

Poursuivre des études universitaires dès l'âge de 17 ans : étude des motivations d'étudiants québécois
Starting University at the Age of 17: A study on the motivations of Quebecer students

Mariam Stitou and Claire Duchesne

Volume 46, Number 2, Spring 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1006439ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006439ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Stitou, M. & Duchesne, C. (2011). Poursuivre des études universitaires dès l'âge de 17 ans : étude des motivations d'étudiants québécois. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 267–284.
<https://doi.org/10.7202/1006439ar>

Article abstract

The University of Ottawa is one of eight Canadian universities that enrol in the first year of the undergraduate programming 17-year old Quebecer students from Secondary V who have not received a Québec college education, which would cover the sixth year of secondary education normally required before graduation in other parts of the country. This qualitative research seeks to identify and describe the institutional, personal and interpersonal motivations of six Quebecer students to pursue, directly from Secondary V, university level studies. Issues requiring further critical reflection in relation to the relevance of pre-university programming for these students are also suggested.

POURSUIVRE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES DÈS L'ÂGE DE 17 ANS : ÉTUDE DES MOTIVATIONS D'ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS

MARIAM STITOU & CLAIRE DUCHESNE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. L'Université d'Ottawa est l'une des huit universités canadiennes qui admettent en première année de leurs programmes d'études de premier cycle les étudiants québécois du secondaire V âgés de 17 ans et n'ayant poursuivi aucune formation collégiale. Cette recherche qualitative vise à identifier et à décrire les motivations d'ordres institutionnel, personnel et interpersonnel de six étudiants québécois à poursuivre, directement du secondaire V, des études de niveau universitaire. Des pistes de réflexion à propos de la pertinence des programmes d'études préuniversitaires pour ces étudiants seront également proposées.

STARTING UNIVERSITY AT THE AGE OF 17: A STUDY ON THE MOTIVATIONS OF QUEBECER STUDENTS

ABSTRACT. The University of Ottawa is one of eight Canadian universities that enrol in the first year of the undergraduate programming 17-year old Quebecer students from Secondary V who have not received a Québec college education, which would cover the sixth year of secondary education normally required before graduation in other parts of the country. This qualitative research seeks to identify and describe the institutional, personal and interpersonal motivations of six Quebecer students to pursue, directly from Secondary V, university level studies. Issues requiring further critical reflection in relation to the relevance of pre-university programming for these students are also suggested.

Le Québec est la seule province canadienne où les étudiants diplômés du secondaire V ne peuvent avoir directement accès aux études universitaires dans leur province. En effet, après 11 années d'études primaires et secondaires, ces étudiants doivent obligatoirement effectuer un programme préuniversitaire de deux années dans un collège d'enseignement général et professionnel (cégep) s'ils souhaitent être admis dans une université québécoise. Des étudiants diplômés du secondaire V au Québec contournent cependant cette règle en s'inscrivant directement dans une université hors Québec, sans passer par le cégep; ils y sont admis au même titre que les étudiants diplômés¹ des écoles secondaires des autres provinces.

Le parcours de ces étudiants québécois constitue un cheminement scolaire atypique. Les recherches de plusieurs auteurs dont Biscourp (2006), Charbonneau (2006), Coinaud et Vivent (2009) ainsi que Vouillot (2007) décrivent le cheminement scolaire atypique comme un parcours qui échappe aux séquences prévues par un système éducatif donné et qui peut comporter des conséquences néfastes sur la progression de l'étudiant tels que le retard scolaire, l'interruption ou le changement de filière d'études et le retour vers un ordre d'enseignement moins avancé. Au cours de cette recherche, le passage du secondaire V québécois vers un programme d'études universitaires sans effectuer d'études collégiales sera également considéré comme un cheminement scolaire atypique, puisqu'il diffère du parcours établi par le ministère de l'Éducation de cette province. En conséquence, le cheminement scolaire atypique tel qu'entendu dans cet article réfèrera à la bifurcation de l'étudiant vers un ordre d'enseignement spécifique, cette bifurcation pouvant soit allonger la durée de ses études² et ainsi retarder la réalisation de son projet vocationnel, soit accélérer son cheminement en réduisant le nombre d'années de scolarité qui lui permettront de réaliser ce projet, ce qui est le cas des participants à notre étude.

Le phénomène de passage direct du secondaire V québécois aux universités canadiennes hors Québec attire de plus en plus d'étudiants et incite à questionner la pertinence de même que la nécessité du programme de formation préuniversitaire offert par les cégeps. En effet, il semble que certains étudiants perçoivent comme inutile la poursuite des études collégiales dans la réalisation de leur projet vocationnel, le passage direct à l'université leur permettant de diminuer de deux années le délai de réalisation de celui-ci et d'apporter plus rapidement leur contribution active à la société. La Fédération des cégeps (1999) estime que la majorité des étudiants québécois sont indécis sur le plan vocationnel et n'arrêtent leur choix qu'une fois leurs études collégiales complétées. Par ailleurs, les établissements universitaires canadiens qui admettent les diplômés du secondaire V exigent des moyennes cumulatives de 85% à 92%, selon l'institution. En conséquence, les étudiants québécois possédant à la fois des résultats scolaires élevés et un développement vocationnel précoce pourraient être intéressés par la possibilité de réduire ainsi le nombre d'années nécessaires à l'obtention d'un baccalauréat.

La problématique sur laquelle porte notre étude est particulièrement présente dans les régions frontalières d'Ottawa, en Ontario, et de l'Outaouais, au Québec; en effet, le nombre d'étudiants issus du secondaire V qui choisissent de poursuivre leurs études à l'Université d'Ottawa (UO) sans passer par le cégep a presque triplé entre 2003 et 2007, comme en fait foi le tableau 1.

La possibilité d'entrer directement dans une université hors Québec après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires est cependant méconnue de la majorité des étudiants québécois, comme du personnel des institutions scolaires qu'ils fréquentent (Stitou, 2009). Advenant le cas où cette option

serait davantage publicisée et qu'un nombre croissant d'étudiants souhaiterait s'en prévaloir, les cégeps québécois feraient face à l'épineux problème de la diminution des demandes d'admission dans leurs programmes de formation préuniversitaire. L'augmentation de la présence de ces étudiants à l'UO depuis 2003 nous permet, cependant, de penser que de plus en plus d'étudiants sont informés de cette alternative.

TABLEAU 1. Étudiants admis directement du secondaire V québécois à l'Université d'Ottawa entre 2003 et 2007³

| 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 |

L'âge et le nombre important d'étudiants (36 000 à l'UO par rapport à 4 400 pour le Cégep de l'Outaouais en 2008⁴), le coût élevé des études en Ontario, le contexte d'apprentissage bilingue et la solitude vécue lors de la rentrée scolaire (puisque les amis, eux, vont au cégep), pour ne citer que ces exemples d'obstacles potentiels, ne semblent pas avoir d'effets dissuasifs sur la décision de certains étudiants frais émoulus du secondaire V québécois de fréquenter directement l'UO sans passer par le cégep.

Nous avons dès lors voulu comprendre ce qui incite ces étudiants à s'engager dans un cheminement scolaire atypique. La recherche qui sera présentée au cours de cet article tentera, par conséquent, de répondre à la question suivante : quelles sont les motivations des étudiants du secondaire V québécois à poursuivre des études universitaires sans passer par le cégep? Les résultats de cette recherche permettront d'étayer la documentation — inexistante à l'heure actuelle — traitant du passage direct des étudiants du secondaire V québécois inscrits dans une université canadienne. En outre, ces résultats contribueront à l'élaboration de pistes de réflexion sur la pertinence et l'utilité des programmes préuniversitaires au Québec et permettront d'augmenter nos connaissances à propos de la motivation et de la persévérance scolaires des étudiants de niveau postsecondaire.

LES MOTIVATIONS À POURSUIVRE DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004) indique que sur 100 étudiants québécois qui entreprennent des études primaires sans retard, seu-

lement 55 obtiendront un diplôme d'études secondaires (DES), 18 auront un diplôme d'études collégiales et 9 décrocheront un diplôme de premier cycle universitaire, et ce, à l'intérieur du temps prescrit. Ces chiffres démontrent clairement qu'une faible proportion de la population complète des études postsecondaires sans retard dans son cheminement scolaire. Les étudiants les plus susceptibles de poursuivre de telles études se reconnaissent au profil suivant : ils maintiennent une moyenne scolaire d'au moins 70%, ils consacrent environ huit heures par semaine à l'étude, ils remettent à temps leurs devoirs et leurs travaux, ils ne s'absentent presque jamais de leurs cours et ils sont engagés dans leur processus d'apprentissage comme dans les activités proposées par leur école (Association des collèges communautaires du Canada [ACCC] et Ressources humaines et Développement social Canada [RHDSO], 2007).

La recherche de Charbonneau (2006) a mis en évidence les cheminements scolaire et professionnel de 33 jeunes montréalais âgés de 25 à 30 ans. Lors du cheminement « linéaire », qui a été adopté par le tiers des participants, ceux-ci ont effectué un choix de carrière précoce, ont poursuivi une trajectoire scolaire continue et se sont inséré rapidement sur le marché du travail. Ce cheminement témoigne de la volonté du jeune adulte de se conformer à des normes sociales qu'il valorise, telles que la réussite professionnelle, l'accès immédiat au monde de la consommation et l'établissement d'une famille. Par ailleurs, le cheminement scolaire et professionnel « bifurcatif » concerne près du deux tiers des participants à la recherche de Charbonneau et s'est manifesté par le changement de la filière d'études, la poursuite du parcours scolaire dans un cycle moins avancé (de l'université vers le collège, par exemple) ou dans l'interruption des études pendant une période de temps. Les étudiants qui ont participé à notre recherche, pour leur part, sont des « atypiques parmi les atypiques » puisqu'ils présentent à la fois les caractéristiques des participants qui ont effectué un cheminement linéaire (choix vocationnel précoce, trajectoire scolaire continue) et de ceux qui ont connu un cheminement bifurcatif (contournement des étapes mises en place par le système éducatif, soit le passage obligatoire par le cégep).

Pour Ntamakiro, 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). Les motivations qui sont à l'origine de la décision d'un étudiant de poursuivre ou non son cheminement scolaire, soit les motivations personnelles, interpersonnelles et institutionnelles, seront présentées dans les sections suivantes.

Les motivations personnelles

Lorsque vient le temps de prendre une décision en regard de leur projet vocationnel, les étudiants du secondaire doivent tenir compte de leurs motivations personnelles; celles-ci relèvent des valeurs de l'étudiant, de ses perceptions⁵ de lui-même, de ses perceptions des activités pédagogiques qui lui sont proposées et des buts qu'il poursuit.

Les valeurs personnelles. La famille et le travail constituent les valeurs les plus importantes évoquées par les étudiants qui ont participé à l'étude de Roy (2006); les valeurs de réussite, de culture et d'intégration sont, elles aussi, positivement reliées à la persévérance et à la réussite scolaire. Les étudiants qui accordent une plus grande importance aux valeurs de matérialité qu'aux autres valeurs, cependant, seront plus enclins à dévaloriser l'acquisition du savoir et l'importance de poursuivre des études postsecondaires (Roy, 2006). À ce propos, Charbonneau (2006) affirme que la société québécoise actuelle favorise l'acquisition d'une expérience de travail chez les jeunes; cette conception valorise la matérialité et les incite à remettre la poursuite de leurs études à plus tard.

Perception de l'étudiant de ses compétences. Plus un étudiant se perçoit compétent, plus il aura tendance à persévérer, à s'engager cognitivement et à performer dans ses études même lorsqu'il juge celles-ci difficiles ou ennuyeuses (Pintrich et Garcia, 1992). Lens (2006) 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.

Perception de la valeur d'une activité d'apprentissage. La perception de la valeur d'une activité d'apprentissage concerne le jugement porté par l'étudiant à l'égard de l'utilité et de l'intérêt d'une telle activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Viau et Bouchard, 2000; Viau, Joly et Bédard, 2004). Plus l'activité sera perçue comme utile et intéressante aux yeux de l'étudiant, plus il sera motivé dans la poursuite de ses études.

Atteinte de buts. Les étudiants poursuivent des études postsecondaires en vue d'atteindre des buts précis (Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004; Viau, 2006). L'étudiant qui se fixe des buts à long terme et dont les aspirations scolaires sont clairement définies est en mesure de percevoir l'utilité des activités d'apprentissage réalisées, même lorsque celles-ci ne lui procurent pas de récompenses immédiates; il sera par ailleurs davantage motivé à apprendre, à performer et à persister dans son programme d'études (Lens, 2006).

Les motivations interpersonnelles

Même s'il est reconnu que les commentaires, les opinions et les suggestions émis par les conseillers d'orientation et le personnel de l'école secondaire

fréquentée ainsi que par le personnel administratif de l'établissement d'études postsecondaires choisi exercent un impact non négligeable sur la décision de l'étudiant d'y poursuivre ses études (Chapman, 1981), les parents et les amis jouent un rôle de premier plan dans la décision de ce dernier de s'engager ou non dans des études postsecondaires.

Les parents ayant atteint un niveau de scolarité élevé ont tendance à valoriser la persévérance scolaire et la réussite des études auprès de leurs enfants. (Laberge et al, 2004). Les étudiants issus de familles biparentales aisées financièrement bénéficient d'un suivi scolaire supérieur de la part de leurs parents et sont plus susceptibles de poursuivre des études universitaires que ceux vivant dans une famille monoparentale et peu scolarisée (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000). Qui plus est, Molgat (2007) maintient que les attentes parentales en termes de persévérance scolaire sont plus élevées à l'égard des enfants de sexe féminin. En outre, le statut économique familial influence non seulement la poursuite des études au niveau postsecondaire, mais aussi le choix du programme d'études de l'étudiant (Gauthier et al, 1999).

Les amis influencent également le choix de l'étudiant de poursuivre ou non ses études. Savoie-Zajc et Lanaris (2005) ont révélé que les étudiants qui mettent un terme à leurs études expliquent ce choix par leur démotivation personnelle, mais aussi par l'influence négative de leurs amis, tandis que ceux qui s'inscrivent aux études postsecondaires ont souligné l'importance, à leurs yeux, de fréquenter l'établissement scolaire choisi par ces derniers (Chapman, 1981).

Les motivations institutionnelles

De façon générale, les étudiants choisissent l'ordre d'enseignement qu'ils pensent être en mesure de réussir; ils s'inscrivent par ailleurs dans l'établissement d'études postsecondaires qui, selon eux, répondra à leurs aspirations scolaires et dont la réputation pourrait avoir un impact positif sur leurs chances de trouver un emploi après leur diplomation (Chapman, 1993).

Les étudiants arrêtent habituellement leur choix sur l'université qui offre un programme d'études répondant à leurs intérêts et qui est préférablement située à proximité de leur résidence familiale, ce qui leur permet d'éviter d'encourir les dépenses liées au logement et à la subsistance, mais aussi de conserver leur réseau social. Ces étudiants optent également, lorsqu'il est possible de le faire, pour un programme d'études plus court qui, conséquemment, s'avérera moins dispendieux (Drewes et Michael, 2006).

Les établissements qui recourent à des stratégies de recrutement dans le but d'informer la population étudiante à propos de leurs programmes et services et de se différencier des autres universités réussissent non seulement à aider l'étudiant 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 pro-

grammes d'études, de leurs services 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 (Chapman, 1981). Enfin, les étudiants seront plus enclins à s'inscrire dans les établissements dont les standards académiques sont élevés (exigences du programme d'études, nombre d'heures d'études, etc.) et auxquels ils se croient en mesure de répondre, plutôt que dans ceux où ils sont reconnus pour être faibles (Stanley et Reynolds, 1994); il semble en effet que la réputation de l'établissement d'études, lorsque celle-ci est favorable, soit associée à une image qu'ils désirent s'approprier et qui pourrait avoir des retombées positives sur leur avenir (Saxton, 1998).

MÉTHODOLOGIE

Notre 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. Dès lors, c'est des motivations d'un groupe de six participants (les élèves du secondaire V québécois) au regard d'un contexte particulier (l'admission directe à l'université) dont il sera question dans les sections suivantes.

Le recrutement des participants s'est déroulé en 2008 et visait l'ensemble des étudiants francophones, 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'UO entre septembre 2003⁶ et septembre 2007. Il s'est effectué au moyen d'invitations, verbales et écrites, lancées aux étudiants de la population visée. Six étudiants volontaires ont accepté de participer à notre recherche; ils ont par la suite été conviés, conformément aux règles d'éthique de la recherche de l'UO, à lire et à signer un formulaire de consentement précisant la nature de l'étude et de leur participation avant d'amorcer chaque entrevue.

La collecte des données par l'auteure principale de cet article a eu lieu sur le campus de l'UO et s'est effectuée au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée d'environ 45 minutes. Notre schéma d'entrevue comportait 32 questions inspirées du modèle de Kvale (1996). On y retrouvait, par exemple, des questions qui permettaient au participant de se présenter et de décrire son profil (âge, programme d'études, etc.) ou de s'exprimer sur son expérience (passage à l'UO sans avoir effectué d'études collégiales, facteurs qui l'ont incité à prendre cette décision, etc.).

Une fois les entrevues enregistrées sur une bande audio, les propos des participants ont été transcrits dans un format uniforme et codés selon l'approche de réduction des données préconisée par Blais et Martineau (2006). Chaque chercheuse a procédé séparément à la lecture des données colligées de façon attentive en vue d'identifier et de décrire les premières catégories d'analyse au regard des types de motivations dégagées de la recension. Par la suite, les

deux chercheuses se sont rencontrées pour jumeler les catégories qui étaient semblables, et ce, jusqu'à leur saturation. Les catégories d'analyse qui se sont dessinées en fonction du cadre théorique et des données colligées sont les suivantes : le profil des participants, les motivations personnelles liées au passage du secondaire V à l'UO ainsi que les motivations interpersonnelles et les motivations institutionnelles.

Quatre paramètres de rigueur méthodologique ont balisé cette recherche (Mucchielli, 1996). Les paramètres de fiabilité et de crédibilité, qui réfèrent respectivement à l'indépendance entre les analyses de données et les idéologies du chercheur ainsi qu'à la validation de la saisie des données et de leur interprétation, furent assurés par le codage parallèle en aveugle où deux chercheurs analysent séparément les données brutes pour constituer les catégories d'analyse initiales qui devraient être comparées par la suite en vue de dresser les catégories finales. Le paramètre de transférabilité se rapporte, quant à lui, à l'application des résultats de cette recherche dans d'autres contextes semblables. Pour que cela soit envisageable, les participants ont été sélectionnés en fonction de la pertinence de leur profil avec les éléments du cadre théorique de la recherche, afin qu'ils représentent les acteurs de la population, les événements et le milieu à l'étude. Enfin, la réalisation des entrevues au cours d'une période de temps délimitée ainsi que la régularité des questions posées d'un candidat à l'autre assurent le paramètre de constance interne qui consiste en l'absence de liens entre les observations et les interprétations du chercheur par rapport aux variations accidentelles ou systématiques (moment des entrevues, état d'esprit du chercheur, etc.).

RÉSULTATS

Les participants à l'étude comptaient cinq filles et un garçon; de ce groupe, cinq personnes étaient originaires de la région de l'Outaouais, au Québec. Au moment de l'étude, ils vivaient généralement au sein d'une famille biparentale dont les parents étaient relativement instruits et valorisaient les études postsecondaires selon les participants. Ces familles, disposant de ressources financières suffisantes, comptaient d'autres enfants dont certains étaient déjà inscrits dans des programmes d'études postsecondaires. Lors de leur inscription à l'UO, les participants avaient tous un rendement scolaire élevé dans un programme d'études avancé de secondaire V (moyenne d'au moins 85%). Le tableau 2 ci-dessous présente en détails leurs profils universitaire, personnel, familial, scolaire et financier.

L'analyse des données a permis d'identifier des motivations d'ordres personnel, interpersonnel et institutionnel à l'origine de la décision des participants de poursuivre leurs études du secondaire V québécois à l'UO.

TABLEAU 2 : Profil des participants

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

Les motivations personnelles

Les motivations personnelles des participants découlent de leurs perceptions d'eux-mêmes et de leurs compétences, de leurs perceptions de la valeur des études postsecondaires et enfin, des buts qu'ils poursuivent.

a) *Perceptions d'eux-mêmes et de leurs compétences.* Les participants se considèrent comme des adultes soucieux de l'importance et de la portée de leurs décisions actuelles sur leur avenir comme l'a affirmé Rachel :

Je savais que je voulais étudier en orthophonie. Si je restais au Québec, il fallait faire deux ans de cégep en sciences de la nature. J'avais vu que l'Université d'Ottawa offrait ce programme qui me permettra de rentrer en maîtrise en orthophonie et faire partie de l'Ordre des orthophonistes et des audiologistes.

En général, ils démontrent une grande confiance en eux-mêmes et en leur capacité de réussir des études universitaires sans avoir fréquenté le cégep. Cette confiance découle de leurs réussites scolaires antérieures et de leurs implications parascolaires (sports, membre d'un comité à l'école, bénévolat, etc.).

b) *Perceptions de la valeur des études postsecondaires.* Les étudiants rencontrés valorisaient la poursuite éventuelle d'études supérieures à l'université (maîtrise et doctorat), l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, l'insertion rapide sur le marché du travail pour les diplômés universitaires et la possibilité qu'une telle insertion leur offrait de fonder une famille à un jeune âge.

Bien que les participants aient affirmé aimer les études et qu'ils aient manifesté un grand intérêt à les poursuivre, aucun d'entre eux n'était intéressé à fréquenter le cégep. Pour justifier cette décision, ils ont mentionné que la poursuite d'études collégiales aurait brimé leur liberté personnelle (ex. liberté de choisir leurs cours et d'organiser leur emploi du temps, etc.), que les contenus des programmes d'études de cet ordre d'enseignement étaient trop généraux et ne répondaient pas à leurs intérêts personnels et enfin, que la poursuite d'un programme d'études préuniversitaires au cégep aurait été inutile dans l'atteinte de leurs objectifs professionnels. Certains d'entre eux ont même affirmé que si l'option de passage direct du secondaire V à l'université, à l'âge de 17 ans, n'était pas offerte, ils auraient préféré abandonner les études après le secondaire jusqu'à leur 21 ans, âge à partir duquel il est possible d'intégrer une université québécoise sans disposer du DEC.

Un interviewé a, pour sa part, manifesté son doute sur l'utilité de maintenir de tels programmes et prend position à ce propos tel que suit:

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, a 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)

Les participants ont dès lors choisi de poursuivre leurs études à l'UO puisque cette dernière constitue l'une des huit universités canadiennes hors Québec qui admettent dans leurs programmes d'études les élèves du secondaire V québécois sans avoir à suivre de formation préuniversitaire préalable. Rose, pour sa part, a présenté ses perceptions du passage à l'UO comme suit : « 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. »

c) Buts poursuivis par les participants. 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, de répondre à leurs besoins de liberté, de prendre leurs propres décisions, de relever des défis, de vivre une nouvelle expérience et de rencontrer de nouvelles personnes. En outre, ils se sont fixés des buts à court, à moyen et à long terme en vue d'évaluer l'utilité et les retombées potentielles de leurs études universitaires sur leur avenir.

Les motivations interpersonnelles

Les motivations interpersonnelles des participants à suivre un cheminement scolaire atypique — le passage du secondaire V à l'UO — renvoient à l'influence des parents, des amis, des conseillers d'orientation et des enseignants de l'école secondaire. C'est essentiellement par leurs parents ou par un membre de leur entourage que la majorité des participants a été informé de cette possibilité de transition.

a) Influence des parents. Les parents ont joué le rôle le plus important dans l'orientation des participants aux études postsecondaires, et ce, peu importe leur niveau de scolarité.

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, t'aurais pas de difficultés, le cégep 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.
(Rosalie)

D'après les participants, les parents percevaient les études universitaires comme étant plus prestigieuses que les études collégiales; il y a plus de chances d'approfondir les connaissances et de développer davantage de compétences à l'université qu'au cégep. Leur rôle de conseillers ne s'est pas limité à des paroles d'encouragement ou à des recommandations, contrairement aux rétroactions reçues de la plupart des amis et du personnel des écoles secondaires. Non seulement les parents se sont engagés moralement et émotionnellement dans le développement du projet vocationnel de leur enfant et dans sa motivation à persévérer aux études, mais ils ont également proposé de le soutenir financièrement.

b) *Influence des amis.* Les amis des interviewés à l'école secondaire, quant à eux, ne se sentaient pas prêts à entreprendre des études universitaires à l'âge de 17 ans. Ils sont perçus par les participants comme des adolescents qui manquent de confiance en eux-mêmes, qui ont besoin de l'approbation de leurs pairs et qui répondent moins aux attentes de leurs parents en matière d'études. Les amis ont été impressionnés par le courage des participants :

C'était : « Wow, tu vas faire ça! » Mes amies ne s'attendaient pas à ça. Tout le monde sait que c'est une étape difficile. Elles m'ont dit : « T'es tellement intelligente ». (Hanae)

Leur influence n'a pas été prépondérante dans la décision des participants de passage à l'UO qui ont plutôt pris en considération leurs propres valeurs et leurs perceptions personnelles des études.

c) *Influence des conseillers d'orientation.* Pour leur part, la majorité des conseillers d'orientation des écoles secondaires fréquentées par les participants ne leur ont pas donné l'impression de détenir des informations appropriées à propos de la possibilité de passage du secondaire V à l'UO ; certains ne l'ont tout simplement pas abordée auprès des élèves. Ainsi, la plupart des participants estiment ne pas avoir bénéficié d'une aide adéquate concernant le choix d'un programme d'études universitaires et la planification proactive de leur projet professionnel comme le précise Nadia :

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.

Laissés à eux-mêmes, ils ont choisi le programme d'études qui semblait susciter leur intérêt 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.

d) *Influence des enseignants.* Comme l'explique Rosalie, la possibilité de transition sans passer par le cégep semblait également méconnue du personnel enseignant des écoles secondaires fréquentées par les participants : « À l'école, personne n'était au courant de ce passage, je suis arrivée à mon professeur pour lui dire que je m'en allais à l'université. Il m'a dit : 'Es-tu sûre?' ».

Les enseignants avec qui les participants ont discuté de leur projet se sont toutefois montrés plutôt favorables à ce passage. Ils ont joué un rôle dans le développement vocationnel des participants en soulignant l'importance de poursuivre et de réussir les études universitaires et en les aidant à percevoir positivement leurs capacités d'apprentissage et leurs compétences.

Motivations institutionnelles

Les participants ont choisi de fréquenter l'UO parce qu'elle est l'une des huit 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%. Cela témoigne, d'une part, de la souplesse des conditions d'admission de cette université à l'égard de cette population et, d'autre part, de la volonté de plusieurs participants de répondre à des standards académiques élevés comme ils l'ont exprimé lors des entrevues. De plus, les étudiants que nous avons interviewés affirment que l'UO offre des programmes qui ont suscité leur intérêt à poursuivre leurs études contrairement aux programmes offerts au cégep. En s'inscrivant à l'UO, ils pouvaient à la fois réduire de deux ans le nombre d'années d'études requises pour leur diplomation et réaliser leur projet vocationnel plus rapidement comme le démontre l'extrait suivant :

Au cégep, on va faire un cours de math 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)

Les participants considèrent également l'UO comme un établissement universitaire réputé au Canada et à l'étranger dans lequel ils peuvent poursuivre leurs études en français, ce qui constitue un élément d'importance pour eux dans leur choix d'université, comme l'explique Nadia : « 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 ». D'après les étudiants rencontrés, cette réputation favorable augmente leurs chances de décrocher éventuellement un bon emploi tandis que la maîtrise de la langue dans laquelle ils effectuent leur scolarisation augmente, quant à elle, leurs chances de réussir leur programme d'études.

Une dernière motivation institutionnelle 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, de bénéficier du 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 soient parmi les plus onéreux au Canada⁸, les participants ont été peu influencés par cet aspect puisqu'ils ont tous reçu des bourses (2 000 \$ à 2 500 \$) qui financent en partie le coût de leurs d'études.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'analyse des données recueillies auprès des étudiants québécois qui ont contribué à cette étude ont permis de mettre en lumière leurs motivations à poursuivre leurs études postsecondaires au niveau universitaire sans passer par le cégep.

Plusieurs des motivations évoquées par les participants rejoignent celles recensées dans les écrits. Les valeurs de réussite, de matérialité, de culture et d'intégration identifiées par Roy (2006) de même que la poursuite de buts sociaux, de maîtrise et de performance relevée par Vezeau, Bouffard et Dubois

(2004) en constituent des exemples. Lors des entrevues, les participants ont par ailleurs manifesté un certain niveau de confiance en eux-mêmes et en leurs capacités de réussir leurs études universitaires. Cette confiance découle sans doute de l'excellence de leur dossier scolaire antérieur et des résultats obtenus, par exemple, au programme avancé d'études secondaires qu'ils ont suivi, lesquels se sont avérés supérieurs à ceux de leurs camarades de classe. Tout comme Lens (2006), Pintrich et Garcia (1992) de même que Viau (2006), nous estimons que plus un étudiant se perçoit compétent dans ses études, plus il aura tendance à s'engager dans des activités d'apprentissage de niveau de difficulté moyen ou élevé.

Contrairement à ce qui a été observé dans certaines études (Chapman, 1981; Langelier-Biron et Vanasse, 1983; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005), les pairs ont cependant eu peu d'influence sur la décision des interviewés de transiter du niveau secondaire au niveau universitaire. Lors des entrevues, les participants ont démontré qu'ils percevaient leurs amis comme différents d'eux-mêmes : moins confiants qu'eux et moins autonomes. Cette distinction dans la perception de soi a pu contribuer à ancrer chez les participants une image de soi positive, adulte, capable de relever des défis de haut niveau. C'est donc essentiellement en fonction de leurs propres conceptions et valeurs personnelles que les participants ont pris la décision de passer à l'université.

L'étude a cependant mis au jour une motivation spécifique aux étudiants consultés et n'ayant pas fait l'objet de recherches antérieures, soit le désir d'abrèger le cheminement scolaire en contournant l'obligation de fréquenter le cégep. Les participants ont en effet exprimé des conceptions négatives des programmes préuniversitaires collégiaux, les jugeant inutiles, non-pertinents ou trop généraux. En outre, il semble que leur propre expérience leur ait donné raison sur ce point puisqu'ils ont tous connu du succès dans leur parcours universitaire jusqu'à ce jour.

En plus du rappel de l'expérience des participants qui pourrait être affecté par le temps écoulé depuis que le passage à l'université s'est produit, leur nombre limité constitue évidemment une limite non négligeable. Notre recherche ne nous a pas permis de savoir si la majorité des étudiants de l'UO ayant un parcours semblable à celui relaté par les interviewés avaient, eux aussi, connu un tel succès. Cependant, l'expérience vécue par les participants à notre étude nous force à admettre que les deux années d'études collégiales préparatoires au cheminement universitaire n'ont pas été nécessaires dans leurs cas. Il est possible, conséquemment, que d'autres étudiants du secondaire V québécois, ayant effectué un choix vocationnel précoce et possédant une moyenne cumulative élevée, nourrissent des réserves similaires à propos des programmes collégiaux préuniversitaires; ceci pourrait alors fournir une piste d'explication pertinente, parmi d'autres, au faible taux d'inscription à ces derniers puisque seulement 49% des élèves québécois poursuivent leurs études au cégep après

le secondaire V (MEQ, 2004). Tenant compte de l'expérience relatée par les participants, les résultats de cette recherche ont également révélé un manque de connaissance de cette possibilité de transition de la part du personnel scolaire (conseillers d'orientation et enseignants) des écoles fréquentées par les interviewés et le peu de soutien dispensé à cet effet. La question de la gestion des différences individuelles constitue un des enjeux prioritaires dans le domaine de l'éducation, tout comme celui associé au décrochage scolaire ou aux problèmes qui relèvent du choix vocationnel des adolescents. Une attention particulière est accordée, dans le système d'éducation québécois, aux élèves éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, ceux que l'on dit « à risque ». Qu'en est-il cependant des élèves doués et précoces, qui requièrent des dispositifs de différenciation leur permettant de cheminer à leur propre rythme, c'est-à-dire en mode accéléré, au même titre que l'on permet à d'autres étudiants de progresser plus lentement? Les propos recueillis auprès des participants ont également mis en évidence que ce passage de l'école secondaire québécoise à l'université était peu connu des membres de leur entourage; pourtant, le nombre d'étudiants profitant de cette opportunité augmente d'année en année. Que se passerait-il si cette option était publicisée? Le ministère de l'Éducation du Québec laissera-t-il de plus en plus d'étudiants talentueux poursuivre leurs études dans une autre province sans tenter de trouver des solutions à cet exode?

Outre la question de motivation scolaire, les questions soulevées ici concernent, en premier lieu, le soutien offert aux étudiants précoces et talentueux en regard de leur choix de carrière; cette étude a permis de mettre en lumière le rôle de premier plan exercé par les enseignants et les conseillers d'orientation de même que les conséquences potentielles de la transmission d'informations limitées en regard de la diversité des parcours scolaires existants. Les résultats de cette recherche permettent également de réfléchir aux enjeux associés à l'égalité des chances pour tous à l'intérieur d'un système d'éducation qui a travaillé à offrir aux élèves et étudiants québécois, depuis de nombreuses années, des services répondant de mieux en mieux aux besoins spécifiques de ceux présentant des difficultés particulières, mais en négligeant cette autre minorité, celle des plus doués, qui présente, elle aussi des risques de décrochage scolaire.

NOTES

1. Les élèves de toutes les provinces canadiennes, sauf Québec, complètent douze années de scolarité afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.
2. Par exemple, un étudiant inscrit dans un programme d'études (ex. administration) qui s'aperçoit, après deux sessions, que son choix est inapproprié et qui décide de s'orienter vers un programme d'un autre domaine (ex. biologie) se trouve dans l'obligation d'allonger la durée de ses études.
3. Service d'appui au succès scolaire (SASS) de l'Université d'Ottawa (2007).
4. Université d'Ottawa (2010) et Cégep de l'Outaouais (2010).

5. Pour cette recherche, le terme « perception » employé par les auteurs des études recensées renvoie aux représentations que se font les étudiants.
6. Depuis 2003, les élèves du secondaire V québécois ne sont plus tenus de suivre un programme de mise à niveau d'un an avant d'entreprendre leur première année d'études dans un programme de premier cycle.
7. DES : diplôme d'études secondaires; DEC : diplôme d'études collégiales (préuniversitaire ou technique); BAC : baccalauréat universitaire; Sec : secondaire.
8. Pour l'année scolaire 2007-2008, les frais annuels de scolarité à l'UO étaient en moyenne de 5 030 \$ par année (Université d'Ottawa, 2008), comparativement à 4 524 \$ pour le Canada et à 2 025 \$ pour le Québec. (Statistique Canada, 2008)

RÉFÉRENCES

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 à http://www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp_787_08_07f/page00.shtml

Biscourp, P. (2006). Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail. *Revue données sociales : la société française*. Institut national de la statistique et des études économiques, Paris, France.

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.

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.

Cégep de l'Outaouais. (2010). *Profil du Cégep*. Consulté le 20 février 2010, à <http://www.cegepoutaouais.qc.ca/index.php/le-cegep/profil>

Coinaud, C. et Vivent, C. (2009, mars). *Construction des cursus scolaires : bifurcations et orientation*. Communication présentée à la 4^{ème} Conférence Jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Forlì, Italie. Consulté à <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.

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.

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.

Fédération des Cégeps. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*. Consulté à http://www.fedcegeps.qc.ca/carrefour_pdf/texte04.pdf

Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue carriéologie*, 10(1), 305-330.

Gauthier M., Bernier L., Bédard-Hô F., Dubois L., Paré J.-L. et Roberge A. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent vers quel avenir?* Québec : Presses de l'Université Laval.

Kvale, S. (1996). *Inter views: An introduction to qualitative research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Laberge, L., Perron, M., Gaudreault, M., Black-Burn, M.-P., Auclair, J., Veillette, S. (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). Aggression et délinquance chez l'adolescente : conduite analogues ou différentes? *Criminologie*, 16(2), 67-76.
- 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.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Consulté à www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf
- Molgat, M. (2007). Capital social et ambivalence intergénérationnelle : le soutien parental aux jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme. *Revue enfances, familles, générations*, 7. Consulté à <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.
- Pintrich, P. R. et Garcia, T. (1992). An Integrated Model of Motivation and Self-Regulated Learning, dans R. Viau, (2006). *La motivation dans le contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions de Deboeck.
- 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.
- 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.
- 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.
- Statistique Canada. (2008). *Frais de scolarité au Canada*. Consulté à <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/071018/dq071018b-fra.htm>
- Stitou, M. (2009). *Entrer à l'Université sans passer par le Cégep : étude de la motivation d'étudiants québécois*. (Thèse de maîtrise inédite). Université d'Ottawa, Ottawa.
- Université d'Ottawa. (2007). *Statistiques d'inscription des étudiants*. SASS.
- Université d'Ottawa. (2008). *Frais de scolarité*. Consulté à <http://web1.uottawa.ca/uopr/regist/droits/droits.asp?UG=True&INT=False&Period=9&Year=2007>
- Université d'Ottawa. (2010). *Faits en bref : données 2008*. Consulté à <http://web5.uottawa.ca/mcs-smc/faitsenbref/accueil.html>
- 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. (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.
- Vouillot, F. (2007). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Revue travail, genre et sociétés*, 18(2), 23-26.

MARIAM STITOU est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur la transition scolaire et le développement vocationnel, la poursuite des études postsecondaires et l'éducation des adultes, l'accès des immigrants aux services de santé en français et l'écart en littératie entre les filles et les garçons.

CLAIRE DUCHESNE est professeure à la Faculté d'éducation Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, sur la formation et sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

MARIAM STITOU holds a Master degree in education from the University of Ottawa and her interests include high school to university transition and vocational development, post-secondary education programs and adult learning, the access of immigrants to health services in French and the literacy gap between girls and boys.

CLAIRE DUCHESNE is a professor at the Faculty of Education, University of Ottawa. Her research interests include issues related to training, learning and development of adults, and training and professional development of teachers, as well as placement of new immigrant teachers.