

*Table des matières*

Sommaire .....	ii
Liste des tableaux .....	vi
Liste des figures .....	vii
Remerciements .....	viii
Introduction .....	1
Contexte théorique .....	10
Définition des concepts .....	12
Modèles théoriques de l'abandon et de la persévérence scolaire .....	13
Adaptation du modèle de Tinto .....	16
Caractéristiques de l'étudiant.....	16
Engagement face aux buts fixés.....	17
Environnement scolaire, professionnel et social.....	20
Intégration scolaire, professionnelle et sociale .....	22
Analyse des coûts et des bénéfices .....	22
Persévérance, changement de régime d'études ou abandon .....	23
Raisons à l'origine de l'adoption d'un régime d'études à temps partiel .....	24
Occupation d'un emploi .....	24
Conditions financières .....	26
Circonstances familiales .....	27
Synthèse et questions de recherche .....	28
Méthode.....	30
Participants .....	31
Déroulement .....	32
Instruments de collecte de données.....	35
Stratégie d'analyse .....	36
Résultats .....	37
Renseignements sur les participants avant leur changement de régime d'études .....	38
Renseignements personnels .....	38
Renseignements concernant les études .....	40
Renseignements concernant l'implication sur le marché du travail .....	42
Renseignements sur les relations entretenues avec l'entourage .....	43

Renseignements sur les participants après leur changement de régime d'études .....	44
Renseignements personnels .....	44
Renseignements sur l'emploi du temps .....	44
Résultats de l'analyse de contenu.....	47
Motifs à entreprendre des études universitaires.....	47
Motifs liés au choix du programme d'études.....	53
Importance accordée à l'obtention du diplôme universitaire.....	59
Expérience des premiers trimestres à l'université .....	63
Difficultés rencontrées avant le changement de régime d'études.....	68
Facteurs déterminant du changement de régime d'études de temps plein à temps partiel .....	74
Pour et contre reliés au changement de régime d'études de temps plein à temps partiel .....	86
Discussion .....	90
Motifs à entreprendre des études universitaires et à faire le choix du programme d'études.....	91
Importance accordée à l'obtention du diplôme universitaire .....	96
Expérience des premiers trimestres à l'université .....	98
Difficultés rencontrées avant le changement de régime d'études .....	101
Facteurs déterminants du changement de régime d'études de temps plein à temps partiel .....	104
Pour et contre reliés au changement de régime d'études de temps plein à temps partiel.....	110
Forces et faiblesses de cette recherche.....	112
Conséquence et retombées possible de cette recherche .....	114
Conclusion.....	116
Références .....	120
Appendice A Déclaration de consentement en classe .....	126
Appendice B Déclaration de consentement .....	131
Appendice C Guide d'entrevue .....	134

*Liste des tableaux*

## Tableau

1 Niveau de scolarité atteint par les parents des participants .....	40
2 Distribution des participants selon les départements.....	41
3 Moyenne d'heures par semaine consacrées par les participants à leurs diverses activités.....	46

*Liste des figures*

## Figure

- |   |    |
|---|----|
| 1 Processus décisionnel menant au changement de régime d'études (adaptation du modèle de Tinto de 1975) ..... | 18 |
|---|----|

*Remerciements*

Je souhaite, tout d'abord, exprimer ma reconnaissance à madame Lise Lachance et à monsieur Louis Richer, en tant que directrice et codirecteur de recherche. Merci de m'avoir offert un soutien rigoureux tout au long de ma démarche. Vous avez été très disponibles et vous avez su orienter mes réflexions ainsi que me diriger vers le droit chemin. Vos encouragements, vos conseils de même que votre savoir m'ont été essentiels. Je tiens également à remercier les 17 étudiants et étudiantes qui ont participé à cette étude, sans qui la réalisation de ce projet n'aurait pas été possible. Merci d'avoir partagé votre expérience quant à votre changement de régime d'études, ceci afin de mieux saisir la réalité étudiante à l'université. Merci aux professeurs et chargés de cours qui nous ont ouvert leurs portes et qui nous ont accordé du temps en classe afin de nous permettre de solliciter les participants. Un merci spécial au personnel du registraire de l'Université du Québec à Chicoutimi qui nous a fourni les renseignements pertinents pour la réalisation de cette étude.

J'adresse également des remerciements particuliers à mes parents et à mon conjoint qui m'ont toujours offert le soutien dont j'avais besoin. Ils ont toujours été derrière moi pour me soutenir, croire en mes rêves ainsi que m'accompagner. Merci d'avoir cru en moi dans la réalisation de ce grand projet.

*Introduction*

La mondialisation de l'économie, le développement des nouvelles technologies et la société fondée sur le savoir exigent de plus en plus de qualifications pour l'occupation d'un emploi (Conseil supérieur de l'éducation - CSE, 2000; Sauvé, 2006). Ces exigences font pression sur les étudiants afin qu'ils atteignent certains niveaux de scolarisation et de qualification, et ce, en dépit de l'augmentation des frais encourus (CSE, 2000). Parallèlement, l'idéologie du travail s'est modifiée (Yergeau, 2000). Le travail a toujours occupé une place considérable dans les valeurs sociétales. Il est maintenant vu non seulement comme un moyen de subvenir aux besoins, mais aussi comme celui de s'accomplir au niveau personnel au sein d'une société (CSE, 2000; Pageau & Bujold, 2000; Sauvé, 2006). Pour les étudiants qui occupent un emploi pendant leurs études universitaires, la conciliation entre les études, le travail et la vie personnelle devient une réalité incontournable qui peut avoir des effets sur leur cheminement scolaire ainsi que sur l'accès au diplôme convoité. En effet, ces étudiants qui travaillent pendant leurs études risquent de devoir mettre en place des stratégies afin de concilier leurs multiples rôles de vie. Les décisions qu'ils prennent à cet effet peuvent avoir une influence sur la façon dont ils percevront et poursuivront leurs études universitaires (Lassibille & Gómez, 2009).

L'abandon des études universitaires est une problématique qui prend de l'ampleur et touche 20 % des étudiants inscrits à un baccalauréat après leur première année de scolarité (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS, 2002). En conséquence, plusieurs gestionnaires sont préoccupés par la situation et des chercheurs ont tenté d'identifier les facteurs à l'origine de l'abandon ou de la persévérance dans les études (p. ex., Jetté, 2001; Lassibille & Gómez, 2009; Pageau & Bujold, 2000; Sauvé, 2006;

Tinto, 1975; Yergeau, 2000). L'âge, le sexe, l'expérience scolaire antérieure, l'occupation d'un travail à temps partiel et la perception qu'a un individu de son intégration scolaire sont des facteurs qui peuvent être associés à la persévérance ou à l'abandon scolaires (Tinto, 1975). Entre autres, le fait d'être âgé de moins de 21 ans, d'être une femme, de détenir un diplôme d'études collégiales lors de l'admission à l'université, d'avoir fréquenté un établissement d'enseignement au cours des deux dernières années, d'étudier à temps plein et de ne pas occuper un emploi rémunéré pour plus de 20 heures par semaine favorise la persévérance dans les études (Pageau & Bujold, 2000). Ici, le terme «persévérance» fait référence à la volonté de l'étudiant à poursuivre ses études universitaires sans interruption (Bonin, Bujold, & Chenard, 2004).

Le fait de vivre chez ses parents peut être considéré comme un facteur favorisant un cheminement scolaire à temps plein. En effet, ceux qui doivent quitter le domicile familial sont souvent dans l'obligation de travailler davantage, ce qui peut nuire à leur réussite scolaire (Gallant, 2005). D'ailleurs, plusieurs enquêtes relèvent qu'un emploi à temps partiel, chez les étudiants, devient problématique lorsque celui-ci excède 20 heures par semaine. Au-delà de ce nombre, le temps alloué aux études, aux loisirs et au sommeil peut être affecté (p. ex., Franke, 1998, 2003; Yergeau, 2000). Les périodes consacrées aux travaux scolaires sont liées négativement à celles dédiées au travail (Yergeau, 2000). Une surcharge de travail et des conflits dans l'emploi du temps augmentent le niveau de stress et obligent certains étudiants à faire des concessions (Callender & Kemp, 2000). Les conséquences sur la santé et le bien-être ne sont pas à négliger, de même que celles sur les activités sociales (Broadbrige & Swanson, 2005). À titre d'exemple, Manthei et Gilmore

(2005) rapportent que 34 % des étudiants doivent diminuer le temps alloué à leurs loisirs. De plus, toujours selon ces derniers, 57 % des étudiants souhaiteraient s'abstenir de travailler s'ils en avaient les moyens financiers.

Au Québec, il y a eu une augmentation des étudiants qui exercent un travail rémunéré pour subvenir à leurs besoins (CSE, 2000). À titre d'exemple, environ 60 % des étudiants à temps plein de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) occupent un emploi à temps partiel pendant leurs études en 1994, alors que ce pourcentage est de 66 % en 2001 (Thériault, 2004). De plus, le nombre moyen d'heures travaillées par semaine s'élève à 17. Parmi ceux qui conjuguent des responsabilités liées à leur emploi et à leurs études, 46,1 % mentionnent qu'ils arrivent difficilement à établir un équilibre satisfaisant entre les différentes sphères de leur vie. Toutefois, parmi les étudiants qui travaillent, 64 % jugent leur revenu indispensable à la poursuite de leurs études. La majorité occupe un emploi pour assumer leurs frais de scolarité, de transport, de logement et de subsistance. Selon une étude de Yergeau (2000), les raisons mentionnées pour exercer un emploi durant l'année scolaire relèvent du domaine financier (p. ex., assurer sa subsistance, payer ses études, éviter l'endettement), découlent des avantages que procure le travail (p. ex., conserver l'emploi après les études, approfondir ses connaissances, acquérir de l'expérience, constituer une source de satisfaction personnelle) et touchent l'accessibilité à certains loisirs. D'autre part, une recherche, réalisée par Broadbridge et Swanson (2006), fait ressortir des motifs sociaux pour travailler pendant les études (p. ex., développement personnel, rencontre avec des gens). De plus, l'emploi pendant les études universitaires permet de bonifier le curriculum vitae et de soutenir la motivation à poursuivre les études.

À l'inverse, les étudiants qui ne travaillent pas pendant l'année scolaire invoquent des raisons, telles: ne pas nuire aux études, ne pas avoir besoin d'argent, vivre l'expérience scolaire à plein temps ou ne pas vouloir sacrifier leur vie sociale (Broadbridge & Swanson, 2006).

Alors que plus de la moitié des étudiants préféreraient ne pas travailler pendant leurs études, le gouvernement a réduit son apport financier aux universités, ce qui a eu pour effet d'augmenter les frais de scolarité ainsi que les frais afférents (Yergeau, 2000). De plus, Doray et ses collaborateurs (2009b) soulignent qu'à la fin des années 90 et qu'au début des années 2000, il y a eu une modification des modes de financement des établissements scolaires de la part du ministère de l'Éducation du Québec avec des contrats de performance aux universités.

La démocratisation de l'éducation a également permis une plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur pour les étudiants (Jetté, 2001). Ceci a produit une modification de la composition de la population étudiante, rendant cette dernière hétérogène (CSE, 2000). Actuellement, 50 % des effectifs dans les collèges et les universités sont constitués de femmes et l'âge moyen des étudiants a augmenté (Yergeau, 2000). Le modèle de l'étudiant traditionnel (âgé de moins de 21 ans lors de l'inscription, n'ayant jamais interrompu son cheminement scolaire, s'étant inscrit à des études à temps plein, vivant au domicile familial avec ses parents et ne travaillant pas pendant ses études) existe de moins en moins (Yergeau, 2000). Les étudiants ont adopté des trajectoires scolaires variées (Sales, Drolet, & Bonneau, 2001) et leur implication dans les études est devenue moins centrale que par le passé (CSE, 2000). Leur cheminement est quelques fois modifié par

des changements de programme, des retours vers l'ordre d'enseignement précédent ou par un ralentissement du rythme des études (CSE, 2000). Selon Sales et ses collaborateurs (2001), seulement 68,9 % des étudiants de troisième année d'un baccalauréat ont suivi le rythme établi par l'établissement, c'est-à-dire qu'ils n'ont fait aucune interruption, sauf pour les trimestres d'été. En somme, pour Doray et ses collaborateurs (2009a), le terme «parcours scolaire» fait référence à un ensemble de décisions et d'événements qui influence l'étudiant sur sa présence dans le système scolaire. De plus, l'instauration des programmes DEC-BAC est un phénomène récent qui incite plusieurs étudiants, qui se seraient normalement retrouvés sur le marché du travail après leur formation technique, à poursuivre leurs études universitaires en raison des cours crédités et des moindres coûts associés (Ménard, Jolin, Lachance, Saint-Pierre, & Langevin, 2007).

Parallèlement à ces changements sociaux, les besoins des étudiants se sont transformés, de même que leurs aspirations et leurs obligations. Ils évoluent dans une société de consommation qui prône l'accès au marché du travail pour se procurer des biens (Dumont, 2007). La sollicitation et les publicités ne peuvent être ignorées et alimentent le besoin de consommer (Yergeau, 2000). Pour Taylor (1992), le contexte social n'explique pas l'ensemble de ce phénomène de consommation, il évoque également le désir de chacun de s'épanouir dans la société actuelle. Bref, divers changements ont été effectués au sein des valeurs de la société. Le parcours de vie des jeunes des nouvelles générations semble donc moins linéaire que celui des générations précédentes et risque de comporter plusieurs revirements ainsi que de nombreux retours aux étapes antérieures (Molgat, 2010). Ainsi, la proportion d'étudiants qui suivent un cheminement scolaire linéaire (qui

complètent leurs études et qui obtiennent un emploi par la suite) a diminué (Chenard, 1997; CSE, 2000). Il y a maintenant des étudiants qui cumulent des responsabilités reliées au travail et aux études dans toutes les classes socio-économiques (Yergeau, 2000). Ce cumul risque de prolonger la durée de la scolarité, retardant ainsi l'accès au marché du travail dans leur domaine d'études. Conséquemment, l'insertion professionnelle devient plus longue et difficile et certains jeunes quittent le domicile familial de façon tardive (CSE, 2000). Les constats énoncés ci-dessus peuvent mener à une diminution de l'intérêt de l'étudiant envers ses études et l'inciter à se consacrer davantage au marché du travail qui lui permet d'obtenir des bénéfices immédiats (Yergeau, 2000). D'après Chenard (1989), l'exercice des rôles multiples est la principale raison invoquée pour interrompre la scolarité.

Le régime d'études adopté par l'étudiant constitue donc un élément important à considérer (Pageau & Bujold, 2000; Tinto, 1975). En effet, les étudiants qui s'inscrivent à temps plein consacrent généralement davantage de temps à leurs études et maximisent leurs chances de succès (Néron, 1989; Pageau & Bujold, 2000). Selon Moro-Egido et Panades (2010), les étudiants à temps plein bénéficient d'une meilleure intégration et entretiennent un plus grand sentiment d'appartenance que les étudiants à temps partiel, ce qui peut être associé à un meilleur rendement scolaire. En ce sens, le taux de diplomation chez les étudiants à temps plein inscrits à un baccalauréat est de 75 % comparativement à 41 % chez ceux qui étudient à temps partiel (Pageau & Bujold, 2000).

La difficulté à concilier les différents rôles chez les étudiants semble prédominante en région éloignée, notamment parce que les grandes distances et l'organisation du transport

en commun peuvent faire en sorte que certains vont décider de se procurer un véhicule pour faciliter leurs déplacements. Quelques-uns occupent un emploi à temps partiel pour payer les frais encourus (Thériault, 2004). Certains qui ont quitté le domicile familial pour poursuivre leurs études doivent également travailler pour subvenir à leurs besoins. Ainsi, le fait d'avoir un emploi rémunéré augmente, de ce fait, le nombre de responsabilités ce qui risque de nuire à l'implication de l'étudiant dans ses études (Gallant, 2005). En effet, selon le CSE (2008), le taux de diplomation en 2003 au Québec est nettement plus élevé dans les régions urbaines que celles éloignées (p. ex., 26,7 % dans la région de Montréal comparativement à 22,1 % pour la région de Saguenay).

Il est possible d'établir un parallèle entre les difficultés que vivent les travailleurs en termes de conciliation entre le travail et la famille et celles des étudiants qui exercent un emploi durant l'année scolaire. À l'instar des travailleurs, les exigences du travail peuvent interférer avec la capacité à maintenir la satisfaction et l'implication dans leurs autres rôles de vie (Lambert, 1990). Ainsi, l'accommodation pourrait amener certains étudiants à limiter leur implication dans leurs études afin de mieux satisfaire aux exigences provenant du travail ce qui risque de prolonger la durée de leurs études (Yergeau, 2000). En ce sens, les étudiants qui occupent un emploi pendant leurs études terminent leur programme en moyenne après 7,7 trimestres comparativement à 6,9 trimestres pour les étudiants sans emploi (Vallières, 1995). Certains étudiants optent pour un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel afin de faciliter la conciliation des études avec l'emploi, les activités familiales et les loisirs (McInnis & Hartley, 2002). Selon la deuxième enquête du projet ICOPE, il y a eu une hausse de 11 à 22 %, entre 1990 et 2000,

des jeunes de moins de 21 ans qui optent pour un régime d'études à temps partiel (Pageau & Bujold, 2000). Toutefois, ce régime d'études est lié négativement à la diplomation et accroît le risque d'abandon (CSE, 2000; Pageau & Bujold, 2000). De plus, les étudiants à temps partiel sont moins bien intégrés et reçoivent moins de soutien en provenance de l'établissement, ce qui peut nuire au développement d'un sentiment d'appartenance à la vie étudiante (Yergeau, 2000). D'ailleurs, plus l'institution répond aux besoins de l'étudiant, plus celui-ci s'y sentira intégré. Ainsi, ses chances de persévéérer seront plus grandes (Tinto, 1975).

Les étudiants âgés de moins de 21 ans, admis à l'université sur la base d'un diplôme d'études collégiales (DEC), suivent majoritairement un cheminement linéaire dans leurs études. Par contre, au cours de leurs premières années d'études universitaires, certains choisissent de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel. Comme ceci risque de nuire à la persévérence scolaire, il importe de comprendre les motifs inhérents à une telle décision. Tel que rapporté précédemment, malgré que plusieurs recherches portent sur la persévérence et l'abandon scolaires, aucune étude recensée ne traite des facteurs menant à un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel. C'est pour cette raison que la présente recherche aborde les motifs justifiant une telle modification de parcours, et ce, afin de mieux saisir la réalité étudiante et de trouver des moyens susceptibles de les aider sur le plan de la réussite et de la persévérence scolaires.

### *Contexte théorique*

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la problématique de l'abandon scolaire en raison de ses nombreuses répercussions pour les individus et la société. Conséquemment, certains modèles ont été développés afin de tenter de l'expliquer (p. ex., Bean, 1980; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992; Tinto, 1975). Toutefois, aucun modèle recensé ne porte spécifiquement sur les facteurs à l'origine d'un changement de programme ou de régime d'études. Comparativement au changement de programme, le changement de régime d'études apporte un risque considérable en regard de l'abandon, parce que la relation aux études devient moins exclusive (Stratton, Tootle, & Wetzel, 2004). Toutefois, le changement de régime d'études peut faire partie des solutions envisagées par les étudiants pour éviter de mettre un terme aux études universitaires, il devient alors pertinent de répertorier les différents modèles explicatifs de l'abandon et de la persévérance scolaires et de considérer comment il est possible d'y introduire la perspective d'un changement de régime d'études.

Cette recension des écrits est divisée en sept sections. La première comprend les définitions des concepts liés à la recherche. La deuxième présente certains modèles théoriques portant sur les phénomènes de la persévérance et de l'abandon scolaires. En troisième lieu, un parallèle est établi avec les travailleurs en matière de conciliation des différents rôles de vie. Par la suite, afin de comprendre les éléments qui contribuent à un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel, une adaptation du modèle de Tinto (1975) est abordée dans la quatrième section. Finalement, la cinquième section explore les raisons d'un choix de régime d'études à temps partiel.

### Définition des concepts

Avant de décrire les différents modèles concernant l'abandon, il est pertinent de faire une brève introduction en ce qui a trait au cheminement scolaire. Ce terme fait référence aux voies empruntées par les étudiants entre le début et la fin de leur formation (CSE, 2000, Doray et al., 2009a). Aujourd'hui, il existe plusieurs façons de progresser sur le plan scolaire (Yergeau, 2000). La majorité des étudiants opte pour un cheminement linéaire qui implique trois conditions, soit de: 1) compléter le programme dans le temps prévu par l'établissement, 2) ne pas faire de changement de programme et 3) ne pas interrompre les études (Sales et al., 2001). De plus, ceci fait appel à l'amorce d'études universitaires après avoir complété une formation collégiale, et ce, dans les six derniers mois (Pageau & Bujold, 2000). Ce type de cheminement favoriserait la persévérance scolaire, laquelle fait référence à la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention du diplôme (DeRemer, 2002). Malgré cela, certains ne priorisent pas un tel parcours. Ainsi, quelques étudiants vont emprunter un cheminement erratique, ce qui signifie qu'ils font des essais, des erreurs, des abandons ou des réorientations dans une variété de programmes (Yergeau, 2000).

Le terme abandon fait référence à l'interruption des études en cours (Pageau & Bujold, 2000). En ce qui concerne l'abandon, Tinto (1975) mentionne qu'il est important de prendre en considération qu'il en existe différents types. L'abandon est la décision de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme (DeRemer, 2002). Néanmoins, l'arrêt des études universitaires peut se faire de façon temporaire (DeRemer, 2002). D'autres étudiants peuvent décider de quitter l'établissement

avec l'idée de poursuivre des études dans une autre institution (DeRemer, 2002). Parmi les différents parcours, il y a aussi les changements de programme qui consistent à se réinscrire dans un autre programme de baccalauréat, même si le précédent n'est pas terminé. Les changements de régime d'études font référence au fait de s'inscrire à un nombre de cours totalisant 12 crédits et plus à moins de 12 (CSE, 2000).

#### Modèles théoriques de l'abandon et de la persévérance scolaire

Dans sa recension des modèles portant sur l'abandon et la persévérance scolaires, Sauvé (2006) relève les principaux facteurs liés à l'abandon des études: personnels (p. ex., sexe, état psychologique, motivation), d'apprentissage (p. ex., résultats scolaires, habiletés et connaissances de base pour entreprendre des études universitaires, stratégies d'apprentissage, type d'enseignement et d'évaluation), interpersonnels (p. ex., intégration de l'étudiant, communication avec les pairs), familiaux (p. ex., présence et implication des parents, parentalité), institutionnels (p. ex., qualité de la formation offerte, lieu de l'établissement) et environnementaux (p. ex., niveau socio-économique, situation géographique).

Plusieurs modèles ont été élaborés afin d'expliquer la décision d'abandonner les études universitaires. Selon Cabrera et ses collaborateurs (1992), seuls les modèles théoriques de Bean (1985) et de Tinto (1975) ont permis de mieux comprendre ce phénomène. Des deux modèles, le modèle de Tinto est le plus développé ainsi que le plus connu et utilisé (Ménard et al., 2007). Ainsi, Tinto (1992) tient compte de cinq dimensions, soit: psychologique (p. ex., personnalité, motivation), sociale (p. ex., sexe, statut social, ethnique), économique (p. ex., analyse des coûts et bénéfices reliés à la

poursuite des études), organisationnelle (p. ex., système d'enseignement) et interactionnelle (p. ex., interactions entre l'environnement et l'étudiant).

Tinto (1975) a proposé un modèle concernant l'abandon des études universitaires. Selon ce modèle, le processus d'abandon scolaire est une résultante de l'interaction entre l'individu et l'établissement scolaire où il expérimente son intégration. Ce processus modifie constamment les buts et l'engagement de l'étudiant envers l'établissement, pouvant mener à la persévérance ou aux différentes formes d'abandon. Ainsi, tel que mentionné précédemment, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte lorsque les étudiants décident de poursuivre ou d'interrompre leurs études universitaires (p. ex., caractéristiques individuelles et familiales, expériences scolaires antérieures) (Tinto, 1975). Les caractéristiques individuelles peuvent s'avérer significatives lorsqu'il est question d'accepter ou non les règles afin de s'intégrer aux milieux scolaires et sociaux (Sauvé, 2006). La qualité de l'intégration, quant à elle, est un facteur à considérer en ce qui a trait aux intentions et objectifs de l'étudiant et peut affecter son niveau d'engagement envers l'institution. Par le fait même, celle-ci risque de jouer un rôle dans l'analyse des coûts et des bénéfices en ce qui a trait à la persévérance ou à l'abandon des études. Toutefois, le modèle de Tinto (1975) ne prenait pas en considération la qualité de l'engagement de l'étudiant envers l'environnement extérieur à son établissement scolaire (Sauvé, 2006). En 1993, Tinto a revu son modèle en ajoutant, entre autres, à la variable de «l'engagement envers l'institution», les intentions de l'étudiant face à ses engagements personnel et externe. De plus, à la variable «système scolaire et social» se sont ajoutés deux types d'interaction, soit les interactions formelles et informelles. Ici, les interactions

formelles envers le système scolaire font référence à la performance scolaire ainsi qu'au développement intellectuel alors que les interactions informelles se réfèrent à celles avec le personnel de l'établissement scolaire. Pour ce qui est du système social, l'étudiant a également des interactions de manière formelle (activités à l'extérieur des cours, vie étudiante) et informelle (interactions avec les proches et amis) (Sauvé, 2006).

En 1980, Bean a développé le *causal model of student attrition* où les particularités de l'individu sont prises en considération pour comprendre les interactions de celui-ci avec son environnement scolaire. Les caractéristiques de l'étudiant entrent en relation avec celles de l'établissement. Si l'institution rencontre les valeurs de l'étudiant, ceci peut mener à la satisfaction et, par conséquent, à l'engagement. Cependant, l'inverse est également possible.

Par la suite, Cabrera et ses collaborateurs (1992) ont comparé et intégré le modèle de Tinto (1975) et celui de Bean (1980) afin de proposer un modèle s'appliquant aux étudiants non traditionnels. Ils ont ainsi décidé d'intégrer d'autres variables, tels l'engagement parental, le soutien financier et celui des amis, comme éléments pouvant contribuer à la persévérance scolaire. Malgré ceci, il a aussi été utilisé pour expliquer l'abandon chez les étudiants traditionnels. Cabrera et ses collaborateurs (1992) concluent que les facteurs les plus importants qui influencent la poursuite des études, sont: 1) le soutien social, 2) la satisfaction par rapport aux études, 3) les difficultés financières, 4) l'intégration scolaire, 5) l'engagement institutionnel, 6) l'intégration sociale, 7) le niveau de réussite (performance scolaire) et 8) l'engagement envers ses buts. Pour sa part, Sandler (2000) y a ajouté une variable «*auto-efficacité en matière de prise de décisions de*

*carrière».* Celle-ci correspond à la confiance de l'étudiant en sa capacité de s'engager dans un projet de formation et de planifier des objectifs de carrière. L'insertion de cette variable permet de tenir compte que l'étudiant non traditionnel doit explorer et acquérir les compétences nécessaires pour œuvrer sur le marché du travail afin de lui permettre de s'y démarquer (Sauvé, 2006).

#### *Adaptation du modèle de Tinto*

Étant donné qu'aucun modèle n'a été recensé pour expliquer ce qui mène des étudiants à changer de régime d'études, le modèle de Tinto (1975) a été repris et adapté pour les besoins de la présente recherche. Ainsi, le changement de régime d'études a été intégré comme décision possible faisant suite à l'analyse des pour et des contre (voir Figure 1). Le modèle de Tinto est particulièrement intéressant, car il considère l'interaction entre l'individu et les divers systèmes (scolaire, professionnel et social) dans lesquels il est engagé. Ainsi, ce modèle intègre les caractéristiques de l'étudiant, l'engagement face aux buts fixés, l'environnement scolaire, professionnel et social ainsi que l'intégration scolaire, professionnelle et sociale et l'impact qu'ils ont sur l'analyse des coûts et bénéfices, ce qui sera déterminant sur la persévérance, le changement de régime d'études ou l'abandon.

#### *Caractéristiques de l'étudiant*

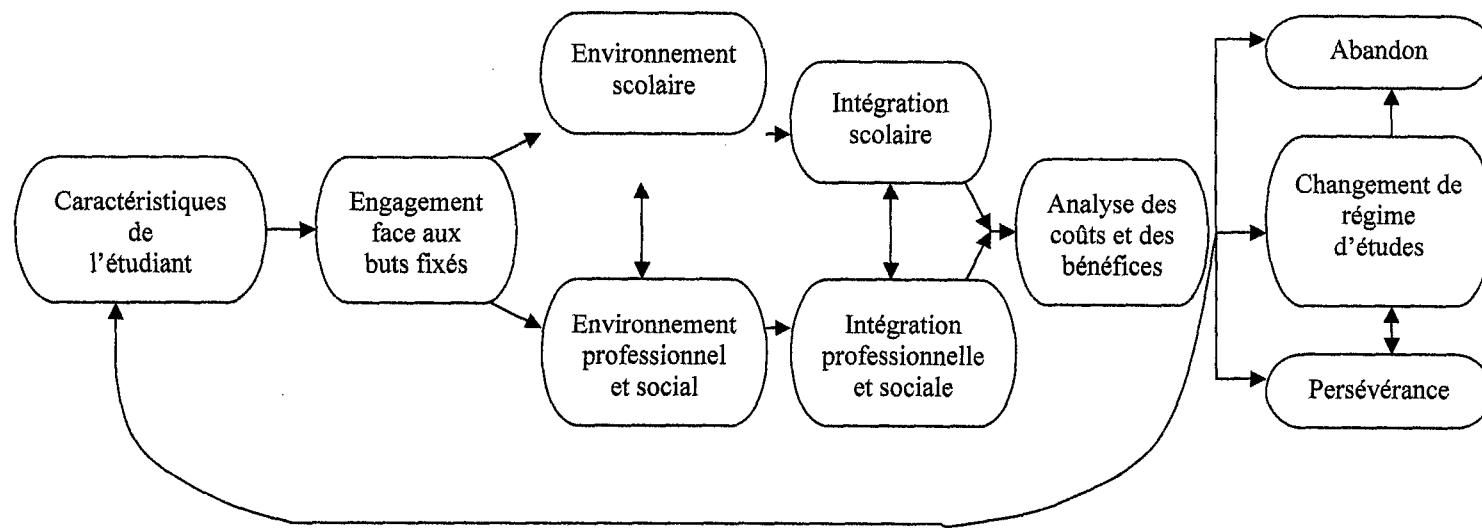
Selon le modèle de Tinto (1975), les caractéristiques de l'étudiant incluent le statut social, l'expérience scolaire antérieure, le sexe, l'attitude en regard des études et l'estime de soi. Ainsi, le statut socio-économique des parents risque d'avoir une incidence sur le parcours scolaire de leur enfant (Pageau & Bujold, 2000). De plus, le type de formation

collégiale antérieure (préuniversitaire ou technique) est également un élément à considérer dans la poursuite des études universitaires (Ménard et al., 2007). Pour ce qui est du sexe, une étude portant sur les étudiants universitaires montre que les femmes sont davantage susceptibles d'obtenir leur diplôme que les hommes (Lassibille & Gómez, 2009). Le fait d'être optimisme est également un facteur bénéfique pour atténuer le stress et favoriser l'utilisation de stratégies adaptatives (Dumont, 2000). De plus, avoir une bonne estime de soi et faire preuve d'autonomie favoriseraient les chances de réussite (Dumont, 2000).

#### *Engagement face aux buts fixés*

Tinto (1975) mentionne qu'un étudiant qui entreprend des études universitaires prend deux types d'engagement, l'un envers ses buts et ses objectifs personnels et l'autre envers l'établissement où il poursuit ses études. Malgré qu'il soit nécessaire de démontrer des habiletés pour les études, l'engagement envers les buts fixés est un facteur fortement associé à la persévérance scolaire (Kember, 1989). Parfois, les objectifs de l'individu ne correspondent pas à ceux de l'établissement. Comme il n'existe probablement aucun programme d'études idéal pour répondre aux besoins de chacun, l'étudiant devra faire des compromis (Tinto, 1975). Néanmoins, ceux et celles qui connaissent le programme et qui possèdent les qualifications de base sont moins enclins à abandonner (Montmarquette, Mahseredlian, & Houle, 1996).

Les principales raisons pour poursuivre des études universitaires sont les aspirations scolaires et professionnelles (Barr-Telford, Cartwright, Prasil, & Shimmons, 2003; CSE, 2000).



*Figure 1. Processus décisionnel menant au changement de régime d'études (adaptation du modèle de Tinto de 1975)*

Il est essentiel d'évaluer si les études s'inscrivent totalement ou partiellement dans le projet personnel de l'étudiant (CSE, 2000), car ce dernier doit être prêt à assumer les coûts de ses études (Sauvé, 2006). Toutefois, les intentions et les objectifs pour entreprendre des études universitaires sont souvent fluides, instables et même imprécis (Chenard, 1989). Tinto (1975) souligne l'importance des intentions et de l'engagement dans la poursuite des études. Un engagement maximal en regard des buts avec un minimum d'intégration et d'engagement envers l'institution ne devrait pas mener à l'abandon scolaire. Néanmoins, le fait d'avoir des buts irréalistes peut davantage augmenter le risque de mettre un terme à la scolarisation que le fait de ne pas en avoir (Kember, 1989). Le premier trimestre de l'expérience universitaire peut être déterminant en regard de ces objectifs initiaux (Chenard, 1989). En plus de la décision d'entreprendre des études universitaires, Doray et ses collaborateurs (2009b) ajoutent également que le choix de programme peut se faire par contrainte ou réflexion. Selon ces auteurs, le choix par contrainte survient souvent chez les étudiants qui ont connu des échecs dans certaines disciplines ou dont les notes ne sont pas suffisantes pour être admis dans le programme qui constituait leur premier choix. Ils soulignent aussi que le choix de programme s'explique par plusieurs facteurs, tels que le milieu scolaire, la formation scolaire antérieure, les loisirs, le réseau social (Doray et al., 2009b).

L'engagement vis-à-vis des études est perçu comme une variable favorisant la motivation et la persévérance (CSE, 2000). Le terme motivation fait référence aux désirs et à la volonté poussant un individu à accomplir une tâche ou à viser un objectif précis. Elle peut être extrinsèque et intrinsèque. D'une part, la motivation extrinsèque fait

référence à l'engagement dans une activité pour des raisons externes à l'individu ou pour l'obtention de bénéfices secondaires (p. ex., implication dans les études universitaires avec l'obtention du diplôme ou la qualification comme but ultime) (Kember, 1989). D'autre part, la motivation intrinsèque est l'énergie portée envers une tâche par intérêt personnel (p. ex., vouloir en savoir davantage sur la matière ou apprendre par intérêt personnel) (Kember, 1989). Cette dernière incite l'étudiant à multiplier les efforts nécessaires pour la réussite de son projet d'études (CSE, 2000). Selon le CSE (1992), la motivation intrinsèque paraît plus développée chez les filles que chez les garçons. Celles-ci sont plus persévérandes (après 1 an, 83 % versus 80 %), obtiennent leur diplôme dans des proportions nettement plus élevées (après 6 ans, 75 % versus 66 %) et font leur baccalauréat en moins de temps (après 6 ans, 9,3 versus 10 trimestres) (MELS, 2002). Ainsi, il semble que les filles considèrent davantage leurs études comme un moyen favorisant leur développement personnel et tirent une plus grande satisfaction de leurs activités scolaires. Ainsi, elles entretiennent un intérêt marqué pour leurs études et ont le souci de bien réussir. En revanche, les garçons ont tendance à accorder plus d'intérêt au travail rémunéré qu'aux études (CSE, 1992).

#### *Environnement scolaire, professionnel et social*

En plus de l'engagement face aux buts fixés, les contacts sociaux de l'étudiant avec les individus de son environnement scolaire (p. ex., professeurs et autres étudiants), à son lieu de travail (p. ex., employeur et collègues de travail) et lors de ses activités sociales (p. ex., famille et amis) peuvent favoriser la persévérande scolaire (Sauvé, 2006; Tinto, 1992). Dans cette optique, la disponibilité et l'encadrement offerts par les

professeurs sont des composantes pouvant contribuer à la réussite scolaire (CSE, 2000). En effet, certains auteurs soulignent le fait que les étudiants s'attendent à ce que les professeurs soient disponibles, qu'ils offrent un encadrement de qualité, qu'ils donnent une rétroaction sur les travaux ou examens, qu'ils soutiennent leur motivation et qu'ils les orientent vers de nouvelles perspectives (CSE, 2000; Zepke, Leach, & Prebble, 2006). Zepke et ses collaborateurs (2006) suggèrent que la qualité de l'enseignement, le soutien, la flexibilité, la capacité d'accommodation aux différents modes d'apprentissage ainsi que la capacité de l'institution à créer un climat où les étudiants se sentent confortables sont des aspects favorables à la persévérance scolaire. En ce sens, l'enquête CODEVIE (CSE, 2000) révèle un taux élevé de satisfaction des étudiants à l'égard de divers éléments de la formation universitaire. Toutefois, Ménard et ses collaborateurs (2007) stipulent que les étudiants qui poursuivent une formation DEC-BAC ont tendance à être déçus de la qualité du contenu des cours et déplorent la redondance des éléments enseignés à l'université avec ceux qui sont abordés lors de leur formation collégiale. Certains auteurs soulignent également l'importance que l'étudiant soit informé de la charge de travail que nécessitent les études universitaires à temps plein (Briggs, 2006; Crisp et al., 2009). Ainsi, Briggs (2006) indique que c'est la qualité de l'information offerte aux étudiants plutôt que la quantité qui s'avère primordiale.

La compréhension de l'employeur est aussi une variable importante pour la persévérance scolaire. Certains d'entre eux encouragent la poursuite des études et allouent des congés pour les travaux scolaires (Kember, 1989).

Le soutien des proches et des amis ainsi que leur implication sont aussi des facteurs favorisant la poursuite des études (Matus-Grossman & Goden, 2002; cités dans Sauvé, 2006). Leur ouverture, leur intérêt et leur soutien sont des éléments prédisposant à la réussite (Tinto, 1975).

#### *Intégration scolaire, professionnelle et sociale*

Une intégration insuffisante au sein du réseau social de l'établissement universitaire risque d'augmenter la probabilité que l'individu investisse ses énergies dans la poursuite d'autres activités que ses études (Tinto, 1975). Plus l'individu respecte les règlements de l'établissement et s'intègre aux pairs, plus il a de chances de terminer ses études (Sauvé, 2006; Tinto, 1975). Par le fait même, le choix d'un régime d'études à temps partiel risque de nuire à la qualité de l'intégration (Moro-Egido & Panades, 2010). Par contre, une trop grande implication dans le réseau social de l'établissement risque d'amoindrir l'implication de l'étudiant dans ses études ou dans ses travaux scolaires et peut parfois mener à l'abandon (Tinto, 1975).

L'intégration professionnelle est bénéfique pour accroître les contacts sociaux et favoriser l'insertion sur le marché du travail (Ford, Bosworth, & Wilson, 1995). Par ailleurs, l'intégration dans son emploi peut dépendre de l'attitude de l'employeur et des collègues de travail (Kember, 1989). Néanmoins, elle peut parfois engendrer le sacrifice de la vie scolaire et sociale (McCartan, 1988).

#### *Analyse des coûts et des bénéfices*

En fonction de leur perception, la plupart des individus font l'analyse des coûts et des bénéfices des activités qu'ils accomplissent. Par la suite, ils sont en mesure de

comparer, avec d'autres activités de leur quotidien, celles qui leur procurent le plus d'avantages. Un individu va concentrer ses énergies vers l'activité qui maximise les bénéfices en fonction du temps qui lui est alloué (Tinto, 1975). Lorsqu'une personne perçoit que son investissement de temps et d'énergie dans les travaux scolaires produit plus de bénéfices que de coûts, celle-ci choisira de poursuivre son engagement envers ses travaux scolaires favorisant la poursuite des études (Tinto, 1975). L'engagement est le résultat de l'analyse des bénéfices (p. ex., réalisation scolaire, satisfaction personnelle, relations avec les pairs) et des coûts (p. ex., niveau financier, temps, insatisfaction, échecs scolaires) lors des études universitaires (Tinto, 1975).

*Persévérance, changement de régime d'études ou abandon*

Selon Sales, Drolet, Bonneau, Kuzminski et Simard (1996), les raisons fréquemment mentionnées pour interrompre des études universitaires sont reliées à l'emploi, à des raisons financières, au manque d'intérêt envers le programme, à des raisons de santé, à des obligations familiales ou à la charge de travail. De plus, une recherche réalisée à l'UQAC rapporte que les étudiants ayant abandonné leur programme d'études occupaient majoritairement un emploi à temps plein ou à temps partiel pendant le trimestre scolaire (Privé & Thériault, 1995). De plus, selon cette même recherche, il y aurait un lien significatif entre l'interruption des études et les motifs économiques. Ainsi, les problèmes financiers expliquent 24,3 % des abandons, ce qui en fait la raison la plus fréquemment évoquée parmi l'ensemble des motifs rapportés (Privé & Thériault, 1995; cités dans CSE, 2000).

## Raisons à l'origine de l'adoption d'un régime d'études à temps partiel

Plusieurs facteurs peuvent donc contribuer à la décision d'étudier à temps partiel. Selon les écrits, ceux-ci relèvent principalement de l'occupation d'un emploi, de conditions financières ou de circonstances familiales.

### *Occupation d'un emploi*

Afin d'identifier les facteurs menant à un changement de régime d'études, il est possible de faire un parallèle avec les difficultés que vivent les travailleurs en matière de conciliation travail-famille. Les conditions de travail peuvent affecter la vie familiale (Lambert, 1990). En effet, les exigences de l'employeur peuvent interférer avec la capacité du travailleur à maintenir sa satisfaction et son implication dans sa vie personnelle (Lambert, 1990). De plus, l'énergie exigée par la famille peut limiter leur implication au travail (Lambert, 1990). Il en est de même pour les étudiants qui occupent un emploi pendant l'année scolaire. Ainsi, chez certains, le temps consacré à l'emploi peut nuire aux études, parce qu'il diminue le temps alloué aux études, augmente la fatigue et réduit la flexibilité de l'horaire (Callender & Kemp, 2000). Selon le modèle de l'accommodation, les travailleurs tendent à limiter leurs responsabilités au niveau du travail ou de la vie familiale afin de mieux combler les demandes en provenance de l'un des deux domaines (Lambert, 1990). Ainsi, certains étudiants pourraient choisir de diminuer leur implication dans les études afin de favoriser l'exercice de leurs multiples responsabilités dans les différentes sphères de leur vie. Le changement de régime d'études permettrait donc à certains étudiants d'éviter de quitter le marché du travail (Hubert, 1989).

Les problématiques rencontrées en regard de l'exercice des rôles multiples sont particulièrement vécues par les femmes. Afin de subvenir aux différentes responsabilités inhérentes à la vie professionnelle et familiale, plusieurs contraintes sont rencontrées (Tomlinson, 2006). Dans l'optique de faire face à ces difficultés, certaines d'entre elles peuvent choisir de modifier leur style de vie de façon stratégique, réactive ou par compromis afin de maintenir l'équilibre entre les sphères de leur vie (Tomlinson, 2006). Les modifications stratégiques sont planifiées et réfléchies et ont pour but d'accroître leur qualité de vie. La réduction des heures de travail fait partie de ce type de stratégies (Tomlinson, 2006). Le changement réactif est une réponse à un événement qui a ébranlé l'équilibre entre le travail et la famille (p. ex., maternité, séparation, divorce) (Tomlinson, 2006). Pour ce qui est du compromis, il est à la fois un choix et une contrainte (p. ex., travailler le soir ou les fins de semaine pour être disponible pour les enfants pendant le jour) (Tomlinson, 2006). Afin de retrouver l'équilibre, l'accommodation, le changement réactif ou le compromis peuvent être également appliqués par les étudiants concernant l'exercice de leurs multiples responsabilités, et ce, afin de trouver un meilleur équilibre entre les études, le travail et la vie personnelle. Ici, l'accommodation fait référence à un choix planifié et orienté vers un but (Tomlinson, 2006). Le changement réactif est, quant à lui, non planifié et en lien avec la survenue d'événements de la vie. Pour ce qui est du compromis, il se situe entre le choix et la contrainte (Tomlinson, 2006). Ainsi, le changement de régime d'études de temps plein à temps partiel peut se faire de façon stratégique, réactive ou contraignante.

Le fait d'occuper un emploi à temps partiel dans leur futur domaine professionnel pourrait aussi être un facteur clé dans la décision de s'inscrire à temps partiel plutôt qu'à temps plein (Stratton et al., 2004). Toutefois, plusieurs aspects entrent en ligne de compte lors de la prise d'une telle décision: les caractéristiques personnelles de l'étudiant, ses contraintes économiques et ses responsabilités familiales (Stratton et al., 2004). Ainsi, il y a une augmentation des étudiants qui modifient leur régime d'études de temps plein à temps partiel afin de réussir à satisfaire l'engagement vis-à-vis des études, de l'emploi, des relations interpersonnelles et des loisirs (McInnis & Hartley, 2002). De plus, certains évoquent des motifs liés à leur situation financière et personnelle (Hubert, 1989). En effet, selon Chris et ses collaborateurs (2009), il est plutôt difficile pour les étudiants de trouver un équilibre entre le travail et les études. Cette situation est encore plus complexe lorsque le travail est nécessaire afin d'assumer les frais de subsistance. En somme, le besoin de répondre aux exigences en provenance des études et de l'emploi est la principale raison évoquée pour choisir d'étudier à temps partiel (Choy, 2002; Hayden & Long, 2006).

#### *Conditions financières*

Les conditions financières jouent un rôle majeur dans la décision d'occuper un emploi pendant l'année scolaire (Stratton et al., 2004). De ce fait, certaines personnes occupent un emploi directement ou indirectement lié à leur domaine d'études. Dans cette optique, les individus occupant un emploi à temps partiel ont l'opportunité d'acquérir de l'expérience pour leur future profession (Stratton et al., 2004). Ainsi, le régime d'études à temps partiel permet à l'étudiant de poursuivre sa scolarité tout en conservant son

statut d'employé (Hubert, 1989). Ainsi, le fait de vivre des difficultés économiques au moment de l'inscription à des études universitaires peut inciter l'étudiant à opter pour un choix de régime d'études à temps partiel (Stratton et al., 2004). Il est à noter que 45 % des étudiants à temps partiel proviennent d'un faible milieu socioéconomique (Pageau & Bujold, 2000). Les études à temps plein peuvent également être entravées par des contraintes financières incluant les frais de scolarité ou le coût de la vie (Hubert, 1989). Une étude réalisée en Australie a démontré qu'une proportion des étudiants qui choisissent les études à temps partiel anticipent des difficultés en ce qui concerne l'obtention d'une aide financière qui pourrait les soutenir dans leurs études (Beswick, 1983). La majorité des étudiants à temps partiel ne reçoivent pas d'aide financière du gouvernement, mais seulement une minorité en a fait la demande (Hayden & Long, 2006). Malgré que plusieurs étudiants à temps partiel évoquent des difficultés financières, celles-ci semblent encore plus présentes chez les étudiants à temps plein (Hayden & Long, 2006). Ainsi, le MELS (2007) rapporte que l'endettement moyen d'un étudiant québécois à la fin de ses études universitaires de premier cycle était de 10 612 \$.

#### *Circonstances familiales*

Les circonstances familiales peuvent également avoir une incidence sur le choix du régime d'études. En effet, les étudiants qui ont des enfants sont moins susceptibles de choisir d'étudier à temps plein (Stratton et al., 2004). De plus, ceux qui ont des parents avec une scolarité de niveau secondaire optent davantage pour une inscription à temps partiel. Ceci s'explique par le fait qu'ils reçoivent probablement moins de soutien

financier de leur part (Finnie, Laporte, & Lascelles, 2004; Stratton et al., 2004). Ces derniers peuvent également soutenir leur enfant dans leur décision de modifier leur trajectoire scolaire (Stratton et al., 2004).

#### Synthèse et questions de recherche

Certains étudiants modifient leur régime d'études de temps plein à temps partiel durant leurs études universitaires. Par contre, l'adoption de ce régime d'études accroît le risque d'abandon scolaire. En effet, le régime d'études à temps partiel prolonge la durée des études et est associé négativement à l'investissement dans les travaux scolaires, à l'intégration dans le milieu scolaire ainsi qu'à l'obtention d'un diplôme. Même si plusieurs recherches ont porté sur le phénomène de l'abandon scolaire, très peu ont abordé la problématique des études à temps partiel et aucune recherche recensée n'a traité des motifs liés à la modification du régime d'études de temps plein à temps partiel. Il s'avère primordial de se pencher sur les facteurs influençant le changement de régime d'études afin d'identifier des moyens susceptibles d'aider les étudiants sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires.

Suivant la recension des écrits, il est possible de formuler sept questions en lien avec les facteurs conduisant à un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel: 1) Qu'est-ce qui a amené les étudiants à entreprendre des études universitaires et 2) à faire le choix du programme dans lequel ils se sont inscrits?, 3) Par rapport aux autres activités de leur vie, quelle importance les étudiants accordaient au fait d'obtenir un baccalauréat dans le programme où ils étaient inscrits?, 4) Que retiennent les étudiants de l'expérience de leurs premiers trimestres à l'université?, 5) Quelles sont les

principales difficultés que les étudiants ont rencontrées en regard de leurs différentes responsabilités avant leur changement de cheminement scolaire?, 6) Qu'est-ce qui a poussé les étudiants de moins de 21 ans admis sur la base d'un DEC et qui ont vraisemblablement toujours suivi un cheminement linéaire à effectuer un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel? et 7) Au moment où ils ont pris la décision de changer de régime d'études, quels étaient les pour et les contre reliés à ce changement?

*Méthode*

Cette recherche repose sur une méthodologie de nature qualitative et plusieurs raisons justifient le choix de ce type d'approche. Elle permet de brosser un tableau des activités quotidiennes et aide à mieux comprendre les événements qui surviennent dans la vie de tous les jours (Miles & Huberman, 1994). De plus, les données sont recueillies dans une situation favorisant les échanges ce qui devrait amener les individus à s'exprimer davantage. L'approche choisie facilite l'obtention de descriptions et d'explications en regard d'une situation donnée, amenant certains à prendre conscience des véritables raisons les ayant poussés à agir (Poupart, 1997). La recherche qualitative offre la possibilité d'approfondir les connaissances sur l'expérience vécue par les individus (Poupart, 1997). Ce type de méthode permet d'analyser la perception de l'interviewé, la signification des événements ainsi que les émotions qui y sont reliées. Il permet également d'étudier les processus décisionnels des participants (Miles & Huberman, 1994).

#### Participants

La population cible est celle des étudiants inscrits à un baccalauréat à l'UQAC ayant modifié leur régime d'études de temps plein à temps partiel. Pour participer à la recherche, les étudiants devaient répondre à quatre critères: 1) être admis sur la base d'un DEC, 2) être âgés de moins de 21 ans lors de leur inscription à l'UQAC, 3) être inscrits à un programme de baccalauréat et 4) avoir changé de régime d'études de temps plein à temps partiel au cours des deux années suivant leur inscription. Certains de ces critères ont été déterminés afin d'identifier les étudiants au cheminement traditionnel c'est-à-dire qui ont suivi jusqu'à l'université un parcours linéaire dans leurs études.

Comme ils sont âgés de moins de 21 ans lors de leur inscription à l'UQAC et admis sur la base d'un DEC, il est donc attendu, selon les écrits (p. ex., CSE, 2000; Pageau & Bujold, 2000), qu'ils aient poursuivi leur parcours scolaire sans interruption et qu'ils terminent leur scolarité dans le délai prévu par le programme dans lequel ils sont inscrits.

#### Déroulement

Cette recherche s'insère dans un projet de plus grande envergure ayant déjà obtenu une approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC. Dans le but d'accéder à la population visée, plusieurs personnes ont été rencontrées. D'abord, les directeurs de module ont été rejoints afin d'obtenir l'autorisation de présenter le projet de recherche aux étudiants pendant les périodes de cours suivant l'accord des professeurs et des chargés de cours concernés. Avec l'aide des secrétaires de module, les cours s'adressant aux étudiants de première année de baccalauréat ainsi que le nom des professeurs et chargés de cours en ayant la responsabilité ont été identifiés. Par la suite, les professeurs et chargés de cours concernés ont été contactés pour obtenir l'autorisation de rencontrer les étudiants en classe lors de la deuxième, troisième ou quatrième semaine du trimestre. Lors de ces rencontres, des assistants de recherche ont présenté le projet et ont invité les étudiants à compléter un formulaire de consentement autorisant le registraire à informer l'équipe de recherche d'une éventuelle modification à leur cheminement scolaire (Appendice A). Cette procédure a été réalisée aux trimestres d'automne 2005 et 2006. Sur 1 704 étudiants rencontrés, 48,4 % ( $n = 824$ ) ont accepté de signer le formulaire de consentement.

La coordonnatrice du projet de recherche a contacté par téléphone les étudiants ayant changé de régime d'études de temps plein à temps partiel afin de les inviter à participer à une entrevue semi-dirigée enregistrée. Elle leur a expliqué les buts de l'entrevue et les attentes liées à leur participation. Par la suite, elle a fixé un rendez-vous avec les étudiants ayant accepté d'être rencontrés. Parmi les 824 étudiants qui ont accepté d'être contactés advenant un changement de cheminement scolaire, 2,3 % ( $n=19$ ) ont effectué un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel, dont 89,5 % ( $n= 17$ ) de ces derniers ont accepté de participer à la présente recherche. Une personne a refusé d'y participer par manque de temps et une autre a été impossible à rejoindre malgré de multiples tentatives. Ce nombre de participants a été suffisant pour atteindre la saturation des données, et ce, pour l'ensemble des questions de l'entrevue (Endacott & Botti, 2005; Guest, Bunce, & Johnson, 2006). L'échantillon aux fins de cette étude est composé de 9 femmes et de 8 hommes, dont la moyenne d'âge au moment de l'entrevue est de 21,41 ans ( $\bar{ET}=0,17$ ). Les entrevues semi-dirigées ont été effectuées un ou deux ans après leur première inscription universitaire, soit après leur changement de régime d'études.

Au début de chaque rencontre, le déroulement, les objectifs de la recherche et les informations relatives à l'éthique sont présentés. Chaque participant signe un formulaire de consentement éclairé par lequel il autorise, entre autres, l'enregistrement audio de l'entrevue (Appendice B). Le formulaire informe aussi les participants des avantages et inconvénients liés à leur participation et qu'ils peuvent se retirer de la recherche en tout temps. Aucune rémunération ne leur est accordée, mais une vignette de stationnement est mise à leur disposition si nécessaire. De surcroît, ces derniers sont avisés qu'aucune

donnée individuelle ne sera divulguée. Seulement certains extraits d'entrevue pourraient être publiés à titre d'exemple en prenant soin qu'aucun détail ne permette d'identifier un participant. Les entrevues sont enregistrées pour permettre leur codification. L'enregistreur numérique est petit et discret, ce qui évite d'intimider les participants. Par la suite, l'enregistrement des entrevues est transféré sur un ordinateur puis gravé sur un CD-ROM. Toutes les données recueillies sont conservées sous clé et un numéro d'identification est attribué à chaque participant afin d'assurer l'anonymat. De plus, un mot de passe est nécessaire pour accéder à l'information disponible sur l'ordinateur et seulement les chercheurs et les assistants de recherche connaissent celui-ci.

Les entrevues ont lieu à l'UQAC, ce qui permet un certain contrôle de l'environnement. Toutefois, deux d'entre elles ont dû être effectuées par téléphone. L'interviewer s'assure que les questions sont bien comprises par les participants et des sous-questions permettent d'approfondir les aspects peu développés. L'interviewer a reçu une formation concernant les procédures ainsi que les comportements à adopter lors d'une entrevue semi-dirigée. Ainsi, il a réalisé une entrevue pilote afin d'obtenir de la rétroaction, s'assurer qu'il procède selon les consignes établies et recevoir une certification de la part des chercheurs responsables du projet.

Après la rencontre, l'interviewer complète une fiche d'entretien afin de mentionner si certains événements ont pu, selon ses impressions, influencer les réponses du répondant au cours de l'entrevue. L'interviewer vérifie aussi si les propos du participant laissent entrevoir des difficultés importantes au point de vue physique ou psychologique.

S'il y a lieu, les comportements de l'interviewé sont notés ainsi que ses questionnements. En terminant, il note tout autre commentaire jugé pertinent.

#### Instruments de collecte de données

Lors des rencontres avec les participants, deux instruments sont utilisés afin de recueillir les données. Un bref questionnaire, d'environ dix minutes, est administré afin d'amasser des données sociodémographiques. Ce questionnaire aborde des renseignements liés à des aspects personnels (p. ex., sexe, âge, état civil), aux études (p. ex., domaine d'étude, régime d'études, niveau de préparation vis-à-vis des études universitaires), à l'emploi (p. ex., statut d'emploi, type d'emploi occupé pendant l'année scolaire, lien entre l'emploi et le domaine d'étude), à la qualité des relations avec l'entourage avant le changement de cheminement scolaire (p. ex., parents, amis, fratrie, employeur) ainsi qu'à l'emploi du temps (p. ex., cours, études et travaux scolaires, travail rémunéré).

Par la suite, l'entrevue semi-dirigée est conduite à l'aide d'un guide élaboré par les membres de l'équipe de recherche (Appendice C). Ce guide aborde quatre aspects: 1) les motifs d'inscription et l'expérience universitaire, 2) le changement de cheminement, 3) les conditions de vie et les responsabilités ainsi que 4) les stratégies, l'aide et les ressources utilisées face aux difficultés rencontrées. Le choix des aspects abordés est basé sur des études antérieures ainsi que sur l'adaptation du modèle de Tinto (1975). La durée de l'entrevue est d'environ 90 minutes.

### Stratégie d'analyse

L'analyse de contenu de l'enregistrement des entrevues a été effectuée à l'aide du logiciel *Atlas.ti*. Au préalable, le codeur a reçu une formation sur l'utilisation des logiciels d'analyse qualitative de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) de même qu'une formation complémentaire donnée par les chercheurs responsables de la recherche. Une grille de codes a préalablement été établie par l'équipe de recherche à l'aide des écrits recensés pour chacun des thèmes abordés lors de l'entrevue. Néanmoins, il importe de préciser que le codage était mixte puisqu'il était possible d'ajouter des codes à la grille préétablie. Le codage des entrevues a été réalisé par l'interviewer lui-même. Des discussions impliquant deux chercheurs et quatre assistants de recherche ont permis de vérifier la pertinence des nouveaux codes ajoutés et de s'assurer que les extraits de *verbatim* avaient été associés aux bons codes. De plus, trois assistants de recherche avec l'aide de deux chercheurs ont révisé les résultats de l'analyse en évaluant l'adéquation des extraits d'entrevue en lien avec des thèmes, sous-thèmes et indicateurs. Une liste concernant la fréquence d'apparition des codes a été établie par ces mêmes trois assistants. Lors de ce processus, ces derniers ont sélectionné les extraits susceptibles de mieux représenter les codes fréquemment utilisés.

## *Résultats*

La présentation des résultats comprend quatre sections. Les deux premières concernent les renseignements sur les participants avant et après leur changement de régime d'études. La troisième traite de l'emploi du temps des étudiants et la quatrième aborde les résultats de l'analyse du contenu des entrevues.

#### Renseignements sur les participants avant leur changement de régime d'études

Cette première partie des résultats porte sur les données sociodémographiques recueillies auprès des étudiants rencontrés concernant la période précédant leur changement de régime d'études. Il sera question de renseignements liés aux aspects personnels, aux études, à l'emploi ainsi qu'à la qualité des relations entretenues avec leur entourage à ce moment.

##### *Renseignements personnels*

Cette partie traite du milieu et des conditions de vie, des aspects financiers ainsi que des priorités des 17 étudiants au moment de leur inscription à l'université. Lors de celle-ci, la plupart des participants résidaient chez leurs parents ( $n=16$ ) et demeuraient à Ville de Saguenay ( $n=15$ ). Presque tous les participants étaient célibataires ( $n=15$ ) et n'avaient pas d'enfant à leur charge ( $n=16$ ). Plus de la moitié des participants considérait ses revenus suffisants pour répondre à ses besoins ( $n=9$ ) et les autres se considéraient à l'aise sur le plan financier ( $n=8$ ). Ainsi, tous les étudiants rapportaient avoir l'argent nécessaire pour répondre à leurs obligations. En prenant en considération que la majorité des étudiants pouvaient avoir plus d'une source de financement, la principale source évoquée était un emploi rémunéré à temps partiel ( $n=11$ ) et, en second lieu, le soutien financier de la famille ( $n=8$ ). Seulement un étudiant a mentionné avoir bénéficié du

régime gouvernemental des prêts et bourses ( $n=1$ ). Néanmoins, il importe de souligner que près de la moitié a des dettes personnelles ( $n=8$ ).

Lors de leur première inscription à des études universitaires, près des deux tiers des participants de l'échantillon considéraient les études comme leur principale priorité ( $n=11$ ). Un seul étudiant voyait le travail comme sa priorité ( $n=1$ ) alors que les autres le situaient en deuxième, troisième ou quatrième position ( $n=16$ ). La majorité des participants plaçait la famille en troisième ou en quatrième position ( $n=12$ ). Pour ce qui est des loisirs, près des deux tiers les considéraient comme leur dernière priorité ( $n=11$ ). En somme, pour la grande majorité des étudiants, les intentions initiales concernant leur emploi du temps étaient d'étudier à temps plein et de travailler à temps partiel ( $n=15$ ). Les participants avaient donc comme objectif de consacrer le plus de temps possible à leurs études et aux travaux scolaires.

Toujours en lien avec les renseignements personnels, les participants ont été questionnés sur le niveau de scolarité de leurs parents. Chez les mères des étudiants, il est possible d'observer une distribution pratiquement homogène des niveaux de scolarité atteints (voir Tableau 1). Néanmoins, quelques-uns des pères des étudiants détiennent un diplôme d'études collégiales alors que d'autres ont un diplôme universitaire.

En somme, selon les renseignements personnels obtenus auprès des participants, avant qu'ils effectuent leur changement de régime d'études, la majorité vivait chez leurs parents et avait peu de responsabilités familiales.

Tableau 1

## Niveau de scolarité atteint par les parents des participants

Niveau de scolarité	Mère	Père
	(n=17)	(n=17)
	n	n
Secondaire	4	4
Professionnel	4	4
Collégial	5	6
Universitaire	4	3

De plus, les étudiants avaient l'intention de consacrer leur temps principalement à leurs études et, en second lieu, à leur travail rémunéré qui représentait leur principale source de financement suivi du soutien financier de la famille.

*Renseignements concernant les études*

Cette partie traite d'informations relatives à l'expérience scolaire des participants lors de leur inscription à l'université. Tous les participants possèdent un diplôme d'études collégiales tel que requis par les critères d'inclusion. Leur DEC est soit une formation préuniversitaire ( $n=9$ , dont 6 sont des hommes et 3 sont des femmes) ou une formation technique ( $n=8$ , dont 6 sont des femmes et 2 sont des hommes). Ainsi, près de la moitié des étudiants détiennent un DEC technique leur donnant accès au marché du travail. Lors de leur admission à l'université, plus de la moitié des étudiants de l'échantillon se sentaient très bien préparés à entreprendre leurs études universitaires ( $n=10$ ). De plus, parmi les participants rencontrés, plus de la moitié considéraient leurs résultats scolaires supérieurs à ceux des autres étudiants ( $n=11$ ). Les choix de

programme d'études des participants et leur département d'attaché lors de leur première inscription à l'UQAC étaient variés (voir Tableau 2). Presque la totalité ( $n=16$ ) mentionne que le programme dans lequel ils ont été admis était leur premier choix et non un choix par défaut. Cependant, s'ils avaient à se réinscrire, moins de la moitié mentionnent qu'ils se réinscriraient au même programme à l'UQAC ( $n=7$ ). Concernant leurs aspirations face au diplôme terminal convoité lors de leur inscription à l'UQAC, plusieurs participants visaient l'obtention d'un baccalauréat ( $n=13$ ) sans nécessairement poursuivre des études de cycles supérieurs. Malgré qu'ils se soient fixé cet objectif, presque la moitié des participants rencontrés ont abandonné ou échoué un cours avant d'effectuer un changement de régime d'études ( $n=8$ ).

Tableau 2  
Distribution des participants selon les départements

Département	Participants
	( $n=17$ )
	<i>n</i>
Sciences économiques et administratives	6
Sciences humaines	4
Sciences de l'éducation et psychologie	2
Sciences appliquées	2
Sciences fondamentales	1
Arts et lettres	1
Informatique et mathématique	1

En somme, il est possible de constater que plus de la moitié des étudiants se sentaient préparés à entreprendre des études universitaires. De plus, ils avaient choisi

leur programme d'études avec l'intention initiale de compléter un baccalauréat dans le domaine convoité. Or, avec du recul, moins de la moitié se réinscriraient au même programme dans le même établissement.

#### *Renseignements concernant l'implication sur le marché du travail*

Cette partie porte sur les renseignements socioprofessionnels des participants avant qu'ils n'effectuent leur changement de régime d'études. En plus des études, tous les participants de cette recherche occupaient un travail rémunéré. Avant d'effectuer leur changement de régime d'études, une grande proportion n'avait qu'un emploi ( $n=12$ ), alors que certains en cumulaient deux ( $n=4$ ) ou trois ( $n=1$ ). Il est possible de constater que plus de la moitié occupaient un emploi dans le secteur des services (p. ex., restauration, vente, hôtellerie) ( $n=10$ ), quelques-uns dans le secteur de la bureautique (p. ex., secrétariat, administration) ( $n=5$ ) et deux dans le secteur ouvrier (p. ex., construction).

Cinq étudiants ont mentionné que leur emploi était directement relié à leur domaine d'études collégiales. Au cours de l'année scolaire, le nombre d'heures par semaine consacrées au travail est très varié, soit de 1 à 9 heures ( $n=1$ ), de 10 à 19 heures ( $n=7$ ), de 20 à 29 heures ( $n=7$ ) ainsi que 30 heures et plus ( $n=2$ ). Ainsi, pour la plupart des participants, le statut d'emploi au cours de l'année scolaire était à temps partiel ( $n=15$ ), mais ils étaient à temps plein lors de la période estivale ( $n=14$ ). Plus de la moitié ont rapporté avoir un horaire de travail flexible ( $n=10$ ) et variable ( $n=9$ ). Concernant leur taux horaire, ils recevaient en moyenne 12,34 \$ de l'heure ( $\bar{ET}=1,52$ ). Près de la moitié avait un taux horaire se situant en dessous de 10 \$ ( $n=8$ ). Toutefois, les autres avaient un

taux horaire variant de 10 \$ à 19 \$ de l'heure ( $n=6$ ), de 20 \$ à 29 \$ de l'heure ( $n=2$ ) ainsi que de 30 \$ et plus de l'heure ( $n=1$ ). Environ 60 % des étudiants ont mentionné qu'ils occuperaient le même emploi s'ils avaient à faire un choix ( $n=10$ ). De plus, le même nombre de participants indique qu'ils continueraient à travailler même si un montant d'argent qui correspond à leur salaire leur était versé ( $n=10$ ).

Bref, tous les participants occupaient un emploi avant d'effectuer un changement de régime d'études, dont plus de la moitié, dans le secteur des services. La majorité travaillait à temps partiel durant l'année scolaire avec un salaire moyen plus élevé que le salaire minimum ainsi qu'un horaire de travail flexible. Néanmoins, il est important de souligner que la moitié travaillait 20 heures et plus par semaine.

#### *Renseignements sur les relations entretenues avec l'entourage*

Cette partie dresse un portrait des relations entretenues par les participants avec les membres de leur entourage avant d'effectuer un changement de cheminement scolaire. La plupart des étudiants de l'échantillon entretenaient une relation amoureuse ( $n=12$ ). Parmi ceux-ci, près de la moitié qualifient cette relation comme satisfaisante ( $n=9$ ). De plus, la majorité des étudiants considère comme satisfaisante la relation avec leurs parents ( $n=12$ ), la fratrie ( $n=13$ ), les amis ( $n=14$ ), les professeurs ( $n=14$ ), les autres étudiants ( $n=14$ ), l'employeur ( $n=15$ ) et les collègues de travail ( $n=12$ ). Ils ont aussi presque tous une personne à qui ils peuvent se confier librement lorsqu'ils éprouvent des difficultés ( $n=16$ ). Enfin, ils peuvent tous compter sur une personne de leur entourage pour leur venir en aide en cas de besoin ( $n=17$ ).

## Renseignements sur les participants après leur changement de régime d'études

Cette section traite des données sociodémographiques recueillies auprès de l'échantillon concernant la période suivant leur changement de régime d'études. Il sera question des renseignements personnels et de renseignements concernant les études.

### *Renseignements personnels*

Cette partie rapporte des renseignements personnels sur les participants, et ce, après le changement de régime d'études. Après avoir modifié leur régime d'études, le nombre de participants demeurant au domicile familial a diminué de 16 à 11 participants. Comme il a été mentionné plus haut, la plupart des participants de l'échantillon considéraient les études comme leur priorité lors de leur inscription à l'université. Néanmoins, à la suite de la modification de leur régime d'études, les participants ont modifié leur ordre de priorités. En effet, les études sont moins souvent considérées comme la principale priorité. Par contre, la priorité accordée à la famille a augmenté en importance. Cependant, peu de changements dans les priorités ont été observés concernant l'emploi et les loisirs. Enfin, même s'ils ont modifié leur régime d'études, les participants ne placent pas leurs études comme dernière priorité puisqu'il s'agit encore des loisirs.

### *Renseignements sur l'emploi du temps*

Les participants ont été questionnés sur leur emploi du temps avant et après avoir effectué leur changement de régime d'études. De plus, ils devaient préciser ce que serait leur emploi du temps idéal.



Avant leur changement de régime d'études, la majorité du temps des étudiants était consacrée au travail rémunéré, aux cours, à l'étude et aux travaux scolaires (voir Tableau 3). Après la modification de leur régime d'études, les participants ont réduit le nombre d'heures accordées aux cours ainsi qu'à l'étude et aux travaux scolaires, mais n'ont pas augmenté le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré. Ce sont plutôt les nombres d'heures de loisirs et de sommeil par nuit qui se sont accrus. Il est possible de constater que même si ces étudiants changent de régime d'études de temps plein à temps partiel, ce type de changement ne correspond pas nécessairement à leur vision idéale de leur emploi du temps.

En conclusion, les données sociodémographiques permettent de constater que la majorité des participants résidaient au domicile familial, avaient peu de responsabilités et occupaient tous un emploi à temps partiel, dont près de la moitié dans leur domaine d'études. La majorité entretenait des relations satisfaisantes avec les membres de leur entourage et était satisfaite de leur choix de programme. À la suite de leur changement de régime d'études, certains ont modifié leurs priorités de vie. Ainsi, les études ne représentaient plus leur principale priorité. Cependant, le temps alloué au travail ne s'est pas accru pour autant. Idéalement, les étudiants auraient aimé investir davantage de temps dans leurs études et travaux scolaires. La situation suivant leur changement de régime d'études ne représente pas nécessairement leur vision idéale de leur emploi du temps.

Tableau 3

Moyenne d'heures par semaine consacrées par les participants à leurs diverses activités

Activités	Avant le changement de régime d'études	Après le changement de régime d'études	Idéalement
Cours	15,70 (0,98)	9,88 (2,32)	12,65 (1,73)
Étude et travaux scolaires	14,82 (2,62)	8,53 (1,87)	15,29 (2,80)
Travail rémunéré	20,29 (2,05)	18,53 (3,68)	16,59 (3,32)
Bénévolat	0,94 (0,62)	1,76 (1,28)	2,29 (0,86)
Loisirs	15,41 (2,55)	18,29 (3,54)	13,59 (2,32)
Transport	5,41 (0,91)	5,18 (1,18)	3,12 (0,61)
Sommeil (heures par nuit)	6,85 (0,23)	7,12 (0,26)	7,35 (0,50)

## Résultats de l'analyse de contenu

La prochaine section fait état des résultats de l'analyse qualitative, et ce, en fonction des sept questions de recherche. Premièrement, les motifs qui ont amené les étudiants à entreprendre des études universitaires sont présentés suivis de ceux concernant le choix du programme dans lequel ils se sont inscrits. En troisième lieu, l'importance que les étudiants accordaient au fait d'obtenir un baccalauréat dans le programme où ils étaient inscrits par rapport aux autres activités de leur vie est décrite. Quant à la quatrième partie, elle porte sur l'expérience de leurs premiers trimestres universitaires, tandis que la cinquième traite des principales difficultés rencontrées par les étudiants en regard de leurs différentes responsabilités avant leur changement de régime d'études. Dans la sixième section, il est question de ce qui a amené les étudiants de moins de 21 ans admis sur la base d'un DEC et qui ont vraisemblablement toujours suivi un cheminement linéaire à effectuer un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel. Finalement, les pour et les contre reliés à un tel changement sont abordés.

### *Motifs à entreprendre des études universitaires*

Les raisons à l'origine de la décision d'entreprendre des études universitaires sont multiples. En effet, les participants évoquent plusieurs facteurs les ayant incités à amorcer des études de ce niveau, tels que: des motifs reliés au marché du travail ( $n=10$ ), des motifs personnels ( $n=7$ ), l'influence de l'entourage ( $n=3$ ) ainsi que des motifs reliés au milieu scolaire ( $n=1$ ). Parmi l'ensemble des participants, quelques-uns ont rapporté qu'une raison justifiant la décision d'entreprendre des études universitaires ( $n=6$ ) et ces motifs sont reliés au marché du travail ( $n=4$ ) ainsi que d'ordre personnel ( $n=2$ ).

Seulement trois participants n'ont évoqué aucune justification, car ceux-ci ont davantage mis l'accent sur leurs motifs de choix de programme et non pas sur le choix d'entreprendre des études universitaires.

Les motifs reliés au marché du travail sont ceux rapportés en plus grand nombre pour justifier l'inscription à des études universitaires. Cela concerne plus de la moitié des participants ( $n=10$ ). Parmi ces motifs reliés au marché du travail, les participants mentionnent le désir d'accéder à de meilleures conditions de travail ( $n=10$ ) et près des trois quarts d'entre eux détiennent un DEC technique. Ainsi, les études collégiales n'étaient pas suffisantes pour obtenir un emploi répondant à leurs aspirations. C'est pour cette raison que près de la moitié des étudiants qui détiennent un DEC technique se sont inscrits à l'université pour parfaire leurs connaissances dans leur spécialité et bénéficier de meilleures conditions de travail, tel qu'exprimé par cette participante:

*«Je trouvais... Bien, c'est parce que moi c'était l'hôtellerie, c'était les heures qui étaient comme, ça ne me convenait pas les heures. C'est toujours de soir, de fin de semaine, puis avec la vie familiale quand je vais avoir des enfants puis tout cela, je me disais que travailler la fin de semaine, puis toujours à Noël, puis toujours au Jour de l'An, puis tout ça, c'est difficile avec des enfants. C'est ça qui m'a amenée à faire le BAC en administration, pour avoir une plus grande ouverture dans le fond, parce que mon DEC en gestion hôtelière, ça se restreignait juste en hôtellerie tandis que le BAC en administration, bien ça s'ouvre à tout le monde administratif au complet... puis pour m'ouvrir à plus d'entreprises, pas me restreindre juste aux hôtels, mais vraiment m'ouvrir à toutes les sortes d'entreprises qui pourraient avoir dans le fond.»*

Plus précisément, deux étudiants ont évoqué que c'est pour avoir un salaire supérieur qu'ils ont décidé d'entreprendre des études universitaires. Deux autres indiquent qu'un diplôme universitaire facilitera leur insertion professionnelle. Pour eux, un diplôme de baccalauréat leur offrirait davantage d'opportunités sur le marché du travail:

*«Eh, c'est plutôt le salaire.»*

*«Surtout pour le salaire qui vient avec après.»*

*«Parce que j'arrivais pas à me trouver d'emploi dans le domaine, puis j'étais tannée de travailler dans... comme caissière, dans quelque chose que j'avais pas étudié. Puis, je me disais que plutôt de perdre mon temps puis de travailler dans une place que je n'aime pas, j'aime mieux aller me perfectionner.»*

*«Surtout dans les grandes business, il l'exige surtout. C'est pour cela qu'actuellement, il faut que je le termine. C'est parce que moi, j'ai été admis conditionnellement à ce que je termine mon BAC actuellement... parce qu'ils demandent absolument un BAC.»*

Toujours en lien avec le marché du travail, une participante a évoqué avoir entrepris des études universitaires afin de faire partie d'un ordre professionnel. Dans plusieurs secteurs, l'obtention d'un DEC technique n'est pas suffisante afin de permettre à une personne de faire partie d'un ordre professionnel.

*«Bien, je peux faire partie de l'ordre aussi en ayant mon BAC, ce que je ne peux pas en ayant ma technique. Sinon, c'est vraiment l'ouverture que je peux avoir. Un moment donné, je peux me tanner d'être dans... Mettons que je vais travailler dans un CLSC, je peux me tanner. Bien, il va y avoir quand même plein d'autres choses que je vais pouvoir faire avec mon BAC.»*

Il est possible de constater qu'une grande proportion des participants s'est inscrite à l'université pour des motifs reliés au marché du travail. Parmi ces derniers, une majorité détient un DEC technique et désire favoriser leur insertion professionnelle dans leur domaine et obtenir un emploi à la hauteur de leurs exigences.

En plus des motifs liés à l'emploi, les motifs personnels sont souvent abordés par les participants pour justifier la décision d'entreprendre des études universitaires ( $n=7$ ). Parmi eux, près des trois quarts sont des étudiants qui détiennent un DEC

préuniversitaire. Le motif personnel le plus rapporté est l'intérêt pour les études ( $n=4$ ). De plus, certains indiquent qu'ils ont décidé d'entreprendre un baccalauréat par choix logique ( $n=3$ ). En effet, l'idée de faire des études universitaires a toujours été une évidence ou en continuité avec ce qu'ils avaient déjà amorcé. Ceci touche particulièrement les étudiants qui détiennent un DEC préuniversitaire.

*«Vraiment, je me suis toujours dit que j'allais aller à l'université, les programmes que j'ai toujours regardés étaient toujours des programmes universitaires.»*

Toujours en ce qui concerne les motifs d'ordre personnel, certains étudiants rapportent le désir d'atteindre un but personnel pour justifier d'entreprendre des études universitaires. Ici, le fait d'obtenir un diplôme de baccalauréat est un objectif personnel que certains se sont fixé ( $n=3$ ), tel que le décrit cette étudiante:

*«J'avais dans l'idée au cégep que j'allais à l'université tout de suite, puis que je restais ici, puis que j'allais à l'UQAC. Je te dirais que je voulais avoir un BAC, dans ma tête, je voulais avoir un BAC. J'en veux un encore là, mais pas dans mes priorités... C'était moins long oui, ça je peux pas dire que ça pas joué là... C'est sûr que c'a joué, mais je voulais avoir un BAC quand même, je voulais vraiment avoir ce niveau-là. Je l'aurais fait aussi quand même, même si ...si c'était pas juste deux ans là. Mais je veux dire que ça m'a poussée encore plus par là.»*

Pour un participant, la décision d'entreprendre des études universitaires s'est effectuée par élimination. Celui-ci a donc fait l'inventaire des diverses avenues possibles et a pesé les pour et les contre de chacune d'elles. Par la suite, il a opté pour la solution qu'il percevait comme la plus avantageuse, soit celle qui offrait le plus de bénéfices. De plus, un autre évoque l'argument d'avoir les aptitudes intellectuelles et d'avoir toujours eu de la facilité sur le plan scolaire:

*«J'étais bon à l'école, j'ai toujours été bon à l'école, ...»*

Bref, les motifs personnels tels que l'intérêt pour les études ou le désir d'obtenir un baccalauréat sont rapportés le plus souvent par les étudiants qui détiennent un DEC préuniversitaire.

En troisième lieu, quelques participants rapportent qu'ils ont été incités par leur entourage à entreprendre des études universitaires ( $n=3$ ). Parmi ces derniers, une participante mentionne qu'elle a été influencée par les membres de sa famille, tandis qu'un autre par son réseau social. D'ailleurs, une étudiante souligne que c'est l'influence de la famille associée à celle des amis qui ont eu un impact sur sa décision.

*«C'est sûr que pour mes parents, l'université a toujours été valorisée, mon frère était là avant. C'est sûr qu'eux autres étaient... C'est pas qu'ils m'ont poussée, mais ils m'ont fait sentir qu'ils allaient être là si jamais j'avais besoin d'argent, puis tout ça si je voulais le faire. Faque je me suis sentie appuyée dans ma décision d'y aller. Mais c'était ma décision, mais j'ai senti que mes parents étaient d'accord avec ça puis qu'ils allaient m'aider.»*

*«C'est sûr que j'ai beaucoup d'amis qui poursuivaient à l'université aussi, donc c'est encore plus motivant. Mon choix était fait quand même, mais c'était encore plus motivant.»*

*«Je pouvais pas arrêter, mes parents de toute manière auraient été déçus. (...) J'avais mes amis qui étaient en génie mécanique aussi, puis on est parti ensemble là.»*

Il est donc possible de constater qu'aucun participant ne rapporte l'influence du conjoint comme motif pour entreprendre des études universitaires, car seulement deux d'entre eux étaient en couple lors des entrevues.

Enfin, quelques candidats qui détiennent un DEC technique évoquent des motifs reliés au milieu scolaire pour entreprendre des études universitaires ( $n=2$ ). Ici, la formation DEC-BAC est le motif rapporté par ces deux participants. Ce type de

formation est de plus en plus offert actuellement et provient d'une entente entre certains collèges et universités. Cette formule s'avère une façon d'assurer la continuité de la formation entre le programme technique et celui de baccalauréat en réduisant, de manière significative, la durée des études. En effet, les universités reconnaissent les acquis de l'étudiant lors de sa formation collégiale (DEC technique), limitant ainsi la redondance entre les cours collégiaux et universitaires et réduisant les frais reliés aux études. Ceci est une condition incitatrice pour entreprendre des études de baccalauréat, tel que le décrivent ces participants:

*«Tu fais un DEC, c'est trois ans oui, mais tu as juste deux ans d'université. Ça coûte moins cher que si tu fais trois ans de cégep et trois ans d'université. J'y ai pensé ça aussi, parce que c'est moi qui paie mes études. Faque, j'ai pas... Les prêts et bourses, ça pleut pas non plus, j'en ai pas énormément là, fait que oui, ça joué un petit peu.»*

*«Le programme en tant que tel, il nous avait offert un programme intégré en DEC-BAC, c'est-à-dire que je sauvais un an d'université en faisait un DEC et tout de suite après le BAC ici à l'université. C'est un programme entre le cégep de Jonquière et l'université ici. C'est tout simplement pour ça, parce que d'après moi avec ma technique, j'aurais été sur le marché du travail tout de suite (...). C'est ça, je sauvais un an, faque tant qu'à faire un BAC, je suis aussi bien de le faire tout de suite, ça va me prendre juste deux ans au lieu de trois (...). J'avais exactement une année entière de créditede là, j'avais 10 cours eh puis j'avais eu l'obtention de 3 bourses, ça m'avait aidé aussi, ça m'avait pas coûté cher mettons l'université, fait que ça aussi ç'a aidé.»*

En conclusion, il est possible de constater que les motifs rapportés pour justifier la décision d'entreprendre des études universitaires diffèrent selon que les étudiants possèdent un DEC préuniversitaire ou technique. Les étudiants ayant un DEC préuniversitaire évoquent davantage des motifs personnels comme justification pour amorcer un baccalauréat. Les principaux motifs d'inscription relèvent de leur intérêt

pour les études, l'ambition d'obtenir un BAC ou l'influence de l'entourage. Néanmoins, près de la moitié des étudiants qui détiennent un DEC technique donnant accès au marché du travail se sont inscrits à l'université pour bénéficier de meilleures conditions de travail et parfaire leurs connaissances dans leur spécialité. De plus, certains ont l'opportunité de participer à une formation DEC-BAC. Enfin, il ne semble pas y avoir de différence concernant les motifs rapportés selon les sexes.

#### *Motifs liés au choix du programme d'études*

Précédemment, les raisons ayant incité les participants à entreprendre des études de niveau universitaire ont été abordées. Dans un deuxième temps, les étudiants ont été interrogés au sujet des motifs les ayant incités à faire le choix du programme dans lequel ils se sont inscrits. À cette question, ils ont majoritairement rapporté des motifs d'ordre personnel ( $n=12$ ) ainsi que des motifs reliés au marché du travail ( $n=12$ ). Une faible proportion d'étudiants a souligné que le choix de leur domaine d'études a été influencé par leur entourage ( $n=3$ ). De plus, un seul participant a évoqué des raisons reliées au milieu scolaire ( $n=1$ ). Il importe de souligner que plusieurs étudiants ont évoqué plus d'une raison.

Les motifs d'ordre personnel figurent parmi ceux les plus souvent rapportés par les participants pour justifier le choix du programme dans lequel ils se sont inscrits ( $n=12$ ). Une grande proportion d'entre eux attribue leur décision à l'intérêt porté au domaine d'études ( $n=11$ ). Ce sont majoritairement les étudiants qui détiennent un DEC technique qui évoquent ce type de motif, car ces derniers connaissent déjà leur domaine d'études et poursuivent à l'université dans l'optique de parfaire leurs connaissances:

*«Bien, je te dirais qu'il y avait plein de volets en administration qui m'intéressaient déjà au départ quand j'étais au cégep. Y'a plusieurs volets qui m'intéressaient déjà, faque c'est pour ça que je me suis dirigée là-dedans.»*

*«Ouais, parce que je me suis rendu compte qu'à travers toute ma technique, tout ce que je voulais, c'est être représentant, donc ... J'ai comme un petit peu l'âme du vendeur si on veut là, je suis à l'aise avec ça, puis j'aime ça beaucoup rencontrer des gens, puis me promener en véhicule, puis pas faire du porte à porte, mais à la limite du commerce à commerce là, j'aimerais ça beaucoup. (...) Je me suis rendu compte que, tranquillement pas vite, que tous les cours qu'il donnait qui étaient plus pointus en vente là, moi, ça m'intéressait au plus haut point, puis c'est là que je performais le plus. Faque là, je me suis rendu compte que c'est vraiment là que j'avais mon intérêt.»*

*«Bien premièrement, c'était un domaine qui m'intéressait, en conception de jeux vidéo, c'est quelque chose qui m'intéressait.»*

Certains participants ajoutent que c'est non seulement par intérêt, mais également par choix logique qu'ils ont pris leur décision ( $n=3$ ). Tel que mentionné précédemment, ce choix était en continuité avec les études qu'ils avaient déjà amorcées. En effet, ces derniers avaient antérieurement complété un DEC technique et désiraient approfondir leurs connaissances dans leur domaine, tel qu'ils le décrivent:

*«Moi j'ai fait ma technique en travail social en pensant aller à l'université, ça toujours été dans mes pensées.»*

*«Le choix ben c'est que c'est une continuité étant donné que j'avais fait le DEC [technique en travail social].»*

Contrairement à ceux qui ont pris leur décision en fonction de leurs intérêts pour le domaine ou pour parfaire leurs connaissances, un participant provenant d'un DEC préuniversitaire évoque qu'il s'est inscrit dans son programme d'études afin de valider son intérêt pour le domaine. Deux autres ont arrêté leur choix sur un domaine plus large afin d'explorer leurs intérêts, tel que mentionné:

*«Je savais pas trop ce que je voulais faire, puis j'avais fait un choix comme ça là. J'ai dit, ça m'intéresse, je choisis ça. (...) Bien mmm, j've savais pas puis j'avais pas fait sciences pures premièrement, ça me fermais la porte sur bien des affaires. J'le savais pas, j'avais pas trop le goût de me casser la tête, j'avais pas de vision précise de qu'est-ce que j'entreprenais faire. Eh j'entreprenais de faire comme... J'ai choisi l'administration c'était large, c'était évasif un peu.»*

*«C'était vraiment pour moi, puis je savais pas trop dans quoi m'en aller, donc je vais aller dans de quoi de plus général qui se rattache à des choses que j'aime, donc c'est pour ça que l'administration, ça me convenait le plus.»*

Deux participants qui détiennent un DEC préuniversitaire affirmaient qu'ils ont fait leur choix en attendant autre chose. Ainsi, ces derniers poursuivent des études universitaires en espérant des débouchés dans le secteur convoité, comme l'indique cette participante:

*«C'est parce que je voulais faire de la musique, mais comme la musique y'a pas toujours de l'avenir là-dedans, beaucoup d'avenir, bien je voulais faire quelque chose à part... bien, pour pas risquer de me ramasser avec rien.»*

Toujours en ce qui concerne les motifs personnels, quelques participants font allusion à un désir d'actualisation de soi ( $n=2$ ). Plus précisément, ces derniers ont choisi leur programme d'études afin de répondre à leur besoin d'accomplissement, d'enrichir leur culture générale ou tout simplement parce qu'ils possèdent les aptitudes nécessaires pour réussir dans le domaine choisi.

Bref, les étudiants qui détiennent un DEC technique se sont inscrits à des études universitaires en raison de l'intérêt porté à leur domaine et dans l'optique de parfaire leurs connaissances dans leur spécialité. Toutefois, parmi ceux et celles qui ont un DEC préuniversitaire, le choix de programme relève plutôt de leur recherche d'intérêt (afin de

valider leur intérêt pour le domaine) ou en attendant des opportunités dans un autre secteur.

Les motifs relevant du marché du travail sont aussi souvent rapportés par les participants pour justifier le choix du programme dans lequel ils se sont inscrits ( $n=12$ ). En plus d'affirmer que c'est en fonction du marché du travail qu'ils ont réalisé leur choix de domaine d'études, certains mentionnent que l'aspiration à de meilleures conditions de travail a été un argument favorable dans leur décision ( $n=6$ ). Malgré que la moitié des participants détient un DEC technique donnant accès au marché du travail, ils n'ont pas nécessairement les qualifications requises pour accéder à un emploi rémunéré correspondant à leurs attentes. Ces derniers ont donc entrepris des études universitaires afin de favoriser leur insertion professionnelle et ainsi bénéficier de meilleures conditions de travail et salariales, tel que mentionné ici:

*«Bien c'est sûr que moi, j'avais ma technique, j'aurais pu travailler tout de suite après... mais c'est sûr que bon, en faisant mon BAC, ça m'ouvre plus de portes puis éventuellement, ya le salaire qui peut, qui va avec aussi là. C'est peut-être pas la première raison là... mais c'est sûr que je voulais m'ouvrir plus de portes. Parce que bon, si je veux travailler dans un CLSC des choses comme ça, ça me prend mon BAC. C'est ça qui a été la raison majeure qui m'a décidée à continuer au BAC. (...) Oui, l'obtention d'un baccalauréat pour avoir un poste d'officier pour les forces (...) j'aurais pu avoir un rang supérieur dès mon entrée.»*

*«Bien aussi, avoir plus de responsabilités là, parce que je vais là... C'est pas vraiment ce que j'attends de mon travail plus tard (avec la technique). Le BAC, ça va me donner plus de connaissances. Ce qui arrive, c'est que les ingénieurs dans mon domaine sont plus formés sur le tas, parce qu'il y a pas de cours là-dedans là, juste lié à ça, fait qu'on se forme sur le tas. Puis moi, c'est ça en travaillant en même temps, j'ai mon expérience là-dedans. (...) Le salaire qui va venir avec, il va monter plus, il va être moins stagnant.»*

Seulement un participant mentionne que c'est par amour de la profession qu'il a fait son choix. Un autre participant évoque qu'il a effectué son choix, car il souhaitait aider les gens:

*«Bien c'est parce que je voulais travailler dans le service ... service social, service humain le plus possible là, travailler avec les gens tout en sachant que je voulais pas nécessairement être psychologue. Surtout travailler, à aider les gens en fait.»*

En somme, il est possible de constater que les étudiants qui détiennent un DEC technique se sont inscrits à des études universitaires dans le même programme qu'au niveau collégial afin de faciliter leur insertion professionnelle et de bénéficier de meilleures conditions de travail et salariales.

L'influence de l'entourage a aussi exercé un rôle dans le choix du programme selon quelques étudiants ( $n=3$ ). Ici, c'est non seulement l'influence de la famille, mais également celle des amis qui ont eu un impact sur leur décision. Un participant précise que c'est le désir de demeurer à proximité de son réseau social qui a influencé sa décision.

*«Je dirais que je voulais tout faire sauf ce que ma mère a fait. Elle m'a toujours poussé à aller un petit peu dans, dans ses plates-bandes, parce qu'elle trouve qu'elle a bien réussi dans la vie si on veut. Puis elle a toujours dit: fais une technique c'est bon ! C'est bon, mais moi ce que je voulais, comme rêve de petit gars, je voulais aller à l'université, donc, au départ eh c'était vraiment vers ça... Moi, mon père est pas allé, ma mère est pas allée, j'me suis dit, j'aimerais ça probablement (...) Je te dirais qu'elle m'a poussé un peu dans l'administration.*

*«Ça, c'est sûr que je trouvais ça plaisant de rester proche des mes amis, de ma famille, de mon chum, ça, c'est sûr je voulais rester dans la région encore un bout avant de m'en aller.»*

Bref, il est possible de constater que certains participants ont réalisé leur choix de domaine d'études en fonction des conseils prodigués par leurs proches et amis. D'autres ont fait leur choix pour demeurer à proximité de leur réseau social.

Finalement, une participante rapporte des motifs reliés au milieu scolaire dans le choix du domaine d'études dans lequel elle s'est inscrite. En effet, celle-ci a pris en considération la qualité du programme offert à l'UQAC, tel qu'elle le rapporte ici:

*«L'interdisciplinaire en arts à l'UQAC s'appliquait bien parce que ça touche à tout, tsé c'est pas ... Mettons à Laval, t'es en art plastique, bien tu vas faire que de l'art plastique, mais à l'UQAC, ce qui est bien c'est que tu touches vraiment à tout. T'apprends à être artiste au lieu d'être peintre ou sculpteur.»*

Enfin, une différence est notée dans les motifs rapportés par les étudiants qui détenaient un DEC préuniversitaire par rapport à ceux qui possédaient un DEC technique lors de leur inscription à des études de premier cycle à l'université. Ainsi, ceux qui détiennent un DEC technique entretiennent déjà un intérêt pour leur domaine et s'inscrivent à des études universitaires dans l'optique de parfaire leurs connaissances, de faciliter leur entrée sur le marché du travail et de bénéficier de meilleures conditions de travail et salariales. Pour eux, le choix de programme d'études s'avère logique et en continuité avec leurs études collégiales. Contrairement à ces derniers, les principaux motifs d'inscription des étudiants ayant un DEC préuniversitaire relèvent davantage d'une recherche d'intérêts. Il ne semble pas y avoir de différence concernant les motifs rapportés selon les sexes.

### *Importance accordée à l'obtention du diplôme universitaire*

Les participants ont également été questionnés sur l'importance qu'ils accordaient au fait d'obtenir un baccalauréat dans le programme où ils étaient inscrits comparativement à leurs autres activités de vie. À cette question, plus de la moitié a répondu ( $n=9$ ) qu'il considérait l'obtention de ce diplôme comme important et même très important. Néanmoins, certains ( $n=5$ ) ont mentionné que celui-ci était plus ou moins important et même peu important. Trois participants semblaient partagés à ce sujet.

Pour plus du tiers des étudiants dont l'obtention du diplôme avait une signification particulière, la famille constituait une priorité parmi leurs différents rôles de vie ( $n=6$ ). Ainsi, ils investissaient le temps et l'énergie nécessaires à leurs études, sans toutefois négliger les membres de leur famille et leur conjoint, tel que rapporté ci-dessous:

*«Pas plus que ma famille là. Ben j'ai un copain aussi, mais mon copain y'est important, mais tsé ma famille est vraiment très très importante. Je peux pas vraiment comparer l'un à l'autre, mais ça serait facile de faire le choix entre ma famille et les devoirs.»*

Les étudiantes accordent une plus grande importance à l'obtention d'un diplôme de premier cycle que les étudiants ( $n=5$  versus  $n=1$ ). Parmi celles-ci, deux soulignent que cette réalisation était très importante pour elles notamment afin d'éviter le regard désobligeant de l'entourage.

*«Je trouvais que c'était ça qui était le plus important ...d'aller chercher mon BAC. Puis tout le monde me disait que c'est important: il faut que tuailles chercher ton BAC, tu vas travailler, tu vas avoir des bons salaires.»*

*«C'est super important là, parce que ben je me sentirais vraiment looser de pas passer ce BAC-là!»*

Parmi les participants qui jugeaient important le fait d'obtenir le diplôme de premier cycle dans leur programme d'études au début de leur scolarité universitaire, deux d'entre eux rapportent que l'importance a diminué avec le temps. Ceci fait en sorte que leurs études ne font plus partie de leurs priorités actuelles:

*«Au début, ça en (importance) prenait beaucoup, mais plus le temps avançait et plus ça en prenait moins, je te dirais.»*

*«C'est important, mais pour moi, c'est pas important immédiatement là. C'est sûr que je veux l'avoir un jour dans ma vie pour pouvoir peut-être avoir un poste plus intéressant, mais pour le moment... il faut que je fasse mon expérience quand même avant d'avoir mon poste BAC, faque pour le moment c'est moins important un peu. (...) C'est sûr que je veux que ça soit fait rapidement quand même là pour passer à autre chose, mais c'est pas... c'est peut-être dans le milieu. C'est pas la priorité principale.»*

Toujours parmi ceux qui évoquent que le fait d'obtenir un diplôme universitaire était important ou très important, certains rapportent que cet objectif était leur principale priorité ( $n=3$ ). Ainsi, ces derniers plaçaient les études en première position parmi leurs autres activités de vie, soit le travail, la famille, les amis ainsi que les loisirs, tel que décrit ci-dessous par cette étudiante:

*«C'est sûr que c'est plus important là, je veux, j'ai hâte de le finir, puis c'est sûr que ça me dérange pas de travailler moyen là. Du moment que je suis capable de payer mes frais, puis mes déplacements, puis mes sorties un peu là c'est tout (...) C'est les études en premier là, pour l'instant, c'est ça qui est le plus important. Si j'aurais une...un travail en lien avec ...en administration, là peut-être que ça me dérangerait pas de donner du temps de plus à mon travail là, puis de mettre un peu de côté les études là, puis des faire plus lentement.»*

Deux étudiantes mentionnent non seulement que le fait d'obtenir un diplôme de baccalauréat était très important pour elles, mais qu'il était essentiel afin d'accéder à des études de cycles supérieurs dans leur domaine. Pour ces participantes, ceci représentait

une motivation significative les incitant à investir temps et énergie au niveau de leur scolarité.

*«C'est parce que je veux aller en maîtrise après. Faque si je fais pas ce BAC-là, je réussirai pas là...»*

*«C'est sur que je le vise vraiment faque ...puis ça paru beaucoup justement quand je travaillais à temps plein puis que j'étudiais temps plein. Quand je faisais les deux temps plein, ça paru beaucoup. Le social, y'a comme pris le bord. Faque moi, c'est vraiment important pour moi l'école. Puis, je pense sûrement faire la maîtrise après, ben temps partiel en même temps que mon emploi temps plein. Être vraiment sur le marché du travail, mais continuer toujours d'aller à l'école. J'pense que je vais toujours un peu aller à l'école (...) J'adore ça apprendre des nouvelles affaires. Moi oui, je vise le diplôme, oui je vise le...le papier, mais aussi dans mes cours j'ai vraiment du plaisir, j'aime mes cours puis ça va bien (...) Y'a un intérêt d'apprendre, y'a pas juste l'intérêt du papier.»*

Contrairement à ceux et celles qui accordent une importance significative à l'obtention du diplôme, quelques participants mentionnent que le fait d'obtenir un baccalauréat dans leur programme d'études était plus ou moins important comparativement à leurs autres activités de vie ( $n=4$ ). Ceci est davantage rapporté chez les hommes que chez les femmes ( $n=3$  versus  $n=1$ ). Ceux-ci mentionnent qu'ils poursuivaient des études universitaires tout en considérant à la fois leurs autres activités de vie comme prioritaires. Ainsi, ces derniers désiraient obtenir un diplôme de premier cycle, sans toutefois sacrifier le temps investi dans leurs loisirs et leur emploi rémunéré. Il est possible de constater que pour certains, les priorités se sont modifiées au fil du temps, tel qu'ils le rapportent:

*«À l'UQAC, c'est surtout ça le problème, c'est que j'ai décroché un peu, j'ai décroché un peu là. J'aimais plus aller jouer au hockey mettons que de faire des travaux haha. Si jamais j'avais un cours important le vendredi, mais que je partais en tournois, ben là j'y allais pas, ça me dérangeait pas. J'allais à mon tournoi, puis l'école c'était ben ben*

*secondaire là. (...) Pas au début, parce qu'au début quand j'suis arrivé j'étais motivé, mais vers la fin, j'étais plus porté loisirs, prendre de la bière le soir puis rentrer tard mettons haha.»*

*«C'a changé du tout au tout. C'est sûr que j'avais hâte de le terminer là, donc j'y mettais de l'énergie auparavant lorsque j'étais à temps plein à ...à l'université d'abord, mais je me suis vraiment rendu compte que dans mon domaine, c'est vraiment l'expérience qui est importante, donc c'est beau d'avoir le papier, mais l'école de la vie souvent est meilleure dans le domaine de la représentation. C'est de toucher au...au monde de la vente, puis développer les relations clients là (...) Y'é (diplôme) tombé en deuxième place, mais c'est sûr que moi c'était mon objectif premier on s'entend, mais ç'a bifurqué avec ce que ça fait avec les années.»*

Finalement, parmi les participants mentionnant que le fait d'obtenir un diplôme de baccalauréat était peu important comparativement à leurs autres activités de vie ( $n=3$ ), deux sont des hommes. Ainsi, ils priorisaient les loisirs ou leur emploi rémunéré plutôt que l'investissement dans leurs études et travaux scolaires, tel que décrit ci-dessous:

*«Je te dirais pas que c'est fort...c'est justement le problème, je travaille pas là. Je suis là dans les cours, tant que j'ai l'impression que j'apprends, je suis content. Je veux dire je suis très attentif, j'adore apprendre, mais j'aime pas la partie travail. On dirait je trouve que c'est beaucoup des affaires évidentes... J'ai beaucoup de la misère avec les cadres, les cadres précis, ça fait que disons que le doctorat eh... Les cours de statistiques là, ça, c'est pas mon fort (...) Le baccalaureat pour moi a pas beaucoup de valeur, c'est plus le sentiment d'apprentissage (...) comparativement à mes loisirs, je te dirais que c'est quasiment inférieur là présentement.»*

*«C'était très bas dans mes priorités à ce moment-là. J'ai décidé de rentrer à l'université, parce que je savais pas ce que je voulais faire, mais je prenais pas ça très très au sérieux.»*

En somme, bien que plus de la moitié des étudiants jugeaient l'obtention du baccalauréat importante ou très importante, la famille occupait une place significative au sein de leurs priorités. Seulement trois participants ont fait du diplôme leur priorité principale. Les femmes étaient plus nombreuses à considérer le diplôme important.

Cependant, l'importance accordée à celui-ci a diminué pour certains participants au cours de leur cheminement. Avec le temps, les loisirs, l'emploi ainsi que le réseau social ont gagné en importance. Enfin, plusieurs étudiants de sexe masculin ont choisi de limiter leur implication au niveau des études universitaires afin de s'investir davantage dans les autres activités de leur vie.

#### *Expérience des premiers trimestres à l'université*

Suivant la question sur l'importance accordée à l'obtention du diplôme universitaire, les participants ont été interrogés sur l'expérience de leurs premiers trimestres à l'université. À cette question, les résultats font ressortir qu'une majorité de participants rapporte des sentiments à la fois positifs et négatifs à ce sujet ( $n=13$ ). Toutefois, deux étudiants ont évoqué avoir vécu une expérience entièrement positive tandis qu'une seule rapporte en conserver uniquement des souvenirs négatifs. Un participant n'a pas répondu à cette question en raison d'un oubli de l'interviewer. Dans cette section, les éléments positifs sont d'abord explorés pour ensuite poursuivre avec les aspects problématiques.

Lorsque questionnés sur l'expérience de leurs premiers trimestres à l'université, moins de la moitié des participants rapportent des éléments positifs liés à la vie scolaire ( $n=8$ ). Parmi ces éléments, la qualité des relations interpersonnelles est soulignée par ces mêmes étudiants ( $n=8$ ). Certains mentionnent qu'ils ont apprécié la qualité des contacts établis avec les professeurs ( $n=5$ ). Deux en reconnaissent la compétence, tel que le souligne celui-ci:

*«Parce que les professeurs sont assez compétents, puis, j'ai eu une belle expérience en bref.»*

Toujours en lien avec la qualité du contact établi avec les professeurs, une participante évoque que c'est l'encadrement offert par ceux-ci qui a grandement été apprécié ( $n=1$ ), tandis qu'un autre souligne la qualité de l'enseignement reçu ( $n=1$ ):

*«On est bien entouré à l'université en biologie, parce qu'on n'est pas beaucoup d'élèves par prof.»*

*«J'ai aimé la qualité de l'enseignement...»*

Dans le même sens, la qualité des relations interpersonnelles avec les autres étudiants est également évoquée par certains ( $n=3$ ). Deux étudiants rapportent que le fait d'avoir déjà des amis qui fréquentent l'établissement était favorable alors qu'un autre mentionne avoir développé de nouvelles amitiés, tel que cité ci-dessous:

*«J'avais plein d'amis qui venaient ici...»*

*«C'était vraiment l'fun, j'ai connu beaucoup de monde avec qui j'étudiais qui étaient ben plaisants.»*

En plus des éléments reliés à la qualité des relations interpersonnelles, certains ont évoqué des éléments positifs en lien avec la formation offerte ( $n=3$ ). Deux soulignent avoir été satisfaits de la qualité du programme et des cours. Une autre étudiante mentionne avoir bien réussi sur le plan scolaire:

*«J'avais des bons résultats scolaires.»*

Toujours au niveau des éléments positifs vécus lors de l'expérience des premiers trimestres universitaires, deux étudiants disent avoir apprécié le contexte social universitaire. C'est particulièrement l'ambiance et les activités sociales offertes qui ont été satisfaisantes:

*«C'est un bon climat d'études.»*

*«L'ambiance, les partys d'université puis tout ça.»*

Deux autres participants ont rapporté avoir apprécié l'environnement universitaire, dont un précise avoir estimé la qualité des installations mises à sa disposition. Une autre personne évoque s'être bien adaptée lors de la transition des études collégiales aux études universitaires :

*«L'environnement c'est super.»*

*«La qualité de l'équipement et des locaux.»*

*«La transition, elle s'est bien faite.»*

En somme, les éléments positifs évoqués lors de l'expérience des premiers trimestres à l'UQAC sont davantage de l'ordre de la qualité des relations développées avec les professeurs ou les étudiants. D'autres apprécient la qualité du programme et des cours offerts par l'établissement, la qualité des installations mises à leur disposition ainsi que l'ambiance et les activités sociales.

Tel que mentionné précédemment, une grande majorité des participants évoquent être mitigés quant à l'expérience de leurs premiers trimestres universitaires. Un peu plus de la moitié des étudiants ont rencontré des difficultés en lien avec leurs relations interpersonnelles à l'université ( $n=9$ ). Ce sont principalement des difficultés au niveau de l'intégration qui sont évoquées par les participants ( $n=7$ ). En effet, ces derniers ont eu de la difficulté à créer des liens avec les autres étudiants, ce qui a nui considérablement au développement du sentiment d'appartenance, tel qu'expliqué ci-dessous:

*«J'avais pas beaucoup de contacts sociaux avec les autres à la première session...»*

*«Ben, je connaissais du monde, ça y'avait pas de problème, mais y'a beaucoup de monde en administration là. Disons que c'est de connaître du monde dans ton programme.»*

Parmi les difficultés d'intégration, trois étudiants mentionnent avoir rencontré des difficultés au contact avec les professeurs, telles que des divergences d'opinions, une trop grande distance ou bien des conflits de nationalité. De plus, deux participants précisent que c'est la taille des groupes qui a nui à leur intégration scolaire :

*«Personnellement, je ...c'est peut-être un préjugé que j'ai, mais c'est sûr que je trouve qu'il y a une grande différence dans l'écoute des besoins des professeurs là...La relation est pas très bonne je dirais [comparativement au cégep]. C'est sûr que pour avoir de l'aide c'est souvent par écrit, par Internet, faut prendre des rendez-vous avec eux, sont plus difficiles à rejoindre je dirais, plus difficiles à rencontrer là, parce qu'ils ont moins de temps. Puis, moi je dirais que étant donné qu'il n'y a pas de relation d'établie, sont moins compréhensibles au fait de ce que tu vis, donc pour eux, tu travailles, c'est ton problème, je pouvais pas faire appel à eux si j'avais trop de charges, c'était comme il fallait que je m'organise.»*

*«Des classes extrêmement grandes, des relations interpersonnelles à zéro, on dirait qu'on est des numéros et puis... moi, c'est comme ça, je me sentais. Pour avoir été d'un petit groupe au cégep où ce qu'on pouvait aller voir les profs à leurs locaux puis poser des questions. On pouvait même faire des travaux avec eux, on avait une salle avec eux. On suivait beaucoup avec les années, on suivait le même groupe, faque il y avait une chimie qui s'était comme créée.»*

*«L'université c'est gros, le BAC en admin, on est vraiment beaucoup, c'est plus dur de créer des liens là, puis c'est ça que j'ai trouvé peut-être plus difficile.»*

En plus des problématiques rencontrées en regard des relations interpersonnelles à l'université, il est possible de constater qu'une même quantité d'étudiants rapportent avoir rencontré des difficultés au niveau du programme ou des cours ( $n=9$ ). Certains étudiants soulignent avoir vécu des insatisfactions face au programme et à la formation ( $n=6$ ). Certains ont été déçus de constater qu'il y avait une ressemblance significative

entre les notions enseignées à l'université avec celles apprises lors de leurs cours de niveau collégial:

*«Mon premier trimestre à l'UQAC, je trouvais ça plate à mort, parce que les cours c'étaient la même affaire, les mêmes livres, c'était... c'était trop facile, même les travaux étaient plus faciles que ceux-là qu'on faisait au cégep, puis je regrettais de m'avoir inscrite.»*

*«Je trouvais que c'était plus pointu une technique, c'est-à-dire que moi chu sorti de là, puis chu sûr que j'étais capable d'avoir un métier, j'avais les acquis pour, tandis qu'ici, on dirait qu'ils nous montrent pourquoi je fais ce métier-là... c'est beaucoup plus des concepts abstraits, j'ai un petit peu de difficultés avec ça.»*

Par contre, quatre étudiants soulignent avoir fait face à une trop grande charge de travail lors de la transition entre le cégep et l'université:

*«Ma première année a quand même été difficile, le temps que je m'adapte eh. C'est pour ça que j'ai baissé à quatre cours, parce que là avec le travail puis cinq cours, je trouvais que ça faisait trop.»*

*«C'est beaucoup de travail.»*

*«C'est pas la même chose que le cégep, on a besoin de plus travailler.»*

De plus, une participante fait état qu'il était difficile d'arriver à coordonner les horaires de chacun en ce qui à trait aux travaux d'équipe:

*«Ce que je trouvais, c'est que c'est sûr que c'est difficile de concilier les travaux d'équipe y'a beaucoup de travaux d'équipe comparativement au cégep...»*

Enfin, en lien avec la formation universitaire, deux participants évoquent avoir vécu une période de démotivation significative ou un désinvestissement dans les études:

*«Je trouvais que ça c'est bien fait, mais j'aurais pu mettre plus de temps aussi, pour me battre pour avoir de meilleurs résultats, mais c'était pas mon but, j'aimais mieux avoir une vie aussi.»*

En conclusion, les résultats indiquent qu'une grande majorité d'étudiants a éprouvé des sentiments à la fois positifs et négatifs lors des premiers trimestres universitaires. En ce qui a trait aux éléments positifs, c'est la qualité des relations interpersonnelles qui est rapporté le plus fréquemment par les étudiants. La qualité du programme et des cours offerts ainsi que l'ambiance de l'université, les activités sociales et les installations disponibles sont aussi appréciées. Parmi les problématiques rencontrées au cours des premiers trimestres universitaires, les étudiants ont évoqué des difficultés d'intégration ainsi que des déceptions vis-à-vis du programme et de la formation offerte. Certains ont vécu des difficultés d'adaptation face à la charge de travail exigée par rapport au niveau collégial. Il ne semble pas y avoir de différence quant à l'expérience des premiers trimestres en fonction du sexe.

#### *Difficultés rencontrées avant le changement de régime d'études*

Cette section aborde les difficultés rencontrées par les étudiants avant leur changement de régime d'études. Ils ont été interrogés sur les problématiques vécues en regard de leurs diverses responsabilités. Avant d'élaborer sur celles-ci, il faut souligner que quatre participants n'ont pas rencontré de difficulté antérieurement à leur changement de régime d'études. De plus, aucun n'a mentionné vivre des problèmes reliés à son emploi, à sa vie sociale ou en lien avec des événements de vie. Enfin, les étudiants qui rapportent vivre des difficultés mentionnent des problématiques multiples touchant plusieurs sphères de leur vie.

En grande majorité, les participants rapportent avoir vécu des difficultés de conciliation entre leurs différents rôles de vie avant leur changement de régime d'études

(n=14). Ainsi, près de la moitié ont rencontré des obstacles dans l'atteinte d'un équilibre entre leurs diverses responsabilités (n=9), tel que le rapportent ces participants:

*«Peut-être coordonner travail-études là, il a fallu que je m'ajuste là tout simplement. Pour que je réussisse à concilier les deux, mettre du temps assez pour mes études, mais que je me mette de l'argent d'un autre côté.»*

*«C'est vraiment une difficulté de conciliation, un manque de temps. C'est vraiment tout ça, c'est le manque de temps beaucoup, parce qu'on n'a pas beaucoup d'heures dans une journée, puis essayer de tout... Mettons quand tu vas à l'école temps plein, puis que tu as beaucoup d'heures à mettre à l'école. Quand tu dis que tu es à temps plein à l'école, tu serais supposé de juste faire ça mettons puis d'avoir quelque chose, mais à temps partiel, tu peux pas faire deux temps plein, c'est impossible.»*

*«J'pense juste le fait de devoir tout gérer ça, tes loisirs, ton travail, l'école... ça, c'est une difficulté en soi.»*

*«D'arrêter de tout le temps de penser à mes études pour faire le reste, c'était ma plus grosse difficulté... Ça occupait tout mon temps, je faisais d'autres choses, j'avais plein d'autres activités avec l'entourage, mais ça restait que c'était juste à ça que je pensais. J'étais capable d'arriver, d'avoir quand même des bons résultats, mais c'était pas ce que moi je voulais, c'était pas mon niveau que moi je voulais atteindre y'était pas là.»*

Un certain nombre de participants précise avoir vécu des obstacles en ce qui a trait à la conciliation de l'horaire de leurs cours universitaires avec celui de leur emploi rémunéré (n=4), tel que décrit ci-dessous:

*«La principale difficulté, c'est d'arranger son horaire d'études avec notre horaire de travail.»*

*«C'est sûr que parfois j'avais, j'avais des stages puis des cours puis... Je voulais pas mettons travailler étant donné que c'était important pour moi d'aller à tel cours ou telle chose, donc à ce niveau-là, c'était difficile aussi là. Puis de prendre des congés aussi là, c'était pas toujours évident là pour faire mes stages... C'est sûr que c'était difficile, il a fallu que je rencontre mon employeur puis que je lui explique la situation puis parfois même que j'échange des chiffres, mais c'était pas toujours évident et pas toujours possible non plus.»*

Le manque de temps dans les diverses sphères de leur vie est également un motif évoqué par plusieurs ( $n=6$ ). Ainsi, trois mentionnent avoir manqué de temps pour la famille, deux autres pour les études ainsi qu'une autre personne pour l'emploi rémunéré :

*«Ben j'avais moins de temps pour ma famille, puis pour voir... je soupais même pas avec mes parents.»*

*«Pas perdre les relations familiales, ça, je pense que j'étais un peu déçu de ça là. Mes grosses difficultés, c'était de perdre le courant le, le... le fil un peu de l'évolution familiale là si on veut. On se voyait pratiquement pas, on se croisait pas beaucoup, ça fait pas des... des grosses relations.»*

*«J'avais moins de temps pour travailler eh au travail. C'est sûr que le temps que j'étais à l'école, je pouvais pas travailler, mais je peux juste travailler de semaine de jour, donc c'est sûr que j'ai un avantage, j'ai tous mes soirs toutes mes fins de semaine.»*

En somme, avant d'effectuer leur changement de régime d'études, les étudiants de la présente recherche ont en grande majorité fait face à des problématiques de conciliation de rôles de vie. Ils ont rencontré des obstacles en lien avec l'atteinte d'un équilibre entre leurs différentes responsabilités, soit entre les études, le travail ainsi que leur vie personnelle et familiale.

Alors que certains ont vécu des difficultés de conciliation, plus de la moitié ont fait face à des problèmes de santé avant leur changement de régime d'études ( $n=9$ ). Quelques participants soulignent avoir ressenti un important niveau de fatigue physique ou mentale ( $n=6$ ), tel que le décrivent ces derniers:

*«La fatigue, c'était pas rien que mentale là, c'était physique aussi là. Mes maux de dos, ben ça, c'est dû au stress principalement. Je suis quand même, je suis en bonne santé là, mais je suis fragile là. Je viens fatiguée facilement là faute ça aidait pas non plus. (...) Des fois, j'avais de la*

*misère à me contrôler, mon humeur dans le fond là qui changeait puis la fatigue tout ça.»*

*«La santé physique, mon Dieu! C'était pas à cause des études, c'était parce que je jouais beaucoup à l'ordinateur, puis je me couchais toujours tard... Dans ce temps-là, je dormais 4 heures eh... 3 à 4 heures là c'était ridicule. (...) C'est toutes mes remises en question, j'étais épuisé à cause de mes questionnements, pas à cause de mes études. C'est moi face aux études, ça jamais été les études le problème, c'était moi face à...»*

En plus d'avoir ressenti un niveau de fatigue significatif, trois étudiants ont précisé avoir vécu des problèmes de santé physique. Ceux-ci ont nui à leur implication au niveau de leurs études:

*«Ben au fait, c'est qu'à l'automne, j'ai fait une crise d'épilepsie puis je l'ai su là que j'en faisais. Faque ça, ça peut-être atteint un peu, mais ça m'a pas atteint gravement psychologiquement là. J'en ai pas viré fou là, mais tsé c'est sûr que j'ai comme une perte de motivation un peu à l'étude pendant la fin de la session, parce que ça s'est passé milieu automne, fin automne.»*

*«J'ai toujours eu un problème de migraines. J'ai pas le choix de me mettre des barèmes dans ma vie, qu'il faut que je vive là-dedans parce que sinon je saute (dois aller à l'hôpital). J'ai un problème physique qui fait que je vais toujours avoir des migraines, mais la surcharge va déclencher.»*

Dans le même ordre d'idée, deux des participants ont évoqué que leurs problèmes de santé avaient eu un impact sur leur moral et sur leur motivation à poursuivre leurs études, tel que rapporté par ce participant:

*«C'était la surcharge, puis en même temps, mon psychologique... eh il suivait plus là, y'allait au rythme des migraines là quant et tu passes des 2 à 3 jours enfermé dans le noir parce que toute lumière te fait trop mal là, c'est dur de se motiver à faire autre chose. C'est sûr qu'au niveau des études, c'est ça qui est le plus dur à rattraper quand on prend du retard. C'est sûr que ça, ça un facteur que j'ai pas eu le choix de prendre en compte là...»*

En somme, des étudiants ont vécu des problèmes de santé ainsi que de l'épuisement sur le plan physique et mental. Selon eux, ceci a nui de manière considérable à leur implication au niveau des études et travaux scolaires.

En plus des difficultés de conciliation et des problématiques de santé rapportées, un certain nombre de participants a souligné avoir vécu des problèmes personnels ( $n=5$ ). Trois étudiants de sexe masculin déclarent avoir fait face à un moment significatif de démotivation, tel que le décrivent ceux-ci:

*«Le manque de motivation... ça résume pas mal toute là.»*

*«J'ai dit si ça recommence, je tofferai pas... manque d'intérêt, j'me suis dit c'est tu vraiment ça que je veux faire dans la vie, c'est tu vraiment ça que je veux faire. C'était vraiment ça que je voulais faire, mais pas de cette manière-là.»*

Une participante rapporte avoir vécu une période de remise en question relativement à ses intérêts sur le plan scolaire, tandis qu'un autre souligne l'absence de sentiment d'accomplissement :

*«Ben là, c'est sûr que comme vu que j'aimais pas beaucoup ça, ben la difficulté c'était de savoir qu'est-ce que je fais, quelle décision que je prends tsé. C'est... peut-être une grosse décision dire je passe de temps plein à temps partiel, mais pour moi c'en était une grosse, pour moi c'était gros. Ça, c'était une difficulté du côté psychologique là.»*

*«Le sentiment d'accomplissement était pas là ça, c'a été les deux gros enjeux.»*

En plus des problèmes personnels, des problématiques reliées à la situation conjugale et familiale sont notées par environ le quart des participants. Ainsi, deux participants ont évoqué avoir vécu des problématiques au sein de leur relation conjugale, ce qui a affecté, par le fait même, leur implication au niveau de leurs études, comme celui-ci le souligne:

*«En fait, ça allait mal en fin de session, tout allait mal en même temps, puis là ben, j'ai comme ...ça (problèmes conjugaux) s'est terminé comme pendant la semaine d'examens c'est sûr que ça... Je sais pas si ça vraiment joué, mais tsé j'pense que ça joué un petit peu sur mes résultats, parce que j'avais plus une bonne concentration puis tout ça, mais pas plus que ça non plus.»*

De plus, une étudiante mentionne qu'elle a vécu de l'incompréhension de la part de son conjoint en lien avec ses différents rôles de vie. Une autre a vécu la séparation de ses parents ce qui a été très difficile:

*«C'est sûr, ça demandait de la part de mon conjoint de la compréhension, puis ça, je pense qu'il en avait pas. C'est ce que je trouve qui était le plus difficile, il fallait que je lui fasse comprendre que c'était difficile ce que je faisais, parce que lui en étant jamais allé à l'université... il pouvait pas concevoir que ce que je faisais que c'était énorme. Y voyait pas ça comme ça, bon pour lui travailler dans un restaurant puis les études, même si il me voyait aller, on dirait qu'il comprenait pas trop au début, ça été très difficile qui comprenne ça. Mais un coup qu'il a compris que c'était difficile ce que je faisais là puis, qu'il m'apportait de l'aide, ça commencé à bien aller.»*

*«Peut-être que si tout chez nous était correct... On, ben j'veux dire si j'avais ... mon milieu familial serait resté stable ben, tout ça, ça aurait été autrement, mais là peut-être que c'est des événements qui ont fait que j'ai eu plus de misère.»*

Les résultats suggèrent donc que des participants ont vécu des problématiques au sein de leur système familial ce qui, selon eux, semble avoir joué un effet sur leur implication dans les études.

En plus des difficultés au niveau de la situation conjugale et familiale, il est possible de constater que deux participants rapportent avoir rencontré des problèmes reliés aux études avant d'effectuer leur changement de régime d'études. Certains ont fait allusion au fait qu'ils ont eu beaucoup de difficultés à s'adapter au fonctionnement universitaire ainsi qu'aux méthodes de travail, tel que rapporté:

*«De m'habituer au...pas à l'université parce que tantôt comme je te disais la transition s'est bien fait, mais de m'habituer au type de cours, au type de... comment les cours sont donnés je veux dire là, au type de travaux, au type, j'veux dire c'est différent là, de m'habituer à ça.»*

En somme, les problématiques rencontrées par les étudiants avant leur changement de régime d'études de temps plein à temps partiel relèvent principalement des difficultés de conciliation entre leurs différents rôles de vie. D'autres ont vécu des problèmes de santé, des difficultés d'ordre personnel, conjugal et familial ou liés à l'adaptation face au fonctionnement universitaire. Ces difficultés ont parfois affecté leur niveau d'investissement envers leurs études. Enfin, aucun étudiant ne souligne avoir rencontré des difficultés sur le plan financier.

#### *Facteurs déterminants du changement de régime d'études de temps plein à temps partiel*

Cette section concerne les facteurs déterminants du changement de régime d'études de temps plein à temps partiel. Lorsque questionnés, ces derniers évoquent plusieurs raisons pour justifier leur changement de régime d'études de temps plein à temps partiel, telles que des motifs liés à l'emploi, aux études, à la conciliation des rôles de vie, à la vie personnelle, à l'entourage ainsi qu'à l'aspect financier.

Les motifs reliés à l'emploi et au marché du travail sont mentionnés par une grande proportion de participants pour justifier leur décision de changer de régime d'études ( $n=11$ ). Parmi ceux qui évoquent ce type de motifs, plus de la moitié détient un DEC technique. L'une des principales raisons évoquées est la place qu'ils ont décidé d'accorder à leur emploi rémunéré ou à leur bénévolat dans leur horaire ( $n=7$ ).

*«Je trouvais que c'était plus important de travailler dans mon domaine que de continuer l'école. Je me disais: j'ai déjà ma technique, puis là,*

*j'vais me chercher vraiment de la belle expérience où je suis, je fais les trois sortes d'intervention, puis ils m'ont tout montré, puis il compte vraiment sur moi.»*

*«Le fait que j'ai été engagé dans une compagnie informatique, puis le fait de travailler dans ma région, y'a pas vraiment d'autres raisons.»*

*«J'trouve vraiment pas que c'est une mauvaise chose de prendre ce poste-là à temps plein (a décidé de faire du bénévolat), j'me ramasse quand même avec des bons contacts au niveau provincial. J'me ramasse vraiment des contacts un peu partout puis en même temps c'est vraiment une bonne expérience pour ce dans quoi j'étudie, je considère plus ça comme un cours en plus à mon cheminement, que réellement quelque chose d'à côté.»*

Il est également possible de constater que quatre participants ont volontairement priorisé leur travail rémunéré dans leur emploi du temps afin de favoriser leur situation financière, comme le soulignent ceux-ci:

*«Je sais que l'école que c'est plus important là, mais... je pouvais pas la payer faque c'est ça. (...) Ben là, comme là je travaille, puis là j'vais être ben correct à l'école. Un moment donné, j'vais n'avoir en surplus, j'aurais peut-être pas besoin de me servir de ma marge. (...) C'est sûr que les études passent en premier là, mais j'ai besoin de travailler pour avoir de l'argent.»*

*«Je te dirais même la rémunération, j'te dirais qui est très eh ...le salaire du travail c'est sûr que c'était très motivant à vouloir faire le switch.»*

Alors que certains participants évoquent accorder une importance significative à leur emploi rémunéré, d'autres ont souligné avoir vécu une désillusion face aux perspectives d'emploi ainsi qu'aux types de postes disponibles à la fin de leur scolarité ( $n=2$ ). Comme ceux-ci avaient un emploi en lien avec leurs études collégiales (DEC technique), ils ont pu tenter l'expérience de leur domaine d'études, ce qui a provoqué chez certains une période de remise en question face à leur formation universitaire, tel que le mentionne cette participante:

*«Le travail que j'occupe ç'a joué aussi, parce que je trouve ça dur, dans un bureau des fois, je trouve ça dur en crime, je trouve ça dur, puis je trouve ça routinier, je trouve ça... j'veux dire j'ai des bonnes conditions, mais ça, ça joué aussi (...) Je le sais qu'il y a pas tous les domaines comme ça là, mais un moment donné, je me suis quasiment dit on dirait que je vais, on dirait quasiment que j'ai étudié en secrétariat pour faire ça...»*

Bref, il est possible de constater que comme plusieurs étudiants avaient préalablement obtenu un DEC technique, ces derniers étaient plus susceptibles d'obtenir un emploi rémunéré dans leur domaine d'études. Ceci les a incités à faire le choix d'investir principalement leur temps au niveau de leur travail. De plus, certains ne veulent pas renoncer à leur salaire afin de maintenir un certain niveau de vie.

Des motifs liés aux études sont également évoqués par une grande proportion de participants afin de justifier leur décision de changer de régime d'études ( $n=10$ ). De plus, les étudiants qui détenaient un DEC technique sont ceux qui mentionnent en plus grand nombre ce type de motifs. Plus précisément, trois participants soulignent que c'est l'insuffisance de l'offre de cours qui est à la base de leur changement de régime d'études ( $n=3$ ). Ainsi, avec leur formation collégiale, ceux-ci avaient déjà complété plusieurs cours, dont quelques-uns avaient été crédités au niveau universitaire. À un certain moment de leur parcours, l'offre de cours était insuffisante et a fait en sorte que les cours crédités ne pouvaient être comblés afin de compléter la formation le plus rapidement possible, tel que l'explique cette étudiante:

*«Comme moi, j'avais fait ma technique en travail social, quand je suis arrivée à l'université, j'avais cinq cours qui étaient crédités, donc à ma première session, je faisais des cours de première année et de deuxième année pour avoir justement cinq cours pour être statut temps plein. Puis quand j'suis arrivée justement à la session d'automne 2006, j'avais plus de cours pour la session d'automne. Mes cours qui se donnaient à la*

*session automne étaient tous faits, donc j'ai décidé de faire mes deux cours complémentaires, que d'habitude sont faits pendant les stages, donc je me suis ramassée à faire seulement deux cours dans cette session là. (...) Ce que j'aurais pu faire, j'aurais pu faire un certificat, j'aurais pu avoir d'autres cours, mais en dehors du BAC. J'aurais pu faire par exemple, un certificat ou quelque chose comme ça, mais ... j'ai décidé de prendre mes deux cours, puis de faire mon BAC quitte à faire d'autres cours par après, mais j'avais décidé de faire une session plus tranquille.»*

D'autres étudiants soulignent avoir vécu des insatisfactions envers les études universitaires ( $n=3$ ), dont deux détiennent un DEC technique. Par exemple, une participante souligne avoir pris conscience que les cours universitaires étaient trop théoriques et abstraits comparativement à ceux offerts lors de la formation collégiale:

*«Parce que... j'aimais plus ou moins ça. Tout le temps de mon DEC, j'ai vraiment adoré ça, mais c'est différent parce que les cours...exemple au cégep, t'avais un cours qui s'appelait je sais pas service à la clientèle, c'est un exemple là, ben là, on savait où qu'on s'en allait, c'était concret. Mais là, les cours qu'on avait c'était, c'est abstrait beaucoup. J'veux dire y'a un titre de cours là, on sait pas vraiment qu'est-ce que c'est en tant que tel. Puis là, on parle de... des concepts, des concepts, moi j'ai eu de la misère. J'ai eu de la misère, c'est jamais rien de concret. Tout le temps partie dans, dans les nuages. Je sais pas comment l'expliquer, puis ça m'a amenée à me dire...un moment donné, j'en suis comme venue à quasiment à bout de tout ça.»*

Toujours en lien avec les insatisfactions rapportées par les participants envers le milieu universitaire, une étudiante qui détenait un DEC préuniversitaire au moment de son inscription cite en particulier qu'elle a été déçue vis-à-vis des méthodes pédagogiques d'un professeur. Elle a donc décidé d'abandonner ce cours afin de le reprendre au trimestre prochain ce qui a fait en sorte qu'elle s'est retrouvée à temps partiel:

*«Ben mon cours, je trouvais que mon prof, ben ça manquait vraiment de, de support là. C'était un professeur quand même âgé qui... Tu voyais qu'on était des grosses classes, puis j'aimais pas sa façon d'enseigner, on*

*avait pas de livre. C'était comme arrange-toi avec tes affaires un peu, donc eh j'me suis dit, j'vais me reprendre l'autre session, j'vais comprendre au moins, j'vais prendre un autre professeur avec un livre, un certain support. (...) Ça, c'est sûr que ç'a joué.»*

Dans le même sens, une participante (DEC préuniversitaire) rapporte avoir vécu un échec scolaire à un premier examen ( $n=1$ ). Elle a donc décidé d'abandonner ce cours et elle s'est retrouvée à temps partiel à ce moment:

*«Comme je te disais, j'avais pris quatre cours puis justement c'était des gros cours comme finances, comptabilité, statistique. Donc eh, après le premier examen, y'a fallu que j'abandonne, parce que j'allais échouer ce cours-là pareil. Je me suis dit, je vais le reprendre, mais là je tombais juste à trois cours, c'est pas beaucoup. (...) C'est sûr que j'aurais pas voulu tomber à temps partiel, mais c'est comme, ça arrivé ça. J'avais pas le choix puis je pouvais pas changer de cours étant donné la date donc (...) C'est ça, c'est ma charge de travail que j'ai mal évalué ça, puis y'a fallu que j'abandonne le cours.»*

Parmi l'ensemble des participants, un seul étudiant, détenant un DEC préuniversitaire, attribue son changement de régime d'études à la trop grande charge de travail. Il a donc décidé de la diminuer en réduisant le nombre de cours auxquels il s'était inscrit au baccalauréat en administration. De plus, ce même étudiant a vécu des conflits avec un professeur, ce qui l'a davantage incité à effectuer son changement de régime d'études, comme il le rapporte:

*«Disons que c'est un BAC qui est quand même assez chargé, dans mon BAC, je suis loin d'être le seul à me prendre, à m'avoir pris un an de plus pour faire ce BAC-là... Moi, c'est parce que c'est sûr que je travaille en même temps, c'est sûr que je voulais pas arrêter de travailler... c'est vraiment pour dire que je voulais prendre le temps de réussir. (...) En même temps, je savais que j'ai toujours eu le même prof que j'ai eu, j'ai eu plusieurs cours et j'ai toujours eu le même problème avec ce prof là, que peu importe les travaux que j'ai faits, j'ai toujours eu la même note qui me donnait rien que juste pour passer. On dirait que ça, cette partie-là, ça m'a démotivé.»*

Toujours en lien avec les motifs d'ordre scolaire, un participant détenant un DEC préuniversitaire affirme qu'il devait compléter des cours préalables à sa formation universitaire. Au début de son baccalauréat, ce dernier a été accepté sous condition qu'il termine les deux cours manquants de sa formation collégiale. Lors du deuxième trimestre, celui-ci n'avait toujours pas complété ces deux cours. Il a donc modifié son régime d'études de temps plein à temps partiel afin de s'allouer du temps pour compléter ses prérequis, tel qu'il le rapporte:

*«C'était parce que j'avais deux cours à faire au cégep, je voulais pas faire cinq cours puis deux cours au cégep, je trouvais ça trop, c'est la raison pourquoi j'ai été à temps partiel, la principale raison.»*

En somme, en ce qui a trait aux motifs liés aux études, il est possible de constater que ceux qui détiennent un DEC technique justifient leur décision de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel par le manque de cours offerts par l'établissement. Ceux qui détiennent un DEC préuniversitaire rapportent, quant à eux, un échec d'un cours, une trop grande charge de travail, un manque de prérequis ou un conflit avec un professeur.

En plus de rapporter en grand nombre des motifs liés à l'emploi et aux études, près de la moitié des participants évoquent que ce sont des difficultés de conciliation entre les différents rôles de vie qui les ont amenés à adopter un régime d'études à temps partiel ( $n=9$ ). La majorité d'entre eux détient un DEC préuniversitaire. Ces étudiants avaient de la difficulté à trouver un équilibre entre leurs différentes responsabilités. Plus précisément, certains participants évoquent qu'ils ont basé leur décision sur le fait qu'ils manquaient de temps pour leurs loisirs ( $n=4$ ), leur vie familiale ( $n=2$ ) ou leurs études

(n=1). Enfin, une participante rapporte que ses priorités de vie ont changé (n=1) en raison de la naissance d'un enfant au début du trimestre scolaire. Conséquemment, elle souhaitait réduire sa charge d'études compte tenu de ses nouvelles responsabilités familiales:

*«J'ai commencé à temps plein à l'université. Au travail, je pensais que j'allais faire à peu près 25 heures, c'est ça. J'en ai fait à peu près 30-35 en moyenne le plus souvent. (...) J'ai comme été mal informée au départ. Je remets rien sur la faute de l'université puis tout ça, mais c'est peut-être au départ quand les étudiants s'inscrivent de leur demander s'ils travaillent ou quelque chose comme ça. Parce que si j'avais été plus avertie, j'aurais peut-être fait un autre choix là. (...) C'était trop, c'était vraiment trop pour la santé. Le fait que j'avais une grosse charge d'études, puis de travail, puis de responsabilités.»*

*«Étant donné que j'ai accouché là au début septembre, donc pour moi, c'était impossible de... Déjà que je continue c'était déjà bon, donc déjà que je prenne un cours c'était pour garder mon statut d'étudiante, puis eh pour pas me retarder trop là. (...) Pour avoir des meilleures conditions pour ma fille là. C'était vraiment pour améliorer mon adaptation là.»*

En résumé, ces participants rapportent avoir vécu des difficultés de conciliation de leurs différents rôles de vie ce qui a contribué à réduire leur investissement dans les études. Ces derniers ont donc effectué des modifications vis-à-vis de leurs priorités afin d'atteindre un certain niveau d'équilibre.

En plus des motifs décrits antérieurement, des étudiants considèrent que la diminution de leur intérêt personnel face à leur discipline représente un facteur déterminant dans leur décision d'effectuer un changement de régime d'études (n=5), tel que le souligne ce dernier:

*«Le désintérêt, c'est ... tranquillement pas vite, je perdais un peu de plaisir à faire les cours ici. Là, on dirait que c'était beaucoup, je trouvais que ça m'engourdisait un peu, on dirait que j'avais le goût de vouloir*

*pousser, de faire des affaires puis... on dirait que j'avais le goût là d'être sur le marché du travail.»*

Parmi ceux qui évoquent une diminution d'intérêt, deux participants précisent qu'ils ressentaient une période de démotivation significative vis-à-vis de leurs études universitaires. Ainsi, leur intérêt a diminué, ce qui a provoqué un désengagement envers leurs études.

*«Un moment donné, on dirait que j'en suis comme venue à quasiment à bout de tout ça, j'ai dit peut-être que je suis à boutte de l'école, je me l'ai demandé j'ai dit peut-être que je suis à boutte de l'école. Faque j'ai dit que je vais essayer de finir mon BAC d'une autre manière. J'ai dit que peut-être c'est ça, faque je vais essayer de finir mon BAC d'une autre manière à temps partiel, puis je vais travailler plus. Je vais l'essayer comme ça. J'ai dit, je veux mon BAC, faque je vais l'avoir d'une autre façon.»*

Toujours en ce qui a trait aux motifs personnels, deux participants évoquent avoir vécu un moment de remise en question en regard de leur choix de domaine d'études. Ainsi, ces derniers se sont retrouvés dans une période d'hésitation concernant leurs intérêts envers leur domaine d'études, tel que cité ci-dessous:

*«C'est vraiment parce que je savais plus où je m'en allais là, là ça marchait plus là. Ça me stressait d'essayer de me... je sais que c'est toujours stressant de tomber sur le marché du travail, moi, je voyais ça gros, je voulais vraiment y aller, c'est ça que je voulais, mais je voyais ça gros quand même. (...) Puis un moment donné, je me suis posée des questions par rapport au stage que j'avais fait, j'avais aimé ça, mais on dirait que je me sentais pas moi-même là, j'me disais ouais c'est vrai, on dirait que j'étais pas gênée, mais je prenais pas... d'habitude chu quand même pas trop timide, mais là je me sentais comme pas qu'est-ce que j'étais d'habitude moi là. Faque là je me suis dit ça as-tu du rapport, j'ai dit peut-être que finalement, c'est pas parce que j'étais tannée de l'école, c'est peut-être parce que j'aimais pas ça, un moment donné là, j'ai comme déduit...»*

Il est également possible de constater qu'une participante, détenant un DEC préuniversitaire, s'est retrouvée complètement désillusionnée face à la profession future à laquelle elle avait accès à la suite de sa formation de baccalauréat:

*«Avant d'être au BAC, tu te dis être artiste, c'est ...tu y vas avec tes émotions puis tu as du plaisir, mais dans le fond, c'est pas une partie de plaisir. On... on le sait pas, mais l'œuvre d'art, c'est vraiment un bien de consommation, puis ça fait partie du ...du côté monétaire de la vie là. Faque j'me suis rendu compte que c'était comme une arnaque, puis que ché pas... y'avait beaucoup d'hypocrisie dans ces milieux-là. Je le voyais pas comme ça avant, c'est juste une prise de conscience, puis ça m'a rentré dedans, ça m'a comme fait mal là. Fait que là je me suis dit, je peux pas faire ça c'est terrible puis là... puis en plus, j'avais comme pas d'emploi en sortant de là, puis c'est super stressant...»*

Toujours en lien avec les motifs d'ordre personnel, une participante souligne que ce sont des problèmes de santé psychologique qui l'ont amenée à effectuer un changement de régime d'études, tandis qu'une autre rapporte qu'elle a vécu une période d'épuisement psychologique et physique, tels qu'elles le soulignent ci-dessous:

*«Parce que j'ai vu que c'était vraiment trop. Eh ça vraiment paru sur ma santé, j'ai...j'ai eu un down là, j'ai eu des baisses comme il le faut... psychologique aussi c'est clair ouais vraiment.»*

*«Ben quand je me suis inscrite à temps plein, c'est juste parce que j'avais eu une bourse d'études faque je m'étais dit tant qu'à avoir une bourse, je vais prendre le plus de cours possible. Faque je l'ai essayé, puis eh j'avais de la misère, c'était dur c'était fatigant. (...) C'est parce que j'étais vraiment plus capable là. Tsé j'ai une bonne santé, j'suis pas malade, mais j'ai tendance à être fatiguée vite là, puis à être stressée aussi. (...) J'étais moins fatiguée quand j'allais travailler, c'était moins pénible, y'a des fois que c'était rendu pénible d'aller travailler, ça me tentait plus là. (...) La deuxième session, on avait un cours complémentaire à faire puis moi, je l'ai pas fait, parce que je faisais créditer mes cours de musique. Là, ça allait déjà mieux, mais là, j'étais sur le bord de la dépression à la fin de l'année, c'est pour ça que j'ai tombé à temps partiel... C'est vraiment juste parce que j'arrivais plus.»*

En somme, la majorité des participants qui rapportent des motifs personnels détenaient préalablement un DEC préuniversitaire au moment de leur inscription à des études universitaires. Ainsi, la majorité de ces étudiants ont effectué un changement de régime d'études à la suite d'une désillusion, d'un désintérêt ou d'une remise en question face à leur domaine d'études ou à leur profession future.

Plus de la moitié des participants indique que leur entourage a joué un rôle significatif dans leur décision les ayant menés à un changement de régime d'études ( $n=9$ ). Ainsi, certains participants ( $n=3$ ) rapportent avoir reçu l'aide et le soutien de leur entourage, et ce, principalement en échangeant avec ces derniers, tel que cité ci-dessous:

*«Dans la session que j'étais temps plein à l'école, temps plein au travail, y'a eu un moment donné où ce que ma mère elle a dit là c'est trop. Je faisais juste pleurer, ça allait pas. Puis ma mère est allée voir, avec moi... est allée voir mon employeur, puis elle a dit regarde je sais que c'est votre gros rush du temps des fêtes dans le mois qui arrive. Laissez-lui un petit peu de temps pour s'en remettre faque mes employeurs m'ont laissé trois semaines à pas travailler pour faire mes travaux tout ça avant que la session d'examens arrive puis avant le temps des fêtes, parce que c'était vraiment les deux en même temps. (...) Ma mère, elle capotait de me voir comme ça. Elle me disait ça pas de bon sens c'est sûr qu'à l'autre session, tu t'enlèves des cours. J'étais... j'veais m'en mettre quatre, puis elle était là non non tu t'en enlèves trois, puis tu te remets comme il le faut sur pieds. Oui, ma mère, elle a influencé beaucoup, parce que tsé elle trouvait ça pas drôle de me voir comme ça là, elle feelait pas non plus de me voir comme ça.»*

*«Disons qu'ils (parents) m'ont aidée à prendre ma décision, ils m'ont aidée à passer au travers, puis aussi... C'est les personnes qui m'ont comme approuvée dans le fond en tout cas, je sais pas, oui y'on eu une influence là.»*

Deux participants soulignent également qu'ils ont, en quelque sorte, cédé à l'influence de leur entourage en ce qui concerne leur décision de changement de régime d'études. Parmi ceux-ci, un rapporte qu'il a décidé de suivre le cheminement de certains

membres de sa famille, laissant sous-entendre qu'il était peu motivé à poursuivre ses études.

*«J'ai des cousins qui me suivent, on est trois cousins du même âge. Ma première session, je l'ai fait avec un cousin que lui ça faisait déjà un an qu'il faisait, mais il avait les mêmes cours que moi quand même, là y'a eu une job faque là y'a lâché (...) Puis là y'a mon autre cousin que j'ai fait mon DEC avec, que là y'est venu commencer son BAC. Faque j'ai eu mes deux cours avec lui. J'trouve ça plus motivant pour moi (...) J'ai dit, j'veais t'attendre, on va finir ça en même temps (...) J'étais pressé (de finir), mais en même temps au printemps, j'me suis fait une blonde qui allait à l'école aussi.»*

Contrairement à ceux qui relèvent l'impact positif de leur environnement, une personne rapporte ne pas avoir reçu le soutien nécessaire de la part de ses professeurs, ce qui a influencé négativement son cheminement. Une autre mentionne avoir vécu des difficultés en lien avec son réseau familial affectant, de ce fait, son implication au niveau scolaire :

*«J'ai manqué d'aide un petit peu des professeurs, un petit peu, j'ai manqué de disponibilité...ça pesé lourd, j'allais les voir puis c'était pas clair, ils me mettaient ça sur papier, puis c'est comme va-t-en, j'ai d'autres choses à faire.»*

*«Peut-être que inconsciemment, je pense que, peut-être que ça joué, parce que juste avant que je commence l'école, moi mes parents se sont séparés, la mère de mon chum... y'a eu plein d'événements, la mère de mon chum est décédée puis tout ça. Faque peut-être que moi, j'ai commencé, puis tout ça a vraiment, vraiment mal viré. J'étais mêlée à ça puis tout ça, faque j'pense que ça, ça joué. C'est sûr que ça joué sur mon comportement, puis sur mon affaire, puis peut-être la motivation à cause de ça.»*

Ainsi, pour certains étudiants, les membres de leur famille les ont accompagnés à travers leur processus décisionnel. Pour d'autres, les difficultés familiales rencontrées

ont eu un impact sur leur décision de modifier leur régime d'études de temps plein à temps partiel.

En dernier lieu, seulement deux participantes relèvent que leurs problèmes financiers ont été à l'origine de leur décision de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel. Ces dernières ont donc pris la décision de diminuer leur implication dans leurs études afin d'investir davantage de temps et d'énergie au niveau de leur emploi rémunéré et ainsi améliorer leurs conditions financières:

*«Je suis pas sur les prêts et bourses, j'avais une marge. J'ai payé ma première session, puis ben en fait ma marge, c'est pour mon école je paye mon inscription, puis je paye aussi mes livres et mon matériel, puis moi j'avais... J'veux dire, l'inscription c'est mille piasses à l'université, faque j'avais genre deux milles piasses pour mon année sauf qu'en arts plastiques, ça couté cher de matériel, je m'étais pas attendu à ça. Je m'étais mis 500 piasses de matériel. Finalement, ça m'a couté 1 500 piasses à la première session faque là j'avais pu d'argent, faque là j'ai travaillé comme une dingue pour rembourser tsé ma marge. Finalement, j'ai été capable de rembourser environ 500 dollars, pas plus, faque c'est ça qui est arrivé.»*

En conclusion, il possible de constater une différence entre les motifs rapportés par les étudiants qui détiennent un DEC technique comparativement à ceux qui ont un DEC préuniversitaire pour justifier leur changement de régime d'études. Pour ceux qui ont un DEC technique, les principaux motifs notés par les étudiants concernent le milieu scolaire: offre de cours limitée et insatisfaction face au programme. Plusieurs mentionnent également une perte d'intérêt face à leurs études. D'autres justifient ce changement par l'obtention d'un emploi ou un accouchement. Parmi les étudiants qui possèdent un DEC préuniversitaire, plusieurs effectuent le changement de régime d'études à la suite d'une désillusion, d'un désintérêt ou d'une remise en question face au

domaine d'études. D'autres rapportent des motifs liés au contexte scolaire: échec d'un cours, trop grande charge de travail, manque de prérequis ou conflit avec un professeur. Plus de la moitié évoquent des difficultés de conciliation de rôles de vie. Enfin, il est possible de constater qu'il ne semble pas y avoir de différence concernant les motifs rapportés selon les sexes.

*Pour et contre reliés au changement de régime d'études de temps plein à temps partiel*

Les participants ont été questionnés sur les facteurs qui ont été déterminants dans leur décision de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel. Toutefois, avant de prendre celle-ci, ces derniers ont pu peser les pour et les contre d'un tel changement dans le but d'opter pour une solution maximisant les bénéfices par rapport aux coûts. Dans cette section, les pour associés à un tel changement seront explorés suivis des contre. D'abord, il faut noter que l'ensemble des participants a évoqué qu'ils percevaient davantage de bénéfices que de coûts liés à leur changement de régime d'études. Toutefois, près des trois quarts des participants ont mentionné que leur décision comportait également des coûts, tel que le prolongement de la durée des études.

En ce qui a trait aux bénéfices liés au changement de régime d'études de temps plein à temps partiel, l'aspiration à un meilleur équilibre entre leurs différentes sphères de leur vie est un motif rapporté par plus de la moitié des participants ( $n=9$ ).

*«J'aurais pu continuer quand même, c'est pas... avec six cours, mais y'avait trop de désavantages à continuer avec les deux stages puis quatre cours là. Physiquement c'était difficile, psychologiquement aussi. Pour l'entourage, c'était très difficile aussi là, pour mon conjoint, pas me voir du tout non plus, c'est sur que c'est difficile pour les relations de couple. Donc y'avait beaucoup de désavantages à continuer à temps plein.»*

D'autres participants précisent que ce changement de régime d'études leur offrait l'opportunité d'augmenter le temps alloué à leur famille ( $n=2$ ), aux autres cours ( $n=2$ ), aux loisirs ( $n=2$ ), aux périodes de repos ( $n=3$ ) ainsi qu'à leur emploi rémunéré ( $n=1$ ):

*«L'avantage c'est que je pouvais être plus souvent à la maison, puis que je peux m'occuper de ma fille puis m'adapter à mon nouveau rôle (de mère) plus facilement.»*

*«Le pour de tout ça c'est que j'ai moins de charge de travail, c'est-à-dire que eh mes notes étaient un petit peu plus faibles au départ. Puis tranquillement pas vite, vu que j'ai un ou deux cours à la limite trois, je te dirais même que je suis plus pointu dans ce que je fais. Dans le fond, je prends plus de temps à... j'mets plus d'importance dans certains cours.»*

*«Ça me donnait plus de temps pour moi...pour mes loisirs.»*

*«Me laisser plus de temps, pas être trop fatiguée, puis avoir de meilleures notes aussi.»*

*«Ça m'allégeait au niveau du travail, je pouvais travailler un peu plus.»*

Comme ceux qui concevaient que le changement de régime d'études facilitait la conciliation de leurs différentes sphères de vie, plus du tiers des participants ont évoqué que ceci leur permettait d'améliorer leur situation personnelle ( $n=6$ ). Ainsi, le régime d'études à temps partiel leur procurait le bénéfice de répondre à leurs besoins, tels qu'au désir: d'épanouissement personnel ( $n=1$ ), d'atteindre un meilleur rendement scolaire ( $n=1$ ) ou d'atteindre un sentiment de mieux-être ( $n=1$ ).

*«Je me suis dit, je vais m'épanouir.»*

Quelques-uns évoquent d'autres aspects positifs en lien avec les motifs personnels, tel que la chance de poursuivre leur scolarité ( $n=1$ ) et de se remettre sur pied ( $n=2$ ).

*«Je continue ma formation, c'est important.»*

*«La santé en avait vraiment pris un coup... les pour, c'était de me remettre sur pied, j'avais comme pas vraiment le choix.»*

En plus de favoriser la conciliation de leurs différents rôles de vie et d'améliorer leur situation personnelle, certains ont fait état que le changement de régime d'études favorisait leur condition financière ( $n=4$ ). Ces derniers pouvaient donc poursuivre leurs études tout en conservant leur emploi rémunéré afin de satisfaire leurs besoins financiers, tel que cité ci-dessous:

*«C'est justement d'avoir un revenu, d'avoir peut-être un projet de vie plutôt que d'aller tout le temps, tout le temps à l'école. Là, j'ai un revenu, je vais être capable de partir en appartement, je vais être capable de m'acheter une auto.»*

*«Je pouvais me ramasser de l'argent en travaillant à temps plein.»*

Deux autres étudiants soulignent que le régime d'études à temps partiel les amenait à investir plus de temps dans leur emploi rémunéré, ce qui leur permettait d'acquérir une certaine indépendance financière face aux parents et de l'expérience de travail. De plus, ceci leur offrait l'opportunité de connaître la valeur de l'argent ( $n=1$ ), tel que le souligne cet étudiant:

*«En travaillant, ça permet de connaître la valeur (de l'argent).»*

En somme, le désir d'atteindre un certain équilibre entre les différentes sphères de leur vie représente un bénéfice découlant du changement de régime d'études. De même, plusieurs étudiants y voient des avantages à l'égard de leur situation personnelle et financière.

Lors de l'évaluation de l'effet que pouvait produire leur changement de régime d'études, les participants ont réfléchi non seulement aux bénéfices, mais également aux

coûts qu'implique une telle décision. Parmi les coûts, ce sont les aspects liés aux études qui sont les plus souvent rapportés par les participants ( $n=9$ ). Ainsi, huit étudiants évoquent que c'est le prolongement de la durée des études qui est perçu comme problématique ( $n=8$ ), car il retarde l'obtention de leur diplôme et génère de la déception:

*«Ça va me prendre beaucoup de temps pour faire mon BAC.»*

*«Les contre, c'était que dans ma tête, depuis que j'avais commencé, j'ai dis ah, j'ai dit moi, je fais mon deux ans (DEC-BAC), je me le clanche comme ça, ... dans le fond, c'est un contre parce que je me disais ça marche plus comme je voulais, comme moi, j'avais décidé. Puis j'avais jamais eu à prendre des décisions comme ça, faque là ça me stressait, j'étais tout le temps en train de penser à ça.»*

Seulement un participant mentionne que le fait de changer de régime d'études augmentait son implication au travail, ce qui limitait le temps investi dans les études.

En somme, en lien avec leur décision d'effectuer un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel, les étudiants ont fait part des pour et des contre lié à un tel changement. La plupart ont perçu davantage de bénéfices que de coûts face à cette décision. Selon eux, ce changement permettait l'atteinte d'un meilleur équilibre entre les différentes sphères de leur vie, mais provoquait toutefois une prolongation dans la poursuite des études, retardant, par le fait même, l'obtention du diplôme de niveau universitaire. L'amélioration de leur situation personnelle et financière est également mentionnée comme un avantage lié à leur la décision. Enfin, il ne semble pas y avoir de différence selon les sexes sur ces aspects.

## *Discussion*

Les résultats sont maintenant discutés en fonction de chacune des sept questions de recherche en tenant compte des écrits scientifiques: 1) les motifs pour entreprendre des études universitaires et 2) les motifs à l'origine du choix de leur programme d'études, 3) l'importance accordée à l'obtention du diplôme universitaire, 4) l'expérience des premiers trimestres à l'université, 5) les difficultés rencontrées antérieurement au changement de régime d'études, 6) les facteurs déterminants dans la décision de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel, et enfin 7) les pour et les contre reliés à la décision de changer de régime d'études. Enfin, les forces et les faiblesses de la recherche sont énoncées, ses retombées possibles, de même que les pistes de recherche futures.

*Motifs à entreprendre des études universitaires et à faire le choix du programme d'études*

Les deux premières questions de recherche portaient sur ce qui a amené les étudiants à entreprendre des études universitaires et à faire le choix du programme dans lequel ils se sont inscrits. À ces interrogations, les résultats révèlent que les motifs rapportés diffèrent selon que les étudiants détiennent un DEC préuniversitaire ou technique au moment de leur admission. En effet, près de la moitié des étudiants détiennent un DEC technique donnant accès au marché du travail et se sont inscrits à l'université pour bénéficier de meilleures conditions de travail et parfaire leurs connaissances dans leur spécialité. Ainsi, ces derniers ont déjà de l'intérêt pour leur domaine d'études qui s'est avéré un choix logique et en continuité avec leurs études collégiales. Contrairement à ceux-ci, les principaux motifs d'inscription des étudiants ayant un DEC préuniversitaire relèvent de l'intérêt pour le domaine d'études et de leur désir d'accéder au marché du

travail. De plus, ces derniers évoquent, en plus grand nombre, avoir subi l'influence de l'entourage. Ces derniers méconnaissent probablement davantage leur domaine d'études et les opportunités d'emploi comparativement aux étudiants détenant un DEC technique et établissent parfois leur choix de programme par essais et erreurs. À cet égard, Briggs (2006) évoque que le type d'informations fourni aux étudiants lors de leur inscription n'est généralement pas adéquat pour les aider à prendre une décision éclairée. En effet, il semble que plusieurs universités tendent à vendre un produit plutôt que de donner des informations sur le déroulement des études universitaires et le niveau d'implication que ceci nécessite. Malgré la différence entre les étudiants qui détiennent un DEC préuniversitaire ou technique, il n'en demeure pas moins que les motifs rapportés par une majorité de participants sont multifactoriels. Ceci correspond au point de vue de Doray et de ses collaborateurs (2009b) qui stipulent que plusieurs aspects influencent le choix du programme.

Dans les écrits scientifiques actuels, plusieurs recherches portent sur les caractéristiques des étudiants qui entreprennent des études universitaires et les répercussions possibles sur le cheminement scolaire (p. ex., Dumont, 2000; Lassibille & Gómez, 2009; Sauvé, 2006; Tinto, 1975). Parmi ces études, plusieurs variables sont décrites comme déterminantes au niveau de la persévérance, telles que le sexe de l'étudiant (Lassibille & Gómez, 2009), la capacité à assumer les coûts liés à ses études (Sauvé, 2006), le fait d'être optimiste, d'avoir une bonne estime de soi et d'être autonome (Dumont, 2000). Néanmoins, il est possible de constater que très peu de recherches abordent le type de formation antérieure comme facteur pouvant influencer

en partie le parcours scolaire. Ainsi, la distinction entre les étudiants qui détiennent un DEC préuniversitaire ou technique au moment de leur inscription à des études universitaires et l'impact sur le cheminement scolaire ne sont pas directement abordés dans plusieurs écrits actuels. En effet, peu de recherches portant sur les étudiants de niveau universitaire établissent un profil différent selon le type de formation collégiale antérieure (p. ex., Lassibille & Gómez, 2009; Manthei & Gilmore, 2005; Pageau & Bujold, 2000). Néanmoins, il est possible de constater que Ménard et ses collaborateurs (2007) sont les seuls à avoir abordé directement cette différence. Ainsi, la présente étude met également en lumière une différence importante entre ces deux groupes d'étudiants qui permet de croire qu'ils s'inscrivent à des études universitaires pour des motifs différents. Le fait que ce sujet n'a pas été abordé dans les recherches antérieures pourrait s'expliquer par différentes raisons. En effet, actuellement très peu de chercheurs se sont penchés directement sur les divers changements de cheminement scolaire que peuvent effectuer les étudiants de niveau universitaire, mis à part Doray et ses collaborateurs (2009b) qui se sont intéressés aux différentes trajectoires scolaires. De plus, parmi ceux qui se sont penchés sur les particularités de cette population, certains l'ont fait sous forme d'enquête en ne décrivant que leurs caractéristiques principales (p. ex., CSE, 2000, Sauvé 2006). L'utilisation d'entrevues semi-dirigées a donc permis ici d'analyser les propos des étudiants afin de mieux comprendre leur parcours scolaire ainsi que les motivations en cause dans la poursuite de leurs objectifs (Endacott & Botti, 2005; Guest et al., 2006). Les nouveaux éléments relevés, par la présente étude, pourraient également s'expliquer par le fait que la population étudiante s'est grandement modifiée au cours de

la dernière décennie (Molgat, 2010). Ainsi, la démocratisation de l'enseignement universitaire, la demande de la société pour une plus grande scolarisation ainsi que l'avènement des contrats de performance pour les universités ont fait en sorte qu'une plus grande variété d'étudiants accède aux études universitaires (Doray et al., 2009b). L'instauration des programmes DEC-BAC est également un phénomène récent qui incite plusieurs étudiants, qui auraient normalement fait une technique, à entreprendre des études universitaires. Ceci peut être attribuable notamment à la réduction de la durée des études et des coûts inhérents à celles-ci compte tenu des cours de niveau collégial crédités (Ménard et al., 2007). L'ensemble de ces éléments pourrait donc expliquer les nouveaux résultats obtenus dans la présente étude.

Malgré cette différence entre les étudiants qui possèdent un DEC préuniversitaire ou technique concernant les motifs justifiant la décision d'entreprendre des études universitaires et à faire le choix du programme dans lequel ils se sont inscrits, il n'en demeure pas moins que les motifs d'ordre socioprofessionnel sont rapportés par une grande majorité de participants. Ainsi, les raisons pour lesquelles ils s'inscrivent à des études universitaires sont principalement en lien avec leurs aspirations professionnelles et le désir d'obtenir de meilleures conditions de travail, dont un meilleur salaire. En effet, ces motifs occupent une place importante au niveau des raisons évoquées par le présent échantillon. Ceci concorde avec les écrits qui relèvent que les motifs liés à l'emploi sont rapportés comme plus importants au fil des ans (p. ex., CSE, 2000, Molgat, 2010). Les écrits soulignent également que la majorité des étudiants perçoivent la poursuite des études universitaires comme une décision rentable à long terme. Pour

eux, ceci augmente les chances d'accéder à l'emploi convoité qui offre de meilleures conditions salariales et de travail, et ce, même s'ils sont conscients que le diplôme ne garantit pas un emploi (CSE, 1992). Ceci risque de renforcer l'idée que les valeurs de la société actuelle sont davantage axées sur le matérialisme (Molgat, 2010).

Toujours en ce qui concerne les motifs pour entreprendre des études universitaires et faire le choix du programme auquel les étudiants se sont inscrits, les écrits soulignent que le niveau de scolarité des parents pourrait avoir un effet sur la décision des étudiants (p. ex., CSE, 2000; Monfort, 2003). Toutefois, les propos rapportés par les participants ne soulignent ce motif à aucun moment. En effet, ce n'est pas le niveau de scolarité, mais plutôt l'influence et l'opinion des parents qui semblent jouer un rôle dans cette décision. Cette différence avec les écrits antérieurs pourrait s'expliquer par le fait qu'au sein de la société actuelle, les études universitaires sont de plus en plus accessibles, et ce, pour toutes les classes socioéconomiques (p. ex., CSE, 2000; Jetté, 2001). De plus, le programme de prêts et bourses permet à une plus grande proportion d'étudiants de bénéficier d'un soutien financier, ce qui pourrait être un facteur incitatif pour entreprendre des études à l'université (MELS, 2007). Toutefois, il est possible de croire que la scolarité des parents, même si elle n'est pas rapportée par les participants, a peut-être joué implicitement un rôle dans leur décision, par les valeurs inculquées par ceux-ci (Stratton et al., 2004).

En somme, certaines divergences existent entre les résultats de la présente recherche et ceux des écrits traitant des motifs pour entreprendre des études universitaires. Ainsi, les résultats obtenus font ressortir l'intérêt d'analyser les parcours scolaires des étudiants

en fonction de leur diplomation antérieure. Ces résultats ont pu émerger de l'adoption d'un devis de type qualitatif, des changements qui se sont opérés au sein de la population étudiante, des choix de sociétés concernant l'éducation et de la création de nouveaux programmes (DEC-BAC). Il est néanmoins possible de constater une ressemblance entre les résultats obtenus et ceux des écrits antérieurs à l'égard de l'importance des motifs liés à l'emploi ou au marché du travail. Enfin, l'influence du niveau de scolarité des parents comparativement à leur soutien reste à être approfondie.

#### *Importance accordée à l'obtention du diplôme universitaire*

La troisième question de recherche concernait l'importance accordée par les étudiants au fait d'obtenir un baccalauréat dans leur programme d'études par rapport à leurs autres activités de vie. À cette question, les résultats indiquent qu'au moment de leur inscription, il y avait davantage de femmes que d'hommes qui percevaient les études comme importantes et même très importantes. Ainsi, il semble que celles-ci tendent à prioriser leurs études comparativement à leurs autres rôles de vie et à s'y investir davantage.

Les écrits font également état d'une différence entre les sexes pour ce qui est de l'importance accordée aux études. Par exemple, selon le CSE (1992), pour plusieurs hommes, les études ne semblent pas constituer la seule voie leur permettant d'assurer leur avenir, ce qui s'avère un facteur défavorable à la persévérance et à la réussite scolaires. Tel que rapporté dans les résultats, certains étudiants qui détiennent un DEC préuniversitaire s'inscrivent à l'université tout en étant à la recherche de leurs intérêts, peuvent méconnaître leur domaine d'études et procéder par essais et erreurs lorsque

vient le temps d'effectuer leur choix de programme. Selon des écrits antérieurs, ces facteurs pourraient amener les étudiants à limiter leur investissement dans leurs études (Montmarquette et al., 1996; Tinto, 1975). Il est donc possible que ces derniers considèrent leurs études universitaires comme moins importantes ou prioritaires parmi leurs activités de vie. Les résultats indiquent également que ce sont les femmes qui détiennent en plus grand nombre un DEC technique au moment de l'inscription à des études universitaires. Ainsi, ceci pourrait expliquer pourquoi elles entretiennent un intérêt marqué pour leurs études et tendent à les prioriser au sein de leurs différentes responsabilités (p. ex., CSE, 1992; MELS, 2002).

En plus du lien entre le sexe de l'étudiant et l'importance accordée aux études, des auteurs soulignent la pertinence de considérer les objectifs personnels de l'étudiant (p. ex., CSE, 2000; Kember, 1989; Tinto, 1975), car ils favorisent la persévérance scolaire (Tinto, 1975). Néanmoins, lorsque les participants de la présente étude sont questionnés à l'égard de leurs priorités de vie, les études ne représentent pas la préoccupation principale pour bon nombre d'entre eux. En effet, certains vont privilégier la famille ou les aspects de leur vie qui leur procurent davantage de bénéfices, comme le travail rémunéré ou les loisirs, tel que le souligne Tinto (1975). De plus, les résultats démontrent que seulement la moitié des participants se sentait préparée à entreprendre des études universitaires. Ceci peut donc nuire à la qualité de leur investissement dans les études. À cet égard, les écrits soulignent l'importance d'être prêt à assumer les coûts relatifs aux études et d'envisager avec optimisme son inscription (Dumont, 2000; Sauvé, 2006). Néanmoins, avec les années, au parcours de l'étudiant traditionnel, qui

investissait la grande majorité de ses énergies dans ses études, s'est ajouté celui où l'étudiant conjugue les études avec un emploi rémunéré (CSE, 2000). En effet, les recherches portant sur les valeurs des étudiants relèvent un changement au sein de leurs priorités (Molgat, 2010). Il est également possible d'établir un parallèle avec les changements survenus au sein de la société québécoise actuelle, où le travail n'occupe plus toute la place dans la vie d'une importante proportion de personnes en âge d'être actives, et ce, dans l'optique de poursuivre d'autres activités liées à la vie familiale ou aux loisirs (Langlois, 1990).

En somme, lorsque les étudiants sont interrogés sur l'importance qu'ils accordaient à l'obtention du diplôme universitaire lors de leur inscription, les résultats de la présente étude révèlent que le fait d'être une femme et celui de posséder un DEC technique lors de l'inscription à des études universitaires sont des facteurs favorables à la priorisation et à l'investissement dans les études. Cette différence entre les sexes est également rapportée dans certains écrits. De plus, les recherches actuelles évoquent l'importance que le projet d'étude s'inscrive dans les priorités des étudiants dans une perspective de persévérance et de réussite scolaires.

#### *Expérience des premiers trimestres à l'université*

La quatrième question de recherche portait sur l'expérience des premiers trimestres à l'université. À la lumière des résultats, il est possible de constater qu'une grande majorité des étudiants a éprouvé des sentiments négatifs lors de leurs premiers trimestres universitaires. Des difficultés d'intégration sont évoquées par une grande proportion. Plusieurs soulignent également avoir été déçus de la qualité du programme et de la

formation. Toutefois, comme éléments positifs, plusieurs rapportent la qualité des relations développées au sein du milieu scolaire avec les professeurs et chargés de cours ainsi qu'avec les autres étudiants.

L'intégration des étudiants dans le milieu universitaire représente un facteur déterminant de la persévérance et de la réussite scolaires. En effet, pour Tinto (1975), la persévérance est reliée à la perception qu'a l'étudiant de son intégration sociale et scolaire. Zepke, Leach et Prebble (2006) mettent également en évidence l'importance que les étudiants se sentent soutenus et qu'ils ressentent un sentiment d'appartenance. Dans le présent échantillon, une grande proportion d'étudiants a rencontré des difficultés d'intégration lors de leurs premiers trimestres universitaires. Selon Tinto (1975), une intégration scolaire non réussie risque d'amener l'étudiant à investir la majorité de son temps dans d'autres activités de vie. De plus, plusieurs participants évoquent avoir été déçus de la qualité du programme et de la formation. Contrairement aux résultats de la présente étude, l'enquête sur la condition de vie des étudiants (CODEVIE) révèle un taux élevé de satisfaction de la part de ceux-ci à l'égard de divers éléments de la formation universitaire (CSE, 2000). Toutefois, comme celle-ci a été effectuée il y a plus de dix ans, il est possible de croire que des changements sont survenus au sein de la population étudiante. Ainsi, il y a de plus en plus d'étudiants qui entreprennent des programmes de type DEC-BAC. Tel que rapporté précédemment, pour cette population, le travail rémunéré occupe une place importante dans leur emploi du temps. De plus, lors de leurs études, le risque de redondance au niveau des cours offerts par le programme est plus grand (Ménard et al., 2007). De plus, les conditions de vie des

étudiants ne sont pas les mêmes en région éloignée ce qui peut expliquer la différence avec les résultats de l'enquête CODEVIE. En effet, les étudiants en région doivent souvent disposer d'un véhicule et vivre à l'extérieur du domicile familial afin de poursuivre leurs études ce qui engendre des dépenses additionnelles. Par ailleurs, les étudiants qui demeurent dans les grands centres ont accès à un plus grand répertoire de programmes et d'universités. Par conséquent, ils sont moins à risque de devoir adopter un statut d'étudiant à temps partiel en raison de la plus grande offre de cours.

En dépit des éléments négatifs évoqués, plusieurs étudiants ont rapporté que les relations développées avec les professeurs et chargés de cours sont considérées comme une expérience positive lors de leurs premiers trimestres universitaires. Tel que rapporté par les enquêtes, les étudiants s'attendent à ce que les professeurs soient disponibles, qu'ils offrent un encadrement de qualité, qu'ils donnent une rétroaction sur les travaux ou examens, qu'ils soutiennent leur motivation et qu'ils les orientent vers de nouvelles perspectives (p. ex., CSE, 2000, Zepke et al., 2006). Tinto (1975) souligne également l'importance de l'interaction entre l'étudiant et le corps professoral. Cependant, ce dernier ne met pas l'accent sur la nécessité que les professeurs établissent une relation significative avec les étudiants et qu'ils fassent preuve d'une grande disponibilité. Pour ce qui est de la présente étude, les participants évoquent ces deux aspects comme des éléments positifs importants. Selon certains écrits, les étudiants actuels perçoivent l'école davantage comme un service pour lequel ils payent et, par conséquent, s'attendent à en recevoir un de qualité de la part des professeurs ou chargés de cours (p. ex., CSE, 2000; Zepke et al., 2006).

En somme, les étudiants sont nombreux à vivre des difficultés d'intégration lors de leurs premiers trimestres universitaires, ce qui s'avère un facteur défavorable à la poursuite de leurs études à temps plein, tel que le stipulent les écrits actuels. Néanmoins, plusieurs étudiants soulignent la qualité des relations développées avec les professeurs ou chargés de cours. Les présents résultats concordent donc en majorité avec les écrits sur le sujet.

#### *Difficultés rencontrées avant le changement de régime d'études*

La cinquième question réfère aux principales difficultés rencontrées par les étudiants en regard de leurs diverses responsabilités avant leur changement de régime d'études. Les résultats soulignent qu'une grande majorité d'étudiants a éprouvé des problématiques en lien avec la conciliation de leurs différents rôles de vie. De plus, certains évoquent, comme principales difficultés, avoir éprouvé de la fatigue ou une démotivation face à leurs études. Aucun étudiant ne déclare spontanément avoir rencontré des difficultés sur le plan financier.

Plusieurs recherches portant sur les étudiants universitaires révèlent que les difficultés de conciliation entre les études, le travail et la vie personnelle sont courantes (p. ex., Jetté, 2001; Sauvé, 2006; Tinto, 1975). Ceci risque de provoquer une surcharge de travail de même que des conflits dans l'emploi du temps (p. ex., CSE, 2000; Lassibile & Gómez, 2009). Par le fait même, cela accroît leur niveau de stress et en oblige certains à faire des concessions (Callender & Kemp, 2000; Crisp et al., 2009; CSE, 2000), ce qui risque d'avoir des répercussions sur leur santé et leur bien-être (Broadbrige & Swanson, 2005). Cette problématique est rapportée par un bon nombre de participants du présent

échantillon. Ainsi, le fait de vivre des difficultés de conciliation entre les différentes sphères de sa vie peut provoquer un sentiment d'insatisfaction de même que de la fatigue (Callender & Kemp, 2000).

Toujours en lien avec les difficultés de conciliation entre les rôles de vie, certains étudiants ont souligné avoir mal été informés quant à la charge de travail et au niveau d'implication nécessaire à la réussite de leur programme universitaire, ce que Crisp et ses collaborateurs (2009) notent également. En effet, plusieurs amorcent des études universitaires à temps plein (15 heures de cours par semaine), mais ignorent la charge de travail nécessaire en dehors des cours (études et travaux scolaires) (Briggs, 2006). Ainsi, ils investissent beaucoup de temps au sein de leurs autres activités, faisant en sorte qu'ils rencontrent plus régulièrement des problèmes liés à la conciliation de leurs rôles de vie, ce qui provoque des conflits entre eux (Hubert, 1989). De plus, il est possible de constater que l'ensemble des étudiants occupait un emploi rémunéré avant d'effectuer leur changement de régime d'études et qu'ils travaillaient en moyenne un peu plus de 20 heures par semaine en plus d'œuvrer à titre de bénévole à raison d'environ une heure. Or, plusieurs études indiquent que l'occupation d'un emploi durant l'année scolaire devient problématique lorsque celui-ci excède 20 heures par semaine (p. ex., Franke, 1998, 2003; Yergeau, 2000). Les participants de la présente étude vivent donc des difficultés de conciliation qui peuvent être attribuables, du moins en partie, au travail rémunéré puisque la moyenne obtenue dépasse le seuil critique énoncé par les recherches.

Comme difficultés rencontrées en regard de leurs différentes responsabilités, près du tiers des participants de l'échantillon évoquent un manque de temps pour leurs loisirs (23,5 %). Ceci va dans le même sens que certaines recherches auprès d'étudiants de niveau universitaire (p. ex., Crisp et al., 2009; Manthei & Gilmore, 2005). Manthei et Gilmore (2005) évoquent même que 34 % des étudiants disent restreindre régulièrement leurs activités de loisirs. Ces mêmes auteurs soulignent également que 57 % des étudiants ne travailleraient pas s'ils avaient assez d'argent. Ces résultats sont contraires à ceux que la présente étude où près de 60 % des étudiants continueraient à travailler même si un montant d'argent correspondant à leur salaire leur était versé. Cette divergence peut s'expliquer par le fait que près de la moitié des participants du présent échantillon ont effectué un DEC technique et détiennent un emploi dans leur domaine d'études. Ceci leur permet d'acquérir de l'expérience dans leur domaine tout en poursuivant leur scolarité. De plus, les valeurs de la société se sont modifiées où le travail est un moyen de se valoriser socialement et de se définir au sein de la population (CSE, 2000; Pronovost & Royer; 2004).

En plus des difficultés mentionnées précédemment, la présence de problèmes financiers est fréquemment relevée dans les écrits (Crisp et al., 2009; Hayden & Long, 2006; Hubert, 1989; Pageau & Bujold, 2000). Malgré cela, les difficultés financières ne seraient pas à l'origine du changement de régime d'études des participants à la recherche. Cette différence pourrait être en partie attribuable au choix du devis de recherche de type qualitatif qui se distingue des études antérieures et qui a permis d'approfondir la réflexion sur le sujet. Alors que plusieurs étudiants répondent

spontanément avoir vécu des difficultés financières lors d'enquêtes par questionnaire, les entrevues semi-dirigées permettent d'aborder les motifs plus en profondeur et d'analyser les raisons sous-jacentes. Il est également possible de croire que certains d'entre eux se sentaient moins à l'aise d'aborder le sujet des difficultés financières avec l'interviewer. De plus, le fait que les participants du présent échantillon vivent en grande majorité chez leurs parents au moment de leur inscription est également un élément à considérer. Enfin, tous les participants disposaient de ressources financières suffisantes pour subvenir à leurs besoins.

En somme, lorsque questionnés sur l'expérience de leurs premiers trimestres universitaires, les éléments rapportés par les étudiants correspondent à ceux évoqués par les écrits. Toutefois, l'analyse qualitative permet d'approfondir la réflexion sur le sujet en relevant certaines différences avec les recherches antérieures, telles que celles concernant l'aspect financier. De plus, les renseignements personnels fournis par les participants avant qu'ils n'effectuent leur changement de régime d'études révèlent une situation financière favorable comparativement à ce qui est habituellement rapporté dans les études sur le sujet.

#### *Facteurs déterminants du changement de régime d'études de temps plein à temps partiel*

La sixième question de recherche portait sur ce qui a poussé les étudiants de moins de 21 ans admis sur la base d'un DEC et qui ont vraisemblablement toujours suivi un cheminement linéaire à effectuer un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel. À cette question, les résultats présentent une différence entre les motifs

rappor  ts par les étudiants qui détiennent un DEC technique par rapport à ceux qui possèdent un DEC préuniversitaire.

Plus précisément, parmi ceux qui sont titulaires d'un DEC technique, les principaux motifs notés pour justifier un tel changement concernent le milieu scolaire: l'offre de cours limitée et l'insatisfaction face au programme. Plusieurs participants mentionnent  g alement une perte d'intérêt face à leurs études. De plus, un certain nombre a eu l'opportunité de participer à une formation DEC-BAC et évoque avoir  t t d cu de la formation offerte. En effet, une redondance entre les cours offerts lors de leur formation collégiale et celle de leur programme universitaire était rapportée ce que Ménard et ses collaborateurs (2007) décrivent  g alement.

Stratton et ses collaborateurs (2004) soulignent  g alement que la volonté d'obtenir un emploi en lien avec les études en cours est souvent un facteur à l'origine de l'adoption d'un régime d'études à temps partiel. Ce type de régime permet de répondre aux exigences des études et de celles liées à l'emploi (Hayden & Long, 2006). Ainsi, les étudiants occupant un emploi à temps partiel dans leur domaine ont l'opportunité de gagner de l'expérience pour l'exercice de leur future profession (Stratton et al., 2004). Il est  g alement pertinent de noter qu'une majorité des étudiants qui détiennent un DEC technique ont un emploi en lien avec leur domaine d'études. Pour l'étudiant qui travaille déjà dans son domaine et qui vit des insatisfactions par rapport à son programme, l'adoption d'un régime d'études à temps partiel peut être favorable (Stratton et al., 2004). Il est donc possible d'établir un parallèle avec ce que vivent certains travailleurs pour qui le travail à temps partiel peut constituer une stratégie de conciliation travai-

famille (Lambert, 1990). Ainsi, l'adoption d'un régime d'études à temps partiel peut permettre à l'étudiant d'atteindre ses objectifs de formation tout en investissant du temps dans ses autres rôles de vie, et ce, même si cela implique un prolongement de la durée des études.

Contrairement aux étudiants qui détiennent un DEC technique, ceux qui ont un DEC préuniversitaire sont plus nombreux à opter pour un régime d'études à temps partiel à la suite d'une désillusion, d'un désintérêt ou d'une remise en question face au domaine d'études. D'autres rapportent des motifs liés au contexte scolaire comme l'échec à un cours, une trop grande charge de travail, un manque de prérequis ou un conflit avec un professeur. Tel que précisé antérieurement, ce sont les étudiants de sexe masculin qui détiennent davantage ce type de diplôme collégial. Comme mentionnés précédemment, ces derniers n'ont pas tendance à prioriser leurs études universitaires. Ils sont donc plus sujets à investir leur temps et énergie dans leurs autres activités de vie, ce qui peut nuire à leur implication dans les études. Ceci va dans le même sens que l'étude de McInnis et Hartley (2002) où une majorité d'étudiants optent pour un régime d'études à temps partiel afin d'accroître leur disponibilité à leurs autres rôles de vie. Toutefois, tel que mentionné par Pageau et Bujold (2000), le taux de diplomation est plus faible chez ceux qui étudient à temps partiel et l'adoption de ce régime d'études est liée négativement à l'obtention d'un diplôme et augmente le risque d'abandon (CSE, 2000).

Selon Hayden et Long (2006), les circonstances financières peuvent influencer le choix d'un régime d'études à temps partiel. En ce sens, Pageau et Bujold (2000) observent que 45 % des étudiants à temps partiel proviennent d'un milieu

socioéconomique défavorisé. Toutefois, les résultats de la présente étude évoquent que tous les participants considéraient leur revenu suffisant pour répondre à leurs besoins. De plus, l'analyse des résultats fait ressortir que seulement deux participants ont rencontré des problèmes financiers avant leur changement de régime d'études, alors que selon Hayden et Long (2006), cette réalité aurait dû toucher davantage d'étudiants. De plus, après la modification de leur régime d'études, les participants de l'échantillon n'ont pas accru le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré. Ils ont plutôt alloué davantage d'heures aux loisirs ainsi qu'au sommeil. Par conséquent, la condition financière des étudiants ne semble pas un élément déterminant dans l'adoption d'un régime d'études à temps partiel. Cette différence entre ces résultats et les écrits actuels peut être, en partie, explicable par le fait que Hayden et Long (2006) ont analysé le profil d'étudiants qui choisissent le régime d'études à temps partiel dès leur premier trimestre universitaire. Toutefois, le présent échantillon porte sur ceux qui ont opté pour un régime d'études à temps partiel après avoir entamé leur scolarité à temps plein. Une différence entre les approches méthodologiques utilisées est également présente, ce qui peut aussi contribuer à expliquer ces résultats divergents avec les écrits antérieurs. Il est également important de prendre en considération que les participants de la présente étude travaillent davantage d'heures que ceux des recherches antérieures (p. ex, Franke, 1998; Yergeau, 2000). De plus, les frais de scolarité pour les études universitaires sont moins élevés au Québec que dans les autres provinces canadiennes (CSE, 2000, MELS, 2007). Enfin, il est également possible de concevoir que ceux-ci aient rencontré des

difficultés sur le plan financier, mais qu'il ne s'agit du motif principal les ayant conduits à changer de régime d'études.

Stratton et ses collaborateurs (2004) soulignent que les circonstances familiales peuvent également avoir une incidence sur le choix du régime d'études. En effet, selon ces derniers, les étudiants qui ont des enfants sont moins susceptibles d'étudier à temps plein. En ce qui concerne les participants de l'échantillon, la majorité d'entre eux vivaient chez leurs parents et avaient peu de responsabilités familiales avant d'effectuer leur changement de régime d'études. Pourtant, selon Gallant (2005), ceci s'avère des facteurs favorables à la poursuite d'études universitaires à temps plein. Il est aussi possible de constater que la majorité des participants entretenait des relations satisfaisantes avec leur entourage et avait, dans leur environnement, une personne sur qui ils pouvaient compter lorsqu'ils éprouvaient des difficultés. Ceci s'avère d'autres facteurs susceptibles de favoriser la persévérance scolaire (Sauvé, 2006; Tinto, 1992). Bref, lors de leur inscription, une grande proportion des participants de la recherche présentait une situation familiale favorable à la poursuite d'études à temps plein. Néanmoins, il faut noter que certains étudiants ont vécu des problématiques familiales telles que le divorce des parents ou le décès d'un être cher. Ces circonstances peuvent avoir une incidence sur leur parcours scolaire (Sauvé, 2006).

Toujours en lien avec la situation familiale, Stratton et ses collaborateurs (2004) ajoutent que les étudiants dont les parents ont une scolarité de niveau secondaire optent davantage pour une inscription à temps partiel. Toutefois, dans le cas présent, le niveau d'éducation des parents ne semble pas avoir eu de répercussion. L'influence des parents

a davantage été rapportée par les étudiants en ce qui a trait au soutien offert lorsqu'ils ont débuté leur réflexion à l'égard de la modification de leur parcours scolaire. Ainsi, ils ont appuyé leurs enfants dans leur décision de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel. Une fois de plus, cette différence de résultats peut s'expliquer par le fait que Stratton et ses collaborateurs (2004) ont étudié des étudiants de toutes les tranches d'âge qui ont choisi d'emblée un régime d'études à temps partiel, tandis que la présente recherche a porté auprès d'étudiants ayant suivi un parcours linéaire jusqu'à l'université et qui ont adopté un régime d'études en cours de route. Le portrait des étudiants du présent échantillon est donc différent de celui d'étudiants qui s'inscrivent à temps partiel dès le début de leurs études universitaires. Ces derniers sont souvent plus âgés et ont fréquemment des responsabilités professionnelles qui viennent renforcer leur décision de ne pas s'inscrire à temps plein à l'université (Stratton et al., 2004).

En somme, les écrits concernant le régime d'études à temps partiel soulignent que les conditions familiales et financières affectent le choix du régime d'études. Par contre, des motifs personnels, scolaires ou liés à l'emploi sont surtout relevés par les participants de l'étude. Toutefois, il importe de considérer que les écrits consultés sur le sujet ont analysé le parcours d'étudiants s'étant inscrits à temps partiel dès le début de leurs études universitaires. Les participants du présent échantillon ont, quant à eux, modifié leur régime d'études après avoir amorcé des études à temps plein ce qui peut expliquer les différences observées dans les résultats.

*Pour et contre reliés au changement de régime d'études de temps plein à temps partiel*

La dernière question de recherche concernait les pour et les contre reliés au changement de régime d'études. À la lumière des résultats, la plupart des étudiants de l'échantillon ont perçu davantage de bénéfices que de désavantages liés à leur changement de régime d'études. Selon eux, ce changement leur a permis de diminuer le temps investi dans leurs études afin d'augmenter celui consacré à leurs autres activités de vie. Néanmoins, ils ajoutent que cette modification de régime d'études de temps plein à temps partiel allonge la durée des études et retarde, par le fait même, l'obtention du diplôme de niveau universitaire.

Tel que rapporté par Tinto (1975), les participants semblent être passés par un processus de réflexion préalablement à leur décision. La plupart apparaissent avoir opté pour la solution qui maximisait les bénéfices (Tinto, 1975). Ainsi, leur changement de régime d'études a donc permis de diminuer le temps investi à leurs études et d'atteindre un meilleur équilibre. Ceci correspond aux éléments stipulés précédemment concernant le fait que les étudiants de niveau universitaire rencontrent fréquemment des difficultés de conciliation et qu'ils manquent de temps pour leurs loisirs (Callender & Kemp, 2000).

Les étudiants ont également été interrogés sur leur emploi du temps idéal. Contrairement à ce qui aurait pu être attendu, leur changement de régime d'études ne leur a pas permis d'atteindre ce qu'ils considéraient comme un emploi du temps idéal. En effet, ces étudiants auraient aimé investir davantage de temps dans leurs études et leurs travaux scolaires. Une certaine divergence existe donc entre les intentions des

étudiants et les buts qu'ils atteignent. Même s'ils voyaient plus de bénéfices que de coûts à leur changement de régime d'études de temps plein à temps partiel, la situation ne leur a pas permis de poser des actions concrètes en vue de correspondre à leur emploi du temps idéal. Les étudiants aimeraient investir plus de temps et d'énergie dans leurs études, mais ils ne sont pas prêts à sacrifier celui alloué au travail et aux loisirs. Ceci concorde avec les propos de McInnis et Hartley (2002) qui stipulent que certains étudiants optent pour un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel afin de faciliter la conciliation des études avec l'emploi, les activités familiales et les loisirs. Ces résultats vont également dans le sens des écrits sur les valeurs des jeunes au Canada, où le travail prend une place de plus en plus importante pendant les études (Molgat, 2010). Encore une fois, il est possible de constater une évolution des générations qui s'inscrivent à des études de niveau universitaire (CSE, 2000). Certains semblent prioriser la vie familiale et les moments de loisir à leur emploi rémunéré et à leurs études (Molgat, 2010).

En somme, l'ensemble des participants perçoit que leur changement de régime d'études leur a permis d'atteindre un meilleur équilibre entre leurs différentes sphères de leur vie tout en poursuivant leurs études de premier cycle. Ceci leur offrait la possibilité d'éviter de devoir faire des compromis, ce qui concorde avec les écrits actuels portant sur les valeurs des étudiants de la société actuelle. Cependant, plusieurs avouent que leur décision a eu comme conséquence le prolongement de la durée des études.

### *Forces et faiblesses de la recherche*

La présente étude a permis d'explorer les facteurs menant à un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel chez des étudiants qui depuis le début de leur scolarité postsecondaire présentaient un parcours linéaire. En dépit de certaines enquêtes auprès de la population étudiante, peu de recherches ont tenté d'approfondir ce sujet (p. ex., CSE, 2000). Plusieurs recherches se sont penchées sur l'abandon scolaire, mais peu ont abordé les différents changements de cheminement scolaire, tels que le passage d'un régime d'études de temps plein à temps partiel (p. ex., Jetté, 2001; Pageau & Bujold, 2000; Tinto, 1975). En effet, certains chercheurs ont traité des motifs menant au choix d'un régime à temps partiel à l'entrée à l'université, mais n'ont pas examiné ceux conduisant à une modification du parcours scolaire (Hayden & Long, 2006; Stratton et al., 2004). La présente étude est donc la première à s'intéresser aux facteurs ayant mené des étudiants de niveau universitaire, qui ont toujours suivi un cheminement linéaire, à effectuer un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel. De plus, l'adoption d'un devis de recherche de nature qualitative a permis de mieux comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dans la poursuite de leurs études et ayant potentiellement comme conséquence de nuire à la persévérance et à la réussite scolaires.

Une autre force de la présente étude concerne l'atteinte de la saturation des données pour l'ensemble des questions de recherche (Endacott & Botti, 2005; Guest et al., 2006). À cet égard, des entrevues ont été tenues jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de nouveaux thèmes abordés par les participants. De plus, le taux de participation des étudiants qui

ont signé le formulaire de consentement en classe et qui ont effectué un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel est élevé. Seulement un n'a pu être rejoint et un autre à refuser de participer à l'entrevue semi-dirigée par manque de temps. Cependant, ce ne sont pas tous les étudiants rencontrés en classe qui ont accepté que le registraire communique les informations relatives à leur cheminement scolaire à l'équipe de recherche. Il est également possible de constater que l'échantillon compte autant de femmes que d'hommes et qu'il y a pratiquement autant d'étudiants détenant un DEC préuniversitaire que technique. De plus, il y a une dispersion des étudiants dans une grande proportion de programmes et de départements de l'établissement. Il est également important de souligner que les rencontres avec les participants ont été effectuées plusieurs mois après qu'ils aient effectué leur changement de régime d'études. Ainsi, il est possible de croire que les participants ont pu avoir du recul lorsqu'ils ont été interrogés sur leur décision de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel.

Malgré ces apports, cette recherche comporte certaines faiblesses méthodologiques. Tout d'abord, le présent échantillon comporte seulement des étudiants de l'UQAC. Un échantillon issu d'autres milieux universitaires aurait permis d'établir un portrait plus représentatif de la population étudiante universitaire du Québec. Par contre, les résultats peuvent possiblement être transférables, dans les grandes lignes, à des étudiants qui adoptent le même type de parcours qui proviennent de milieux universitaires en région éloignée. Une autre limite de cette étude peut être attribuable au fait que, lors des entrevues, certains interviewés ont tenté de se présenter sous leur meilleur jour. Par

exemple, lorsque ces derniers sont questionnés sur leur emploi du temps idéal, ils répondent en grand nombre que ce serait de consacrer une majeure partie de leur temps à leurs études et aux travaux scolaires.

#### *Conséquences et retombées possibles de la recherche*

Cette recherche a permis de mettre en évidence les motifs à l'origine du changement de régime d'études de temps plein à temps partiel d'étudiants universitaires. Il s'agit de la première étude de ce genre à relever une différence entre les étudiants qui détiennent un DEC technique et ceux ayant un DEC préuniversitaire lors de leur inscription à l'université. Les résultats indiquent que les difficultés financières ne figurent pas parmi les motifs principaux justifiant l'adoption d'un régime d'études à temps partiel contrairement aux écrits sur le sujet (Hayden & Long, 2006; Stratton et al., 2004).

Tel qu'il l'a été rapporté précédemment, le régime d'études à temps partiel est un facteur de risque d'abandon scolaire. L'objectif de cette étude était de tenter de mieux comprendre le processus menant à un tel changement de cheminement scolaire, ceci afin de mieux comprendre la réalité des étudiants universitaires, les obstacles à leur réussite et les conditions favorisant leur persévérance. Il est donc possible de constater que plusieurs étudiants qui détiennent un DEC préuniversitaire tendent à vivre une période de démotivation et de découragement. Il est donc important d'introduire des moyens susceptibles d'aider cette clientèle universitaire. Même si une grande proportion des étudiants présentent une situation personnelle favorable (résident au domicile familial, n'ont aucune responsabilité familiale), il n'en demeure pas moins que la présente étude souligne que ce ne sont pas les difficultés financières qui dirigent les étudiants vers un

régime d'études à temps partiel. Il est donc nécessaire que ces derniers soient plus au fait des exigences du programme dans lequel ils s'engagent ainsi que des perspectives d'emploi.

Les difficultés de conciliation entre leurs études et leurs autres rôles de vie sont également évoquées par une grande majorité d'étudiants. Il pourrait donc être intéressant de les informer sur la charge de travail et le niveau d'implication que nécessitent des études universitaires. Il serait également pertinent de les inciter à recourir aux services étudiants mis à leur disposition (p. ex., services dispensés par la Vie étudiante). Comme l'expérience des premiers trimestres universitaires est déterminante pour plusieurs et qu'une grande proportion vit des difficultés d'intégration, il pourrait être pertinent de soutenir les étudiants à ce niveau et de favoriser les contacts entre étudiants ainsi que celui avec le corps professoral afin de faciliter leur intégration.

Enfin, il s'avère pertinent d'étudier spécifiquement le cheminement des étudiants inscrits dans les nouveaux programmes DEC-BAC en raison de la redondance rapportée entre certains cours de niveau collégial et universitaire. Il serait également intéressant de reproduire la présente étude dans d'autres contextes universitaires, et ce, particulièrement dans les régions urbaines afin d'établir si des divergences existent avec la réalité des étudiants en région.

### *Conclusion*

Le but de cette étude était d'identifier les facteurs pouvant mener des étudiants universitaires, ayant jusqu'à maintenant un cheminement scolaire linéaire, à opter pour un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel. Plus précisément, cette recherche a permis de décrire: les motifs justifiant la décision d'entreprendre des études universitaires et de faire le choix du programme auquel ils se sont inscrits, l'expérience des premiers trimestres universitaires, l'importance accordée à l'obtention du diplôme, les difficultés rencontrées avant le changement de régime d'études, les facteurs déterminants d'un tel changement ainsi que les pour et les contre reliés à cette décision. Pour comprendre ce qui a mené ces étudiants à prendre leur décision, un devis de recherche de type qualitatif a été utilisé. Ce genre d'approche facilite l'obtention d'explications et de descriptions en regard du processus décisionnel des participants, amenant certains à prendre conscience des véritables raisons les ayant poussés à agir. Ainsi, les facteurs susceptibles d'influencer le parcours et l'expérience scolaires ont pu être relevés.

Les résultats ont permis d'identifier que les motifs de changement de régime d'études de temps plein à temps partiel diffèrent selon que les étudiants détiennent un DEC préuniversitaire ou technique lors de leur inscription à l'université. Ainsi, ceux qui détiennent un DEC préuniversitaire sont moins enclins à avoir de l'expérience dans leur domaine d'études et tendent à méconnaître les perspectives d'emploi comparativement à ceux qui ont un DEC technique. Les étudiants ayant un DEC préuniversitaire qui optent pour un régime d'études à temps partiel seraient plus à risque d'abandon étant donné que les motifs évoqués concernent leur orientation professionnelle pour justifier leur

décision. Il semble ainsi nécessaire de porter une attention particulière aux étudiants qui entreprennent des études de niveau universitaire avec un DEC préuniversitaire, de les renseigner quant au programme qu'ils entreprennent et la charge de travail que ceci implique, et ce, afin de favoriser la persévérence scolaire.

Comparativement à ces derniers, la majorité des étudiants détenant un DEC technique travaille déjà dans leur domaine d'études et connaissent les exigences des études qu'ils entreprennent. Ainsi, lorsque ceux-ci vivent des insatisfactions par rapport à leur programme d'études, l'adoption d'un régime d'études à temps partiel permet d'atteindre les objectifs de formation tout en investissant dans les autres rôles de vie même si cela implique un prolongement de la durée des études.

La conciliation des études avec les autres rôles de vie dont le travail rémunéré représente également une réalité incontournable pour bon nombre d'étudiants universitaires. Malgré que la majorité des étudiants arrive à investir temps et énergie au sein de leurs différentes sphères de leur vie, certains arrivent difficilement à atteindre un équilibre satisfaisant. Par conséquent, plusieurs vont opter pour des stratégies leur permettant d'investir temps et énergie dans leurs études tout en conservant leur emploi rémunéré. C'est alors que certains d'entre eux risquent de modifier leur régime d'études de temps plein à temps partiel. Néanmoins, ce régime d'études apporte un plus grand risque d'abandon scolaire en lien avec une moins grande implication dans les études.

La présente étude était la première à s'intéresser aux étudiants de niveau universitaire, qui ont toujours suivi un cheminement linéaire, à effectuer un changement de régime d'études de temps plein à temps partiel. Contrairement à ce qui était attendu,

les difficultés financières ne figurent pas parmi les motifs principaux conduisant les étudiants à opter pour un régime d'études à temps partiel. Il semble plutôt que certains soient mal informés quant à la charge de travail exigée par des études de niveau universitaire. Il pourrait donc être intéressant d'informer les étudiants sur la charge de travail et l'investissement requis par des études universitaires afin de faciliter leur transition entre le cégep et l'université. Il serait également pertinent de recommander aux étudiants d'utiliser les services mis à leur disposition et d'élaborer des moyens ayant pour but de faciliter leur intégration scolaire. L'ensemble de ces moyens pourrait sans doute contribuer à faire en sorte que les étudiants maintiennent leur régime d'études à temps plein et, par le fait même, favoriser la persévérence et la réussite scolaires.

*Références*

- Barr-Telford, L., Cartwright, S., Prasil, S., & Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérence et financement: Premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP)*. Ottawa: Statistique Canada.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Beswick, D., Hayden, M., & Schofield, H. (1983). *Evaluation of the tertiary education assistance scheme: An investigation and review of policy in student financial aid in Australia*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Briggs, S. (2006). An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 31(6), 705-722.
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2005). Earning and learning: How term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work*, 18(2), 235-249.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Callender, C., & Kemp, M. (2000). *Changing student finances: Income, expenditure and the take-up of student loans among full- and part-time higher education students in 1998/99*. London: South Bank University.
- Chenard, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet III pour une meilleure rétention*. Montréal: Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle.
- Chenard, P. (1997). *Évolution de la population étudiante à l'université: Facteurs explicatifs et enjeux*. Montréal: Université du Québec.
- Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates: Findings from «The condition of education, 2002»*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*. Québec: Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. Québec: Auteur.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Québec: Auteur.

Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., LeCouteur, A., Sarris, A., Strelan, P. & Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 6(1), 13-26.

DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model*. Thèse de doctorat inédite, Université du Texas.

Doray, P., Langlois, Y., Robitaille, A., Chenard, P., & Aboumrad, M. (2009a). *Étudier au cégep: Les parcours scolaires dans l'enseignement technique*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Dumont, M. (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire: impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale. *Éducation et francophonie*, 35(1), 161-181.

Endacott, R., & Botti, M. (2005). Clinical research 3: Sample selection. *Intensive and Critical Care Nursing*, 21, 51-55.

Finnie, R., Laporte, C., & Lascelles, E. (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires: Que s'est-il passé pendant les années 1990?* Ottawa: Statistique Canada.

Ford, J., Bosworth, D., & Wilson, R. (1995) Part-time work and full-time higher education. *Studies in Higher Education*, 20(2), 187–202.

Franke, S. (1998). *Les études, le travail et la combinaison études-travail chez les jeunes*. Ottawa: Statistiques Canada.

Franke, S. (2003). *Travailler pendant ses études: une charge de plus à l'emploi du temps des jeunes*. Ottawa: Statistiques Canada.

Gallant, R. (2005). *L'analyse comparative selon les sexes de la situation économique des étudiantes et étudiants universitaires francophones vivant en milieu minoritaire*. Québec: Réseau national d'Action Éducation Femmes-RNAÉF.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82

- Hayden, M., & Long, M. (2006). A profile of part-time undergraduates in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 37-52.
- Hubert, G. (1989). Mixed mode study: Has it got a future? *Studies in Higher Education*, 14(2), 219-229.
- Jetté, M. (2001). *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants – La conciliation étude/travail chez les étudiant(e)s de premier cycle de l'Université Laval*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301.
- Lambert, S. J. (1990). Processes linking work and family: A critical review and research agenda. *Human Relations*, 43(3), 239-257.
- Langlois, S. (1990). *L'évolution récente des valeurs dans la société québécoise*. Québec: Université Laval.
- Lassibille, G., & Gómez, L. N. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *High Education*, 58, 821–839.
- Manthei, R. J., & Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university student' lives. *Education and Training*, 47(3), 202-215.
- McCartan, A.-M. (1988). Students who work: Are they paying too high a price? *Change*, 20(5), 11-20.
- McInnis, C., & Hartley, R. (2002). *Managing study and work: The impact of full-time study on the undergraduate experience in Australian universities*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Ménard, L., Jolin, L., Lachance, Y., Saint-Pierre, C., & Langevin, L. (2007). *La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation: des programmes techniques au baccalauréat*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *Indicateurs de cheminement des étudiantes et étudiants inserits au baccalauréat dans les universités québécoises*. Bulletin statistique de l'éducation, 23. Québec : Auteur.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Indicateur de l'éducation. Secteur de l'information et des communications*. Québec : Auteur.
- Molgat, M. (2010). *Les valeurs des jeunes au Canada*. Rapport de recherche. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Montmarquette, C., Mahseredlian, S., & Houle, R. (1996). *The determinants of university dropouts: A sequential decision*. Montréal: Centre universitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Moro-Egido, A. I., & Panades, J. (2010) An analysis of student satisfaction: Full-time vs. part-time students. *Social Indicators Research*, 96, 363–378.
- Néron, J. (1989). *L'abandon et la diplomation dans les programmes de premier cycle de l'UQAM*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). *Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescoussse de la compréhension de la persévérance aux études: analyse des données des enquêtes ICOPE, 1<sup>er</sup> volet*. Rapport de recherche de la direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. Montréal: Université du Québec.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, Dans J. Poupart, L. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Pronovost, G., & Royer, C. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Sales, A., Drolet, R., & Bonneau, I. (2001). Academic paths, ageing and the living conditions of students in the late 20<sup>th</sup> century. *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 38(2), 167-187.
- Sales, A., Drolet, R., Bonneau, I., Kuzminski, F., & Simard, G. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle*. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix. Montréal: Université de Montréal.
- Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Sauvé L. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires: Les données récentes de la recherche*. Rapport de recension. Montréal: Fonds québécois de Recherche sur la Société et la Culture.

- Stratton, L. S., Tootle, D. M., & Wetzel, J. N. (2004). Factors affecting initial enrollment intensity: Part-time versus full-time enrollment. *Economics of Education Review*, 23, 167-175.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal: Éditions Bellarmin.
- Thériault, R. (2004). *La conciliation études - travail: une réalité pour la majorité de nos étudiants*. Rapport de recherche du CAPRES. Saguenay: Université du Québec à Chicoutimi.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. Dans Clark, B. R. & Necre, G. (éds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (pp. 1697-1709). Oxford: Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the causes and cures of student attrition* (2<sup>nd</sup> ed.). Chicago : The University of Chicago Press.
- Tomlinson, J. (2006). Women's work-life balance trajectories in the UK: Reformulating choice and constraint in transitions through part-time work across the life-course. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(3), 365-382.
- Vallières, É. (1995). *L'occupation d'un emploi durant les études: les caractéristiques, les effets et l'évolution de la situation au cours de la dernière décennie*. Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Yergeau, R. (2000). *Les effets négatifs et positifs du travail à temps partiel durant les études universitaires*. Essai de maîtrise inédit, Université Laval.
- Zepke, N., Leach, L., & Prebble, T. (2006). Being learner centred: One way to improve student retention? *Studies in Higher Education*, 31(5), 587-600.

*Appendice A*

Déclaration de consentement en classe

## **DÉCLARATION DE CONSENTEMENT**

### **Consentement à participer à une étude sur la conciliation études-travail-vie personnelle chez des étudiants universitaires**

Je, soussigné, \_\_\_\_\_, consens par la présente à participer au projet de recherche suivant dans les conditions décrites ci-dessous.

#### **TITRE DU PROJET**

Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires

#### **RESPONSABLES**

Louis Richer Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

Lise Lachance Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

#### **1. INVITATION À PARTICIPER AU PROJET**

Cette étude porte sur les étudiants universitaires de 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAC admis sur la base du DEC (21 ans et moins) ayant débuté leur 1<sup>er</sup> trimestre dans un programme de baccalauréat à temps plein à l'automne 2005 et 2006 et qui changeront de cheminement lors du 2<sup>e</sup> trimestre (changement de régime d'études, de programme, d'établissement scolaire ou abandon des études).

#### **2. DESCRIPTION DU PROJET**

Ce projet vise à: 1) décrire les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et à déterminer leur incidence sur le cheminement scolaire; et à 2) identifier des moyens pour aider les étudiants au plan de la réussite et de la persévérance scolaires.

Quarante-huit étudiants sont rencontrés individuellement lors d'une seule entrevue, d'une durée de 90 minutes, à l'UQAC ou à leur domicile. Cette entrevue est enregistrée sur bande audio. Les étudiants sont choisis selon leur cheminement, leur statut d'emploi et leur sexe. L'entrevue aborde leur implication dans divers rôles de vie et les raisons de leur inscription à l'UQAC ainsi que celles liées à leur changement de cheminement. Ils donnent aussi leur avis sur les actions qui favoriseraient la réussite et la persévérance scolaires. Un court questionnaire visant à recueillir des données sociodémographiques, d'une durée de 5 minutes, leur est aussi administré.

La participation à la recherche devrait permettre la mise en place de mesures de soutien et d'accompagnement susceptibles d'aider les étudiants dans leur cheminement académique, permettre d'outiller les intervenants et favoriser l'intégration des services.

### **3. ÉVALUATION DES AVANTAGES ET DES RISQUES**

La participation à ce projet comporte certains avantages notamment, celui de contribuer à l'avancement des connaissances. Elle aidera les chercheurs, les gestionnaires et les intervenants du milieu académique à mieux comprendre les difficultés vécues par les étudiants universitaires en regard de la conciliation études-travail-vie personnelle. Au plan personnel, les participants ne courront aucun risque. Toutefois, il est possible que leur participation les amène à être davantage conscients de leurs difficultés et à mieux comprendre leur situation.

### **4. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES ET DIFFUSION DES RÉSULTATS**

Les renseignements recueillis au cours de l'étude demeureront confidentiels et les règles de confidentialité seront respectées. Un numéro d'identification, *et non votre nom*, apparaîtra sur les questionnaires ou les bandes sonores où figurent vos réponses données à l'interviewer. Seuls les responsables de l'étude et les assistants de recherche auront accès aux questionnaires et aux enregistrements sonores. Ils ont tous prêté serment en signant une déclaration d'honneur qui les engage à la confidentialité face aux données.

Les données nominatives (soit votre nom et vos coordonnées) seront conservées dans un classeur fermé à clé qui n'est accessible qu'aux responsables du projet et aux assistants de recherche. Tous les questionnaires et les bandes sonores seront détruits cinq ans après la fin du projet.

Aucune donnée individuelle ne sera diffusée. Certains extraits d'entrevue pourraient être publiés à titre d'exemples. Ils seront choisis de manière à ce qu'aucune déclaration ne puisse permettre d'identifier un participant.

### **5. MODALITÉS RELATIVES À LA PARTICIPATION**

Les étudiants acceptent de participer au projet sans qu'aucune forme de rémunération ou de compensation ne leur soit versée. De plus, ils ne recevront aucune évaluation personnelle à la suite de la recherche. Les chercheurs ne disposent d'aucune assurance couvrant les impacts que cette participation pourrait encourir. Il est entendu que la participation à cette étude est tout à fait libre. Vous pourrez, à tout moment, y mettre un terme sans aucun préjudice ni aucune justification de votre part. Vous pourrez alors demander que les documents écrits et les enregistrements sur bandes sonores qui vous concernent soient détruits. Les chercheurs responsables se réservent le droit de mettre fin à la participation d'un étudiant au projet si des circonstances l'obligent.

### **6. SIGNATURES REQUISES**

Pour toute question concernant le projet, il est possible de contacter les responsables de la recherche, mais plus particulièrement Monsieur Louis Richer. Vous pourrez le joindre au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, au 555 boulevard de l'Université, Chicoutimi (Québec), G7H 2B1 ou au numéro de téléphone suivant: (418) 545-5011 poste 5418.

**Je déclare avoir lu ou compris les termes du présent formulaire. J'accepte que le bureau du registraire de l'UQAC informe l'équipe de recherche d'un changement qui pourrait subvenir dans mon cheminement (changement de régime d'études, de programme ou abandon des études) et éventuellement d'être contacté pour une entrevue.**

---

Signature de l'étudiant

Nom: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Téléphone: (.....) \_\_\_\_\_

Courriel: \_\_\_\_\_

Code permanent de l'UQAC: \_\_\_\_\_

Programme d'étude: \_\_\_\_\_

Régime d'étude:    Temps plein                   Temps partiel

Base de l'admission:       DEC     21 ans et expérience

---

Nom du témoin en majuscules

---

Signature d'un témoin

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_,

**COORDONNÉES DE PERSONNES À CONTACTER EN CAS DE DIFFICULTÉ À VOUS REJOINDRE**  
Nous vous demandons de fournir les coordonnées de deux personnes dont le domicile diffère du vôtre et susceptibles d'être en mesure de vous rejoindre en cas de changement d'adresse.

**Personne 1**

Nom: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Téléphone: (.... ...)

Courriel: \_\_\_\_\_

Lien que vous avez avec cette personne: \_\_\_\_\_

**Personne 2**

Nom: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Téléphone: (.... ...)

Courriel: \_\_\_\_\_

Lien que vous avez avec cette personne: \_\_\_\_\_

**Veuillez cocher si vous désirez obtenir les faits saillants de la recherche sur l'ensemble des répondants lorsqu'ils seront disponibles.**

Je, soussigné, \_\_\_\_\_, certifie (a) avoir expliqué au signataire intéressé les termes du présent formulaire, (b) avoir clairement répondu aux questions qu'il m'a adressées et (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste libre de mettre fin à sa participation au projet présenté ci-dessus à tout moment.

\_\_\_\_\_  
Signature de l'interviewer

**Nous vous remercions de votre collaboration.**

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi  
a approuvé cette étude et en assure le suivi.

Pour toute information, vous pouvez rejoindre son président,  
Monsieur André Leclerc au (418) 545-5011 poste 5070.

*Appendice B*

Déclaration de consentement

## DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

### Consentement à participer à une entrevue semi-dirigée sur la conciliation études-travail-vie personnelle chez des étudiants universitaires

Je, soussigné(e), \_\_\_\_\_, consens par la présente à participer à une entrevue semi-dirigée dans le cadre du présent projet de recherche selon les conditions décrites ci-dessous.

#### TITRE DU PROJET

Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires

#### RESPONSABLES

Louis Richer Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

Lise Lachance Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

#### 1. INVITATION À PARTICIPER AU PROJET

Cette étude porte sur les étudiants universitaires de 1<sup>er</sup> cycle de l'UQAC admis sur la base du DEC ayant débuté leur 1<sup>er</sup> trimestre dans un programme de baccalauréat à temps plein à l'automne 2005 et 2006 et qui changeront de cheminement (changement de régime d'études, de programme, d'établissement scolaire ou abandon des études).

#### 2. DESCRIPTION DU PROJET

Ce projet vise à: 1) décrire les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et à déterminer leur incidence sur le cheminement scolaire; et à 2) identifier des moyens pour aider les étudiants au plan de la réussite et de la persévérance scolaires.

Quarante-huit étudiants sont rencontrés individuellement lors d'une seule entrevue, d'une durée de 90 minutes, à l'UQAC ou à leur domicile. Cette entrevue est enregistrée sur bande audio. Les étudiants sont choisis selon leur cheminement, leur statut d'emploi et leur sexe. L'entrevue aborde leur implication dans divers rôles de vie et les raisons de leur inscription à l'UQAC ainsi que celles liées à leur changement de cheminement. Ils donnent aussi leur avis sur les actions qui favoriseraient la réussite et la persévérance scolaires. Un court questionnaire visant à recueillir des données sociodémographiques, d'une durée moyenne de 5 minutes, leur est aussi administré.

La participation à la recherche devrait permettre la mise en place de mesures de soutien et d'accompagnement susceptibles d'aider les étudiants dans leur cheminement académique, permettre d'outiller les intervenants et favoriser l'intégration des services.

#### 3. ÉVALUATION DES AVANTAGES ET DES RISQUES

La participation à ce projet comporte certains avantages notamment, celui de contribuer à l'avancement des connaissances. Elle aidera les chercheurs, les gestionnaires et les intervenants du milieu académique à mieux comprendre les difficultés vécues par les étudiants universitaires en regard de la conciliation études-travail-vie personnelle. Au plan personnel, les participants ne courront aucun risque. Toutefois, il est possible que leur participation les amène à être davantage conscients de leurs difficultés et à mieux comprendre leur situation.

#### **4. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES ET DIFFUSION DES RÉSULTATS**

Les renseignements recueillis au cours de l'étude demeureront confidentiels et les règles de confidentialité seront respectées. Un numéro d'identification, et *non votre nom*, apparaîtra sur les questionnaires ou les bandes sonores où figurent vos réponses données à l'interviewer. Seuls les responsables de l'étude et les assistants de recherche auront accès aux questionnaires et aux enregistrements sonores. Ils ont tous prêté serment en signant une déclaration d'honneur qui les engage à la confidentialité face aux données.

Les données nominatives (soit votre nom et vos coordonnées) seront conservées dans un classeur fermé à clé qui n'est accessible qu'aux responsables du projet et aux assistants de recherche. Tous les questionnaires et les bandes sonores seront détruits cinq ans après la fin des activités de diffusion.

Aucune donnée individuelle ne sera diffusée. Certains extraits d'entrevue pourraient être publiés à titre d'exemples. Ils seront choisis de manière à ce qu'aucune déclaration ne puisse permettre d'identifier un participant.

#### **5. MODALITÉS RELATIVES À LA PARTICIPATION**

Les étudiants acceptent de participer au projet sans qu'aucune forme de rémunération ou de compensation ne leur soit versée. De plus, ils ne recevront aucune évaluation personnelle à la suite de la recherche. Les chercheurs ne disposent d'aucune assurance couvrant les impacts que cette participation pourrait encourir. Il est entendu que la participation à cette étude est tout à fait libre. Vous pourrez, à tout moment, y mettre un terme sans aucun préjudice ni aucune justification de votre part. Vous pourrez alors demander que les documents écrits et les enregistrements sur bandes sonores qui vous concernent soient détruits. Les chercheurs responsables se réservent le droit de mettre fin à la participation d'un étudiant au projet si des circonstances l'obligent.

#### **6. SIGNATURES REQUISÉES**

Pour toute question concernant le projet, il est possible de contacter les responsables de la recherche, mais plus particulièrement Monsieur Louis Richer. Vous pourrez le joindre au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'UQAC, au 555 boul. de l'Université, Chicoutimi (Qc), G7H 2B1 ou au numéro de téléphone: (418) 545-5011 #5418.

**Je déclare avoir lu ou compris les termes du présent formulaire. J'accepte de participer à l'entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée sur une bande audio et de compléter un questionnaire sociodémographique. Je comprends que les renseignements recueillis demeureront confidentiels.**

---

Nom de l'étudiant(e)

---

Signature de l'étudiant(e)

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_.

Je, soussigné(e), \_\_\_\_\_, certifie: a) avoir expliqué au signataire intéressé les termes du présent formulaire, b) avoir clairement répondu aux questions qu'il m'a adressées et c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste libre de mettre fin à sa participation au projet présenté ci-dessus à tout moment.

---

Nom de l'interviewer

---

Signature de l'interviewer

**Nous vous remercions de votre collaboration.**

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi  
a approuvé cette étude et en assure le suivi.

Pour toute information, vous pouvez rejoindre son président,  
Monsieur André Leclerc au (418) 545-5011 poste 5070.

# Rapport-*gratuit*.com

## *Appendice C*

Extrait du guide d'entrevue

PROJET SUR LES PROBLÈMES D'INTÉGRATION ÉTUDES-TRAVAIL-VIE PERSONNELLE ET LEUR INCIDENCE SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE D'ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

(Extrait du guide d'entrevue)

## 1. Études universitaires et cheminement

**1.1. Pour débuter, qu'est-ce qui vous a amené à entreprendre des études universitaires et à faire le choix du programme dans lequel vous êtes/étiez inscrit?**

- ▶ Motifs d'ordre personnel
- ▶ Motifs d'ordre économique
- ▶ Motifs d'ordre professionnel
- ▶ Motifs liés à l'établissement
- ▶ Motifs liés à l'entourage

**1.2. Par rapport à vos autres activités de vie, quelle importance (priorité) accordez/accordiez-vous au fait d'obtenir un BACCALAURÉAT dans le programme où vous êtes/étiez inscrit?**

- ▶ Par rapport aux loisirs, famille, couple, travail, bénévolat, autres

**1.3. Que retenez-vous de l'expérience de vos premiers trimestres à l'UQAC?**

## 2. Changement de cheminement scolaire

**2.1. J'aimerais maintenant que vous me racontiez ce qui vous a amené à modifier vos projets d'études.**

- ▶ Raisons personnelles, familiales ou conjugales
- ▶ Raisons reliées au travail
- ▶ Raisons de nature scolaire
- ▶ Raisons de nature socioéconomique
- ▶ Raisons reliées à l'établissement, au programme ou à la formation
- ▶ Raisons reliées à la conciliation de vos différentes responsabilités

**2.2. Au moment où vous avez pris la décision de changer de régime d'études de temps plein à temps partiel, quels étaient les pour et les contre reliés à ce changement?**

### **3. Intégration études-travail-vie personnelle**

**3.1. Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées en regard de vos différentes responsabilités avant de modifier votre cheminement scolaire?**

- Reliées aux études
- Reliées à la santé physique
- Reliées à la santé psychologique
- Reliées à la situation familiale ou conjugale
- Reliées à l'emploi
- Reliées à la conciliation études-travail-vie personnelle
- Reliées à d'autres événements de vie