaient une moyenne scolaire d'au moins 85 % au programme d'études avancé, avaient fréquenté une école secondaire privée et vivaient en Outaouais. Tous avaient débuté leurs études universitaires dans les trois mois qui ont suivi le moment d'obtention du diplôme d'études secondaires. De plus, la majorité d'entre eux

était issue d'une famille biparentale, ayant plusieurs enfants, aisée financièrement et dont au moins l'un des parents a fréquenté les études universitaires; les mères étant plus scolarisées que les pères en général. Ces caractéristiques des profils des participants rejoignent de près celles du profil typique de l'élève québécois décrites dans la section 1.2.

L'analyse des données de cette étude a permis d'identifier leurs motivations personnelles, interpersonnelles et institutionnelles à poursuivre leurs études du secondaire V québécois à l'UO en plus d'enrichir la littérature avec deux autres motivations.

Premièrement, les motivations personnelles des participants découlent de leurs valeurs personnelles, de leurs perceptions d'eux-mêmes et de leurs compétences, de leurs perceptions de la valeur des études postsecondaires et enfin, de leurs buts dans la vie.

Les valeurs de poursuivre des études supérieures à l'université (maîtrise et doctorat), d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, de s'insérer rapidement sur le marché du travail et de fonder une famille à un jeune âge sont valorisées par les participants. Elles rejoignent de près les quatre thèmes de valeurs des étudiants québécois identifiés précédemment par Roy (2006) à savoir la réussite, la matérialité, la culture et l'intégration.

Les participants se considèrent comme des adultes soucieux de l'importance et de la portée de leurs décisions actuelles sur leur avenir. En général, ils démontrent une confiance en eux-mêmes et en leurs capacités de réussir les études universitaires directement du secondaire V. Cette confiance découle certainement de leurs performances scolaires

antérieures au programme d'études avancées lesquelles sont supérieures à celles de leurs camarades de classe. Tout comme les résultats des recherches de Lens (2006), Pintrich et Garcia (1992) et Viau (2006) décrites au deuxième chapitre, nous estimons que plus un élève se perçoit compétent plus il se sentira prêt à s'engager dans des activités d'apprentissage dont le niveau de difficulté est moyen ou élevé.

Une nouvelle motivation personnelle relevée par cette recherche demeure dans la perception négative des participants des études collégiales qui les a incités à fréquenter l'université plutôt que le Cégep. Pour justifier cette perception, ils ont avancé que la poursuite des études collégiales serait peu intéressante et qu'elle brimerait leur liberté personnelle (ex. liberté de choisir leurs cours, liberté d'organiser l'emploi du temps, etc.). De plus, ils étaient convaincus que les contenus des programmes d'études de cet ordre d'enseignement seraient généraux et ne répondraient pas à leurs intérêts personnels et que la poursuite d'un programme d'études préuniversitaires au Cégep serait inutile dans l'atteinte de leurs objectifs professionnels. Les écrits recensés au deuxième chapitre à ce sujet ne font aucunement état des perceptions négatives d'un ordre d'enseignement qui pourraient motiver un élève du secondaire à opter pour des études universitaires plutôt que pour des études collégiales. Il serait donc judicieux que de futures recherches se penchent sur ce sujet. Selon nous, il est possible que plusieurs autres élèves du secondaire V québécois aient eu des perceptions négatives du Cégep, ce qui pourrait expliquer le faible taux de fréquentation de ce dernier. En effet, précisons que seulement 49 % des élèves québécois poursuivent leurs études au Cégep après le secondaire V (MEQ, 2004).

Les participants se sont inscrits du secondaire V à l'UO dans le but d'étendre leur réseau social (professeurs, étudiants, etc.), de développer leurs compétences et leurs capacités intellectuelles, d'augmenter leur chance de trouver un emploi et enfin, de répondre à leurs besoins d'être libres, de prendre leurs propres décisions, de relever un défi, de vivre une nouvelle expérience et de rencontrer de nouvelles personnes. Ces derniers buts ont été abordés par Vezeau, Bouffard et Dubois (2004) et Viau (2006) sous les termes de buts sociaux, de buts de maîtrise et de buts de performance décrits à la section 2.2.1. Puisque les participants se sont fixés des buts à court, à moyen et à long terme, ils sont en mesure d'évaluer l'utilité et les retombées potentielles de leurs études universitaires sur leur avenir. Rappelons que Lens (2006) avait fait valoir que l'élève qui démontre une perspective future étendue sera amené à persévérer dans ses études jusqu'à ce qu'il atteigne ses objectifs.

Deuxièmement, les motivations interpersonnelles des participants à suivre un cheminement scolaire atypique demeurent dans l'influence de leur entourage constitué de leurs parents, leurs amis, leurs conseillers d'orientation et leurs enseignants. Notre recherche fait valoir que ce passage était peu connu par l'entourage des participants puisqu'il constitue un cheminement aux études postsecondaires non prévu par le système éducatif québécois. En effet, la majorité des participants avait pris connaissance du passage du secondaire V à l'UO par l'intermédiaire de ses parents et certains l'ont appris par la conseillère d'orientation de leur école secondaire dans le cours d'orientation scolaire et de choix de carrière. Précisons que dans notre cas, ce cours ne nous avait pas permis d'avoir une idée précise du contexte d'études universitaires puisqu'il mettait l'accent sur les études collégiales et professionnelles; cela a peut-être été le cas des participants.

Les parents étaient les principales personnes de l'entourage des participants qui approuvaient leur poursuite des études bien que certains pères craignaient que leurs enfants ne soient pas admis dans un programme d'études de l'UO. Tous les parents des participants valorisaient la poursuite d'études postsecondaires, peu importe leur niveau de scolarité en plus d'être soucieux de l'importance de la scolarisation de leurs enfants après le secondaire V. Non seulement ils se sont impliqués activement dans le développement du projet vocationnel de leurs enfants, mais ils ont proposé de les supporter financièrement. Plusieurs recherches présentées dans la section 2.2.2 décrivent cette influence des parents sur la poursuite des études après le secondaire.

Les amis des interviewés, quant à eux, ne se sentaient pas prêts à entreprendre des études universitaires à l'âge de 17 ans. Ils étaient perçus par les participants comme des adolescents qui manquent de confiance en eux-mêmes, qui avaient besoin de l'approbation de leurs pairs et qui répondaient moins aux attentes de leurs parents. Leur influence n'a pas été prépondérante comme l'ont stipulé Langelier-Biron et Vanasse (1983). Les participants ont pris leur décision de passage à l'UO en fonction de leurs propres valeurs et de leurs perceptions personnelles.

La majorité des conseillers d'orientation, pour leur part, n'avaient pas abordé la possibilité de passage du secondaire V à UO et la plupart des participants ne les avaient pas consultés. La méconnaissance de ce passage et l'obligation d'effectuer des études collégiales avant d'accéder aux universités québécoises pourraient justifier leur mutisme. On estime donc que la majorité des participants n'a pas pu bénéficier d'une aide adéquate concernant le choix de programme d'études universitaires et la planification proactive du projet

professionnel futur de la part des conseillers d'orientation. Laissés à eux-mêmes, ils ont choisi le programme d'études qui semblait susciter leurs intérêts ou répondre à leurs objectifs professionnels. Ceux qui ont choisi leur programme d'études de façon précipitée l'ont abandonné en faveur d'un autre après leur première session ou année d'études à l'UO.

Contrairement aux conseillers d'orientation et aux amis, la plupart des enseignants se sont montrés favorables à ce passage. Ils ont joué un rôle dans le développement vocationnel des participants. Ce rôle était de persuader ces derniers de l'importance de poursuivre et de réussir les études universitaires en plus de les aider à percevoir positivement leurs capacités d'apprentissage et leurs compétences. L'intervention éducative de ces enseignants rejoint celle décrite par Gendrot (2006) à la section 2.2.2.

Malgré la réticence de certains membres de l'entourage des participants, ces derniers se sont tout de même inscrits à l'UO. Ils voulaient probablement prouver à leur entourage qu'ils avaient la capacité de réussir des études universitaires supposément plus difficiles que les études collégiales. Ils étaient donc à la recherche d'un défi à relever et d'une certaine reconnaissance sociale de la part de leur entourage; le passage du secondaire à l'université était un moyen d'obtenir cette reconnaissance. Ajoutons que le fait d'être admis à l'UO à l'âge de 17 ans, de poursuivre des études universitaires et de vivre l'expérience d'être inscrit dans une université réputée a renforcé positivement l'estime de soi des participants, leur perception d'eux-mêmes et la perception des autres à leur égard.

Finalement, en ce qui a trait aux motivations institutionnelles, notre recherche a démontré que les participants ont choisi de fréquenter l'UO parce qu'elle est l'une des rares

universités canadiennes qui admettent en première année de leurs programmes d'études de premier cycle les élèves du secondaire V québécois dont la moyenne est d'au moins 85 %. Cette dernière motivation représente une seconde contribution théorique à la littérature recensée au deuxième chapitre. Elle témoigne d'une part de la souplesse des conditions d'admission de cette université à l'égard de cette clientèle et d'une autre part de la volonté des participants de répondre à des standards académiques élevés. En s'inscrivant à l'UO, ils peuvent à la fois réduire de deux ans le nombre d'années d'études nécessaires, après le secondaire V, pour l'obtention du baccalauréat universitaire et réaliser leur projet vocationnel plus rapidement. Précisons qu'ils considèrent l'UO comme un établissement universitaire réputé au Canada et à l'étranger dans lequel ils peuvent poursuivre leurs études en français, langue qu'ils maîtrisent à l'oral et à l'écrit. Cette réputation augmente les chances de décrocher un bon emploi sur le marché du travail et la maîtrise de la langue d'études augmente, quant à elle, les chances de l'étudiant de réussir son programme d'études. Une autre motivation à poursuivre des études universitaires sans passer par le Cégep est la proximité de l'UO de la demeure familiale de la majorité d'entre eux, ce qui leur permet de conserver leur réseau social, le soutien moral et financier des parents et enfin, d'éviter les coûts associés à l'éloignement du foyer (déménagement, loyer, électricité, etc.). Bien que les frais de scolarité à l'UO (environ 5 800 \$/année) soient parmi les plus onéreux au Canada (en moyenne 3 733 \$/année), les participants ont été peu influencés par cet aspect puisqu'ils ont tous reçu des bourses qui financent en partie leurs coûts d'études. Rappelons que la recherche de Drewes et Michael (2006) présentée dans la section 2.2 avait révélé que le coût des études dans les universités ontariennes influence peu la motivation des étudiants à poursuivre des études de cet ordre.

5.2 Des étudiants mal préparés au passage du secondaire V à l'UO

Les participants semblaient être mal préparés au passage du secondaire V québécois à l'UO. En effet, le manque d'informations sur ce dernier, la planification inappropriée de leur projet vocationnel et enfin, les lacunes dans certaines connaissances préalables étaient des facteurs ayant contribué à la décision d'abandon du programme d'études initial de plusieurs d'entre eux.

Tout d'abord, avant d'entreprendre leurs études universitaires, la moitié d'entre eux ne savait pas à quoi s'attendre. Le manque d'information au sein de leurs écoles secondaires sur le passage du secondaire V à l'UO pourrait expliquer ce fait. C'est en étant inscrits à l'université qu'ils ont pu comprendre ce que représentaient les études universitaires, ce qu'elles exigeaient, comment elles se déroulaient, etc. Ainsi, nous avançons que les premières semaines d'études à l'UO permettent aux nouveaux étudiants admis du secondaire V québécois de prendre connaissance du nouveau milieu d'études sur les plans académique et social (localisation des bâtiments et des classes à l'université, l'horaire de cours, nouveaux amis, etc.). Comme l'a confirmé Light (2001), un étudiant qui a des attentes peu réalistes à propos du contexte universitaire est susceptible de vivre plus de difficultés que les autres étudiants ou de changer son programme d'études initial. Les difficultés vécues par les participants énumérées à la section 4.8 sont semblables à ceux que peuvent vivre les autres étudiants admis dans une université, comme le démontre la recension des écrits à la section 2.3. Il s'agit entre autres des difficultés personnelles, des difficultés d'intégration dans les études, des stratégies d'études inappropriées et des connaissances préalables déficientes.

Ensuite, au début de leurs études universitaires, la majorité des participants avait une idée précise du domaine d'études qui l'intéressait ainsi qu'une vision de son avenir contrairement à la majorité des finissants du secondaire québécois qui n'ont aucun projet scolaire ou professionnel (Esteban et Appel, 1992; Fédération des Cégeps, 1999; Forner, 2007) et qui préfèrent détenir une expérience de travail avant de poursuivre des études postsecondaires (Charbonneau, 2006). Une fois inscrits à l'université, la moitié d'entre eux s'est aperçue que son choix de programme d'études était inapproprié et elle l'a abandonné en faveur d'un autre. On considère donc la première année d'études universitaire comme une période de temps qui lui a permis de remettre en question, d'évaluer et de changer son programme d'études initial. Le changement en question représente, sans doute, une façon de se rapprocher ou de redéfinir ses buts. Pour expliquer cette décision, Forner (2007) avance que l'élève qui n'a pas défini convenablement son projet vocationnel ou qui ne dispose pas d'informations complètes pour procéder à un choix éclairé de programme d'études universitaires court plus de risques de se retrouver dans l'indécision vocationnelle et de changer de programme après sa première année d'études; ce qui est le cas de ces participants. Rappelons que pour bien définir son projet, l'élève devrait franchir les quatre étapes développementales présentées dans le cadre conceptuel de cette recherche (exploration, cristallisation, spécification et réalisation). Il convient de préciser que les interviewés n'avaient consulté aucun intervenant spécialisé dans le counselling d'orientation pour prendre leur décision de passage à l'université alors que leur aide s'avère utile à l'étape de spécification du projet vocationnel de l'élève. Malgré cela, les participants inscrits à la Faculté des arts étaient plus nombreux que ceux inscrits à la Faculté de sciences ou à l'École de gestion à penser être bien orientés dans leurs études postsecondaires. En considérant les statistiques fournies par le SASS (2008) concernant le

changement du programme d'études et l'abandon de ces dernières, il s'avère que les étudiants admis du secondaire V à la Faculté de sciences soient plus susceptibles d'abandonner les études universitaires (environ 48 % en 2007-2008) que les étudiants admis à la Faculté des arts (16 %) ou à l'École de gestion (8 %).

Enfin, il nous semble important de traiter du thème de pertinence du programme d'études préuniversitaires au Cégep soulevé au premier chapitre au regard des élèves et des responsables des Cégeps. D'une part, tous les participants considèrent les études au Cégep inutiles et d'une autre part, seulement ceux d'entre eux inscrits à la Faculté de sciences ont affirmé avoir des lacunes en termes de connaissances antérieures dues à leur formation préalable inadéquate en chimie et en physique. Dans ce cas, le programme d'études du cégep aurait pu être pertinent. Malgré ces lacunes, les participantes ont mieux réussi leurs cours de sciences que leurs homologues ayant complété une douzième année d'études en Ontario. À ce sujet, la recherche de King (2005) répertoriée dans la recension des écrits confirme que même les élèves qui ont acquis les connaissances préalables ne sont pas à l'abri d'avoir des difficultés dans leurs études. C'est pourquoi on est amenée à croire que la poursuite de cours d'appoint facultatifs à l'UO dans certaines matières de sciences pourrait être pertinente pour les élèves du secondaire V tout comme pour les autres. Ces lacunes ne semblaient pas être la cause de l'abandon des études universitaires par les participantes inscrites à la faculté de sciences comme l'ont stipulé Desjardins, Kim et Rzonca (2003) dans leur recherche décrite à la section 2.3, mais ont plutôt été à l'origine de l'abandon du programme d'études initial après la première année d'études. Les études universitaires dans cette faculté sont plus exigeantes pour les étudiants admis du secondaire V que les études à la Faculté des arts ou à l'École de gestion. La pertinence du programme d'études

préuniversitaires concerne également les institutions collégiales au Québec. En effet, devant une éventuelle diminution du nombre d'élèves québécois qui fréquentent ce type d'établissement, les responsables des Cégeps devraient se pencher sur ce sujet. Ils pourraient notamment revoir la structure de ce type de programme ainsi que son contenu pour attirer davantage d'élèves à s'y inscrire.

5.3 Les recommandations de la chercheuse

En plus des recommandations des participants présentées à la section 4.9 du dernier chapitre, nous souhaitons en émettre d'autres même si l'échantillon de cette étude demeure restreint et ne permet pas la généralisation des résultats. Ces recommandations permettent tout de même d'identifier des pistes intéressantes pour les responsables de l'UO et pour les futurs étudiants admis du secondaire V. Elles concernent l'orientation aux études universitaires, l'intégration dans le nouveau milieu enfin, le maintien et l'amélioration du rendement académique une fois l'étudiant inscrit.

5.3.1 Aux responsables de l'UO

Pour améliorer l'orientation des futurs étudiants de l'UO admis du secondaire V, nous recommandons aux responsables de l'UO de simplifier les informations concernant le processus de demande d'admission (ex. pièces justificatives) et d'inscription destinées précisément aux élèves du secondaire V québécois. Des informations complètes sur les programmes d'études et sur la langue d'enseignement pendant toute la durée des études devraient être présentées puisque les cours de plusieurs programmes d'études en français à

l'UO sont uniquement offerts en anglais. De plus, nous suggérons de recruter des étudiants ambassadeurs ayant vécu le passage du secondaire V à l'UO afin de faire part de leur expérience aux futurs et aux nouveaux étudiants. Enfin, l'UO pourrait mettre sur pied un programme d'étudiant d'un jour comme le proposent plusieurs institutions collégiales (Ex. Cégep de l'Outaouais, Cité collégiale, etc.). Ce programme permettrait aux élèves du secondaire de participer, pendant une journée, à quelques cours magistraux de leur choix. Ainsi, ils pourraient prendre connaissance du déroulement des cours universitaires, du nombre d'étudiants par classe, de la méthode d'enseignement des professeurs, etc.

Pour assurer une intégration réussie des futurs étudiants admis du secondaire V québécois ainsi qu'une bonne expérience universitaire, l'UO devrait maintenir l'ensemble des services et programmes d'aide déjà offerts aux étudiants, veiller à ce que les étudiants soient au courant de ces services et les inciter à s'approprier leur nouveau milieu en les invitant à prendre part des activités organisées sur le campus de l'UO. De plus, elle pourrait mettre sur pieds un groupe de soutien qui organise des rencontres mensuelles pour les étudiants admis du secondaire V québécois en première année d'études.

Finalement, pour maintenir et améliorer le rendement académique des étudiants admis du secondaire V, nous suggérons à l'UO d'identifier les connaissances préalables que ces derniers devraient avoir dans certaines matières en sciences (ex. chimie, physique, etc.) afin de maximiser leur chance d'obtenir d'excellents résultats. Nous lui recommandons également de s'assurer que les attentes des professeurs soient clairement communiquées aux étudiants.

5.3.2 Aux futurs étudiants

Avant d'entreprendre les démarches d'inscription à l'UO, nous recommandons aux futurs étudiants de déterminer leurs intérêts d'études, de s'informer sur les programmes d'études offerts par l'UO, d'être à l'origine d'un choix réfléchi du programme d'études dans lequel ils comptent s'engager, d'éviter de faire un choix précipité de ce dernier, d'avoir une vision de leur avenir, de percevoir de façon juste le contexte universitaire, de se préparer à l'idée qu'ils devraient être autonomes et débrouillards, d'être conscients des efforts à fournir pour réussir les études universitaires et d'être conscients de la possibilité d'obtenir des résultats inférieurs à ceux du secondaire à la première session d'études.

Dans le but de s'intégrer à l'UO et de vivre une bonne expérience universitaire, les futurs étudiants devraient s'approprier leur nouveau milieu d'études. De plus, nous insistons sur l'importance de développer de nouvelles relations interpersonnelles dès leur première semaine à l'UO (ex. amis) et d'éviter tout comportement qui risque de compromettre l'intégration ou la réussite des études (ex. drogue, alcool...)

Enfin, pour maintenir ou améliorer leur rendement universitaire, nous invitons les futurs étudiants à suivre un maximum de quatre cours (12 crédits) à leur première session d'études soit le nombre minimum de cours requis pour être considéré à temps plein. À notre avis, cela facilitera leur intégration académique et augmentera leurs chances de réussite. Il est souhaitable qu'ils se fixent des objectifs réalistes, maintiennent en vue leurs buts académiques tout au long de la durée du programme d'études, investissent suffisamment de temps aux études, gèrent de façon optimale leur emploi du temps, ajustent

s'il y a lieu leurs méthodes de travail et de prise de notes, exploitent les ressources éducatives et d'aide disponibles à l'UO et s'automotivent.

5.4 Le résumé de chapitre

Les motivations des participants à effectuer ce passage sont d'ordre personnel, interpersonnel et institutionnel et rejoignent celles déjà identifiées dans la littérature. Cette recherche avait permis d'identifier deux autres nouvelles motivations, à savoir la possibilité à effectuer ce passage et les perceptions négatives des études au collège, qui ont incité les participants à poursuivre leurs études à l'UO plutôt qu'au Cégep. De plus, nous avons relevé quelques similitudes et différences entre les résultats de cette recherche et les données de la recension d'écrits. Enfin, nous avons adressé des recommandations aux responsables de l'UO et aux futurs étudiants sur l'orientation aux études universitaires, l'intégration dans le nouveau milieu enfin, le maintien et l'amélioration du rendement académique une fois l'étudiant inscrit.

CONCLUSION

C'est à partir de notre propre expérience de passage du secondaire V à l'UO qu'on s'est intéressée à l'étude des motivations des élèves québécois à contourner les études collégiales, lesquelles sont obligatoires pour accéder aux universités de leur province, en faveur des études universitaires hors Québec. Plus précisément, cette recherche qualitative avait pour but unique d'identifier et de décrire les motivations des élèves du secondaire V québécois à suivre un cheminement atypique en ayant opté pour des études universitaires.

Les entrevues semi-dirigées menées auprès des six participants ayant vécu le passage du secondaire V à l'UO avaient démontré que des motivations personnelles, interpersonnelles et institutionnelles étaient à la base de leur décision de fréquenter une université plutôt que le Cégep. La recension des écrits de cette recherche appuie toutes les motivations évoquées par les participants à l'exception de la flexibilité des conditions d'admission de certaines universités et des perceptions négatives d'un ordre d'enseignement qui constituent des apports théoriques de cette recherche. Une autre trouvaille de cette étude demeure dans l'ignorance des participants avant d'amorcer leurs études à l'UO de ce qu'impliquent les études universitaires en termes de connaissances du milieu et du programme d'études, de connaissances préalables, de stratégies d'études, de gestion de temps, de ressources financières et de changement dans le réseau social. Ces méconnaissances pourraient expliquer en partie les difficultés qu'ils ont rencontrées.

En termes d'apports pratiques, cette recherche permettra éventuellement aux conseillers d'orientation de mieux connaître les profils personnel, familial, scolaire et financier des élèves à qui pourrait s'adresser le passage du secondaire V québécois à l'UO en vue de le recommander ou non aux élèves de leur école secondaire. En examinant les résultats de cette recherche, les futurs étudiants pourraient prendre connaissance des expériences vécues par les participants, des différences entre les études secondaires et universitaires, des avantages et des inconvénients du passage à l'UO et des recommandations qui leur sont adressées. Cela les aidera probablement à prendre une décision éclairée quant à leur cheminement aux études postsecondaires. Nos recommandations ainsi que celles émises par les participants pourraient permettre à l'Université d'Ottawa d'apporter des ajustements institutionnels relatifs au recrutement des étudiants, au processus d'admission, à l'accueil des élèves du secondaire V et à la prévention de l'abandon du programme d'études initial à l'UO par ces derniers.

Les limites de cette recherche se traduisent par le critère de sélection « sexe » qui a été considéré uniquement pour sélectionner les entrevues des participants de l'École de gestion. Un élément décevant dans notre recherche était le nombre faible des participants masculins par rapport au nombre de participantes qu'on a pu recruter. Pour démystifier cette situation, on évoque la possibilité que les étudiants masculins qui s'étaient inscrits du secondaire V à l'UO ne poursuivaient pas leurs études dans les classes visitées lors du recrutement ou encore qu'ils n'étaient pas intéressés à participer à notre recherche. Précisons qu'on ne dispose d'aucune information concernant la répartition de ces étudiants à l'UO selon leur genre (hommes/femmes). Mentionnons que les participants avaient des

points en communs à savoir qu'ils ont librement et volontairement choisi de s'inscrire dans le programme d'études pour lequel ils avaient un intérêt pour les matières enseignées, qu'ils sont responsables de leurs études, qu'ils ont la volonté de réussir et de réaliser leur projet vocationnel.

Cette recherche ne saurait prétendre avoir identifié et décrit toutes les motivations des élèves du secondaire V québécois à entreprendre des études à l'UO. De plus, comme nous avons vécu une expérience de passage du secondaire V à l'UO semblable à celle des participants, il nous a semblé important de tenir compte de notre biais de chercheuse lors de l'établissement des catégories d'analyse et lors de l'analyse des données. Pour remédier à ce biais, on a recouru à deux moyens soit la comparaison de nos catégories d'analyse avec celles établies par notre directrice de thèse ainsi qu'à la relecture des résultats à différents moments.

Une dernière limite réside dans la difficulté de généraliser les résultats d'une recherche qualitative. Comme le précise Deslauriers (1991), la généralisation des résultats « présuppose un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais dans la vie sociale » (p. 102). De plus, cette notion s'applique en recherche quantitative alors que la notion de transférabilité s'applique en recherche qualitative (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Par conséquent, les résultats obtenus dans le cadre de notre étude pourraient être transférables à des contextes semblables à ceux de cette recherche, c'est-à-dire à des étudiants québécois ayant vécu l'expérience de passage du secondaire V à une université canadienne.

Finalement, on propose quelques pistes de recherche. Étant donné que l'étude des motivations des élèves du secondaire V québécois à s'inscrire à l'UO est une préoccupation relativement nouvelle, il serait intéressant que d'éventuelles recherches puissent se pencher sur ce sujet dans d'autres contextes universitaires (Ex. Université St-Paul, etc.). Ces recherches pourraient donc appuyer et peut-être identifier des motivations autres que celles décrites au quatrième chapitre. Ajoutons que les recherches sur l'expérience du passage direct du secondaire V québécois à l'université demeurent très rares. Les futurs chercheurs pourraient explorer et étudier différents aspects reliés à cette expérience. À titre d'exemple, ils pourraient s'attarder sur l'étude des attentes des élèves du secondaire V avant d'amorcer leurs études dans un programme universitaire, etc. Enfin, comme on ignore les facteurs ayant contribué à forger une perception négative des études au cégep chez les participants alors qu'ils ne les ont jamais fréquentées, il serait intéressant de les explorer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, R. et Ouellette, J.-G. (2002). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Revue carrièrologie*, 8(3), 497-517.
- Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC). (2007). *Études pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale* [version électronique]. Consulté le 18 mars 2008, à [http : //www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp_787_08_07f/page00.shtml](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp_787_08_07f/page00.shtml)
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)* [version électronique]. Ottawa : Statistique Canada. Consulté le 4 août 2008, à [http : //www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf](http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf)
- Bayliss, D. et Raymond, P. (2004). The Link Between Academic Success and L2 Proficiency in the Context of Two Professional Programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 61(1), 29-51.
- Bertrand, D. et Azrou, H. (2004). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en contexte de travail : gestion et maîtrise des compétences transversales*. Montréal : Guérin universitaire.
- Biscourp, P. (2006). Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail [version électronique]. *Revue données sociales : la société française*. Consulté le 5 mars 2009, à [http : //www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06t.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06t.pdf)
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche qualitative*, 26(2), 1-18.
- Boisvert, D. et Dessaint, M-P. (1991). Motivations des personnes âgées de 55 ans et plus à suivre des cours à distance. *Revue de l'enseignement à distance*, 6(2), 25-38.
- Bottman, A et Chagnon, A. (2005). De la pratique à la recherche : hommage à Bernadette Dumora. *Revue carrièrologie*, 10(1), 17-19.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

- Chapman, D. (1981). A model of student college choice. *Journal of Higher Education*, 52(5), 490-505.
- Chapman, R. G. (1993). Non-Simultaneous Relative Importance-performance Analysis: Meta-Results from 80 College Choice Surveys with 55 276 Respondents. *Journal of Marketing for Higher Education*, 4(1/2), 405-422.
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(120), 111-131.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme : le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 67-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Coinaud, C. et Vivent, C. (2009, mars). *Construction des cursus scolaires : bifurcations et orientation* [version électronique]. Communication présentée à la 4^{ème} Conférence Jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Forli, Italie. Consulté le 5 avril 2009, à [http : //www.giovaniesocieta.unibo.it/paper/3a/vivent.pdf](http://www.giovaniesocieta.unibo.it/paper/3a/vivent.pdf)
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desjardins, S. L., Kim, D. O. et Rzonca, C. (2003). A Nested Analyses of Factors Affecting Bachelor's Degree Completion. *Journal of College Student Retention*, 4 (4), 407-435.
- Deslandes, R. Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208-217.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Drewes, T. et Michael, C. (2006). How do student choose a University? An Analysis of Application to Universities in Ontario, Canada. *Research in Higher Education*, 47(7), 781-800.
- Dubuc, P. (2007). Écoles privées, écoles publiques : Les revenus des parents sont déterminants [version électronique]. *L'aut' journal*. Consulté le 5 juillet 2008, à [http : //www.lautjournal.info/default.aspx?page=3&NewsId=345](http://www.lautjournal.info/default.aspx?page=3&NewsId=345)
- Duchesne, C. (2003). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais.
- Dumas, S. et Beauchesne (1993). *Étudier et travailler, enquête réalisée auprès des jeunes du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire* [version électronique].

- Ministère de l'Éducation : Direction de la recherche. Consulté le 15 juin 2008, à [http : //www.travail.gouv.qc.ca/publications/rapports/enfants/annexe10.pdf](http://www.travail.gouv.qc.ca/publications/rapports/enfants/annexe10.pdf)
- Dweck, C.S., Chiu, C. et Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Esteban, M. J. et Appel, C. J. (1992). A student's eye view of direct mail marketing. *The Journal of College Admissions*, 134, 21-28.
- Fédération des Cégeps. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements* [version électronique]. Consulté le 15 novembre 2007, à [http : //www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/texte04.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/texte04.pdf)
- Forner, Y. (2001). À propos de l'indécision. *Revue carrièrologie*, 8(2), 183-194.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Revue travail humain*, 70(3), 213-234.
- Fuller, W.C., Manski, C. F. et Wise, D. A. (1982). New Evidence on the Economic Determinants of Post-secondary Schooling Choices. *The Journal of Human Resources*, 17(4), 477-495.
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue Carrièrologie*, 10(1), 305-330.
- Gauthier M., Bernier L., Bédard-Hô F. et Dubois L., Paré J.-L., Roberge A. (1997). *Les 15-19 ans, Quel présent vers quel avenir Les 15-19 ans, Quel présent vers quel avenir?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gendrot, N. (2006). Le regard d'une conseillère d'orientation-psychologue. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 141(1), 361-368.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Groulx, L.H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, 25(2), 317-339.
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *Observatoire national de la vie étudiante*, 2. Consulté le 1^{er} juin 2007, à www.ove-national.education.fr/ove_infos/pdf/oi2_oi2.pdf
- Holland, J. L. et Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 404-414.

- Institut de la statistique de Québec. (1999). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois* [version électronique]. Consulté le 18 août 2007, à [http : //www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf/enf-ado-2.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf/enf-ado-2.pdf)
- Institut de la statistique du Québec. (2008). *Compilation de l'enquête sur la dynamique du travail et du revenu de Statistique Canada* [version électronique]. Consulté le 29 décembre 2008, à [http : //www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/revenus_depense/revenu s/revfam_tab4.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/revenus_depense/revenu_s/revfam_tab4.htm)
- King, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. West Virginia : Wheeling Jesuit University.
- Laberge, L., Perron, M., Gaudreault, M, Black-Burn, M.-P., Auclair, J. *et al.* (2004). facteurs prédictifs de l'intention de migrer chez les élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Cahiers québécois de démographie*, 33(10), 117-146.
- Langelier-Biron, L. et Vanasse, C. (1983). Agression et délinquance chez l'adolescente : conduite analogues ou différentes? *Criminologie*, 16(2), 67-76.
- Langlois, Y. (2007). *Faire le grand saut? Femmes et orientation scolaire non traditionnelle*. Mémoire de Maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Laperrière, A. (1998). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologique* (pp. 309-340). Boucherville : Gaetan Morin.
- Larson, K. M., Heppner, P. P., Ham, T. et Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 439-446.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Montréal : Guérin
- Lens, W. (2006). Étudier bien à l'école, c'est important pour votre avenir : conséquences motivationnelles de la perception d'utilité. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 117-133.
- Light, R.J. (2001). *Making the Most of college: Students Speak their Minds*. Cambridge, Massacusetts : Harvard University Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université* [version électronique]. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté le 15 mars 2007, à www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf

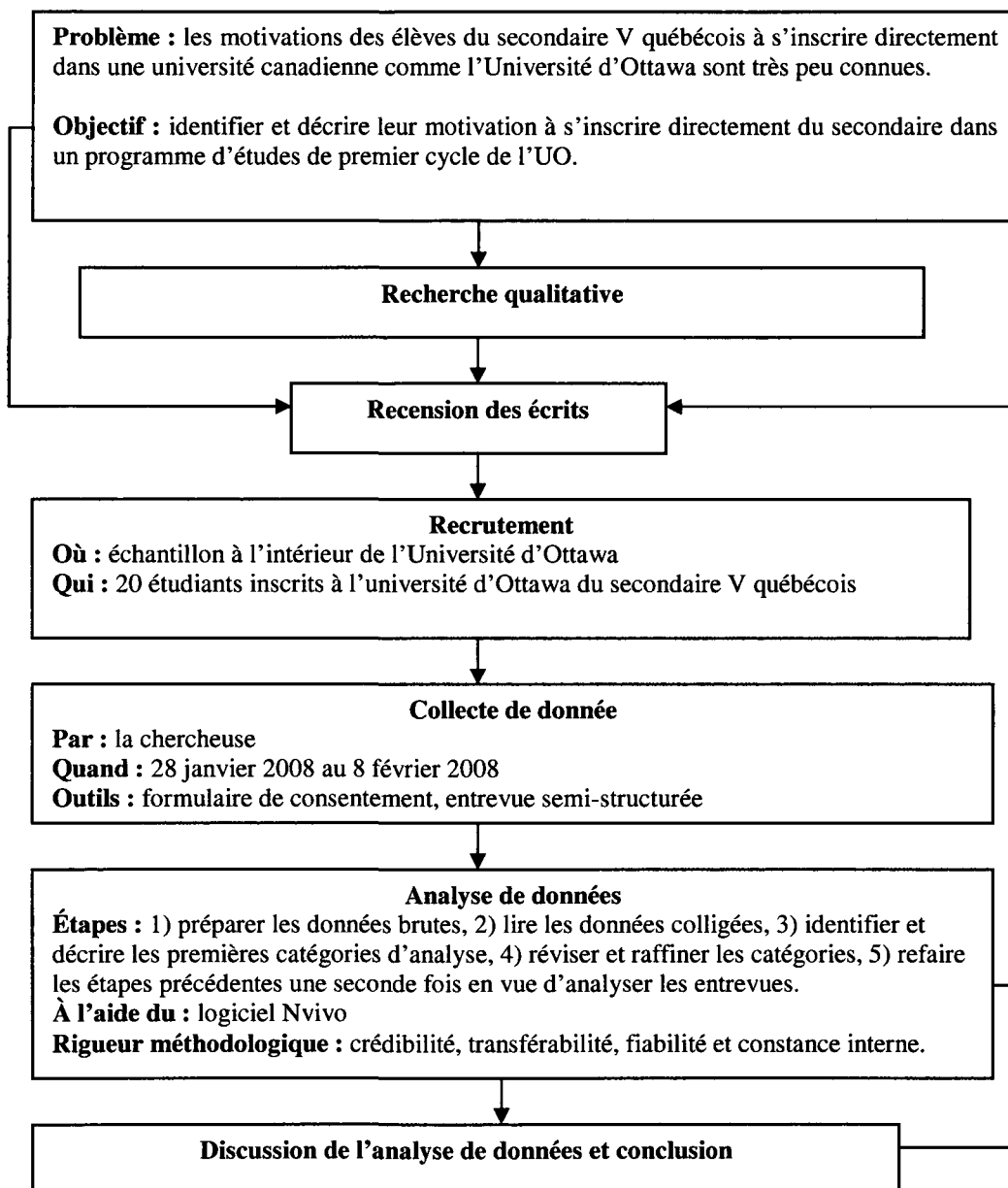
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *Admission aux études collégiales : DEC enseignement préuniversitaire et formation technique* [version électronique]. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté le 5 mai 2007, à [http : //www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/program/Prealable/section_I_06-07.asp](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/program/Prealable/section_I_06-07.asp)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Indicateurs de l'éducation* [version électronique]. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté le 5 février 2008, à [http : //www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/08-00090_F.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/08-00090_F.pdf)
- Molgat, M. (2007). Capital social et ambivalence intergénérationnelle : le soutien parental aux jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme [version électronique]. *Revue Enfances, Familles, Générations*, 7. Consulté le 12 mars 2009, à [http : //www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n7/017791ar.html](http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n7/017791ar.html)
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Arman Colin.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. et Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : Construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29(4), 673-693.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2006). Un faible niveau de formation demeure pénalisant dans de nombreux pays de l'OCDE. *Regards sur l'éducation* [version électronique]. Consulté le 8 janvier 2008, à [http : //www.oecd.org/document/4/0,2340,fr_33873108_33873658_37392900_1_1_1_1,00.html](http://www.oecd.org/document/4/0,2340,fr_33873108_33873658_37392900_1_1_1_1,00.html)
- Paulsen, M. B. (1990). Enrollment Management with Academic Portfolio Strategies. *Journal of Marketing for Higher Education*, 3(1), 107-119
- Pellemans, P., Moreau, J.-P. et Obsomer, C. (1999). *Recherche qualitative en marketing : Perspective psychoscopique*. France : De Boeck.
- Pirot, L. et De Ketele J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux Facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2e éd.). Sprimont : Mardaga Éditeur.
- Pronovost, G. (2008). Le rôle des grands-parents dans la transmission des passions culturelles. *Retraite et société*, 55(3), 164-171.
- Roy, J. (2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial* [version électronique]. CAPRES. Consulté le 2 janvier (2008), à

[http : //www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml](http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml)

- Roy, J. (2006). Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention. *Revue service social*, 52(1), 31-46.
- Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficiencia cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620.
- Savickas, M.-L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 329-337.
- Saint-Louis, S. et Vigneault, M. (1984). Les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes. *Revue santé mentale au Québec*, 9(2), 26-36.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, E. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche* [version électronique]. Québec : Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche. Consulté le 10 avril 2007, à www.aeteluq.org/mirador/documents/recension_reussite-2005.pdf
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J., et al. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : rapport final* [version électronique]. Québec : Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche. Consulté le 5 avril 2008, tiré de [http : //www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LSauve.pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LSauve.pdf)
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.
- Saxton, M. K. (1998). Where do reputations come from? *Corporate Reputation Review*, 1(4), 393-399.
- Stanley, G. et Reynolds, P. (1994). The relationship between students' levels of school achievement, their preferences for future enrolment and their images of universities. *Higher Education*, 27(1), 85-93.
- Statistiques Canada. (2003). *Étudier, travailler et décrocher : relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire* [version électronique]. Consulté le 5 janvier 2008, à [http : //www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003004.pdf](http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003004.pdf)

- Statistique Canada. (2008). *Familles de recensement selon le nombre d'enfants à la maison, par province et territoire, Recensement de 2006* [version électronique]. Consulté le 15 mai 2008, tiré de [http : //www40.statcan.ca/102/cst01/famil50f_f.htm](http://www40.statcan.ca/102/cst01/famil50f_f.htm)
- Taylor, K. M. et Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Thiessen, V. et Looker, E.D. (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées* (Rapport no. SP-600-05-04F) [version électronique]. Ottawa, Ontario : Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Consulté le 12 juin 2007, à [http : //www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/pa/publications/2004-002631/sp-600-05-04.pdf](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/pa/publications/2004-002631/sp-600-05-04.pdf)
- Université d'Ottawa. (2007a). *Demande d'évaluation déontologique*. Consulté le 23 septembre 2007, à [http : //www.ssr.uottawa.ca/deontologie/index.asp](http://www.ssr.uottawa.ca/deontologie/index.asp)
- Université d'Ottawa. (2007b). *Navigateur des cours offerts par l'UO*. Consulté le 25 décembre 2007, à [http : //web3.uottawa.ca/coursetimetable/CourseTimetableEngine/fr.html](http://web3.uottawa.ca/coursetimetable/CourseTimetableEngine/fr.html)
- Université d'Ottawa. (2007c). *Orientation 2008* [version électronique]. Consulté le 5 octobre 2008, à [http : //www.saea.uottawa.ca/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=96&Itemid=592](http://www.saea.uottawa.ca/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=96&Itemid=592)
- Vezeau, C., Bouffard, T. et Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9-25.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Revue correspondance*, 5(3), 2-4.
- Viau, R. (2006). *La motivation dans le contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions de Deboeck.
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176.
- Vollmeyer, R. et Rheinberg, F. (2004). Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 91-104.
- Vouillot, F. (2007). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Revue travail, genre et sociétés*, 18(2), 23-26.

Annexe 1 : La schématisation de la méthodologie de recherche



Annexe 2 : La description des Facultés retenues de l'Université d'Ottawa

Facultés des arts

« La Faculté des arts compte environ 6 000 étudiants et étudiantes et plus de 250 professeurs et professeures à temps plein. Elle offre plus de 100 programmes de premier cycle et une trentaine de programmes de maîtrise et de doctorat. Ses 16 départements, centre et instituts se répartissent en trois grands secteurs : langues et littératures, sciences humaines, beaux-arts. »

Source : Faculté des arts, Université d'Ottawa. (2008). Consulté le 14 mars 2008, tiré de [http : //www.arts.uottawa.ca/fra/](http://www.arts.uottawa.ca/fra/)

Faculté de sciences sociales

« La Faculté de sciences sociales offre, en français et en anglais, des programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat répartis dans neuf départements, écoles et instituts. Avec ses quelque 6 000 étudiantes et étudiants, ses 240 professeurs réguliers, son vaste choix de programmes et ses centres de recherche, la Faculté de sciences sociales occupe une place privilégiée au coeur de l'Université d'Ottawa. Les étudiants diplômés de la Faculté, encadrés par des chercheurs chevronnés, mènent des travaux à la fine pointe dans nos nombreux programmes de maîtrise et de doctorat. »

Source : Faculté de sciences sociales, Université d'Ottawa. (2008). Consulté le 14 mars 2008, tiré de [http : //www.sciencesociales.uottawa.ca/fra/faculte.asp](http://www.sciencesociales.uottawa.ca/fra/faculte.asp)

Faculté de sciences

« Bien que l'Université d'Ottawa ait fêté ses 150 ans en 1998, la Faculté de sciences pures et appliquées n'a été fondée qu'en 1953. Par la suite, le nom fut changé à Faculté de sciences et de génie, pour devenir, en 1986, la Faculté de sciences.

Aujourd'hui la Faculté de sciences compte plus de 100 professeurs et 80 membres du personnel administratif. Elle offre des programmes d'études au niveau du premier, du deuxième, et du troisième cycles à plus de 2 900 étudiants et étudiantes au sein de cinq départements différents : biologie, biochimie, mathématiques et statistique, physique et sciences de la Terre. La Faculté administre également le programme de 1er cycle de biochimie. La plupart des programmes sont dispensés avec l'option de l'enseignement coopératif.

Le campus des sciences comprend plusieurs édifices qui abritent des installations de première qualité. Certains de ses laboratoires sont parmi les mieux équipés au Canada. Le tout nouveau complexe des biosciences n'est qu'un exemple des installations de classe mondiale qui fournissent aux étudiants et aux étudiantes les outils nécessaires pour exceller et devenir les leaders de demain. Ajouter à cela le nouveau laboratoire de microscopie en géologie, l'immense laboratoire de chimie qui peut accommoder 198 étudiants à la fois et les laboratoires de physique, et vous avez des installations qui font l'envie de plusieurs universités.

Au fil des années, la Faculté de sciences est devenue un centre d'excellence, en recherche comme en enseignement, se distinguant ainsi à l'échelle du pays. Plusieurs de ses professeurs sont reconnus partout dans le monde pour la qualité de leurs travaux de recherche. Ceux-ci couvrent plusieurs domaines d'importance stratégique, tels la biologie moléculaire, la génétique, les sciences biopharmaceutiques, la génomique environnementale, la catalyse, la nanotechnologie, les mathématiques modernes appliquées et la statistique. »

Source : Faculté de sciences, Université d'Ottawa. (2008). Consulté le 14 mars 2008, tiré de [http : //www.science.uottawa.ca/fac/au_sujet.html](http://www.science.uottawa.ca/fac/au_sujet.html)

École de gestion Telfer

« L'École de gestion Telfer est un milieu d'apprentissage et de recherche foisonnant qui regroupe quelque 3 700 étudiants, 185 professeurs à temps plein et à temps partiel, plus de 21 000 anciens et 70 employés de soutien. Située dans le nouveau pavillon Desmarais et appuyée par un don très généreux de l'ancien étudiant Ian Telfer, l'école offre les diplômes suivants :

- *baccalauréat en sciences commerciales,*
- *maîtrise en administration des affaires,*
- *maîtrise en administration des affaires pour cadres,*
- *maîtrise en administration des affaires - droit,*
- *maîtrise en gestion des services de santé,*
- *maîtrise ès sciences en gestion,*
- *maîtrise ès sciences en systèmes de santé. »*

Source : École de gestion Telfer, Université d'Ottawa. (2008). Rapport du Doyen 2007-2008. Consulté le 14 mars 2008, tiré de [http : //www.telfer.uottawa.ca/images/stories/som_annual_report_2007-2008_fr.pdf](http://www.telfer.uottawa.ca/images/stories/som_annual_report_2007-2008_fr.pdf)

Annexe 3 : L'approbation du comité de déontologie



Université d'Ottawa University of Ottawa

Service de subventions de recherche et deontologie Research Grants and Ethics Services

Le 10 janvier 2008

Claire Duchesne
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Mariam Stitou
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Objet : Entrer à l'université sans passer par le Cégep: étude de la motivation d'étudiants québécois (Dossier # 11-07-06)

Chères mesdames Duchesne et Stitou,

Le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa (CÉR en SSH) a examiné votre demande d'approbation et y a accordé une catégorie 1a (approbation). Vous trouverez donc ci-joint le certificat d'approbation déontologique pour votre projet de recherche.

Au cours de votre étude, toute modification au protocole ou aux formulaires ne peut être introduite sans l'approbation préalable écrite du CÉR. Vous devez aussi aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout événement ou expérience indésirables vécus par les participants.

Cette attestation d'approbation déontologique est valide jusqu'au 9 janvier 2009. Veuillez soumettre un rapport annuel à la Responsable de l'éthique en recherche en janvier 2009 pour soit fermer le dossier ou faire demande d'extension. Ce rapport se trouve à l'adresse suivante : http://www.ssr.uottawa.ca/deontologie/application_dvsn_f.asp.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter au poste 1787.

Veuillez agréer mes sentiments les meilleurs.

Catherine Paquet
Assistante-directrice, par intérim (Déontologie)
CC : Peter Beyer, Président du CÉR en SSH



Université d'Ottawa University of Ottawa

Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique pour le projet intitulé **Entrer à l'université sans passer par le Cégep: étude de la motivation d'étudiants québécois (Dossier # 11-07-06)**, présenté par Mariam Stitou et supervisé par Claire Duchesne de la Faculté d'éducation. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa et a donc accordé une catégorie 1a (approbation) à ce projet.

La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

9 janvier 2008

Date

Catherine Paquet

Assistante-directrice, par intérim (Déontologie)

Pour le Président du CÉR en Sciences Sociales et Humanités

Peter Beyer

Annexe 4 : La liste de cours de première année d'études offerts en français en hiver 2008

(NB. Les cours en gras sont les cours visités ou les cours où le texte de recrutement a été distribué)

Facultés	Cours obligatoires offerts à la session d'hiver 2008
École de gestion	ADM1500 INTRO À LA GESTION AFFAIRES ADM 1501 CONT. SOC. MONDE DES AFFAIRES ADM1700 INTRO À LA GESTION AFFAIRES ADM1701 CONT. SOC. MONDE DES AFFAIRES
Faculté de génie	CHG1525 PRINC. DE BASE DU GÉNIE CHM. CVG1907 DESSIN INDUST/ENGIN GRAPHICS ITI1500 SYSTÈMES NUMÉRIQUES I ITI1521 INTRO. À L'INFORMATIQUE II MCG1500 GÉNIE MÉCANIQUE
Faculté de sciences de la santé	ANP1505 ANATOMIE HUM. & PHYSIOLOGIE I ANP1506 ANATOMIE HUM. & PHYSIOLOGIE II ANP1507 ANAT. HUM. & PHYSIOLOGIE III APA1513 HIST.SPORT & ACT. PHYS. AU CND APA1561 MOUVEMENT HUMAIN HSS1501 DÉT DE LA SANTÉ LSR1505 LOISIR DANS SOCIETE CANADIENNE NUT1521 STG PRATIQUE PROFESSIONNELLE NUT1524 SCIENCES DES ALIMENTS 2
Faculté de sciences sociales	CRM1700 INTRODUCTION À LA CRIMINOLOGIE CRM1701 HISTOIRE SAVOIR CRIMINOLOGIQUE ECO1592 SCIENCE ÉCONOMIQUE INGÉNIEURS ECO1702 ENJEUX MACROÉCONO. CONTEMPO. FEM1500 INTRO. AUX ETUDES DES FEMMES POL1501 INTRO À LA VIE POLITIQUE POL1502 POLITIQUE ET MONDIALISATION PSY1501 INTRO PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTAL PSY1502 INTRO PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE SCS1560 HIST.DES IDÉES EN SC. SOCIALES SOC1501 ÉLÉMENTS DE SOCIOLOGIE SOC1502 ÉMERGENCE DE LA SOCIOLOGIE
Faculté de sciences	BIO1540 INTRO. A BIOLOGIE CELLULAIRE BIO1700 L'ANIMAL HUMAIN CHM1721 CHIMIE ORGANIQUE I EVS1501 INTRODUCTION AUX SCIENCES ENV. GEO1511 INTRODUCT.AUX SYST. TERRESTRES GEO1701 COMMENT PERCER SECRETS TERRE MAT1700 MÉTHODES MATHÉMATIQUES I MAT1702 METHODES MATHÉMATIQUES II MAT1720 CALCUL DIFF. ET INTEGRAL I

	<p> MAT1722 CALCUL DIFFER. & INTEGRAL II MAT1730 CALC DIFF ET INTÉGR SC VIE I MAT1732 CALC DIFF ET INTÉGR SC VIE II MAT1741 INTRO. A L'ALGÈBRE LINÉAIRE MAT1748 MATH DISCRÈTES POUR INFO MAT1772 EL.DE PROB. ET INF. STATIST. PHY1522 PRINC.FONDA.DE PHYSIQUE II PHY1524 PRINCIPES PHYSIQUE POUR ING PHY1722 PRINCIPES DE PHYSIQUE II </p>
Faculté des arts	<p> ALG1902 CRS ÉLÉ ALLEMAND/ELEM GERM II ARB1912 COURS ÉLÉ ARABE/ELEM ARABIC II ART1711 L'ESPACE PEINT ART1741 L'IMAGE EN MOUVEMENT CHN1902 CRS ÉLÉ CHINOIS/INTRO CHIN. II CLA1502 LA CIVILISATION ROMAINE CMN1560 INTRO ÉTUDE DES MÉDIAS DLS1501 INTRO DIDACTIQUE LANG SECON II EAS1501 INTRO.SOC.&CULT. AUTOCHTONES ESP1992 COURS ÉLÉM ESP/ELEM SPANISH II FLS1510 ORAL ECR FLS I/ORAL WRIT FLS I FLS1511 FLS ORAL ECR/ORAL WRIT ELE 1 FLS1512 FLS ORAL ECR/ORAL WRIT ELE II FRA1518 FRANÇAIS, LANGUE DES AFFAIRES FRA1528 RÉDACTION TECHNIQUE ET SCIEN. FRA1720 LIT ET PLAISIR DE L'ÉCRITURE FRA1748 LITT. FRANÇAISE ET QUÉBÉCOISE FRE1731 CIVIL FRANCO DANS LE MONDE GEG1701 L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE HIS1501 LA FORMATION DU CANADA HIS1511 MONDE AU XXE S. DEPUIS 1945 HIS1520 HISTOIRE EUROPE (XVII-XXE S.) ITA1912 CRS ÉLÉ.ITA.II/ELE.ITA LANG II JPN1902 JAP.ÉLÉM.II/INTRO JAPANESE II LCL1502 LATIN II LIN1720 INTRO LING II : SONS PHI1501 RAISONNEMENT ET PENSÉE CRITIQ. PHI1502 RAISONNEMENT MORAL PHI1503 LES GRANDES QUESTIONS PHILO. PHI1504 LES GRANDS PHILOSOPHES PHI1770 PROB. PHILO. LIÉS SOINS SANTÉ POR1902 PORTUGAIS ELEMEN.PORTUGUESE II RUS1902 ÉLÉMEN. RUSSE II/ELEMEN.RUS.II TRA1501 INITIATION À LA TRADUCTION </p>

Annexe 5 : Le courriel envoyé aux professeurs

Bonjour professeur(e) XXXXX,

Je suis étudiante au programme de maîtrise ès arts en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Sous la supervision de madame Claire Duchesne, je mène une recherche qui s'intitule **Entrer à l'université sans passer par le Cégep : étude de la motivation d'étudiants québécois**.

Votre cours XXXXXXXX fait partie d'une liste de cours ciblés aux fins de cette recherche et où se retrouvent les participants potentiels.

Afin de compléter le recrutement des participants, j'aurai besoin de votre aide. J'aurai besoin d'une dizaine de minutes afin d'expliquer le but de cette recherche, qui peut y faire partie, en quoi consiste la participation à cette recherche... et prendre en note les noms de ceux et de celles qui seraient intéressées. J'aimerais me présenter à la fin de votre cours.

D'avance, je vous remercie pour votre intérêt et pour votre aide.

Mariam Stitou

Annexe 6 : Le texte de recrutement en classe

Les étudiants du secondaire V québécois inscrits à l'UO

Chère étudiante,
Cher étudiant,

Tu veux partager ton expérience sur les raisons qui t'ont motivé à passer directement du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa? Tu veux t'impliquer dans une recherche? C'est l'occasion idéale pour toi.

Qui peut participer?

Tu as fait ton secondaire V au Québec.

Tu t'es inscrit directement du secondaire V à l'Université d'Ottawa.

Tu es inscrit actuellement dans un programme d'études de l'Université d'Ottawa.

Pourquoi participer?

1) Pour aider les élèves du secondaire au Québec à prendre une décision éclairée quant à leur cheminement aux études postsecondaires.

2) Pour permettre à l'Université d'Ottawa d'apporter des ajustements institutionnels quant au recrutement et à l'accueil des élèves du secondaire V.

Que dois-je faire? Comment participer?

Participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 60 minutes au mois de janvier 2008.

Pour participer à cette recherche, tu as jusqu'au 15 janvier 2008



Formulaire de participation

(veuillez écrire en caractères d'imprimerie)

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse de messagerie électronique (courriel) : _____

Numéro de téléphone : _____

Veuillez faire déposer votre formulaire de participation au **Pavillon Lamoureux, bureau 233**

Mariam Stitou
Responsable de la recherche
Mstif060@uottawa.ca
(819) 682-8455

Annexe 7 : Le texte de recrutement-affichage

Les étudiants du secondaire V québécois inscrits à l'UO

Chère étudiante,
Cher étudiant,

Tu veux partager ton expérience sur les raisons qui t'ont motivé à passer directement du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa? Tu veux t'impliquer dans une recherche? C'est l'occasion idéale pour toi.

Qui peut participer?

Tu as fait ton secondaire V au Québec.

Tu t'es inscrit directement du secondaire V à l'Université d'Ottawa.

Tu es inscrit actuellement dans un programme d'études de l'Université d'Ottawa.

Pourquoi participer?

1) Pour aider les élèves du secondaire au Québec à prendre une décision éclairée quant à leur cheminement aux études postsecondaires.

2) Pour permettre à l'Université d'Ottawa d'apporter des ajustements institutionnels quant au recrutement et à l'accueil des élèves du secondaire V.

Que dois-je faire? Comment participer?

Participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 60 minutes au mois de janvier 2008.

Pour participer à cette recherche, tu as jusqu'au 15 janvier 2008

Annexe 8 : Le formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Le formulaire de consentement qui vous a été remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. Nous vous invitons donc à bien lire et à comprendre, sans exception, toutes les parties du présent formulaire et d'y apposer votre signature. Prenez tout le temps nécessaire pour prendre votre décision. Vous pouvez consulter la chercheuse principale, vos proches, vos amis ou toute autre personne avant de prendre votre décision. N'hésitez pas à poser en tout temps vos questions.

Je suis invité(e) à participer à la recherche conduite par Mariam Stitou, étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, intitulée **Entrer à l'université sans passer par le Cégep : étude de la motivation d'étudiants québécois**.

Cette recherche a pour objectif **d'identifier et de décrire les raisons qui motivent les étudiants québécois dont le niveau d'études le plus élevé est le secondaire V à s'inscrire directement à l'université d'Ottawa**. Cette recherche permettra éventuellement d'étayer la documentation rare à l'heure actuelle traitant de ce sujet.

Pour participer à cette recherche, j'affirme avoir vécu le passage du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa et être inscrit actuellement (Hiver 2008) dans un programme d'études à l'Université d'Ottawa.

Ma contribution à la recherche s'effectuera par ma participation à une entrevue individuelle d'environ 60 minutes au cours de la session d'hiver 2008. Cette entrevue aura lieu dans un local prévu à cette fin. J'accepte que l'entretien soit enregistré sur **bande audio** et je m'attends à ce que les données recueillies soient utilisées afin de répondre à l'objectif de cette recherche.

Je reconnais qu'il y a peu de risques ou de désagréments liés à ma contribution à ce projet de recherche, outre le temps requis par ma participation à l'entrevue.

Ma participation à cette recherche aura pour effet d'aider les élèves du secondaire au Québec à prendre une décision éclairée quant à leur cheminement aux études postsecondaires. De plus, mon implication à cette recherche permettra à l'Université d'Ottawa d'apporter des ajustements institutionnels quant au recrutement et à l'accueil des élèves du secondaire V.

J'ai l'assurance de la chercheuse que l'information que je partagerai restera strictement confidentielle et anonyme. Je m'attends à ce que les mesures suivantes soient appliquées :

- Mes nom et prénom ne paraîtront dans aucun rapport;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et uniquement la chercheuse et sa directrice de thèse auront accès à la liste des noms et des codes;
- Ma contribution personnelle ne sera jamais communiquée individuellement;
- Les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé par la chercheuse pendant cinq ans, après quoi ils seront détruits;
- Les résultats de la recherche feront l'objet de publications scientifiques et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu.

Ma participation à cette étude est volontaire. En tout temps, je peux mettre fin à ma participation ou refuser de répondre à certaines questions, sans en subir de préjudice et sans avoir à justifier ma décision. Si je décide de mettre fin à ma participation, je préviendrai la chercheuse dont les coordonnées apparaissent sur ce formulaire. Tous les renseignements personnels à mon sujet seront alors détruits.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Pour tout renseignement sur cette recherche, je peux contacter **Mariam Stitou**

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au **responsable de l'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa**, au Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, salle 159, Ottawa, ON K1N 6N5, Tél. : (613) 562-5841, Courriel : ethics@uottawa.ca.

Adhésion de la chercheuse au projet et du participant et signatures :

J'accepte de participer à cette recherche conduite par Mariam Stitou.

1. Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

2. Signature du participant : _____ Date : _____

No de téléphone : _____ Courriel : _____

3. Signature du témoin (si le participant est aveugle...): _____ Date : _____

No de téléphone : _____ Courriel : _____

Annexe 9 : L'attestation de participation

Par la présente, j'atteste que **Nom du participant** a participé à une entrevue dans le cadre de la recherche intitulée « **Entrer à l'université sans passer par le Cégep : étude de la motivation d'étudiants québécois** ». Elle est destinée aux étudiants québécois qui ont vécu le passage du secondaire V à l'Université d'Ottawa et qui sont inscrits actuellement dans l'un de ses programmes d'études de premier cycle.

Cette entrevue individuelle, d'une durée d'environ 60 min, avait eu lieu le _____ à l'Université d'Ottawa. Elle avait pour but de remédier à la méconnaissance, voire l'inexistence de la documentation, relative aux raisons qui motivent les étudiants québécois à poursuivre, directement du secondaire V, leurs études à l'Université d'Ottawa.

Les résultats de cette recherche pourraient aider les élèves québécois du secondaire à prendre une décision éclairée quant à leur cheminement aux études postsecondaires. De plus, ils pourraient permettre à l'Université d'Ottawa d'apporter des ajustements institutionnels quant au recrutement et à l'accueil des étudiants du secondaire V.

Mariam Stitou,
Responsable de la recherche
Faculté d'éducation

Claire Duchesne,
Directrice de thèse et professeure EAE
Faculté d'éducation
Pavillon Lamoureux, pièce 233

Annexe 10 : Le schéma d'entrevue

Entrer à l'université sans passer par le Cégep : étude de la motivation d'étudiants québécois

Types de questions	Questions
<p>1. Type descriptif</p> <p><i>Permettront à l'intervieweuse de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de ce dernier</i></p>	<p>1.1 Quel âge as-tu?</p> <p>1.2 Quelle école secondaire as-tu fréquentée en cinquième secondaire?</p> <p>1.3 Dans quelle voie d'études as-tu été inscrit en cinquième secondaire? (voie scientifique, voie sport-études, voie internationale, etc.)</p> <p>1.4 En quelle année as-tu obtenu ton diplôme d'études secondaires?</p> <p>1.5 En année et en quelle session as-tu commencé tes études à l'UO?</p> <p>1.6 Pour financer tes études, de quelles ressources financières disposes-tu? (prêts, bourses, revenus de travail, contribution des parents, etc.)</p> <p>1.7 De quel type de familles es-tu issu? (famille monoparentale, biparentale, etc.)</p> <p>1.8 Quel est le niveau de scolarité le plus élevé de tes parents?</p> <p>1.9 Dans quelle Faculté et dans quel programme d'études tu t'es inscrit lors de ton passage? Est-ce le même programme que tu poursuis actuellement?</p>
<p>2. Type analytique</p> <p><i>Permettront à l'interviewé de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci</i></p>	<p>2.1 Quelles sont les raisons pour lesquelles tu t'es inscrit à cette Faculté? Pourquoi as-tu choisi ce programme d'études?</p> <p>2.2 Après l'obtention du DES, pourquoi n'as-tu pas poursuivi tes études dans un Cégep ou dans un collège?</p> <p>2.3 Que représentent les études universitaires à tes yeux?</p> <p>2.4 Quels buts estimes-tu atteindre en poursuivant les études universitaires? (Emploi, connaissances, compétences...)</p> <p>2.5 Quel niveau d'études universitaires aspires-tu atteindre? (premier, deuxième ou troisième cycle)</p> <p>2.6 Comment as-tu su que les élèves du secondaire V québécois sont admis aux programmes d'études de premier cycle de certaines universités canadiennes?</p> <p>2.7 Comment as-tu entendu parler de l'Université d'Ottawa?</p> <p>2.8 Quelles étaient les raisons qui t'ont incité à choisir l'Université d'Ottawa comme lieu de formation?</p> <p>2.9 À partir de ton expérience scolaire, que penses-tu du passage du secondaire V québécois à l'université?</p>

	<p style="text-align: center;">– Points positifs</p> <p>– Points négatifs</p> <p>2.10 Qu'est-ce que ta famille a pensé ou dit de ta décision de passage du secondaire V à l'Université d'Ottawa?</p> <p>– Est-ce qu'elle t'a influencé? Si oui, de quelle façon?</p> <p>2.11 Qu'est-ce que tes amis ont pensé ou dit de ta décision de passage du secondaire V à l'Université d'Ottawa?</p> <p>– Est-ce qu'ils t'ont influencé? Si oui, de quelle façon?</p> <p>2.12 Qu'est-ce que tes enseignants ont pensé ou dit de ta décision de passage du secondaire V à l'Université d'Ottawa?</p> <p>– Est-ce qu'ils t'ont influencé? Si oui, de quelle façon?</p> <p>2.13 En te référant à ton expérience scolaire au secondaire V, comment percevais-tu tes performances?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En comparaison avec les étudiants de ta classe au secondaire V - Les commentaires qui t'ont été fournis de la part de tes enseignants au secondaire V <p>2.14 Est-ce que la distance à parcourir entre ta résidence familiale et l'Université d'Ottawa a influencé ta décision de poursuivre les études universitaires? Si oui, comment?</p> <p>2.15 Quelles sont les difficultés auxquelles tu as dû faire face à ta première session ou à ta première année d'études?</p> <p>– Comment les as-tu surmontées?</p> <p>– As-tu reçu un soutien quelconque? Si oui, de la part de qui?</p> <p>2.16 Est-ce que des difficultés ont affecté ta motivation à poursuivre les études? De quelle manière?</p> <p>2.17 Quels sont tes sentiments actuels face à ta décision de passage à l'université? (sentiment de satisfaction, sentiment de déception, etc.)</p>
<p>3. Type théorique</p> <p><i>Offriront à l'interviewé l'occasion de formuler la description d'un idéal ou d'émettre des hypothèses, en regard de l'expérience vécue</i></p>	<p>3.1 Si tu avais à prendre à nouveau ta décision de passage à l'Université d'Ottawa, que changeras-tu?</p> <p>3.2 Que recommandes-tu aux élèves du secondaire V québécois qui désirent effectuer ce passage à l'université? Pourquoi?</p> <p>3.3 D'après toi, comment les écoles secondaires pourraient-elles aider les étudiants québécois au secondaire V à prendre une décision éclairée quant à la poursuite de leurs études universitaires?</p> <p>3.4 D'après toi, comment l'université d'Ottawa pourrait-elle aider les étudiants québécois au secondaire V à prendre une décision éclairée quant à la poursuite de leurs études universitaires?</p> <p>3.5 D'après toi, comment l'université d'Ottawa pourrait-elle favoriser l'accueil des étudiants, comme toi, admis du secondaire V?</p>

Annexe 11 : Les catégories d'analyse

Catégories	Sous-catégorie	Définition
4.1 Le profil des participants	---	Réfère aux énoncés qui se rapportent aux données biographiques et aux caractéristiques propres à chaque participant (ex. âge, région d'origine, type de famille, etc.)
4.2 Les motivations personnelles liées au passage du secondaire V à l'UO	4.2.1 Les perceptions des participants à propos d'eux-mêmes et de leurs compétences	Réfère aux énoncés se rapportant aux perceptions des participants à propos d'eux-mêmes et de leurs compétences.
	4.2.2 Les perceptions des participants à propos des études postsecondaires	Réfère aux énoncés se rapportant aux perceptions des participants à propos des études collégiales et universitaires.
	4.2.3 Les besoins et les buts des participants	Réfère aux énoncés se rapportant aux besoins de liberté, d'appartenance, de reconnaissance sociale, d'estime et d'accomplissement personnel.
	4.3.1 La prise de connaissance du passage du secondaire V à l'UO	Réfère aux contextes qui ont permis aux participants de prendre connaissance du passage du secondaire V à l'UO.
4.3 Les motivations interpersonnelles liées au passage du secondaire V à l'UO	4.3.2 Influence de la famille	Réfère aux énoncés qui portent sur la famille des participants.
	4.3.3 Influence des amis	Réfère aux énoncés qui portent sur les amis des participants.
	4.3.4 Influence des conseillers d'orientation et des enseignants	Réfère aux énoncés qui portent sur les conseillers d'orientation et les enseignants des écoles secondaires des participants.
	4.4.1 Le choix du programme d'études de l'UO	Réfère aux énoncés émis par les participants en ce qui a trait aux programmes d'études de l'UO.
4.4 Les motivations institutionnelles liées au passage du secondaire V à l'UO	4.4.2 L'emplacement géographique de l'UO	Réfère aux énoncés émis par les participants relatifs à la distance à parcourir entre leur demeure familiale et l'UO.
	4.4.3 D'autres motivations de poursuivre les études à l'UO	Réfère aux énoncés se rapportant à la catégorie <i>Raisons d'ordre institutionnel liées au passage du secondaire V à l'UO</i> , mais qui ne peuvent pas être associés aux codes précédents.

<p>4.5 Les attentes et les craintes des participants au début de leurs études à l'UO</p>		<p>Réfère aux énoncés se rapportant aux attentes et aux craintes des participants au début de leurs études à l'UO (ex. attentes par rapport aux programmes d'études, à la prestation des cours, etc.)</p>
<p>4.6 Les différences entre les études secondaires et les études universitaires</p>	---	<p>Réfère aux énoncés se rapportant aux différences entre les études secondaires et les études universitaires constatées par les participants (ex. quantité de travail, nombre d'étudiants par classe, etc.)</p>
<p>4.7 Les difficultés vécues</p>	---	<p>Réfère aux énoncés se rapportant à l'ensemble des difficultés rencontrées par les participants et qui ont vu le jour suite à leur inscription à l'UO (ex. difficultés d'études, difficultés relationnelles, etc.)</p>
<p>4.8 Les avantages et les inconvénients du passage du secondaire V à l'UO</p>	---	<p>Réfère aux énoncés se rapportant aux avantages et aux inconvénients du passage du secondaire V à l'UO perçus par les participants.</p>
<p>4.9 Les recommandations des participants</p>	4.9.1 Aux futurs étudiants	<p>Réfère aux recommandations des participants adressées aux futurs étudiants.</p>
	4.9.2 Aux écoles secondaires québécoises	<p>Réfère aux recommandations des participants adressées aux responsables des écoles secondaires québécoises.</p>
	4.9.3 À l'Université d'Ottawa	<p>Réfère aux recommandations des participants adressées aux responsables de l'UO.</p>

Annexe 12 : Les agréments de l'École de gestion Telfer

AACSB : L'agrément de l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) constitue la plus haute marque d'excellence pour les écoles de gestion du monde. L'École de gestion Telfer de l'Université d'Ottawa l'a obtenu en 2003.

AMBA : L'Association of MBAs (AMBA) est un organisme du Royaume-Uni reconnu pour la rigueur de son processus d'agrément de programmes MBA. L'École de gestion Telfer a reçu l'agrément de AMBA en 2005.

APRHO : Les cours de gestion des ressources humaines offerts par l'École de gestion Telfer ont récemment été reconnus par l'Association des professionnels en ressources humaines de l'Ontario. L'agrément de nos cours signifie que nos étudiants pourront faire reconnaître les cours qu'ils auront suivis en vue de l'obtention de leur titre professionnel (CHRP).

Classements de l'École de gestion Telfer

Palmarès des meilleures écoles de gestion de la revue ReportED
Selon le sondage international annuel mené par la revue ReportED, le programme de maîtrise en administration des affaires (MBA) de l'École de gestion Telfer de l'Université d'Ottawa s'est classé 70e au monde et 6e parmi les universités canadiennes.

Palmarès des programmes de MBA de la revue Financial Times
Selon le sondage international annuel mené par la revue Financial Times, le programme de maîtrise en administration des affaires (MBA) de l'Université d'Ottawa s'est classé parmi les meilleurs 150 programmes au monde pour quatre années consécutives (2004-2007).

Palmarès des programmes de MBA pour cadres de la revue Financial Times
Selon le sondage international annuel de 2007 de la revue Financial Times, le programme de MBA pour cadres occupe le 87e rang à l'échelle mondiale. Pour sa composante internationale, il se classe 15e au monde et parmi les meilleurs au Canada.

Palmarès des meilleures écoles de gestion de la Princeton Review
Selon la Princeton Review, l'École de gestion Telfer de l'Université d'Ottawa se classe parmi les 296 meilleures écoles de commerce au monde. L'École Telfer se classe au palmarès de la Princeton Review depuis 2005.

Corporate Knights Dans un sondage réalisé par l'organisme Corporate Knights, l'École de gestion Telfer de l'Université d'Ottawa est classé parmi les 10 meilleures écoles au Canada au niveau de ses programmes de premier cycle. Mené en 2007, ce sondage visait à reconnaître les écoles qui intègrent la gestion à portée sociale et environnementale à leur programme d'études.

Annexe 13 : Le coût moyen d'une année d'études à l'UO pour une personne

Dépenses	À la maison	Résidences conventionnelles	Résidences appartement	Hors campus, unité à une chambre
	(8 mois)	(8 mois)	(8 mois)	(8 mois)
Droits de scolarité et frais accessoires*	\$4,589	\$4,589	\$4,589	\$4,589
Livres	\$1,000	\$1,000	\$1,000	\$1,000
Logement**		\$4,088	\$4,976	\$5,400
Électricité, chauffage, eau				\$840
Téléphone, câble, Internet		\$400	\$600	\$1,200
Épicerie			\$2,000	\$2,000
Plan alimentaire de l'Université		\$2,250		
Dépenses personnelles	\$1,280	\$1,280	\$1,280	\$1,280
Transport public	\$400	\$400	\$400	\$400
Aller-retour à votre ville d'origine		\$500	\$500	\$500
Vêtements, lessive	\$1,000	\$1,200	\$1,200	\$1,200
TOTAL	\$8,269	\$14,503	\$16,001	\$18,009

*Les frais de scolarité et les frais accessoires varient d'une Faculté à l'autre. **comprend les frais d'électricité.

Source : Université d'Ottawa. (2008d). *Financer ses études*. Consulté le 14 janvier 2008, tiré de [http : //www.uottawa.ca/futurs/info/couts.html](http://www.uottawa.ca/futurs/info/couts.html)

Annexe 14 : Les frais de scolarité à l'UO

Premier cycle										
Citoyens canadiens, résidents permanents, étudiants étrangers exemptés										
	Été 2008			Automne ou Hiver	Automne 2008			Hiver 2009		Automne et Hiver
TEMPS COMPLET	Scolarité *	Accessoires	Total	Scolarité *	Accessoires	Total	Accessoires	Total	Total	
Arts										
Entrants en 2008-2009	\$2,375.34	\$141.46	\$2,516.80	\$2,375.34	\$388.78	\$2,764.22	\$206.26	\$2,581.60	\$5,345.71	
Entrants en 2007-2008	\$2,363.97	\$141.46	\$2,505.43	\$2,363.97	\$388.78	\$2,752.75	\$206.26	\$2,570.23	\$5,322.98	
Entrants en 2006-2007	\$2,352.66	\$141.46	\$2,494.22	\$2,352.66	\$388.78	\$2,741.44	\$206.26	\$2,558.92	\$5,300.36	
Sciences de la santé										
Entrants en 2008-2009	\$2,375.34	\$134.46	\$2,509.80	\$2,375.34	\$384.28	\$2,759.62	\$201.76	\$2,577.10	\$5,336.71	
Entrants en 2007-2008	\$2,363.97	\$134.46	\$2,498.43	\$2,363.97	\$384.28	\$2,748.25	\$201.76	\$2,565.73	\$5,313.98	
Entrants en 2006-2007	\$2,352.66	\$134.46	\$2,487.12	\$2,352.66	\$384.28	\$2,736.94	\$201.76	\$2,554.42	\$5,291.36	
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$2,341.40	\$134.46	\$2,475.86	\$2,341.40	\$384.28	\$2,725.68	\$201.76	\$2,543.16	\$5,268.85	
Sciences sociales										
Entrants en 2008-2009	\$2,375.34	\$134.46	\$2,509.80	\$2,375.34	\$382.53	\$2,757.87	\$200.01	\$2,575.35	\$5,333.21	
Entrants en 2007-2008	\$2,363.97	\$134.46	\$2,498.43	\$2,363.97	\$382.53	\$2,746.50	\$200.01	\$2,563.98	\$5,310.48	
Entrants en 2006-2007	\$2,352.66	\$134.46	\$2,487.12	\$2,352.66	\$382.53	\$2,735.19	\$200.01	\$2,552.67	\$5,287.86	
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$2,341.40	\$134.46	\$2,475.86	\$2,341.40	\$382.53	\$2,723.93	\$200.01	\$2,541.41	\$5,265.35	
Common Law										
Entrants en 2008-2009	\$5,353.78	\$134.46	\$5,488.24	\$5,353.78	\$381.78	\$5,735.56	\$199.26	\$5,553.04	\$11,288.59	
Entrants en 2007-2008	\$5,155.49	\$134.46	\$5,289.95	\$5,155.49	\$381.78	\$5,537.27	\$199.26	\$5,354.75	\$10,892.02	
Entrants en 2006-2007	\$4,964.54	\$134.46	\$5,099.00	\$4,964.54	\$381.78	\$5,346.32	\$199.26	\$5,163.80	\$10,510.13	
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$4,780.67	\$134.46	\$4,915.13	\$4,780.67	\$381.78	\$5,162.45	\$199.26	\$4,979.93	\$10,142.38	
Programme national (Common Law)										
Entrants en 2008-2009	\$5,038.85	\$134.46	\$5,173.31	\$5,038.85	\$381.78	\$5,420.63	\$199.26	\$5,238.11	\$10,658.74	
Entrants en 2007-2008	\$4,852.22	\$134.46	\$4,986.68	\$4,852.22	\$381.78	\$5,234.00	\$199.26	\$5,051.48	\$10,285.49	
Entrants en 2006-2007	\$4,672.51	\$134.46	\$4,806.97	\$4,672.51	\$381.78	\$5,054.29	\$199.26	\$4,871.77	\$9,926.06	
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$4,499.46	\$134.46	\$4,633.92	\$4,499.46	\$381.78	\$4,881.24	\$199.26	\$4,698.72	\$9,579.95	
Droit civil										
Entrants en 2008-2009	\$3,000.63	\$139.46	\$3,140.09	\$3,000.63	\$386.78	\$3,387.41	\$204.26	\$3,204.89	\$6,592.31	

Entrants en 2007-2008	\$2,889.50	\$139.46	\$3,028.96	\$2,889.50	\$386.78	\$3,276.28	\$204.26	\$3,093.76	\$6,370.04
Entrants en 2006-2007	\$2,782.48	\$139.46	\$2,921.94	\$2,782.48	\$386.78	\$3,169.26	\$204.26	\$2,986.74	\$6,156.00
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$2,679.43	\$139.46	\$2,818.89	\$2,679.43	\$386.78	\$3,066.21	\$204.26	\$2,883.69	\$5,949.89
Programme national (Droit civil)									
Entrants en 2008-2009	\$5,038.85	\$139.46	\$5,178.31	\$5,038.85	\$386.78	\$5,425.63	\$204.26	\$5,243.11	\$10,668.74
Entrants en 2007-2008	\$4,852.22	\$139.46	\$4,991.68	\$4,852.22	\$386.78	\$5,239.00	\$204.26	\$5,056.48	\$10,295.49
Entrants en 2006-2007	\$4,672.51	\$139.46	\$4,811.97	\$4,672.51	\$386.78	\$5,059.29	\$204.26	\$4,876.77	\$9,936.06
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$4,499.46	\$139.46	\$4,638.92	\$4,499.46	\$386.78	\$4,886.24	\$204.26	\$4,703.72	\$9,589.95
Éducation									
Entrants en 2008-2009	\$2,595.58	\$134.46	\$2,730.04	\$2,595.58	\$381.78	\$2,977.36	\$199.26	\$2,794.84	\$5,772.20
Entrants en 2007-2008	\$2,583.16	\$134.46	\$2,717.62	\$2,583.16	\$381.78	\$2,964.94	\$199.26	\$2,782.42	\$5,747.37
Entrants en 2006-2007	\$2,570.80	\$134.46	\$2,705.26	\$2,570.80	\$381.78	\$2,952.58	\$199.26	\$2,770.06	\$5,722.65
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$2,558.50	\$134.46	\$2,692.96	\$2,558.50	\$381.78	\$2,940.28	\$199.26	\$2,757.76	\$5,698.05
Génie									
Entrants en 2008-2009	\$2,967.03	\$159.46	\$3,126.49	\$2,967.03	\$406.78	\$3,373.81	\$224.26	\$3,191.29	\$6,565.10
Entrants en 2007-2008	\$2,952.84	\$159.46	\$3,112.30	\$2,952.84	\$406.78	\$3,359.62	\$224.26	\$3,177.10	\$6,536.71
Entrants en 2006-2007	\$2,938.71	\$159.46	\$3,098.17	\$2,938.71	\$406.78	\$3,345.49	\$224.26	\$3,162.97	\$6,508.45
Entrants au programme en 2002-2003 ou 2003-2004 ou 2004-2005 ou 2005-2006	\$2,924.65	\$159.46	\$3,084.21	\$2,924.65	\$406.78	\$3,331.43	\$224.26	\$3,148.91	\$6,480.33
Entrants au programme en 2001-2002	\$2,763.79	\$159.46	\$2,923.25	\$2,763.79	\$406.78	\$3,170.57	\$224.26	\$2,988.05	\$6,158.62
Informatique									
Entrants en 2008-2009	\$2,717.00	\$134.46	\$2,851.46	\$2,717.00	\$381.78	\$3,098.78	\$199.26	\$2,916.26	\$6,015.04
Entrants en 2007-2008	\$2,717.00	\$134.46	\$2,851.46	\$2,717.00	\$381.78	\$3,098.78	\$199.26	\$2,916.26	\$6,015.04
Entrants en 2006-2007	\$2,717.00	\$134.46	\$2,851.46	\$2,717.00	\$381.78	\$3,098.78	\$199.26	\$2,916.26	\$6,015.04
Entrants au programme en 2002-2003 ou 2003-2004 ou 2004-	\$2,704.00	\$134.46	\$2,838.46	\$2,704.00	\$381.78	\$3,085.78	\$199.26	\$2,903.26	\$5,989.04

2005 ou 2005-2006									
Entrants au programme en 2001-2002	\$2,555.28	\$134.46	\$2,689.74	\$2,555.28	\$381.78	\$2,937.06	\$199.26	\$2,754.54	\$5,691.60
Entrants avant la session mai ou août 2001	\$2,523.56	\$134.46	\$2,658.02	\$2,523.56	\$381.78	\$2,905.34	\$199.26	\$2,722.82	\$5,628.16
Médecine (Programme MD)									
Entrants en 2008-2009	\$7,988.16	\$134.46	\$8,122.62	\$7,988.16	\$381.78	\$8,369.94	\$199.26	\$8,187.42	\$16,557.37
Entrants en 2007-2008	\$7,949.94	\$134.46	\$8,084.40	\$7,949.94	\$381.78	\$8,331.72	\$199.26	\$8,149.20	\$16,480.92
Entrants en 2006-2007	\$7,911.90	\$134.46	\$8,046.36	\$7,911.90	\$381.78	\$8,293.68	\$199.26	\$8,111.16	\$16,404.85
Entrants en 2005-2006, 2004-2005, 2003-2004, 2002-2003 ou 2001-2002	\$7,874.05	\$134.46	\$8,008.51	\$7,874.05	\$381.78	\$8,255.83	\$199.26	\$8,073.31	\$16,329.14
Entrants au programme avant 2001-2002	\$5,113.07	\$134.46	\$5,247.53	\$5,113.07	\$381.78	\$5,494.85	\$199.26	\$5,312.33	\$10,807.18
École de gestion									
Entrants en 2008-2009	\$2,375.34	\$243.46	\$2,618.80	\$2,375.34	\$490.78	\$2,866.12	\$308.26	\$2,683.60	\$5,549.71
Entrants en 2007-2008	\$2,363.97	\$243.46	\$2,607.43	\$2,363.97	\$490.78	\$2,854.75	\$308.26	\$2,672.23	\$5,526.98
Entrants en 2006-2007	\$2,352.66	\$243.46	\$2,596.12	\$2,352.66	\$490.78	\$2,843.44	\$308.26	\$2,660.92	\$5,504.36
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$2,341.40	\$243.46	\$2,584.86	\$2,341.40	\$490.78	\$2,832.18	\$308.26	\$2,649.66	\$5,481.85
Sciences									
Entrants en 2008-2009	\$2,375.34	\$143.46	\$2,518.80	\$2,375.34	\$390.78	\$2,766.12	\$208.26	\$2,583.60	\$5,349.71
Entrants en 2007-2008	\$2,363.97	\$143.46	\$2,507.43	\$2,363.97	\$390.78	\$2,754.75	\$208.26	\$2,572.23	\$5,326.98
Entrants en 2006-2007	\$2,352.66	\$143.46	\$2,496.12	\$2,352.66	\$390.78	\$2,743.44	\$208.26	\$2,560.92	\$5,304.36
Entrants en 2006-2005 ou avant	\$2,341.40	\$143.46	\$2,484.86	\$2,341.40	\$390.78	\$2,732.18	\$208.26	\$2,549.66	\$5,281.85
* pour 2007-2008 et 2008-2009 l'augmentation est de 4.5% pour les entrants et de 4.0% pour les rentrants (sauf pour Common Law et Droit Civil ou c'est 8% pour les entrants et 4% pour les rentrants.									