

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	v
INTRODUCTION.....	1
Problématique.....	2
Cadre conceptuel.....	6
Modèles théoriques portant sur le phénomène de l’abandon et de la persévérance scolaire.....	6
Facteurs d’abandon.....	7
Facteurs de persévérance scolaire.....	8
Mesures de soutien.....	9
Objectif de l’étude et démarche méthodologique.....	11
CHAPITRE 1 : Facteurs à l’origine d’un changement d’établissement d’enseignement supérieur : le cas d’étudiants inscrits à temps plein à un programme de baccalauréat....	15
Résumé.....	17
Introduction.....	18
Contexte théorique.....	20
Méthode.....	32
Déroulement.....	32
Participants.....	33
Outils de collecte des données.....	39
Procédure d’analyse.....	40
Résultats.....	41

Discussion.....	58
Conclusion.....	69
Références.....	73
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	79
RÉFÉRENCES.....	89
APPENDICE A : Approbation d'éthique.....	94
APPENDICE B : Lettre d'attestation d'auteur principal.....	97
APPENDICE C : Formulaire de consentement.....	99

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à un bon nombre de personnes en lien avec le soutien qu'elles m'ont offert afin que je puisse réaliser cet essai doctoral. En premier lieu, je suis très reconnaissant à l'endroit de mon directeur de recherche, monsieur Louis Richer. Celui-ci était responsable d'une vaste étude portant sur les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leurs conséquences sur le parcours scolaire d'étudiants universitaires qui a servi de base à ma recherche. Grâce à monsieur Richer, j'ai pu développer les capacités me permettant de compléter cet essai. Celui-ci s'est d'ailleurs toujours montré conciliant en lien avec les aléas de la vie quotidienne auquel j'ai dû faire face. Tout au long de mon cheminement scolaire, j'ai eu la chance de côtoyer monsieur Richer. Celui-ci m'a transmis des valeurs importantes, telles que l'assiduité et la rigueur, en plus de me transmettre sa passion pour la recherche. De plus, il a été en mesure de me fournir des explications claires et concises afin que je puisse progresser dans chacune des étapes nécessaires à l'accomplissement de mon essai. Je tiens aussi à remercier madame Lise Lachance qui a été, jusqu'à tout récemment, ma codirectrice. Elle a toujours été disponible afin de répondre à mes questionnements. D'ailleurs, sa très grande disponibilité et son implication dans mon projet d'essai ont été d'une importance capitale. Elle m'a aussi permis de cheminer en tant qu'individu. Je tiens aussi à remercier tous les membres du Laboratoire sur l'adaptation personnelle, sociale et neuropsychologique (LAPERSONE) qui ont participé à la collecte de données et à l'analyse partielle des résultats qui ont été des plus utiles pour l'accomplissement de cet essai.

Ensuite, je désire exprimer ma gratitude à chacun des organismes qui ont contribué financièrement à ce projet de recherche. En voici la liste : la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (FUQAC), le Fonds de développement de l'innovation sociale de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), le programme études-travail du Service d'aide financière de l'UQAC et le Fonds institutionnel de la recherche de l'UQAC. De plus, je tiens à remercier le registraire, le personnel des Services aux étudiants ainsi que la direction des différents modules de l'UQAC puisqu'ils ont tous contribué au recrutement des participants. Sur une base personnelle, je dois remercier les membres de ma famille ainsi que tous mes amis proches. Ils m'ont offert soutien, conseils et encouragements. Bref, cet essai doctoral a été rendu possible grâce à l'aide des personnes, des ressources et des organismes énumérés ci-dessus.

Introduction

Cette section est scindée en trois parties afin de mettre en contexte cet essai. Tout d'abord, la problématique aborde le phénomène de l'abandon et de la persévérance scolaire dans son ensemble afin de mettre en contexte les facteurs qui amènent les étudiants universitaires inscrits à temps plein dans un baccalauréat à changer d'établissement d'enseignement. Ensuite, le cadre conceptuel est défini en fonction de la recension des écrits scientifiques sur le sujet. Finalement, le but principal de cette recherche ainsi que la méthodologie utilisée sont mis de l'avant.

Problématique

Plus que jamais, les établissements d'enseignement supérieur des sociétés modernes se doivent de bien former les étudiants afin d'assurer leur compétitivité dans le contexte de globalisation des marchés et le Québec ne fait pas exception. La société québécoise doit, elle aussi, être composée d'individus scolarisés qui sauront relever les défis de demain. À cet égard, depuis le début des années 1990, le gouvernement québécois a mis en place des mesures afin d'accroître la productivité de sa population grâce au savoir. Par exemple, celui-ci a élaboré une politique ayant, entre autres, pour objectif de vérifier l'efficacité des universités en matière de diplomation (Bernatchez & Gendreau, 2005). En fait, le taux d'abandon scolaire, qui se définit comme l'interruption des études pour au moins un an sans avoir obtenu un diplôme officiel, un certificat ou une attestation reconnue confirmant la fin des études (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001), préoccupe le gouvernement québécois. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) indique que 20,2 % des étudiants inscrits à

temps plein abandonnent leurs études universitaires. De plus, seulement 30 % des étudiants qui entreprennent des études universitaires de premier cycle complètent leur programme de formation dans le temps prescrit de trois ans, en excluant les baccalauréats qui se font en quatre ans, alors qu'après cinq ans, le taux de diplomation varie entre 64 et 67 % (Cartier & Langevin, 2001). Le gouvernement se soucie de l'effet que cela peut avoir sur la société ainsi que sur l'établissement d'enseignement, car les deux ont des effets importants sur le portefeuille gouvernemental (DeRemer, 2002). En effet, un étudiant qui ne poursuit pas ses études représente une perte de productivité pour la société (Sauvé et al., 2006). En fait, une société retire davantage de bénéfices lorsque sa population active est constituée de gens scolarisés. De son côté, l'établissement d'enseignement subit une perte financière lorsqu'un étudiant met fin à ses études avant d'obtenir son diplôme (DeRemer, 2002). En fait, Grayson (2003) mentionne qu'étant donné le coût relié au recrutement d'un étudiant, le départ de celui-ci avant la diplomation coûterait 4 230 \$ à l'établissement.

Pour l'étudiant, l'abandon des études universitaires peut avoir de multiples conséquences. En effet, il diminue grandement ses chances d'obtenir un emploi qualifié et limite également le développement de ses capacités intellectuelles (Grayson, 2003). Cependant, les quelques études portant sur cette thématique pourraient bien présenter certaines statistiques biaisées (Hagedorn, 2006). Bien souvent, les étudiants qui changent d'établissement collégial ou universitaire sont comptabilisés dans les mêmes statistiques que ceux ayant abandonné leurs études de manière définitive. Hagedorn (2006) indique d'ailleurs que les étudiants qui changent d'établissement d'enseignement ne devraient

pas être systématiquement comptabilisés lorsqu'il est question des taux d'abandon. Bien que certains étudiants aient abandonné définitivement l'université, le fait qu'ils retourneront au CÉGEP viendra sans doute diminuer les conséquences de cet abandon. De son côté, DeRemer (2002) fait mention du concept de départ du système scolaire afin d'identifier les d'étudiants qui devraient être comptabilisés comme ayant abandonné leurs études. Ce concept correspond à la décision d'un étudiant d'abandonner ses études postsecondaires d'une institution où il s'était initialement inscrit sans fréquenter par la suite un autre établissement scolaire. Dans le même ordre d'idées, Tinto (2005) spécifie que l'abandon scolaire est défini de plusieurs manières, ce qui fait en sorte qu'il n'y a pas de départ typique lorsqu'il est question du phénomène de l'abandon. Certains étudiants quittent en le signalant à l'établissement, tandis que d'autres abandonnent sans en informer celle-ci. De même, certains interrompent temporairement leurs études, mais ont l'intention de les reprendre un jour. Toutefois, il est difficile de décrire ces types de changement en raison de l'absence de données à cet effet (Sauvé et al., 2006). Au Canada, très peu d'études portent sur ce type de parcours scolaires malgré le fait que les préoccupations à ce propos soient grandissantes (Chenard, 2005; DeRemer, 2002; Sauvé & Viau, 2003; Tremblay, 2005). Hagedorn (2006) indique qu'il serait important de bien connaître les facteurs qui amènent les étudiants à changer d'établissement d'enseignement. Toutefois, les données recueillies par les divers établissements en ce qui concerne les taux d'abandon ne font pas systématiquement la différence entre ces divers types de départs (Tinto, 2005). En fait, les établissements ne semblent pas procéder à l'aide d'une définition commune concernant les divers types d'abandon.

Selon Grayson (2003), le fait de ne pas distinguer les différents types d'abandon empêche de relever les caractéristiques particulières des étudiants qui quittent l'établissement d'enseignement selon l'une ou l'autre des manières indiquées précédemment. À ce sujet, il existe plusieurs études aux États-Unis qui relatent la complexité de bien cerner les différents types de parcours que peuvent emprunter les étudiants (Briggs, 2006; Hayden & Long, 2006). Il devient alors difficile de délimiter précisément le moment de l'abandon ainsi que les différentes façons d'abandonner telles que décrites par Tinto (2005). Il est aussi important de noter que le moment précis à partir duquel l'étudiant est considéré comme abandonnant ou persévérant n'est pas clairement explicité. Finalement, dans la grande majorité des recherches portant sur le sujet, il est difficile de déterminer comment les taux d'abandon sont comptabilisés, car la plupart de celles-ci ne précisent pas les différentes modalités qui permettraient de comprendre clairement comment ces taux sont calculés. Cela est encore plus vrai au Canada, car il existe peu de recherches publiées qui traitent de la diminution des effectifs dans les universités et les collèges (Grayson, 2003; Tremblay, 2005). Cela met en évidence l'importance de comprendre les facteurs qui amènent certains étudiants à changer d'université ou à retourner dans un établissement collégial.

Cadre conceptuel

Dans le but de mieux comprendre les facteurs qui amènent les étudiants à effectuer un changement d'établissement d'enseignement, le cadre conceptuel portera d'abord sur les écrits relatant certains modèles théoriques portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires. En fait, ces modèles aident à comprendre les raisons qui font en sorte que les étudiants changent d'établissement d'enseignement, car dans la plupart des cas, ce changement est comptabilisé comme un abandon des études (Grayson, 2003). Ensuite, les facteurs jouant un rôle dans la décision de l'étudiant d'abandonner ou de persévérer seront répertoriés. Finalement, il sera question des mesures de soutien qui peuvent être mises en place par les établissements d'enseignement.

Modèles théoriques portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires

Tinto (1992) regroupe les principales théories de l'abandon et de la persévérance scolaire en cinq catégories distinctes. En premier lieu, il cite les théories dites psychologiques qui considèrent la relation entre les traits de personnalité des étudiants et l'abandon. Deuxièmement, il y a les théories sociales où l'accent est mis sur l'effet des phénomènes de société sur l'abandon. La troisième catégorie comprend les théories économiques qui regroupent celles qui scrutent l'abandon en tentant d'établir un lien entre les coûts et les bénéfices perçus par l'étudiant lors de la poursuite ou de l'arrêt des études universitaires. Quatrièmement, il y a celles qui sont dites organisationnelles.

Celles-ci se concentrent principalement sur les effets de l'organisation institutionnelle sur le comportement de l'étudiant. Le cinquième regroupement est constitué des théories interactionnelles qui mettent en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.

Selon Sauvé et ses collaborateurs (2006), les théories les plus pertinentes dans les recherches portant sur le phénomène de l'abandon scolaire et de la persévérance des étudiants postsecondaires sont celles relatives à l'approche interactionnelle, plus particulièrement le modèle théorique de Tinto (1993) et celles relatives à l'approche organisationnelle, tel que le modèle conceptuel proposé par Bean et Metzner (1985). Un autre modèle, élaboré par Cabrera, Casteneda, Noar et Hengsler (1992) combine celui de Tinto (1992) et celui de Bean et Metzner (1985). Ce faisant, celui-ci est plus complet et il permet de mieux cerner le phénomène de l'abandon et de la persévérance dans son ensemble. De son côté, Sandler (1998) a adapté le modèle de Cabrera et de ses collaborateurs afin d'inclure dans un seul modèle conceptuel les interactions entre les variables qui, selon lui, ont permis d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études supérieures.

Facteurs d'abandon scolaire

Comme il a été mentionné précédemment, l'abandon des études postsecondaires peut avoir des conséquences tant sur l'étudiant, l'établissement universitaire que sur la société. Toutefois, les facteurs à l'origine de l'abandon des études sont multiples. Il en est de même pour les étudiants qui décident de changer d'établissement d'enseignement

(Grayson, 2003). Cela fait en sorte qu'il est ardu de générer des profils d'étudiants qui risquent d'abandonner leurs études, et ce, malgré les nombreuses études américaines effectuées dans ce domaine (Hagedorn, 2006).

En s'inspirant du modèle de classification des facteurs d'abandon de Bissonnette (2003) et en tenant compte des résultats de la recension des écrits qu'ils ont effectuée, Sauvé et ses collaborateurs (2006) proposent un classement des facteurs d'abandon en six catégories : les facteurs personnels (sexe, motifs d'entrée à l'université, etc.), d'apprentissage (stratégies d'apprentissages, gestions du temps, etc.), interpersonnels (qualité des relations avec les pairs, nombre de contacts avec les pairs, etc.), familiaux (responsabilités parentales, support familial, etc.), institutionnels (types d'établissement, expériences des premiers trimestres, etc.) et environnementaux (ressources financières, aide financière, etc.). Les différents facteurs d'abandon sont détaillés dans l'article présenté ultérieurement.

Facteurs de persévérance scolaire

Même si les recherches ne cessent d'identifier des facteurs permettant de prédire avec plus de précision la persévérance aux études, il est certain que chaque établissement présente des variations par rapport à ce qu'elle favorise afin d'augmenter la rétention de ses étudiants (Hagedorn, 2006). Toutefois, jusqu'à maintenant, la majorité des efforts entrepris l'ont été pour accroître les interactions entre l'étudiant et son milieu scolaire (Rasmussen, 2003).

Selon Sauvé et ses collaborateurs (2006), il n'existe pas de consensus dans les recherches qui permet d'identifier spécifiquement les facteurs aidant à la persévérance aux études. De plus, ils mentionnent que peu de recherches ont tenté de cerner la perception des étudiants par rapport au phénomène de la persévérance aux études postsecondaires. Davies et Elias (2003) ont, quant à eux, fait une recherche auprès d'étudiants décrocheurs en répertoriant les facteurs qui auraient pu les inciter à poursuivre leurs études. Les deux principaux facteurs rapportés étaient un meilleur soutien financier (18,7 %) ainsi que davantage d'encouragements de la part des tuteurs (12,2 %).

Les facteurs de persévérance, qui sont présentés plus en détail dans l'article qui suit, sont regroupés de manière identique aux facteurs d'abandon mentionnés précédemment à des fins de cohérence. Il s'agit donc des facteurs personnels, d'apprentissage, interpersonnels, familiaux, institutionnels et environnementaux.

Mesures de soutien

Deschênes et Lebel (1994) proposent une définition des mesures de soutien à l'apprentissage. Selon eux, il s'agit de l'ensemble des types d'intervention ayant pour but de guider l'étudiant dans son processus d'apprentissage afin de lui permettre d'atteindre ses objectifs académiques tout en développant son autonomie. Au Canada, bon nombre de collèges et d'universités ont mis en place des mesures afin de favoriser le maintien des effectifs étudiants (Adam, 1999). Au Québec, depuis l'avènement des contrats de performance au début des années 2000, l'encadrement des étudiants est

devenu prioritaire dans les établissements universitaires. Globalement, des mesures ont été prises par les universités afin de mieux encadrer les étudiants nouvellement inscrits en instaurant, par exemple, des activités comme le tutorat ou des cours d'introduction aux programmes (Bertrand, Demers, & Dion, 1994; Debeurme, 2001; Deschênes, 2001; Roy, 2005). Plus concrètement, Sauvé et ses collaborateurs (2006) énumèrent plusieurs initiatives institutionnelles en termes de mesures de soutien. Ces initiatives ont donné lieu à l'instauration de Centre d'aide à la réussite (CAR) dans certains établissements du réseau de l'Université du Québec. D'autres mesures ont été mises en place dans les autres établissements du réseau. Par exemple, à l'Université du Québec à Chicoutimi, il y a eu l'instauration d'une clinique universitaire de psychologie. À l'Université du Québec en Outaouais, un programme d'aide et de référence aux étudiants et un service d'orientation ont été implantés. Pour ce qui est de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, il y a maintenant un soutien à la formation et des ateliers d'efficacité cognitive. À l'Université du Québec à Trois-Rivières, un centre de ressources multiservices a été mis sur pied. De plus, à l'Université de Sherbrooke, le service de psychologie et d'orientation offre depuis 2006 des ateliers pour mieux réussir (Escayola, 2005). Selon Fontaine et Houle (2005), les responsables de programme de chaque université devraient connaître les besoins des étudiants de façon à les diriger vers des ressources pertinentes au besoin.

Objectif de l'étude et méthodologie de la recherche

Plusieurs facteurs mènent les étudiants à choisir un établissement d'enseignement plutôt qu'un autre (Briggs, 2006). De même, les différentes interactions entre l'étudiant, ses pairs et son milieu scolaire peuvent l'amener à décider de quitter son établissement d'enseignement pour terminer ses études dans un autre (Hagedorn, 2006). Afin de mieux comprendre les facteurs à l'origine d'un changement d'établissement, la recension des écrits mène à poser les questions de recherche suivantes :

- 1) Quels sont les principaux facteurs qui poussent les étudiants à entreprendre des études universitaires?
- 2) Que retiennent-ils de l'expérience de leurs premiers trimestres?
- 3) Quelles sont les raisons qui amènent les étudiants à changer d'établissement d'enseignement?
- 4) Existe-t-il des différences entre les facteurs qui ont conduit les étudiants qui changent d'établissement universitaire et ceux qui font un retour au cégep à entreprendre des études universitaires et à changer d'établissement d'enseignement?
- 5) Du point de vue des étudiants, qu'est-ce que l'établissement universitaire pourrait mettre en œuvre pour éviter leur départ?

Aux fins de l'étude, une approche qualitative est privilégiée. En effet, ce type de recherche permet d'approfondir la compréhension de la nature du problème à l'étude en

plus de clarifier certaines questions de recherche (Schwartz, 2010). Plusieurs auteurs indiquent qu'il serait important de bien comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires en demandant aux étudiants de s'exprimer sur les principaux facteurs qui les influencent dans leur décision de quitter ou de rester à l'université où ils sont inscrits (Briggs, 2006; Grayson, 2003; Hagedorn, 2006).

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste portant sur les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires (Richer & Lachance, 2004-2006). Cette recherche a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (voir Appendice A). Les étudiants ont été recrutés au début du premier trimestre, car c'est pendant la première année d'études universitaires que le taux d'abandon est le plus élevé (Jones-Giles, 2004; King, 2005; Pageau & Médaille, 2005). Lors de différentes visites effectuées dans les salles de cours, les étudiants sont mis au courant des objectifs du projet en plus de signer un formulaire de consentement éclairé signifiant, entre autres, qu'ils acceptent que le registraire informe l'équipe s'ils changent d'établissement d'enseignement. Ensuite, la coordonnatrice de recherche contacte par téléphone les étudiants qui ont effectué un changement afin de prendre rendez-vous. Au début de la rencontre, elle fait signer un formulaire de consentement à chaque étudiant. Ce formulaire explique le déroulement de l'entrevue semi-structurée, les attentes liées à leur participation ainsi que les objectifs de recherche et les conditions d'éthique. Les deux formulaires de consentement utilisés sont présentés à l'Appendice C. Lors de la rencontre avec un assistant de recherche, le participant complète d'abord un

questionnaire sociodémographique. Celui-ci a pour but de colliger des informations personnelles (sexe, âge, dernier diplôme obtenu, état civil, priorités de vie, niveau d'endettement, etc.), familiales (nombre d'enfants, etc.), relationnelles (milieu de vie, satisfaction des relations avec l'entourage), éducationnelles (domaines d'études, régime d'études, moyenne cumulative, etc.) et professionnelles (poste occupé, horaire de travail, taux horaire, etc.). Par la suite, des renseignements ont été collectés sur l'emploi du temps du participant (nombre d'heures allouées par semaine à l'emploi, aux études, aux loisirs, au transport, au sommeil, au bénévolat, etc.). Ensuite, le participant est invité à répondre à une entrevue semi-structurée. Au cours de celle-ci, plusieurs thèmes sont abordés en lien avec le présent essai. Les questions du guide d'entrevue sont présentées dans la section « Méthode » du chapitre premier.

C'est à partir de l'analyse de contenu que je me suis joint activement à cette recherche alors que j'occupais le poste d'assistant de recherche. Les étapes de cette analyse sont les suivantes. Tout d'abord, de multiples rencontres ont lieu entre les membres de l'équipe de recherche afin de débiter la construction de l'arbre de codes. Ceux-ci ont aussi pour but de s'assurer que les assistants de recherche interprètent les codes uniformément. Ensuite, des assistants de recherche font le codage des bandes sonores à l'aide du logiciel Atlas.ti. Troisièmement, le codage du matériel est revérifié par l'équipe de recherche. Après que le codage des entrevues ait été effectué, d'autres membres de l'équipe en vérifient la cohérence. Par la suite, une analyse du contenu manifeste et latent est effectuée. Suivant l'exploration des thèmes de chaque entrevue, certains membres de l'équipe se réunissent afin de rechercher une cohérence thématique

entre les entretiens. Ultérieurement, un regroupement de l'information par catégories de codes et par conditions (changement d'université et retour au cégep) est réalisé à l'aide du logiciel Microsoft Excel 2007. Finalement, j'ai utilisé une partie des données recueillies dans cette recherche afin de produire le présent essai doctoral.

Chapitre premier

Facteurs à l'origine d'un changement d'établissement d'enseignement supérieur : le cas
d'étudiants inscrits à temps plein à un programme de baccalauréat

Yannick Simard D.Ps. (cand.)

Département des sciences de la santé

Université du Québec à Chicoutimi

Louis Richer, Ph.D.

Professeur titulaire

Université du Québec à Chicoutimi

Directeur, LAPERSONE¹

Les auteurs tiennent à remercier le personnel du Bureau du registraire et celui des Services aux étudiants, les directions de programmes, les professeurs, les chargés de cours et les étudiants de l'UQAC pour leur collaboration au projet et désirent également exprimer leur gratitude à la fondation de l'UQAC ainsi qu'à l'UQAC pour leur soutien financier.

¹ Laboratoire sur l'adaptation personnelle, sociale et neuropsychologique (LAPERSONE), Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Le contexte de la globalisation des marchés et la croissance exponentielle des technologies accentuent le besoin de chaque société de former des individus compétents qui pourront faire partie de l'accroissement de la richesse de leur pays. Cette recherche vise à cerner les facteurs qui amènent les étudiants universitaires à changer d'établissement d'enseignement. Les participants ont été rencontrés en entrevue semi-structurée. Parmi les 28 participants, 19 ont changé d'université et 9 ont fait le choix de retourner étudier au collégial. L'analyse de contenu a permis de regrouper les facteurs en profils distincts : facteurs institutionnels ($n=7$), reliés à l'entourage ($n=8$) et professionnels ($n=13$). Les participants du premier profil ont vécu de l'insatisfaction envers leur établissement universitaire (accessibilité des enseignants, services offerts, etc.), ce qui les a amenés à changer d'établissement d'enseignement. Les étudiants du second profil ont vécu des expériences positives lors des premiers trimestres. Toutefois, ils ont décidé d'effectuer ce changement afin de suivre un proche ou leur conjoint dans une autre région. Ceux du troisième profil ont décidé d'effectuer un changement d'établissement en raison de la perte d'intérêt ou de leur perception du manque d'aptitudes pour exercer la profession qu'ils avaient choisie. L'importance d'utiliser plusieurs modèles théoriques est abordée. Des pistes de solutions sont proposées par les étudiants afin que leur établissement d'enseignement évite leur départ

Mots clés : Changement d'établissement d'enseignement, facteurs d'abandon, facteurs de persévérance, motifs d'inscription, mesures de soutien, étudiants universitaires.

Introduction

Le contexte de la globalisation des marchés et la croissance exponentielle des technologies accentuent le besoin de chaque société de former des individus compétents qui pourront participer, le plus rapidement possible à l'accroissement de la richesse de leur pays. Pour ce faire, la diplomation des étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement collégial ou universitaire devient un enjeu majeur. C'est pour ces différentes raisons qu'au début des années 2000, le Conseil du trésor et le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000) ont décidé d'investir dans la formation universitaire dans le but de s'adapter aux défis de la société actuelle et de répondre aux nouvelles réalités socio-économiques. Pour ce faire, la Politique québécoise à l'égard des universités (MEQ, 2000) a été élaborée. Cette politique, qui couvrait la période comprise entre juin 2000 et mai 2003, impliquait l'octroi de 750 millions de dollars aux différentes universités. Celle-ci visait à améliorer l'accessibilité aux études supérieures et la qualité d'enseignement en diminuant, par exemple, le ratio étudiant/professeur, et en proposant la mise sur pied de contrat de performance dont les objectifs étaient d'adopter les stratégies nécessaires pour favoriser la réussite des étudiants universitaires (MEQ, 2000). Ces contrats de performance prescrits aux universités québécoises impliquaient aussi l'atteinte d'objectifs précis en lien avec la persévérance aux études. En effet, le taux de persévérance visé après un an de fréquentation universitaire ainsi que le taux de réussite après six ans avaient été fixés à 80 % (Bernatchez & Gendreau, 2005). Afin de vérifier l'effet des contrats de performance instaurés en 2000 dans les établissements universitaires québécois, Bernatchez et Gendreau (2005) ont vérifié le taux de

persévérance après un an d'études universitaires ainsi que le taux de réussite d'une cohorte après six ans d'études. À la suite de cette enquête, il est possible de constater que le taux de persévérance pour l'ensemble des universités québécoises après un an d'études au baccalauréat à temps plein est passé de 82,6 % en 1993-1994 à 85,8 % en 2002-2003, soit une augmentation de 3,2 %. De son côté, la moyenne du taux de réussite est passée de 70,8 % en 1993-1994 à 73,5 % en 2002-2003, soit une augmentation de 2,7 %. Il est alors possible de constater qu'en ce qui concerne le taux de réussite, l'objectif n'a pas été atteint. Les résultats indiquent que 26,5 % des étudiants de la cohorte 1997-2003 ne feront pas les études qu'ils ont amorcées dans une université québécoise. Dans les faits, seulement l'Université McGill pouvait prétendre avoir atteint l'objectif en ce qui a trait au taux de réussite, car celui-ci était de 85,9%. Toutefois, les méthodes utilisées pour calculer les taux de persévérances semblent varier d'une étude à l'autre (Grayson, 2003). En fait, un étudiant qui fait le choix de quitter l'établissement d'enseignement universitaire auquel il était inscrit afin de faire ses études dans un autre établissement d'enseignement, qu'il soit collégial ou universitaire, est souvent comptabilisé comme ayant abandonné ses études. Dans les faits, celui-ci a simplement décidé de les poursuivre dans un autre établissement d'enseignement. À cet effet, Hagedorn (2006) indique que les parcours scolaires des étudiants sont de plus en plus variés et qu'il devient de plus en plus complexe de répertorier la manière dont ils quittent leur établissement d'enseignement.

De leur côté, Doray, Picard, Trottier et Groleau (2009) mentionnent que ce type de parcours s'explique, en partie, par la fonction de sélection du système d'éducation et que

les choix stratégiques des étudiants témoignent d'une certaine rationalité. Ils ajoutent aussi que la variabilité de ces parcours scolaires découle aussi des expériences vécues par les étudiants tout au long de leur cheminement. Malgré qu'il soit important de bien différencier les étudiants qui changent d'établissement d'enseignement des autres, très peu de recherches au Canada prennent en considération ce genre de parcours scolaires (Tremblay, 2005). Cela met en évidence l'importance de comprendre les facteurs menant les étudiants à changer d'université ou à retourner dans un établissement collégial.

Contexte théorique

Pageau et Médaille (2005) mentionnent que le phénomène de l'abandon et de la persévérance est composé de plusieurs aspects et que bon nombre d'auteurs ont tenté de l'expliquer exhaustivement. En effet, de multiples modèles théoriques ont été mis de l'avant afin d'expliquer les facteurs qui influencent la décision d'abandonner ou de persévérer chez les étudiants de niveau postsecondaire. Parmi les cinq principales théories portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance identifiées par Tinto (2006), les deux approches théoriques les plus à même de définir ce phénomène sont celles dites organisationnelles et interactionnelles. Elles seront détaillées dans les paragraphes qui suivent. En dehors des approches théoriques, il existe des facteurs qui à eux seuls, peuvent jouer un rôle important dans la décision de l'étudiant de s'inscrire dans un autre établissement d'enseignement universitaire ou d'effectuer un retour vers le collégial (Grayson, 2003). Ces facteurs sont également décrits. Finalement, il sera

question des mesures de soutien qui peuvent être mises de l'avant par les établissements d'enseignement afin d'éviter le départ de leurs étudiants.

Comme l'ont fait remarquer Andres et Carpenter (1997), les recherches portant sur la diminution des effectifs étudiants sont en grande partie descriptives et athéoriques durant la première moitié du 20^e siècle. C'est dans le milieu des années 60 que les premières données théoriques s'appuyant sur des fondements conceptuels ont émergé (Spady, 1970). Au tout début, les théories organisationnelles ont été mises de l'avant. Celles-ci se centrent alors sur l'influence des dimensions reliées aux institutions universitaires. Les dimensions organisationnelles font ici référence aux différentes structures de l'établissement d'enseignement, par exemple les lieux physiques, l'approche administrative, l'encadrement des étudiants ainsi que les activités qui s'y déroulent. Les auteurs qui utilisent ce type de théories afin d'expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance prétendent que plusieurs caractéristiques de l'individu (motivations, intentions, etc.) entrent en interaction avec l'établissement d'enseignement et que cela a un effet, entre autres, sur l'intégration de l'étudiant ainsi que sur l'expérience qu'il retiendra de son séjour dans ce même établissement. À titre d'exemple, lors d'une étude qu'il a réalisée en 1973, Tinto a tenté d'établir un lien entre la proximité de l'établissement d'enseignement des étudiants et le taux d'abandon. Par la suite, il a créé l'un des modèles organisationnels qui sert encore de référence plus de vingt ans plus tard (Tinto, 1992). Dans cette recherche, il postule que plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans la compréhension des comportements des étudiants. Ces facteurs sont en interaction entre eux et ils ont un rôle à jouer dans la décision de l'étudiant par rapport à

la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires. Il souligne aussi que l'étudiant amorçant ses études dans un établissement postsecondaire est appelé à vivre une grande variété d'expériences institutionnelles (interaction avec le personnel, performance académique, etc.). Dans ses conclusions, il indique que plus l'étudiant sera satisfait de l'institution qu'il fréquente, plus il se sentira partie prenante de celle-ci et plus il sera enclin à persévérer. Selon Tinto (2006), la force des modèles organisationnels provient du fait qu'elle permet de reconnaître l'importance de l'établissement d'enseignement, et ce, surtout sur le plan des ressources mises à la disposition des étudiants. D'après son analyse, celles-ci semblent jouer un rôle primordial sur la satisfaction de l'étudiant envers son établissement d'enseignement. De plus, il ajoute que ce type de théorie permet aux administrateurs de chaque établissement d'obtenir des pistes de solutions afin d'augmenter le taux de rétention des étudiants.

Les théories interactionnelles ont vu le jour dans les années 1970 (Tinto, 1993). Elles prétendent que la décision de l'étudiant d'abandonner ses études est le résultat d'interactions dynamiques entre l'étudiant et son environnement. Selon Spady (1970), le processus décisionnel qui amène un individu à quitter son établissement d'enseignement est le résultat d'un processus social complexe qui inclut la famille, les expériences vécues lors de son cheminement scolaire, le potentiel académique, le support des proches, le développement intellectuel, les résultats scolaires, l'intégration sociale, la satisfaction et le sentiment d'engagement envers l'institution. De son côté, Tinto (1993) ajoute une composante qu'il nomme « caractéristique de préadmission ». Selon lui, cet élément devient essentiel afin de cerner le phénomène de l'abandon et de la

persévérance aux études postsecondaires dans son ensemble. Il divise ce type de caractéristique en trois catégories distinctes. La première fait référence au contexte familial et inclut, par exemple, le type de famille et le revenu familial. La deuxième est en lien avec les attributs personnels des étudiants et elle se compose, entre autres, de la personnalité et des capacités intellectuelles. La troisième catégorie qu'il ajoute à son nouveau modèle fait référence aux expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.). Tinto (1993) ajoute que les caractéristiques de préadmissions semblent être fortement liées aux motifs et aux intentions d'inscription des étudiants aux études postsecondaires.

Les modèles interactionnels permettent de mieux saisir la complexité et les interactions constantes et dynamiques entre les différents facteurs qui les composent (King, 2005). À titre d'exemple, Tinto (2006) mentionne qu'un étudiant peut très bien être intégré sur le plan social, mais juger, après quelques trimestres, qu'il ne possède pas les compétences intellectuelles nécessaires afin de performer selon ses attentes de départ. Ce type de modèle met aussi l'accent sur les facteurs extra-institutionnels (relation amoureuse, passe-temps, loisirs, etc.). Bien que dans la majorité des recherches sur le sujet les effets de ce type de facteurs semblent modérés comparativement aux facteurs intra-institutionnels, ils peuvent jouer un rôle important chez certains étudiants (Bean & Vesper, 1992; Christie, 2009).

Le modèle de Bean et Metzner (1985) met, lui aussi, davantage l'accent sur l'influence des facteurs externes à l'institution pour expliquer le phénomène de

l'abandon des études postsecondaires. Ces types de facteurs peuvent être, entre autres, relatifs à la famille, aux amis et aux ressources financières de l'étudiant (Sauvé & Viau, 2003). Ce modèle s'attarde plus particulièrement aux étudiants non traditionnels. Ces étudiants sont caractérisés par l'un ou l'ensemble des facteurs suivants : ils sont âgés de 24 ans et plus, ne résident pas sur le campus et peuvent aussi avoir le statut d'étudiant à temps partiel (Houle, 2004). Il s'appuie sur l'idée que les étudiants non traditionnels ont moins d'interaction avec les pairs dans leur milieu scolaire. Cela aurait pour effet de rendre plus difficile leur intégration académique et sociale. Selon eux, les facteurs externes à l'institution (caractéristiques des étudiants, variables environnementales et académiques) jouent un rôle majeur dans la décision que l'étudiant prendra concernant la poursuite de ses études. Ces deux auteurs insistent surtout sur les variables environnementales (heures de travail, responsabilités familiales, etc.) afin d'expliquer la réduction des effectifs.

Les travaux de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) les ont amenés à proposer un modèle intégré qui tente d'expliquer le phénomène de l'abandon chez les étudiants non traditionnels. Cependant, ce modèle permet d'expliquer à la fois l'abandon chez les étudiants traditionnels et non traditionnels (Sandler, 1998). Il combine certains éléments du modèle de Tinto (1992) à celui de Bean et Metzner (1985). En fait, Cabrera et ses collaborateurs (1992) tentent, avec ce modèle, d'amalgamer ces deux modèles en un seul qui prend en compte les éléments qu'ils jugent comme étant les plus significatifs dans le phénomène de l'abandon des études postsecondaires.

Sandler (1998) poursuit la réflexion de Cabrera et de ses confrères en ajoutant une variable qui réfère à l'autoefficacité en matière de prises de décisions liées à la carrière. Il joint cette variable au modèle de Cabrera et de ses collaborateurs, car il croit qu'elle permet de reconnaître qu'il peut être utile pour l'étudiant d'explorer et d'acquérir des compétences qui lui seront utiles sur le marché du travail. Cette variable se définit comme le degré de confiance que l'étudiant éprouve à propos de sa compétence et de ses habiletés à s'engager dans un projet de formation ainsi qu'à planifier des objectifs de carrière (Sandler, 1998). Ce modèle tient également compte de l'importance du soutien financier et des difficultés que peut vivre l'étudiant sur le plan monétaire. Dans ce modèle adapté de Sandler (1998), l'accent est mis sur le rôle des facteurs externes à l'institution et leurs conséquences possibles sur la décision de l'étudiant d'abandonner ses études. Bref, le modèle intégré de Cabrera et de ses collaborateurs (1992), adapté par la suite par Sandler (1998), permet d'incorporer dans un seul modèle conceptuel les différentes interactions entre les variables qui, jusqu'à maintenant, ont contribué à expliquer le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études supérieures (Sauvé et al., 2007).

La complexité du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires ne peut pas être complètement expliquée par des modèles théoriques (Grayson, 2003). En ce sens, les principaux facteurs qui influencent la décision de l'étudiant d'abandonner ou de persévérer sont regroupés en cinq catégories. Cette catégorisation est basée sur celle faite par Sauvé et ses collaborateurs (2006) qui est principalement centrée sur les travaux de Bissonnette (2003). Tous les facteurs

d'abandon et de persévérance sont regroupés en six grandes classes. Il s'agit des facteurs personnels, d'apprentissages, interpersonnels, familiaux, institutionnels et environnementaux

Selon Tinto (2006), le sexe est un facteur personnel à prendre en considération lorsqu'une recherche est effectuée sur le phénomène de l'abandon scolaire et de la persévérance. En effet, les hommes et les femmes présentent des différences importantes sur le plan de la socialisation, ce qui pourrait notamment avoir un effet sur la motivation de ceux-ci à poursuivre ou à arrêter leurs études. Le MEQ (2004) considère aussi le sexe de l'étudiant comme un facteur de persévérance aux études. En fait, en prenant en considération que les étudiants ont les mêmes conditions d'accès aux études postsecondaires, les femmes représentent plus de la moitié des effectifs étudiants dans les collèges et elles tendent à persévérer davantage que les hommes. Hagedorn (2006) mentionne que les motifs d'entrée à l'université sont des facteurs qui peuvent aussi jouer un rôle dans la décision d'abandonner ou de poursuivre les études. De son côté, Chenard (2005) suggère que les prédispositions de l'étudiant pourraient avoir un lien avec la persévérance aux études. Ces prédispositions réfèrent aux motivations, aux aspirations, aux objectifs et à l'engagement d'un étudiant au moment du choix de son programme d'études ainsi qu'à son attitude par rapport à ses études. En fait, l'importance que l'étudiant accorde à ses études est l'un des meilleurs facteurs prédictibles du phénomène de l'abandon des études universitaires (Hinz & Braxton, 2013). Le degré d'implication de l'étudiant dans son nouvel environnement pourrait lui aussi jouer un rôle dans la persévérance. Ainsi, selon Braxton, Hirschy et McClendon (2004), si l'étudiant

s'investit dans des interactions sociales variées dans son établissement d'enseignement, il a plus de chances d'être intégré socialement. Certaines recherches ont démontré que la motivation peut être liée, entre autres, à la persévérance dans les études collégiales ou universitaires (Allen, 1999; Vallières & Rivière, 2003).

Selon Tinto (2006), des difficultés reliées aux stratégies d'apprentissages peuvent expliquer l'abandon de certains étudiants. De plus, D'Zurilla et Chang (1995) mentionnent que certaines capacités d'apprentissages sont insuffisantes chez les étudiants, notamment la capacité à planifier et à gérer différentes tâches, et elles sont à considérer dans les facteurs d'abandon des études postsecondaires. De plus, les stratégies de gestion du temps (études, travail, famille) sont également à prendre en considération (McInnis & James, 2004). En ce sens, une recherche effectuée par Fawcett (1990) révèle que la gestion du temps est l'une des causes invoquées par les étudiants quant à l'abandon de leurs études. D'ailleurs, le temps consacré aux études, en dehors des heures de cours, n'est pas suffisant chez la majorité des étudiants (Bitzer & Troskie-De Bruin, 2004). De plus, la perception qu'a l'étudiant de la charge de travail à effectuer est un déterminant important quant aux efforts qu'il fournira (Tinto, 1993). En fait, la surcharge de travail provenant de la conciliation étude-travail-vie personnelle est un facteur à considérer dans le processus d'adaptation scolaire durant la première année universitaire (Bitzer & Troskie-De Bruin, 2004). La motivation, qui peut aussi être considérée comme un facteur personnel, est l'un des facteurs d'apprentissages sur lequel plusieurs chercheurs ont porté leur attention, et ce, dans différents contextes éducationnels (Reeve, 2002).

L'intégration de l'étudiant dans son milieu scolaire fait partie des facteurs interpersonnels. Celui-ci est important, car les premières expériences vécues dans un établissement universitaire peuvent avoir des conséquences sur les prédispositions des étudiants aux plans de la motivation, des aspirations, des objectifs et des engagements (Chenard, 2005). En ce sens, la difficulté à se faire des amis et à établir un réseau de soutien est à considérer parmi les facteurs d'abandon (Rasmussen, 2003; Grossman & Goden, 2002). D'un autre côté, ceux qui rapportent de bons contacts avec leurs amis ainsi que les membres de leur famille démontrent un niveau de motivation significativement plus élevé que les autres répondants (Bissonnette, 2003). De plus, la qualité du groupe de pairs est un élément clé quant à la rétention de l'étudiant (Casey, Quinn, Slack, & Thomas, 2003; Johnes & McNabb, 2004).

Parmi les facteurs familiaux, l'attitude des parents vis-à-vis la scolarisation est un élément à prendre en compte dans les facteurs d'abandon, car selon Bissonnette (2003), les parents qui ont une attitude négative ou négligente à l'égard de la scolarisation peuvent influencer la perception de leurs enfants quant à l'importance des études de niveau postsecondaire. De plus, les étudiants qui ont un enfant à charge semblent être plus à risques d'abandonner leurs études (Grossman & Goden, 2002). Selon Napoli et Wortman (1998), le soutien familial est un élément important pour la réussite des étudiants. Ils mentionnent que ceux qui en sont à leur première année d'études et qui reçoivent un soutien élevé de leur famille ont de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'un plus haut niveau d'adaptation sociale et scolaire.

Pour ce qui est des facteurs environnementaux, il est possible que les étudiants qui ont des préoccupations financières sont plus à risques d'échouer et d'abandonner leurs études (McInnis & James, 2004). Le fait qu'un étudiant ait les moyens financiers nécessaires au début de ses études universitaires peut venir influencer positivement ses chances de réussite, car il a la latitude de s'engager et de participer à des activités avec d'autres étudiants, ce qui a pour effet de favoriser son intégration sociale (St-John, Cabrera, Nora, & Asker, 2000). En ce sens, les étudiants qui reçoivent une aide financière ont davantage de chances de réussir leurs études (Pascarella & Terenzini, 2005).

Du côté des facteurs institutionnels, la taille de l'établissement et le taux d'acceptation des étudiants dans certains programmes sont des aspects à considérer lorsqu'il est question des facteurs d'abandon (Sauvé et al., 2006). La perception qu'a l'étudiant de son établissement, qui va être, entre autres, influencée par la manière dont l'université va s'y prendre pour véhiculer ses valeurs (règlement, coutumes, etc.), peut venir influencer sa décision de poursuivre ses études dans cet établissement (Braxton et al., 2004).

Plusieurs mesures de soutien peuvent être mises en place par les établissements d'enseignement dans le but de permettre au plus grand nombre d'étudiants d'être diplômés. Gauthier (2004) résume quatre axes d'intervention qui relèvent à la fois de l'encadrement et de l'enseignement. Tout d'abord, la mise en place d'un dispositif initial qui permet à l'étudiant d'établir des stratégies d'apprentissages efficaces afin d'éviter

qu'il soit dans une position précaire dès qu'un quelconque obstacle se présente.

Deuxièmement, la mise sur pied d'un contrat pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant, qui permet, entre autres, à l'étudiant de discuter et d'ajuster ses stratégies d'apprentissages. Troisièmement, dans un cadre de tutorat, l'enseignant ou le tuteur doit veiller à ce que l'étudiant reçoive des évaluations régulières et objectives des réussites comme des échecs, des indications pour des stratégies de soutien afin d'améliorer les résultats scolaires, la clarification des apprentissages à réaliser point par point, tant dans l'apprentissage disciplinaire que méthodologique et la confirmation de l'atteinte du niveau d'autonomie souhaitable. Quatrièmement, l'organisation des contenus de cours et des stratégies d'apprentissages par les professeurs afin qu'ils puissent contribuer de manière optimale à la réussite des étudiants.

De nombreux modèles théoriques, regroupant les différents facteurs qui entrent en jeu dans le phénomène de l'abandon et de la persévérance, permettent de mieux cerner cette problématique. Cependant, comme le mentionne Grayson (2003), les différentes manières de quitter l'établissement d'enseignement sont rarement répertoriées dans les recherches. Il est donc justifiable d'utiliser ce type de modèle afin de mieux comprendre les facteurs qui amènent l'étudiant à quitter l'établissement d'enseignement auquel il avait initialement choisi de s'inscrire pour débiter un baccalauréat. De plus, la décision de l'étudiant de quitter l'établissement d'enseignement est un événement singulier qui ne peut être pleinement compris qu'en plaçant l'emphase sur les différentes expériences vécues par chacun des étudiants qui font ce choix (Tinto, 2006). En ce sens, une recherche exploratoire de type qualitative permettra de mieux comprendre le phénomène

à l'étude. La recension des écrits permet donc de formuler les questions de recherche qui suivent : 1) Quels sont les principaux facteurs qui poussent les étudiants à entreprendre des études universitaires? 2) Que retiennent-ils de l'expérience de leurs premiers trimestres? 3) Quelles sont les raisons qui amènent les étudiants à changer d'établissement d'enseignement? 4) Les étudiants qui changent d'établissement universitaire et ceux qui font un retour au cégep diffèrent-ils à l'égard des facteurs qui les ont conduits à entreprendre des études universitaires et à ceux qui les ont amenés à changer d'établissement d'enseignement? 5) Du point de vue des étudiants, qu'est-ce que l'établissement universitaire pourrait mettre en œuvre pour éviter leur départ?

Méthode

Déroulement

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste abordant les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires (Richer & Lachance, 2004-2006). La population visée par cette recherche est composée d'étudiants universitaires de premier cycle admis à l'UQAC sur la base d'un diplôme d'études collégiales (21 ans et moins), qui ont amorcé leurs études dans un programme de baccalauréat à temps plein et qui ont pris la décision de changer d'établissement d'enseignement. Les étudiants ont été recrutés au début du premier trimestre, car c'est pendant la première année d'études universitaires que le taux d'abandon est le plus élevé (King, 2005; Jones-Giles, 2004; Pageau & Médaille, 2005). Lors de différentes visites effectuées dans les salles de cours, les étudiants sont mis au courant des objectifs du projet et ceux qui désirent participer signent un formulaire de consentement éclairé signifiant, entre autres, qu'ils acceptent que le registraire informe l'équipe afin qu'ils puissent être contactés pour une entrevue semi-dirigée dans l'éventualité où ils procèderaient à un changement d'établissement d'enseignement. Les étudiants qui répondent à ce critère et qui acceptent d'être rencontrés sont convoqués à une entrevue semi-structurée individuelle enregistrée sur bande audio dans un local de l'université. Avant de débiter l'entrevue, les étudiants ont complété une fiche de renseignements sociodémographiques. À la fin de cette rencontre, l'assistant de

recherche a rempli une fiche où il résumait les thèmes généraux se dégageant des réponses fournis par le participant.

Participants

Cette section aborde tout d'abord les données sociodémographiques colligées avant l'entrevue semi-dirigée. Ensuite, plusieurs renseignements sont présentés dans cet ordre: scolaires, relationnels, reliés aux conditions de vie, financiers et professionnels. Finalement, il sera question des changements constatés dans chacune de ces sphères de vie après que les étudiants aient pris la décision de changer d'établissement d'enseignement.

Il existe une distinction quant à l'ensemble de ces étudiants. En fait, parmi les 28 participants qui ont changé d'établissement d'enseignement, 19 ont changé d'établissement universitaire (ABU) et neuf ont décidé de faire un retour au collégial (AB). Du nombre, 12 étaient des hommes et 16 des femmes. Le groupe des ABU est constitué de onze femmes et de huit hommes tandis que celui des AB comporte cinq femmes et quatre hommes. L'âge moyen de l'ensemble des participants au moment de la passation de l'entrevue était de 20,71 ans ($\text{ÉT}=0,7$).

L'ensemble des étudiants qui se sont inscrits à l'université possédait un diplôme d'études collégiales (DEC). De ce nombre, une grande partie ($n=26$) avait un DEC général ($n=26$) et seulement deux étudiants détenaient un DEC technique qui leur permettait d'accéder directement au marché du travail. La majorité considérait leur

niveau de préparation à des études universitaires comme bon ($n=12$), très bon ($n=10$) ou excellent ($n=5$). Plus de la moitié des étudiants ($n=17$) identifiaient leurs résultats scolaires comme étant dans la moyenne, alors qu'un peu plus du tiers ($n=10$) croyaient que leurs résultats étaient forts comparativement aux autres étudiants. Un seul participant percevait ses résultats comme étant faibles.

Pour les trois quarts des étudiants, le programme d'admission à l'université représentait leur premier choix. Toutefois, seulement quatre participants ont mentionné que s'ils pouvaient se réinscrire à l'université, ils feraient le même choix. Certains participants ont indiqué qu'ils se réinscriraient dans une autre université, soit dans le même programme ($n=9$) ou dans un autre programme ($n=8$). Pour d'autres ($n=5$), leur choix serait de continuer à étudier dans la même université, mais dans un autre programme. Finalement, deux étudiants préféreraient s'inscrire dans un programme de niveau collégial s'ils pouvaient revenir sur leur décision.

Lors de leur inscription à l'UQAC, ils étaient dans les domaines d'études suivants : sciences de l'éducation ($n=10$), sciences humaines ($n=6$), sciences fondamentales ($n=6$), arts et lettres ($n=3$), sciences économiques et administratives ($n=2$) ainsi qu'informatique ($n=1$). Une bonne proportion des étudiants ($n=22$) désirait obtenir leur baccalauréat sans nécessairement continuer leurs études au niveau des cycles supérieurs. Parmi les autres participants, certains aspiraient à faire une maîtrise ($n=4$) ou un doctorat ($n=2$). Dix-neuf considéraient leurs études comme leur rôle de vie le plus important lors

de leur inscription à l'université. Toutefois, près du tiers ($n=9$) avait échoué ou abandonné un ou des cours avant leur changement d'établissement d'enseignement.

Dans l'ensemble ($n=19$), les mères des participants avaient un diplôme d'études postsecondaires. De ce nombre, neuf avaient un diplôme d'études universitaires, huit possédaient un diplôme d'études collégiales et deux autres un diplôme d'études professionnelles. Les pères des étudiants avaient pour la plupart ($n=16$) continué leurs études après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Plus précisément, huit d'entre eux avaient effectué des études de niveau universitaire, six de niveau collégial et deux de niveau professionnel. Avant d'effectuer leur changement d'établissement d'enseignement, deux participants ont passé d'un régime d'études à temps plein pour un à temps partiel. Les étudiants consacraient en moyenne 16,5 heures ($ÉT=3,2$) par semaine pour leurs cours et 14,4 heures ($ÉT=7,9$) pour leurs études et travaux.

La plupart ($n=16$) des participants étaient célibataires tandis que les autres étaient conjoints de fait. Une grande partie ($n=19$) d'entre eux résidait au Saguenay ou au Lac-Saint-Jean ($n=7$). Deux étudiants vivaient tout près de la ville de Québec. Un peu plus des deux tiers ($n=19$) résidaient chez leurs parents. Neuf étudiants ont rapporté que la famille était leur priorité. Presque tous les étudiants ($n=27$) ont mentionné qu'ils avaient une personne proche pour se confier et parler librement de leurs problèmes. Un des participants devait prendre soin d'un proche malade. Il lui consacrait en moyenne dix heures par semaines.

La presque totalité des étudiants ($n=27$) vivaient des relations satisfaisantes avec la plupart de leurs proches. En fait, sur l'ensemble des participants, plusieurs ($n=23$) vivaient une relation satisfaisante avec leurs parents et leur fratrie. De plus, les trois quarts jugeaient que les relations avec leurs amis, leurs professeurs et les autres étudiants étaient satisfaisantes. Plusieurs étudiants ($n=15$) qui travaillaient entretenaient une relation satisfaisante avec leur employeur et leurs collègues ($n=17$). Les participants ont mentionné être en excellente ($n=13$), très bonne ($n=8$), bonne ($n=4$) ou en moyenne ($n=3$) santé. Aucun des participants n'a indiqué avoir les loisirs comme rôle de vie prioritaire. Toutefois, ils y consacraient en moyenne 16 heures ($\acute{E}T=10,8$) par semaine. Les étudiants passaient approximativement 4,5 heures ($\acute{E}T=3,4$) par semaine pour des fins de transport et ils dormaient en moyenne 7,8 heures ($\acute{E}T=1,6$) par nuit.

La presque totalité ($n=27$) indiquait avoir au moins deux sources de revenus. De ce nombre, un peu plus de la moitié ($n=14$) mentionnent en avoir trois et un certain nombre ($n=2$) rapporte en avoir quatre. Les sources de revenus des étudiants étaient les suivantes : occupation d'un emploi à temps partiel ($n=11$) ou à temps plein ($n=1$) durant l'année scolaire ou pendant l'été ($n=6$), soutien financier des parents ($n=5$), régime gouvernemental de prêts et bourses ($n=3$), bourse d'études pour les performances scolaires ($n=1$), emprunt à la banque ($n=1$) ou argent provenant d'économies personnelles. Parmi les étudiants qui travaillaient pendant l'année scolaire, le nombre d'heures moyen était de 15,9 heures par semaine ($\acute{E}T=10,6$). Pour l'ensemble des étudiants qui occupait un emploi rémunéré, le taux horaire moyen était de 9,43\$ de l'heure ($\acute{E}T=3,1$). Le quart des étudiants mentionnait avoir des dettes liées aux études

ou à d'autres obligations financières. La moitié des participants jugeait leurs revenus comme étant suffisants pour subvenir à leurs besoins fondamentaux. D'autres ($n=12$) se sentaient à l'aise financièrement tandis que certains ($n=2$) se considéraient pauvres.

La majorité ($n=19$) des étudiants qui travaillaient a mentionné avoir un emploi qui n'était pas relié à leur domaine d'études. En fait, seulement deux étudiants ont mentionné que leur emploi était relié indirectement à leur future profession. La plupart de ces étudiants ($n=12$) avaient des horaires variables et flexibles ($n=14$), ce qui leur permettait de mieux concilier le travail et les études. Environ les deux tiers de ceux-ci ($n=13$) ont indiqué qu'ils travailleraient tout de même advenant qu'ils aient un montant d'argent correspondant à leur salaire qui proviendrait d'une autre source. Aucun participant n'a indiqué que son travail était sa priorité.

Plusieurs participants ont rapporté des changements sur le plan de leurs conditions de vie et de leurs contextes relationnels. Tous les étudiants qui ont effectué un changement d'établissement universitaire (ABU) ont changé de ville ($n=19$). Cela a eu un effet majeur dans leurs conditions de vie. De ce nombre, huit vivent maintenant avec un ou des colocataires, cinq avec leur conjoint, trois habitent maintenant seuls et trois autres sont retournés vivre chez leurs parents dans leur ville d'origine. Un certain nombre de ceux-ci ($n=3$) se sentent éloignés de leurs proches et ils mentionnent vivre plus de solitude. Parmi les étudiants qui ont effectué un retour au collégial, plusieurs ($n=7$) sont déménagés même si la plupart ($n=4$) n'ont pas changé de ville. Parmi ceux-ci,

quatre vivent maintenant avec un ou des colocataires, deux sont emménagés avec leur conjoint et un autre est retourné habiter avec ses parents.

De plus, certains ($n=4$) participants ont changé de perception à l'égard de leur santé. De ce nombre, deux étudiants qui se percevaient dans une santé moyenne se considèrent maintenant en bonne ou en excellente santé. Un étudiant qui se percevait en bonne santé se perçoit maintenant dans une santé moyenne alors qu'un autre qui se considérait en excellente santé affirmait être dorénavant en très bonne santé.

Un peu moins de la moitié des étudiants ($n=13$) ne perçoit pas de différence dans le type et la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les personnes qui vivent avec eux maintenant, comparativement au type et à la qualité des relations vécues avec ces mêmes personnes lors de leur inscription. Parmi les étudiants qui perçoivent un changement au niveau du type de relation, deux participants mentionnent avoir effectué un changement de réseau social. De plus, certains ($n=5$) ont maintenant une nouvelle relation avec un colocataire ($n=5$), un amoureux ($n=2$) ou un ami ($n=1$). Pour ce qui est de la qualité de ces relations, certains ($n=3$) ont mentionné que la relation avec leurs amis ($n=2$) et leurs parents s'est améliorée. D'autres indiquent que leurs relations avec leurs amis ($n=3$), leurs parents ($n=3$), leur fratrie ($n=1$) ou leurs relations amoureuses ($n=1$) se sont détériorées.

Quatre étudiants qui considéraient leurs études comme rôle de vie le plus important ont changé cet aspect. Parmi ceux qui ont revu leurs priorités, deux privilégient désormais la famille et deux autres les loisirs. Les participants consacraient environ le

même temps pour leurs loisirs (16,1 heures ($\acute{E}T=11,5$)) qu'auparavant. Ils passaient en moyenne plus de temps à dormir (8,4 heures ($\acute{E}T=1,4$)) ainsi que pour leur transport (4,9 heures ($\acute{E}T=5,2$)). Finalement, deux étudiants rapportent vivre moins de stress maintenant qu'ils ont effectué un changement d'établissement d'enseignement.

Finalement, il est question des changements perçus sur les aspects scolaires et professionnels après que les participants aient pris leur décision de changement d'établissement d'enseignement. Un étudiant qui considérait la famille comme étant sa priorité considère maintenant les études comme étant prioritaires, alors qu'un autre considérant ses études comme son rôle de vie le plus important perçoit maintenant que c'est son travail qui occupe cette place. Après leur changement d'établissement d'enseignement, les étudiants consacraient plus d'heures en moyenne par semaine pour leurs cours (17,25 ($\acute{E}T=8,1$)), leurs études et travaux scolaires (15,5 ($\acute{E}T=12,8$)) ainsi que pour leur travail rémunéré (15,9 ($\acute{E}T=10$)).

Outils de collecte des données

Une fiche sociodémographique a permis de colliger des informations sur les aspects personnels, scolaires, professionnels, relationnelles et occupationnels. Le guide d'entrevue avait pour but de recueillir le point de vue des étudiants sur les facteurs qui les ont amenés à débiter des études universitaires, les expériences vécues lors des premiers trimestres, les motifs qui les ont poussés à changer d'établissement d'enseignement ainsi que sur ce qu'ils croient que l'université aurait pu mettre en place pour éviter leur départ. Les principales questions du guide qui ont servi pour cette étude

sont les suivantes : « Qu'est-ce qui vous a amené à entreprendre des études universitaires et à faire le choix du programme dans lequel vous étiez inscrit? », « Que retenez-vous de l'expérience de vos premiers trimestres? », « J'aimerais que vous me racontiez ce qui vous a amené à modifier vos projets d'études », « Quels sont les éléments qui ont été déterminants pour prendre la décision finale ? », et « À votre avis, quels seraient les meilleurs moyens susceptibles d'aider les étudiants sur le plan de la réussite et de la persévérance scolaire? ». Tout au long de l'entrevue, l'assistant de recherche pose des questions et s'assure de la bonne compréhension du participant. En plus, il demande des éclaircissements à celui-ci lorsqu'il s'aperçoit que les réponses peuvent porter à confusion. Lorsque les différents aspects d'une section sont peu développés, des sous-questions sont prévues afin de les approfondir.

Procédure d'analyse

L'analyse de contenu des entrevues semi-structurées s'est déroulée en six étapes. Tout d'abord, plusieurs rencontres ont été nécessaires afin de commencer la structure de l'arbre de codes en plus de s'assurer de l'uniformité de l'interprétation des codes faite par les assistants de recherche. Lors de cette étape, qui a permis aussi de fournir une vue d'ensemble des propos recueillis auprès des étudiants, bon nombre de thèmes et de catégories ont été dégagés afin d'effectuer une analyse plus approfondie du matériel. Ensuite, des membres de l'équipe de recherche ont effectué le codage des bandes sonores à l'aide du logiciel Atlas.ti. Troisièmement, l'équipe de recherche a été réunie à plusieurs reprises afin de révéifier le codage du matériel. Lors de ces mêmes rencontres,

une analyse du contenu manifeste et latent a été effectuée. Suivant l'exploration des thèmes de chaque entrevue, certains membres de l'équipe se sont réunis afin d'établir une cohérence thématique entre les divers entretiens. Par la suite, un regroupement de l'information par catégories et par conditions (changement d'université et retour au cégep) ainsi qu'une synthèse de celle-ci ont été réalisés à l'aide du logiciel Microsoft Excel 2007.

Résultats

À la suite de l'analyse des résultats, il est possible de mettre en évidence trois profils de changement d'établissement d'enseignement qui sont basés sur les facteurs principaux qui ont amené les étudiants à prendre cette décision. Ces profils sont les suivants : facteurs institutionnels, motifs liés à l'entourage et facteurs professionnels. Le processus décisionnel qui a amené les étudiants à effectuer ce changement est présenté en fonction de chacune des questions de recherche. Tout d'abord, les motifs qui les ont incités à s'inscrire à l'université sont abordés. Ensuite, leur expérience des premiers trimestres ainsi que les raisons qui les ont amenés à effectuer leur changement d'établissement d'enseignement sont traitées. Après quoi, leur point de vue sur ce que l'établissement d'enseignement peut mettre en œuvre pour éviter leur départ est développé. Finalement, les étudiants qui changent d'établissement universitaire sont comparés à ceux qui retournent au cégep en lien avec leurs motifs d'inscription à l'université et les facteurs qui ont guidé leur choix de changer d'établissement d'enseignement.

Facteurs institutionnels (n=8)

Plusieurs éléments laissent supposer que certains d'entre eux se sont inscrits à l'université sans nécessairement prendre en compte des facteurs essentiels. Par exemple, l'un mentionne qu'il a pris cette décision puisqu'il avait fait un DEC général et que c'était la suite logique de poursuivre ses études à l'université. Toutefois, il s'est aperçu lors des premiers trimestres qu'il lui manquait des préalables afin de pouvoir bien comprendre la matière enseignée.

Pour d'autres, l'analyse des motifs qui les ont amenés à débiter des études universitaires dévoile que le désir d'obtenir de meilleures conditions de travail est central tout comme l'influence de l'entourage. À cet égard, la possibilité d'avoir un meilleur salaire ainsi que l'augmentation de la probabilité d'obtenir un emploi apparaissent être des facteurs décisifs pour eux.

Pour ce qui est de l'influence de l'entourage, l'un des participants mentionne qu'il s'est inscrit dans le but de rester proche d'un ami qui débutait ses études universitaires. Pour certains, le désir de poursuivre dans la voie familiale ou la peur de décevoir l'entourage a aussi eu une incidence dans leur décision de s'inscrire à l'université. Les extraits suivants en sont un bon exemple :

« Mon père a fait des études universitaires et il croyait beaucoup à l'importance de posséder un diplôme universitaire. »

« Je ne voulais pas arrêter d'étudier, car mes parents auraient été déçus. »

Le désir d'obtenir un emploi bien rémunéré et l'influence de l'entourage ont pu faire en sorte qu'ils se sont inscrits dans un programme d'études sans nécessairement avoir pris en compte des éléments qui semblent primordiaux (intérêts envers la discipline, aptitudes personnelles, intérêts professionnels, etc.).

Tous les participants de ce profil ont vécu des difficultés importantes lors des premiers trimestres. Cela a probablement joué un rôle primordial dans leur décision de changer d'établissement d'enseignement. La charge de travail a été l'un des éléments mentionnés à cet égard. Voici des propos soulevés par certains d'entre eux :

« ...les lectures ont énormément alourdi la tâche. J'aime lire, mais beaucoup de lectures et certaines analyses de lecture étaient compliquées et ont fait en sorte que j'avais l'impression d'avoir beaucoup trop de travail. »

« Il a été difficile pour moi de m'adapter à la charge de travail demandée par les professeurs. Disons que je ne m'étais pas préparé au genre d'effort que je devais mettre pour avoir du succès dans mes études universitaires ».

L'insatisfaction des étudiants vis-à-vis certains professeurs est aussi ressortie à plusieurs reprises lors de l'analyse des résultats. Par exemple, une participante mentionne avoir été en conflit avec un professeur. Selon elle, le professeur n'utilisait pas une méthode efficace pour transmettre son savoir aux étudiants. De plus, elle aurait préféré qu'il structure ses examens de manière à poser des questions sur les aspects les plus importants et non sur de petits détails qui, à ses yeux, étaient anodins. L'un rapporte qu'il avait de la difficulté à comprendre lorsque le professeur expliquait la matière, car sa langue première n'était pas le français. Un autre indique qu'il pense fortement que l'un d'entre eux enseignait dans le seul but d'augmenter sa renommée et qu'il se souciait

peu du bien-être et de la réussite des étudiants. Certains étudiants ont été surpris par le manque de disponibilité des enseignants. D'autres ont eu de la difficulté à comprendre la matière enseignée en raison de la manière dont les cours étaient construits. Ils relatent qu'ils auraient préféré que les cours soient plus interactifs afin d'augmenter leur niveau de concentration. Il est ainsi possible que certains étudiants ayant déjà certaines difficultés au niveau de la compréhension de la matière aient été saturés par des facteurs qui leur semblaient hors de leur contrôle tels que ceux mentionnés ci-dessus.

Certains ont été déçus par leur programme d'études. Par exemple, un étudiant qui avait de l'intérêt pour son domaine trouvait que les cours étaient beaucoup trop théoriques pour lui. L'un mentionne l'élément suivant :

« L'enseignement de l'histoire et être historien, ça ne devrait pas être mélangé ensemble, le programme était mal fait. Je trouve que les professeurs qui donnent des stages, et ceux qui ont déjà enseigné, c'est concret ce n'est pas juste théorique. Le prof d'histoire, lui, il n'a jamais enseigné l'histoire au secondaire, c'était un bon historien, mais pas un prof, pas d'expérience, peut-être donner les cours pour devenir prof d'histoire par des professeurs qui ont donné des cours d'histoire au secondaire. »

D'autres étudiants ont eu de la difficulté à s'adapter à l'environnement scolaire. À titre d'exemple, une étudiante indique qu'elle trouvait l'université trop grande et qu'elle a eu de la difficulté à s'adapter aux plages horaires. En ce sens, les difficultés d'adaptation spécifiques à leur milieu scolaire ont pu les amener à croire qu'ils se sentiraient mieux dans un autre établissement d'enseignement.

Lors de leur changement d'établissement d'enseignement, les motifs indiqués par les étudiants de ce profil étaient souvent liés avec leurs mauvaises expériences des

premiers trimestres. Ainsi, ils ont évoqué l'insatisfaction par rapport au programme (p. ex., structuration, trop théorique), le manque de compétence, les exigences élevées et le manque de disponibilité des professeurs. Pour d'autres, le manque de reconnaissance de l'établissement d'enseignement dans lequel ils étaient inscrits a joué un rôle central dans leur décision. D'ailleurs, ces étudiants ont choisi de s'inscrire dans un programme identique, mais dans une autre université. À ce sujet, l'un des participants mentionne qu'étant donné la structure de son programme d'études, son niveau de compétence allait être insuffisant pour faire face au marché du travail. Il croit qu'il aurait été nécessaire pour lui de faire des études de deuxième ou de troisième cycle, mais il mentionne qu'il n'était pas assez motivé pour faire des études de cycles supérieures. Pour certains, les échecs auront eu pour effet de confirmer leurs difficultés à répondre aux exigences de leur programme. D'ailleurs, l'un d'entre eux a décidé de retourner au cégep afin de mieux consolider ses connaissances et il avait l'intention de se réinscrire à l'université dans le même programme après avoir complété un DEC technique dans un domaine connexe.

Les étudiants de ce profil ont évoqué plusieurs pistes de solutions possibles afin que l'université évite leur départ vers d'autres établissements d'enseignement. Dans la plupart des cas, les éléments rapportés étaient en lien avec leurs mauvaises expériences des premiers trimestres qui les ont poussés à faire ce changement. À cet effet, ceux qui ont eu de la difficulté sur le plan scolaire ont proposé des solutions afin d'aider les étudiants à persévérer. Par exemple, un étudiant aimerait que l'université donne plus d'heures de cours afin d'aider les étudiants à mieux assimiler la matière. L'un indique

qu'il serait important que le service d'aide en français offert à l'université soit mieux annoncé, car il ne savait pas que ce service existait. Certains croient que l'université devrait faire en sorte que les professeurs soient plus disponibles. Une des voies de solutions envisagées par l'un d'entre eux serait de diminuer le nombre de personnes par classes afin que les professeurs soient davantage en mesure d'aider les étudiants en difficulté. Voici un extrait qui reflète bien les propos de ces étudiants :

« Il serait intéressant d'avoir des professeurs qui sont conscients de ce qui se passe avec les élèves, qu'ils puissent aller vers les étudiants qui vont moins bien, qu'ils regardent les notes et qu'ils aillent vers les étudiants qui ont de la difficulté. »

Parmi les étudiants de ce profil qui étaient insatisfaits de la manière dont leur programme d'études était structuré, certains croient que l'établissement universitaire devrait revoir au complet la structure de certains programmes. Pour d'autres, une solution efficace pour augmenter la rétention des effectifs serait d'améliorer l'accessibilité aux services (p. ex., aide psychologique, orienteur, placement pour les stages). Finalement, l'un rapporte qu'il serait intéressant que le contenu des cours soit moins théorique afin d'aider les étudiants à être mieux outillés pour faire face au marché du travail.

Motifs liés à l'entourage ($n=7$)

Lorsqu'ils ont débuté leurs études universitaires, les étudiants de ce profil semblaient prêts à faire face aux défis d'étudier dans un établissement d'enseignement universitaire. Dans l'ensemble, leur motif d'inscription était d'ordre personnel ou professionnel, ils ont apprécié l'expérience des premiers trimestres, mais ils ont dû

quitter leur établissement universitaire pour des motifs relationnels. Selon leurs propos, ils étaient bien au courant du programme dans lequel ils étaient inscrits et de l'effort requis pour pouvoir réussir leurs études. De plus, lorsqu'ils ont quitté l'université, ils se sont tous réinscrits dans une université différente, mais dans un programme identique ou similaire à celui qu'ils avaient initialement entamé. Cela laisse entrevoir que leur programme d'études concordait avec leurs aptitudes et intérêts.

Les motifs qui ont poussé ces étudiants à s'inscrire à l'université semblent être basés sur les aspects professionnels et personnels. Pour eux, les études universitaires étaient primordiales et faisaient partie du cheminement professionnel prévu. Cela laisse entrevoir que ces étudiants étaient conscients que l'obtention d'un baccalauréat leur permettrait d'actualiser leurs intérêts personnels, d'exercer la profession voulue et d'utiliser pleinement leur potentiel intellectuel. Voici ce que certains étudiants ont à dire à ce sujet :

« Depuis que je suis jeune, je savais que j'allais aller à l'université, et encore plus depuis que je suis allé au cégep. »

« Depuis le secondaire, je me suis dit que je voulais aller à l'université et en histoire, car c'était ce que j'aimais. »

« Je voulais être professeur, donc l'université est la voie commune pour y arriver ».

« Je suis une personne intellectuelle, l'université me permettait donc d'utiliser mon potentiel intellectuel »

« J'ai tout le temps dit que j'allais aller à l'université, c'était clair pour moi que j'allais y aller »

L'analyse de leur expérience des premiers trimestres démontre que les étudiants de ce profil ont apprécié leur passage à cette université. À titre d'exemple, une participante

indique qu'elle avait aimé le nombre restreint d'étudiants par classe, car cela rendait son expérience plus intime et facilitait son intégration aux autres étudiants. Une autre a été impressionnée par la qualité de l'enseignement et par la compétence des professeurs. Selon elle, ils fournissaient de nombreuses explications qui lui permettaient de bien comprendre la matière enseignée. Dans le même sens, une étudiante a apprécié la disponibilité dont faisaient preuve les professeurs. Voici deux extraits d'entrevue représentatifs :

« J'ai bien aimé, j'ai adoré, c'était plaisant, les classes n'étaient pas trop nombreuses. (...) donc on apprend à connaître des gens. »

« Les professeurs sont qualifiés et ils expliquent bien aussi. »

D'autres mentionnent que leur intégration s'est bien déroulée et qu'ils ont eu la chance de nouer de nouveaux liens d'amitié. Un étudiant a trouvé le premier trimestre un peu plus ennuyeux, car les cours de base y étaient enseignés, mais il a adoré le deuxième, car les cours étaient beaucoup plus intéressants.

Lors de leur changement d'établissement d'enseignement, les motifs rapportés concernaient uniquement des aspects reliés au contexte relationnel. À ce moment, ces étudiants vivaient tous un dilemme. Bien qu'ils étaient motivés à poursuivre leur cheminement dans l'université et dans le programme initial, ils ont pris la décision d'effectuer un changement d'établissement d'enseignement universitaire. En fait, presque tous les étudiants de ce profil devaient laisser de côté leur ville d'origine, leur famille et leurs amis. Certains l'ont fait pour aller retrouver leur conjoint qui habitait

dans une autre ville, alors que d'autres ont fait le choix de suivre leur partenaire qui déménageait dans une nouvelle ville. Voici certains propos recueillis à cet effet :

« C'est mon copain qui a fini son cours et il s'est placé dans une compagnie, je l'ai suivi et j'ai déménagé pour rester avec lui. »

« Ma blonde, elle, a décidé de faire partie de l'équipe du Rouge et Or de l'Université Laval et j'ai alors décidé de la suivre »

« Je vivais un gros dilemme, j'avais une copine, la relation était bien, mais elle habitait à Montréal et moi à Chicoutimi. (...) je voulais voir ma copine plus souvent alors j'ai fait ce choix, ça été dur, mais j'ai décidé de le faire, car à chaque fois que je retournais à Chicoutimi, je m'ennuyais beaucoup de ma copine, alors cela a joué pour beaucoup dans ma décision. »

Lorsque les étudiants de ce profil ont été questionnés sur ce que l'université pourrait mettre en œuvre pour les aider à persévérer dans leur établissement d'enseignement, ils ont offert peu de pistes de solutions. Cela laisse supposer que les aspects positifs qu'ils retirent de l'expérience des premiers trimestres ont eu comme effet de diminuer le nombre d'aspects qu'ils perçoivent comme devant être améliorés. En fait, les étudiants ont davantage parlé des éléments qu'ils avaient appréciés lors de leur passage. Certains étudiants se sont remémoré la qualité des professeurs tandis que d'autres ont mentionné avoir apprécié le Centre d'aide à la réussite. L'un indique que l'atelier sur le métier d'étudiant offert par l'université l'a grandement aidé à s'adapter aux exigences de son programme universitaire. Finalement, un étudiant a précisé que le service d'orientation et de psychologie mis en place par son établissement d'enseignement était adéquat, mais qu'il serait préférable de mieux les financer afin de diminuer le temps requis pour avoir accès à ces deux services.

Facteurs professionnelles ($n=13$)

Dans l'ensemble, les étudiants de ce profil semblaient motivés à entreprendre des études universitaires. Toutefois, le programme dans lequel ils étaient inscrits ne correspondait pas nécessairement à leurs intérêts ou à leurs aptitudes professionnelles. À titre d'exemple, l'un mentionne qu'il a choisi une profession pour laquelle il ne se jugeait pas à la hauteur. Pour d'autres, les difficultés vécues lors des premiers trimestres ont été des indicateurs afin de redéfinir la profession qu'ils voulaient exercer.

L'analyse des motivations et des intentions des étudiants à entreprendre des études universitaires tend à démontrer que les motifs d'ordre personnel ont été déterminants chez la majorité d'entre eux. Par exemple, certains ont mentionné leurs ambitions, ainsi que leurs aptitudes telles qu'indiquées dans les propos suivants :

« J'avais de la facilité à l'école alors je désirais faire des études universitaires. »

« J'ai toujours voulu aller loin dans mes études depuis que je suis jeune. »

D'autres étudiants ont mis l'accent sur des motifs d'ordre interpersonnel (familial, amical, etc.). Voici des propos recueillis à ce sujet :

« J'avais des amis qui allaient à l'université donc ça m'a aidé à faire ce choix. »

« Je voulais aller dans la voie familiale, mon père et ma mère sont tous les deux allés à l'université alors, c'est normal chez nous. »

L'analyse de l'expérience des premiers trimestres révèle que la plupart des étudiants de ce profil ont vécu des difficultés sur le plan relationnel. Les propos suivants en sont des exemples :

« Je n'ai pas aimé l'ambiance de compétition entre les étudiants. D'ailleurs dès la première session, tout le monde se battait pour avoir les meilleurs résultats. Je pensais que c'était un programme où les gens se parleraient, mais le seul élément important, c'était les notes. »

« Je n'ai pas eu la chance de cliquer avec beaucoup de gens, je me suis cogné à une gang un peu fermée. »

« Sur le plan relationnel, je n'étais pas vraiment impliqué avec les autres étudiants... »

« J'ai eu de la difficulté à me faire des amis. Puisque j'avais de bons résultats scolaires, j'ai l'impression que les autres me boudaient. »

D'autres ont été confrontés à des insuccès sur le plan scolaire qui les ont amenés à se questionner sur l'intérêt réel qu'ils avaient vis-à-vis leur future profession.

Pour un peu moins de la moitié des étudiants de ce profil, l'expérience des premiers trimestres a été positive. Les relations amicales qu'ils ont forgées, l'ambiance dynamique et intime de l'université, la qualité des professeurs, leur disponibilité et l'encadrement fourni par ceux-ci sont des éléments qui ont été mentionnés. Les extraits suivants sont représentatifs:

« Les professeurs encadraient vraiment bien les étudiants. En plus, ils étaient vraiment gentils. Ils avaient de la considération pour nous. »

« Les professeurs étaient présents, disponibles pour nous (...). À la fin des cours, on pouvait jaser avec eux (...). Étant donné que nous étions seulement une trentaine d'étudiants, les professeurs avaient bien le temps de nous encadrer. »

« L'université est plaisante et dynamique. De plus, étant donné qu'elle est petite, c'est accueillant. »

« L'ambiance est intime, c'est donc plus facile de se faire des amis. »

« Je me suis fait des amis et ils sont encore mes amis. »

Lors de leur changement d'établissement d'enseignement, les raisons énoncées semblaient principalement liées à leurs intérêts et aptitudes professionnelles. En fait, indépendamment des expériences positives ou négatives vécues sur les plans interpersonnels, relationnels ou environnementaux, ils ont décidé d'effectuer ce changement dans le but d'exercer une profession qui correspondait davantage à leurs aptitudes et à leurs intérêts.

Pour l'un des participants, la matière enseignée n'était pas assez intéressante et cela l'a poussé à croire que ce type de profession ne cadrerait pas réellement avec ses intérêts. Certains d'entre eux se sont aperçus qu'ils ne désiraient pas continuer dans leur domaine d'études à la suite de leur premier stage. Voici deux extraits qui abordent ce sujet:

« Le matin, je n'avais pas hâte d'aller à mes stages. Ça ne me tentait pas du tout, j'étais découragé. »

« Rendu à l'université, j'étais plein d'espoir, mais j'ai fait mon stage et je me suis rendu compte que je n'avais pas la passion pour enseigner à des jeunes pendant 30 ans. »

Pour d'autres, l'importance de travailler dans un domaine qui les intéressait réellement a été déterminante lorsqu'ils ont pris la décision de quitter leur programme d'études initial. Cela a pu se faire, entre autres, en discutant avec un proche à la suite d'une réflexion sur leur avenir professionnel. Voici des extraits reflétant certains de ces propos :

« Quand un professeur m'a dit que je devais faire ce que j'aimais dans la vie, ça m'a vraiment fait du bien et j'ai décidé de changer de profession. »

« J'avais un manque de motivation envers l'enseignement, il fallait être motivé pour percer, je me suis rendu compte que ça devenait plus ma passion personnelle que mon métier. »

« Ça ne me tentait pas d'être enseignant, je n'avais pas la vocation, je ne me sentais pas vraiment à la hauteur, je voulais vraiment faire ce que j'avais le goût de faire. »

« Je me suis rendu compte que dans la vie, j'aimais davantage faire des choses concrètes. Donc, j'ai fait le choix de m'inscrire dans un domaine où j'allais apprendre à faire un métier. »

« J'ai pris un cours privé avec un professeur de musique. Cela m'a redonné le goût de poursuivre dans cette voie, car c'est une passion pour moi. »

Les étudiants de ce profil ont évoqué plusieurs pistes de solutions possibles afin que l'université évite leur départ vers un autre établissement d'enseignement. Dans la plupart des cas, il s'agit de services déjà offerts par l'université qui, selon les étudiants, doivent être améliorés. L'accès plus rapide au service d'aide en psychologie fait partie des pistes de solutions élaborées. Selon certains, lorsqu'un étudiant vit des difficultés d'intégration à l'environnement scolaire, il devrait avoir accès plus rapidement à un service d'aide psychologique afin de l'aider à persévérer dans ses études. Un des étudiants croit que l'université devrait offrir plus de cours hors campus afin de diminuer le temps de transport des étudiants. Selon lui, cela permettrait de pallier la conciliation déjà difficile de ses différents rôles de vie.

D'autres étudiants ont mentionné que l'université devrait revoir les descriptifs des programmes et de chacun des cours qui les constituent afin d'aider les étudiants à mieux s'orienter dans un domaine qui les intéresse. L'un d'entre eux souhaiterait que l'université offre des cours d'introduction dans chacun des programmes afin d'enseigner

les notions de base. Il croit que cela pourrait diminuer le nombre d'étudiants qui se découragent en raison de leurs difficultés scolaires.

La création d'une sorte de parrainage entre les étudiants qui entreprennent un programme et ceux qui sont sur le point de le terminer a aussi été évoquée par plusieurs participants. L'un mentionne que l'université devrait trouver une manière d'obliger les étudiants en difficulté à être présents en classe et à participer aux périodes de récupération qui sont offertes par certains professeurs. Pour d'autres, l'université devrait faire en sorte d'augmenter le sentiment d'appartenance de ses étudiants. Cela pourrait être fait en offrant plus d'activités parascolaires ou en encourageant davantage les étudiants performants en offrant des bourses plus généreuses.

Dans plusieurs cas, ils croient qu'il serait préférable de sonder plus régulièrement les besoins et les demandes d'amélioration des étudiants. Voici un extrait d'entrevue représentatif :

« Je pense que ce serait bien d'avoir un suivi plus intensif, de sonder davantage les besoins des étudiants afin de savoir comment ils vont et ce qu'ils aimeraient mieux ».

Quelques-uns des étudiants de ce profil ont indiqué des éléments qui sont déjà mis en place par l'université et qui les ont aidés lors des trimestres qu'ils ont passés à l'intérieur des murs de l'établissement d'enseignement. Voici des propos recueillis à ce sujet :

« J'ai bien aimé la manière dont l'université encadrait ses étudiants ».

« L'atelier de gestion de stress que j'ai suivi, ça m'a vraiment aidé, c'était vraiment bien fait. »

Comparaison entre les étudiants qui changent d'établissement universitaire et ceux qui retournent au cégep quant à leur motif d'inscription à l'université et des facteurs les ayant amenés à changer d'établissement d'enseignement

Dans cette section, une comparaison sera établie entre les étudiants qui ont changé d'établissement universitaire (ABU) et ceux qui effectuent un retour au collégial (AB), en lien avec les facteurs qui les ont amenés à entreprendre des études universitaires et à effectuer un changement d'établissement universitaire. Ils seront tout d'abord subdivisés en fonction des trois profils présentés précédemment. Ensuite, l'ensemble des participants AB et ABU sera regroupé afin de comparer ces mêmes facteurs.

Le premier profil (facteurs institutionnels) est composé du tiers des étudiants AB et du quart des ABU. La plupart des AB de ce profil ont pris la décision de s'inscrire dans un établissement d'enseignement universitaire parce qu'ils avaient un DEC préuniversitaire en poche et qu'ils percevaient cela comme étant une suite logique. De leur côté, les étudiants ABU ont mentionné avoir été influencés par leur entourage ainsi que par le désir d'obtenir de meilleures conditions salariales. Aucun des participants AB ou ABU de ce profil n'a mentionné avoir fait le choix de s'inscrire à l'université en raison de leur intérêts ou de leurs aptitudes liés à leur profession future. Il est donc possible que les deux types d'étudiants de ce profil se sont inscrits dans un établissement d'enseignement universitaire sans prendre en compte ces éléments qui, selon la

recension des écrits, sont primordiaux afin de déterminer si l'étudiant poursuivra ses études ou non.

Comme mentionné précédemment, le deuxième profil est uniquement composé d'étudiants ABU. Un peu plus du tiers des participants ayant effectué un changement d'établissement universitaire sont regroupés dans celui-ci. Leurs motifs d'inscription à l'université étaient principalement d'ordre personnel (ambition, aptitudes intellectuelles, etc.). Aucune comparaison n'est possible en raison de l'absence d'étudiants AB dans ce profil.

Les deux tiers des étudiants AB se retrouvent dans le troisième profil (motifs liés au changement d'orientation professionnelle) comparativement à tout près du tiers des participants ABU. La majorité des participants ABU indiquent qu'ils se sont inscrits à l'université parce que cela faisait partie de leurs ambitions. Pour ce qui est des AB, cette inscription était une suite logique à leur cheminement scolaire. Les étudiants ABU du troisième profil semblent donc avoir pris en considération leurs intérêts et aptitudes professionnelles plutôt que de mettre l'accent sur l'aspect logique que représente le fait de suivre un cheminement scolaire linéaire comme l'ont fait les étudiants AB.

Dans l'ensemble, les étudiants AB se sont inscrits à l'université parce qu'il s'agissait d'un choix logique pour eux puisqu'ils avaient en poche un diplôme d'études collégiales général. De leur côté, les étudiants ABU semblent avoir été plus motivés par des motifs d'ordre professionnel ou par l'influence de leur entourage. Cela dit, les

étudiants ABU semblent davantage réfléchir à leur avenir professionnel lorsqu'ils décident de s'inscrire à l'université si on les compare aux AB.

La majorité des étudiants AB et ABU du premier profil ont la décision de leur établissement universitaire à la suite de leurs insatisfactions à l'égard du programme ou des enseignants. Les étudiants AB ont surtout mentionné le manque de disponibilité des enseignants tandis que les ABU ont davantage mis l'accent sur le manque de compétences de ceux-ci ainsi que sur la mauvaise structuration des programmes.

Comme indiqué précédemment, le second profil est uniquement composé d'étudiants ABU. Un peu plus du tiers de ces participants sont regroupés dans celui-ci. Ils ont décidé de changer d'établissement universitaire dans le but de retrouver ou de suivre un proche dans une autre ville. Chacun d'entre eux s'est inscrit dans une nouvelle université, mais dans un domaine identique ou similaire à celui dans lequel ils étaient initialement inscrits. Aucun des participants AB n'a effectué de retour au collégial dans le but de se rapprocher d'un proche

Parmi les étudiants AB qui composent le troisième profil, certains ont décidé de retourner au collégial afin d'apprendre un métier qu'ils jugeaient plus concret, donc beaucoup plus intéressant pour eux. Pour les autres AB, ils ont effectué ce changement dans le but d'obtenir un emploi qui correspondait davantage à leurs aptitudes. La plupart des ABU ont changé d'établissement universitaire tout en restant dans un domaine connexe. En fait, ils ont effectué ce changement puisque le programme offert dans

l'université à laquelle ils étaient inscrits ne permettait pas d'obtenir la spécialité recherchée dans leur champ d'études.

Dans l'ensemble, les motifs des étudiants AB et ABU sont similaires, mais comportent certaines nuances. En effet, les deux groupes ont effectué un changement d'établissement d'enseignement pour des motifs d'ordre professionnel et reliés à l'établissement d'enseignement. Cependant, pour le premier groupe, il s'agissait davantage du manque de disponibilité des professeurs, alors que pour le deuxième il était plutôt question de leurs insatisfactions à l'égard de la compétence des enseignants ainsi qu'à la structuration des programmes. Bon nombre d'étudiants ABU et AB ont effectué ce changement pour des motifs d'ordre professionnel. Cependant, les étudiants AB se sont réinscrits dans un programme peu ou pas connexe à leur domaine d'études initial comparativement à une bonne proportion d'ABU qui ont fait le choix de s'inscrire dans un programme connexe, mais dans une autre université qui offrait le programme désiré. Cela vient donc renforcer l'hypothèse voulant que les étudiants AB se soient inscrits à l'université sans nécessairement prendre en compte leurs intérêts et leurs aptitudes en lien avec leur future profession.

Discussion

Le but de cette recherche était d'établir les facteurs à l'origine d'un changement d'établissement d'enseignement chez des étudiants inscrits à temps plein à un baccalauréat. À la suite de l'analyse des résultats, trois profils sont ressortis. Le premier profil regroupe les étudiants qui ont effectué ce changement en raison de facteurs

institutionnels. Le second est constitué de ceux qui ont décidé de changer d'université pour suivre ou rejoindre leurs proches. Le troisième est composé des participants qui ont choisi de changer d'établissement d'enseignement afin d'étudier dans un autre domaine. Chacun de ces trois profils sera élaboré dans cette section. Cela permettra donc de mieux comprendre les facteurs qui amènent les étudiants à changer d'établissement d'enseignement.

Afin de comprendre le processus les menant à effectuer ce changement, les résultats seront aussi discutés en fonction de chacune des autres questions de recherche. Ils sont présentés selon cet ordre: 1) Quels sont les principaux facteurs qui poussent les étudiants à entreprendre des études universitaires? 2) Que retiennent-ils de l'expérience de leurs premiers trimestres? 3) Quelles sont les raisons qui amènent les étudiants à changer d'établissement d'enseignement? 4) Existe-t-il des différences entre les facteurs qui ont conduit les étudiants qui changent d'établissement universitaire et ceux qui font un retour au cégep à entreprendre des études universitaires et à changer d'établissement d'enseignement? 5) Du point de vue des étudiants, qu'est-ce que l'établissement universitaire pourrait mettre en œuvre pour éviter leur départ?

Par l'entremise de l'analyse des résultats, il est possible de constater que le quart des étudiants a effectué un changement d'établissement, car ils étaient insatisfaits de celui-ci. Il s'agissait principalement d'éléments reliés à la qualité de l'enseignement, à la réputation de l'établissement ou bien à la structure des programmes et des cours. En fait, il n'est pas rare que les étudiants quittent leur établissement d'enseignement en citant

des facteurs institutionnels. Il semblerait qu'un étudiant sur trois le fasse pour cette raison (Mohr, Eiche, & Sedlacek, 1998). Comme l'ont mentionné Sauvé et ses collaborateurs (2007), plusieurs facteurs institutionnels peuvent faire en sorte que les étudiants décident d'abandonner leurs études. Dans le cas présent, l'insatisfaction ressentie envers l'institution universitaire a poussé les étudiants à s'inscrire dans un autre établissement d'enseignement. Il est toutefois possible de constater que la moitié d'entre eux s'est réinscrite dans un champ d'études différent. Il est possible que l'expérience des premiers trimestres les ait amenés à se rendre compte qu'il ne désirait pas exercer la profession pour laquelle il avait décidé d'entamer des études universitaires. De même, il est probable, pour certains étudiants de ce profil qui ont effectué un retour au cégep qu'il s'agisse d'un aveu de leur difficulté sur le plan de l'intégration. En fait, il est possible qu'ils aient eu de la difficulté à s'intégrer à leur environnement scolaire sans toutefois en faire mention ou même s'en rendre compte (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009). En fait, si la principale cause était institutionnelle, alors ils auraient pu opter pour un autre établissement d'enseignement universitaire plutôt que de retourner étudier au collégial comme l'ont fait bon nombre de participants. D'ailleurs, Grayson (2003) mentionne qu'il est rare que les étudiants admettent quitter l'université en raison de leur difficulté d'intégration même si cela fait souvent partie des causes qui les poussent à prendre cette décision.

L'analyse des résultats a mis en évidence l'importance qu'accordent les étudiants à leur entourage. En fait, pour les étudiants de ce profil, le fait de suivre ou de rejoindre leur conjoint dans une nouvelle région les a amenés à quitter l'établissement

d'enseignement auquel ils étaient initialement inscrits. Tout près du tiers des participants a effectué un changement d'établissement universitaire même s'ils semblaient avoir tous les éléments réunis pour persévérer dans leurs études. En fait, tant sur le plan institutionnel, personnel et interpersonnel, ils étaient satisfaits. Ils ont bien aimé l'expérience de leurs premiers trimestres et ils étaient motivés à poursuivre leurs études dans l'établissement d'enseignement initial. Certaines recherches ont d'ailleurs démontré que la motivation à poursuivre les études est souvent liée à la persévérance scolaire (Allen, 1999; Vallière & Rivière, 2003). Dans ce cas-ci, les étudiants se sont tous réinscrits dans un programme identique ou connexe. Cela laisse présager que leur champ d'études correspondait à leurs compétences et intérêts. En fait, lors de leur changement d'établissement universitaire, ils auraient pu décider de s'inscrire dans un autre programme, mais ils ont fait le choix de rester dans leur champ d'études initial. Comme l'ont indiqué Bean et Metzner (1985), des facteurs externes à l'institution peuvent avoir une influence importante sur le taux de rétention des étudiants. La formation d'un couple en est un exemple typique (Archer & Hutchings, 2000). À ce sujet, plusieurs recherches mentionnent que les aspects relationnels ou familiaux peuvent venir influencer un étudiant lorsqu'il fait le choix d'abandonner ses études (Darroch, Northrup, & Ondrack, 1987; Grayson, 2003; Johnson & Buck, 1995; Mohr et al., 1998).

Il ressort de l'analyse des résultats qu'environ la moitié des étudiants a décidé de changer d'établissement d'enseignement afin de changer de domaine d'étude. Ayant été confrontés à un désintérêt à l'égard de leur domaine d'études, ils en ont conclu que celui-ci ne concordait pas avec leurs aptitudes et leurs intérêts. En fait, la presque totalité

des participants avait en main un DEC général. Il est donc possible de croire que leur identité professionnelle était toujours en développement. D'ailleurs, des difficultés à bien cerner leurs intérêts et aptitudes professionnelles peuvent être présentes chez certains étudiants tout au long de leurs études postsecondaires (Doray et al., 2009). Ces mêmes auteurs indiquent que cette identité professionnelle chez ce type d'étudiants se forme graduellement, peut-être même de façon non délibérée, au fil de l'expérience des premiers trimestres. En ce sens, une étude longitudinale, menée par Guay, Ratelle, Larose et Deschênes (2006), a démontré que de 2000 à 2002, seulement 48 % des cégépiens ayant débuté des études universitaires avaient pris une décision d'orientation qui s'est avérée stable.

La tenue d'un stage lors des premiers trimestres a été un élément déterminant pour plusieurs des étudiants de ce profil. Ainsi, lorsqu'un étudiant vit une expérience directe en lien avec sa future profession, il est à même de constater s'il possède les compétences requises ou s'il a de réels intérêts envers celle-ci (Sandler, 1998). D'ailleurs Betz et Voyten (1997) ont été en mesure de démontrer que les expériences vécues lors des premiers trimestres, tant sur le plan relationnel, expérientiel et personnel, permettent aux étudiants de mieux définir leur identité professionnelle. Ils sont donc davantage en mesure de cerner leurs valeurs, leurs aptitudes et leurs intérêts. Cela peut donc mener à un changement d'institution scolaire. Dans le cas présent, les étudiants ont choisi de changer d'établissement d'enseignement puisque le nouveau programme qu'ils désiraient compléter n'était pas offert dans l'université où ils s'étaient inscrits initialement.

Afin de mieux comprendre ce qui amène les étudiants à changer d'établissement d'enseignement, cinq questions de recherche ont été élaborées. La première question de recherche portait sur les motifs qui ont mené les étudiants à s'inscrire à l'université. À ce sujet, l'analyse des résultats tend à démontrer que l'influence de l'entourage a été primordiale pour une bonne partie des étudiants. Doray et ses collaborateurs (2009) indiquent d'ailleurs que pour bon nombre d'étudiants, le choix de s'inscrire à l'université est fait dans le but de suivre la trajectoire familiale. Il est aussi possible d'envisager que les étudiants qui sont incertains de leur identité professionnelle se laissent davantage guider par leurs parents (Connor, Burton, Pearson, Pollard, & Regan, 1999). Cela peut expliquer, en partie, leur décision de changer d'établissement d'enseignement. En effet, étant incertain de leur choix de programme dès leur inscription, il est possible qu'ils aient été davantage influencés par des motifs relationnels plutôt que par des motifs socioprofessionnels.

Quelques étudiants ont été influencés par des motifs d'ordre socioprofessionnel. La possibilité d'obtenir un meilleur salaire, d'augmenter les probabilités d'obtenir un emploi, d'utiliser leur potentiel intellectuel ou bien leur désir de s'actualiser par le travail a été mentionnée par ces étudiants. Cela concorde avec plusieurs études qui mentionnent que les aspects d'ordre socioprofessionnel sont souvent cités par les étudiants lorsqu'ils s'inscrivent à l'université (Briggs, 2006; Doray et al., 2009; Tinto, 1992). À cet effet, le fait de s'inscrire à l'université en ayant été influencé par des motifs d'ordre socioprofessionnel semble avoir un effet positif sur le taux de rétention (Larkin, Laport, & Pines, 2007). De même, la plupart des étudiants qui se sont inscrits pour des

motifs d'ordre socioprofessionnel ont changé d'établissement d'enseignement dans le but de suivre ou de rejoindre leur conjoint dans une nouvelle région. Il est donc possible d'envisager que ceux-ci avaient une identité professionnelle bien définie puisqu'ils se sont tous réinscrits dans un domaine similaire ou identique, mais dans un autre établissement d'enseignement.

La deuxième question de recherche avait pour but d'examiner l'expérience vécue par les étudiants lors des premiers trimestres. En fait, celle-ci peut jouer un rôle primordial dans la décision de l'étudiant de poursuivre ou d'abandonner ses études (Buote, Pancer, Pratt, & Adams, 2007). Bon nombre d'étudiants rapportent avoir vécu des difficultés majeures lors de leurs premiers trimestres tant sur le plan de l'apprentissage, que relationnel et institutionnel. À ce sujet, la charge de travail et les difficultés de compréhension de la matière ont été répertoriées par beaucoup d'étudiants. La plupart du temps, ce type de difficulté a été vécu par les étudiants qui ont effectué un retour au cégep. Il se peut que ceux-ci aient jugé qu'ils n'avaient pas les aptitudes ou les connaissances requises pour faire face à un programme de baccalauréat. Pour ce qui est du plan relationnel, plusieurs étudiants ont eu de la difficulté à s'intégrer socialement à leur nouvel environnement. La difficulté de se faire de nouveaux amis a été mentionnée par plusieurs d'entre eux. Selon Pageau et Bujold (2000), ce sont les interactions quotidiennes de l'étudiant avec les autres membres de l'établissement ainsi que la perception qu'il s'en fait qui, dans une large mesure, déterminent sa décision de poursuivre ou d'abandonner ses études. De plus, certaines études menées à travers des universités canadiennes ont démontré que l'adaptation des étudiants de première année

dans une université est positivement et significativement liée à la qualité des nouvelles relations amicales (Buote et al., 2007; Hayden & Long, 2006; Pascarella, Duby, Miller, & Rasher, 1981). D'autres chercheurs ont été en mesure de démontrer que les étudiants qui sont bien intégrés à l'université ont plus tendance à persévérer (Hayden & Long, 2006; Pascarella et al., 1981).

Sur le plan institutionnel, le manque de disponibilité des enseignants, la déception vécue envers le programme d'études et la perception négative de la compétence d'un certain nombre d'enseignants sont des éléments qui ont été mentionnés par certains participants. À cet effet, la perception qu'a l'étudiant de son établissement peut venir influencer sa décision de poursuivre ses études dans cet établissement (Braxton et al., 2004).

La multitude d'expériences négatives vécues par les étudiants démontre que la transition dans un nouvel établissement d'enseignement peut s'avérer difficile. Il est donc possible que les étudiants vivent des difficultés sur le plan institutionnel, intellectuel et social (Coulon, 2005; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). À ce sujet, Tinto (1992) croit qu'en combinant les différentes caractéristiques propres à l'étudiant avec ses expériences institutionnelles, il est possible de prédire s'il s'adaptera ou non à son milieu scolaire.

D'autres étudiants ont vécu des expériences positives sur le plan relationnel, institutionnel et personnel. La qualité de l'enseignement, l'agrandissement de leur cercle d'amis, l'ambiance et les valeurs véhiculées par l'université ont été des éléments mentionnés à ce sujet. Toutefois, ils ont quand même décidé de quitter l'établissement

d'enseignement auquel ils s'étaient initialement inscrits. Cela démontre encore une fois l'importance des facteurs externes à l'institution (Bean & Metzner, 1985). À titre d'exemple, il est possible de citer les étudiants qui ont décidé de suivre leur conjoint dans une autre région.

La troisième question de recherche avait pour but d'établir une comparaison entre les étudiants qui changent d'établissement universitaire (ABU) et ceux qui retournent au cégep (AB) quant à leur motif d'inscription. Dans l'ensemble, les étudiants ABU ont été davantage influencés par leur entourage ou par des motifs d'ordre socioprofessionnel. Le désir de s'actualiser dans leur profession et la peur de déplaire à leur entourage sont des raisons qui les ont poussés à entreprendre ce cheminement. Bien que les motifs d'ordre socioprofessionnel soient généralement liés à un meilleur taux de rétention des effectifs, les étudiants ABU ont tout de même changé d'établissement d'enseignement. Toutefois, la majorité d'entre eux s'est inscrite dans un programme connexe. Cela vient mettre en évidence qu'ils étaient plus en mesure de cerner leurs intérêts et aptitudes comparativement aux étudiants AB. Du côté des AB, le fait de s'inscrire à l'université était un choix logique puisqu'ils avaient un diplôme d'études collégiales de type général. Il se peut que cela soit expliqué par le fait que la grande majorité d'entre eux était encore en mode exploratoire lors de leur entrée à l'université (Torres & Sollberg, 2001). En ce sens, ils n'ont pas été en mesure de cerner leurs intérêts et aptitudes par eux-mêmes avant leur entrée à l'université. Cela pourrait expliquer, en partie, leur décision de quitter leur établissement d'enseignement pour s'inscrire dans un domaine peu ou pas connexe avec celui du départ.

Pour ce qui est de la quatrième question de recherche, elle devait permettre d'établir une comparaison entre les étudiants AB et ABU à l'égard des motivations qui les ont poussés à changer d'établissement d'enseignement. Il a été permis de constater qu'une plus grande proportion d'étudiants qui ont effectué un retour au collégial l'ont fait par manque d'intérêt envers leur profession. Cela vient en quelque sorte renforcer l'hypothèse de la section précédente voulant que lors de leur inscription, leurs intérêts professionnels étaient moins bien définis que ceux des participants ABU. En effet, plus de la moitié des ABU a continué d'étudier dans un domaine similaire, voire même identique lors de leur réinscription dans une nouvelle université. Une différence notable provient du fait que plusieurs participants ABU ont effectué un changement d'établissement pour des raisons relationnelles (suivre le conjoint) tandis qu'aucun des participants AB ne l'ont fait pour ce motif. Cependant, il est possible qu'il s'agisse tout simplement du fruit du hasard. Ensuite, une proportion similaire d'AB et d'ABU ont effectué ce changement puisqu'ils étaient insatisfaits de l'établissement d'enseignement. Toutefois, les AB ont mis l'accent sur le manque de disponibilité des professeurs tandis que les ABU ont cerné le manque de compétences et la mauvaise structuration des programmes. Il est envisageable que les étudiants AB aient eu davantage de difficulté à s'intégrer au milieu universitaire, ce qui les a amenés à retourner étudier dans un établissement collégial. En fait, la transition d'un établissement collégial vers un autre de type universitaire requiert une plus grande autonomie, et cela peut avoir un effet négatif pour les étudiants qui n'ont pas assez développé leurs stratégies d'apprentissages (Doray et al., 2009).

Enfin, la cinquième et dernière question de recherche avait pour but de permettre aux étudiants de s'exprimer sur ce que l'établissement d'enseignement pourrait mettre en œuvre afin d'éviter leur départ. À cet égard, les étudiants ont énuméré un éventail de possibilités. La plupart du temps, il s'agissait d'éléments liés à leurs mauvaises expériences des premiers trimestres qui étaient elles-mêmes reliées aux motifs qui les ont amenés à changer d'établissement d'enseignement. En effet, les étudiants qui ont vécu des difficultés sur le plan de l'apprentissage ont énuméré différentes solutions possibles qui pourraient être retenues et appliquées par leur établissement d'enseignement. L'augmentation du nombre d'heures de cours ainsi que la diminution du nombre d'étudiants par classe afin d'augmenter la disponibilité des professeurs sont des solutions qui ont été avancées par les étudiants. À cet effet, une recherche réalisée par Berger et Milem (1999) a démontré que l'augmentation de la fréquence des contacts entre les étudiants et les professeurs au cours du premier trimestre a une incidence positive sur la persévérance des étudiants. D'autres participants qui ont eu de la difficulté sur le plan de l'intégration à l'environnement universitaire ont suggéré que l'université finance mieux le service d'orientation et de psychologie afin de diminuer le temps requis pour accéder à ces services. En ce sens, ils ont mentionné l'importance d'avoir un accès rapide à ce type de services puisque cela aurait pu les aider à surmonter les difficultés vécues lors des premiers trimestres. À cet effet, plusieurs recherches démontrent l'importance de ces deux services afin d'augmenter le taux de rétention des étudiants (Hall, 2004; Stratton, O'toole, & Wetzel, 2006; Zepke, Leach, & Prebble, 2006). Certains des participants qui ont changé

d'université pour des motifs liés à un changement d'orientation professionnelle croient que l'université devrait réviser les descriptifs de cours afin d'aider les étudiants à mieux s'orienter. À cet égard, une étude a démontré que l'information fournie par l'université au sujet des différents programmes qu'elle offre est l'aspect le plus important pour près de la moitié des étudiants dans leur choix d'établissement d'enseignement (Connor et al., 1999). Ces mêmes auteurs ajoutent toutefois que les universités tentent de vendre un produit aux étudiants et, ce faisant, elles font tout en leur pouvoir pour le rendre le plus attrayant possible et, conséquemment, elles n'informent pas clairement les étudiants sur ce même produit. De même, d'autres études ont démontré que la plupart des étudiants se sentent mal informés à propos des caractéristiques des programmes offerts dans les universités (Forsyth & Furlong, 2003; Pearson, 1997).

La création de cours d'introduction et d'une forme de parrainage entre les étudiants ont aussi été énoncées. Ces deux aspects ressortent d'ailleurs comme étant des plus importants lors de l'intégration de l'étudiant au début de ses études universitaires (Tinto, 1993). Finalement, certains croient que l'université devrait sonder plus régulièrement les besoins et les demandes des étudiants. Cela pourrait en effet être bénéfique puisque l'université à laquelle l'étudiant a décidé de s'inscrire pourrait de cette manière ajuster ses services en fonction des besoins réels des étudiants (Pearson, 1997).

Conclusion

Cette étude a permis de mieux cerner les facteurs qui amènent les étudiants à changer d'établissement d'enseignement universitaire. Présentement, très peu de recherches au Canada portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux

études postsecondaires font état des étudiants qui prennent cette décision (Grayson, 2003). Dans la vaste majorité des recherches, ces étudiants sont statistiquement répertoriés avec ceux qui ont décidé d'abandonner leurs études de manière définitive (Hagedorn, 2006). Les théories de type interactionnel, plus particulièrement le modèle de Tinto (1993), permettent de mieux comprendre les interactions entre les différents facteurs qui poussent les étudiants à effectuer ce changement. De plus, l'importance qu'accorde l'auteur aux facteurs de préadmission prend tout son sens dans la présente recherche. En ce sens, les facteurs familiaux et relationnels, qui étaient présents avant même que les étudiants décident de s'inscrire à l'université, ont joué un rôle majeur pour bon nombre d'entre eux. Bien que la plupart des chercheurs insistent sur les facteurs intra-institutionnels, les étudiants ont des caractéristiques qui leur sont propres avant même d'effectuer leur inscription à l'université. Ce type de caractéristiques peut avoir une influence importante sur la décision de changer d'établissement d'enseignement indépendamment des expériences vécues lors des premiers trimestres (Hayden & Long, 2006).

Les modèles théoriques de type institutionnel portant sur le phénomène de l'abandon et de la persévérance permettent dans d'autres cas de mieux comprendre les différents aspects de l'établissement universitaire qui entrent en ligne de compte lorsqu'un étudiant décide de quitter son établissement d'enseignement. En effet, de multiples expériences négatives vécues en lien avec l'établissement d'enseignement lors des premiers trimestres peuvent amener l'étudiant à ressentir de l'insatisfaction envers celle-ci. À titre d'exemple, l'insatisfaction face au programme d'études, la perception de la compétence

des enseignants ainsi que le degré d'implication de l'étudiant dans son établissement d'enseignement sont des facteurs qui peuvent jouer un rôle primordial dans la décision de l'étudiant de quitter l'établissement universitaire auquel il était inscrit (Tinto, 1992).

De son côté, le modèle intégré de Cabrera, Castenada, Nora et Hensgtler, adapté par Sandler (1998), ajoute un élément important qui permet de mieux comprendre le processus décisionnel qui pousse les étudiants à s'inscrire dans un autre établissement d'enseignement. Cet élément est l'auto-efficacité, qui se définit comme la perception qu'a l'étudiant de sa propre compétence à occuper une profession donnée. Dans la présente recherche, plusieurs étudiants ont mentionné ne pas se sentir à la hauteur de la future profession. Ceux-ci ont d'ailleurs indiqué qu'il s'agissait du motif principal de leur changement d'établissement d'enseignement. Il serait intéressant de vérifier l'ampleur de cette variable dans une recherche future.

Dans l'ensemble, il est permis de constater que l'expérience des premiers trimestres joue un rôle crucial chez la plupart des étudiants. En ce sens, pour la majorité des étudiants, il existe un lien étroit entre l'expérience des premiers trimestres et les raisons mentionnées lors de leur changement d'établissement d'enseignement.

Il est intéressant de noter que les étudiants énumèrent plusieurs solutions, qui selon eux, permettraient d'accroître le taux de rétention des étudiants dans les établissements universitaires. Cela vient souligner l'importance de faire une analyse qualitative afin de mieux comprendre le phénomène de la persévérance et de l'abandon scolaire dans son ensemble. L'amélioration de l'accessibilité au service d'aide en psychologie en est un bon exemple. Bon nombre d'étudiants croient que ce type de service les aide à trouver

des solutions aux difficultés d'intégration vécues lors des premiers trimestres. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant pour les universités de mettre l'accent sur un descriptif de cours plus détaillé plutôt que de miser sur le recrutement du plus grand nombre d'étudiants. De toute évidence, un étudiant qui s'inscrit à l'université sans connaître réellement la discipline qu'il décide d'entamer peut décider de quitter l'université en raison de l'insatisfaction qu'il ressent en lien avec l'information qui lui a été fournie lors de son inscription (Zepke et al., 2006). Cette mesure pourrait donc avoir pour effet de diminuer le nombre d'étudiants qui quittent leur établissement universitaire en raison de l'insatisfaction qu'ils ressentent à son égard (Forsyth & Furlong, 2003).

Enfin, les recherches démontrent (Grayson, 2003; Tinto, 2006) que les motifs qui amènent les étudiants à quitter pendant leur première année d'études sont différents de ceux de la deuxième année. Cette recherche ne peut donc pas être généralisée à des échantillons d'étudiants qui quittent après leur première année d'études.

Références

- Allen, D. (1999). Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461-485.
- Andres, L., & Carpenter, S. (1997). *Today's higher education students: issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics*. Vancouver: British Columbia Council on Admissions and Transfer.
- Archer, L., & Hutchings, M. (2000). Bettering yourself? Discourses of risk, cost and benefits in ethnically diverse, young working class non-participants constructions of education. *British Journal Of Sociology of Education*, 21, 554-574.
- Bean, J., & Metzger, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.
- Bean, J., & Vesper, N. (1992). *Student dependency theory : an explanation of student retention in college*. Chicago, Illinois : University of Chicago.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40, 641-654.
- Bernatchez, J., & Gendreau, L. (2005). L'opération « contrat de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, 2, 41-57.
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bitzer, E., & Troskie-DeBruin, C. (2004). The effect of factors related to prior schooling on student persistence in higher education. *South African Journal of Education*, 24, 119-125.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30(3). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, 705-722.

- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Adams, G. (2007). The importance of friends : friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research, 22*, 665-689.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education, 63*, 143-164.
- Casey, L., Quinn, J., Slack, K., & Thomas, L. (2002). *Student services project: Effective approaches to retaining students in higher education*. London: The Department for Education and Skills.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur, 2*, 67-84.
- Christie, H. (2009). Emotional journeys : young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education, 30*, 203-219.
- Connor, H., Burton, R., Pearson, R., Pollard, E., & Regan, J. (1999). *The right choice : how students choose universities and colleges*. London, United Kingdom : Institute for Employment Studies/Committee of Vice-Chancellors and Principals.
- Coulon, A. (2005). *Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Darroch, G., Northrup, D., & Ondrack, M. (1987). *Student withdrawal at York University : first and second year students, 1974-1985*. Toronto : Institute for Social Research, York University.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles*. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- D'Zurilla T., & Chang, E. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research, 19*, 547-562.
- Fawcett, P. (1990). *L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-Université*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Forsyth, A., & Furlong, A. (2003). *Losing out? Socioeconomic disadvantage and experience in further and higher education*. Bristol, Policy Press.
- Gauthier, P.-D. (2004). *La dimension cachée du E-LEARNING : de la motivation à l'abandon ?* Récupéré le 25 septembre 2009 sur http://alex.espacecompetences.org/GEIDEFile/La_dimension_cachée_du_elearning.PDF?Archive=191003591928&File=La+dimension+cach+%E9e+du+e+%2Dlearning_PDF

- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Grossman, L., & Goden, S. (2002). *Opening doors: Student's perspectives on juggling work, family and college*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision : self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14, 1-17.
- Hagedorn, L. S. (2006). *How to define retention : A new look at old Problem*. Los Angeles, California : University of Southern California.
- Hall, D. T. (2004). The protean career : a quarter century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- Hayden, M., & Long, M. (2006). A profile of part-time undergraduates in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 25, 37-52.
- Hinz, S. E., & Braxton, J. M. (2013). Race, class, and student experience in elite colleges and universities. *Journal of College Student Development*, 54, 551-554.
- Houle, B. (2004). *Adult student persistence in web-based education*. Thèse de doctorat inédite, New York University, New York, New York.
- Jones G., & McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the United Kingdom. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 1, 23-47.
- Jones-Giles, J. (2004). *Current and future institutional practices and policies established to address student retention at selected historically Black colleges and universities*. Thèse de doctorat inédite, George Washington University, Washington, Washington.
- Johnson, G. M., & Buck, G. H. (1995). Students personal and academic attributions of university withdrawal. *Canadian Journal of Higher Education*, 25, 53-77.
- King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first year college Students at four-year colleges and universities: A Paradigm Shift*. West Virginia: Wheeling Jesuit University.
- Larkin, J. E., Laport, K. A., & Pines, H. A. (2007). Job choice and career relevance for today's college students. *Journal of Employment Counseling*, 44, 86-94.

- McInnis, C., & James, R. (2004). Access and retention in Australian higher education. Dans M. Yorke & B. Longden (Éds), *Retention and student success in higher education*, (pp. 32-45). Maidenhead, United Kingdom: The Buckingham: Society for research into higher education and Open University Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2005. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mohr, J. J., Eiche, K. D., & Sedlacek, W. E. (1998). So close, yet so far : predictors of attrition in college seniors. *Journal of College Student Development*, 39, 343-354.
- Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, 39, 419-455.
- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). *Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*, Québec : Université du Québec.
- Pageau, D., & Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, 2, 111-126.
- Pascarella, E., Duby, P., Miller, V., & Rasher, P. (1981). Preenrollment variables and academic performance as predictors of freshman year persistence, early withdrawal, and stopout behavior in an urban, nonresidential university. *Research in Higher Education*, 15, 329-349.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Hoboken, New Jersey : Wiley.
- Pearson, R. (1997). *As the cost rises so does the need for students to have better information to make better choice*. London, United Kingdom : House of Commons Select Committee, The Dearing report.
- Rasmussen, C. (2003). *To go or not to go: how the perceived costs and benefits of higher education influence college decision-making for low-income students*. Ann Arbor, Michigan: Center for the Study of Higher and Postsecondary Education, University of Michigan.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York : University of Rochester Press.

- Richer, L., & Lachance, L. (2004-2006). *Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires*. Projet financé par l'Université du Québec à Chicoutimi et la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Sandler, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. Thèse de doctorat inédite, New York University, New York, New York.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J., Fontaine, E., Poulette, L., & Lachance, A. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*. SAMI-Persévérance.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J., & Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : rapport final*. SAMI-Persévérance.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Télé-Université.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education : An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- St-John, E. P., Cabrera, A., Nora, A., & Asker, E. H. (2000). *Economic influences on persistence reconsidered. How can finance research inform the reconceptualization of persistence models? Reworking the student departure puzzle*. Nashville, Tennessee : Vanderbilt University.
- Stratton, L. S., O'toole, D. M., & Wetzel, N. J. (2006). *Are the factors affecting dropout behavior related to initial enrollment intensity for college undergraduates?* Richmond, Virginia : Virginia Commonwealth University.
- Tinto, V. (1973). College proximity and rates of college attendance. *American Education Research Journal*, 10, 277-293.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. *The Encyclopedia of Higher Education*, Volume 3, New York, New York : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006) Research and practice of student retention : What Next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.

- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 53-63.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur, 2*, 87-96.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, E. (1997). Self-determination and persistence in real-life setting : toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.
- Vallières, E. F., & Rivière, B. (2003). *Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR)*. Communication présentée au 71e Congrès de l'ACFAS, Rimouski, Québec, Canada.
- Zepke, N., Leach, L., & Prebble, T. (2006). Being learner centred : one way to improve student retention? *Student in Higher Education, 31*, 587-600.

Conclusion générale

L'objectif de cette recherche était d'analyser les facteurs qui amènent les étudiants de premier cycle universitaire à changer d'établissement d'enseignement. À la suite de l'analyse des résultats, les facteurs ont été regroupés, ce qui a permis de créer trois profils distincts. L'analyse des facteurs individuels a été combinée à des modèles théoriques afin de tenter d'expliquer le processus décisionnel impliqué dans le choix des étudiants de quitter l'établissement auquel ils s'étaient initialement inscrits. Sur la base de cette combinaison (modèles théoriques et facteurs individuels), cinq questions de recherche ont été dégagées afin de mieux cerner le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires. Tout d'abord, elles traitaient des motifs qui poussent les étudiants à entreprendre des études universitaires, des expériences vécues par ceux-ci lors des premiers trimestres et des facteurs qui les ont amenés à effectuer un changement d'établissement d'enseignement. Ensuite, elles concernaient les différences entre les étudiants qui ont effectué un changement d'établissement universitaire et ceux qui sont retournés étudier au collégial à l'égard des facteurs qui les ont poussés à entreprendre des études universitaires et à changer d'établissement d'enseignement. La dernière question avait pour but de donner la parole aux étudiants afin qu'ils puissent s'exprimer à l'égard de ce que l'établissement universitaire aurait pu mettre en œuvre pour éviter leur départ.

L'analyse des résultats a permis de constater que pour un peu plus du tiers des participants, ce sont, principalement, des facteurs institutionnels qui les ont poussés à changer d'établissement d'enseignement. La plupart de ces étudiants ont vécu des difficultés en lien avec l'ambiance de l'université. Ils ont aussi été déçus du manque de

compétence et de disponibilité de certains professeurs. Ceux du deuxième profil, qui constituaient le quart des participants à l'étude, rassemblaient un amalgame d'étudiants qui ont vécu des expériences positives ou des expériences négatives lors des premiers trimestres. Sans égard à leurs expériences des premiers trimestres, ils ont décidé de quitter l'université à laquelle ils s'étaient inscrits afin, de rejoindre un proche dans une autre ville ou de suivre leur conjoint déménagé dans une autre région. Dans la majorité des cas, les étudiants se sont réinscrits dans un programme connexe, voire même identique. Pour environ la moitié des participants, des motifs d'ordre professionnel ont été mis de l'avant lorsqu'il est venu le temps d'expliquer leur décision de changer d'établissement d'enseignement. La moitié de ces étudiants ont tous décidé de changer de domaine d'études puisqu'ils ne ressentaient plus qu'ils avaient les aptitudes et l'intérêt nécessaire pour poursuivre dans leur domaine. Les autres sont demeurés dans un domaine d'études connexe. Ceux-ci ont rapporté avoir changé d'établissement d'enseignement en raison du fait que leur nouveau programme d'études n'était pas disponible dans leur établissement de départ.

Cette étude est l'une des premières au Canada portant plus spécifiquement sur les facteurs menant les étudiants à changer d'établissement d'enseignement universitaire. Actuellement, très peu de recherches au Canada abordent ce type de facteurs (Grayson, 2003). Dans la plupart des recherches, aucune différenciation n'est abordée entre ces facteurs et ceux qui amènent certains étudiants à abandonner définitivement leurs études (Hagedorn, 2006). Chacun des modèles théoriques présentés a permis de mieux cerner certains enjeux de cette problématique. En ce sens, les théories de type interactionnel,

plus particulièrement le modèle de Tinto (1993), qui tente d'expliquer le phénomène de l'abandon scolaire en insistant sur les facteurs intra-institutionnels et extra-institutionnelles, a permis de mieux comprendre l'importance des facteurs de préadmissions sur le phénomène de l'abandon des études. En fait, dans la présente étude, les facteurs familiaux et relationnels ont joué un rôle majeur pour bon nombre d'étudiants. De leur côté, les modèles de type institutionnel ont permis de mieux cerner l'influence de l'interaction entre les facteurs reliés à l'établissement d'enseignement et les motifs des étudiants d'effectuer un changement d'établissement. Pour ce qui est du modèle de Sandler (1998), qui intègre la conception des modèles de type organisationnel et interactionnel, il permet de mieux comprendre la complexité du phénomène de l'abandon et de la persévérance scolaire. Plus précisément, Sandler (1998) ajoute un facteur qu'il nomme l'auto-efficacité (perception de l'étudiant à propos de ses propres capacités à exercer une profession) dans sa conception du phénomène à l'étude. Cette composante est omniprésente chez bon nombre d'étudiants qui décident de changer d'établissement d'enseignement dans le but de s'inscrire dans un domaine différent de celui qu'ils avaient choisi au début de leurs études. En effet, plusieurs étudiants du troisième profil indiquent que leur décision de changer d'établissement était grandement influencée par le fait qu'ils ne se sentaient pas à la hauteur d'exercer leur future profession. Ils ont donc choisi de s'inscrire dans un nouveau programme et dans un nouvel établissement d'enseignement. Il serait imprudent de croire que ce type de profil est exhaustif. L'étude de ces mêmes facteurs effectuée avec un échantillon d'étudiants

inscrits à temps plein dans d'autres universités pourrait mener vers d'autres types de profil.

L'analyse de la première question de recherche, portant sur les facteurs qui ont amené les étudiants à s'inscrire à l'université, a permis de constater que bon nombre d'entre eux l'ont fait pour des motifs reliés à l'entourage ou parce qu'il s'agissait d'un choix logique puisqu'ils avaient un diplôme d'études collégiales de type général. Il est donc possible de croire qu'ils ont décidé d'entreprendre des études universitaires sans prendre en compte des facteurs jugés essentiels, par exemple, l'intérêt et les aptitudes à occuper une profession spécifique (Christie, 2009). En fait, les étudiants qui persévèrent et qui terminent leurs études sont, dans la plupart des cas, motivés par ces facteurs lors de leur inscription à l'université (Larkin, Laport, & Pines, 2007). L'analyse de cette question de recherche semble confirmer, du moins en partie, cet élément. En fait, ceux et celles qui se sont inscrits pour des motifs d'ordre socioprofessionnel ont majoritairement choisi un programme connexe lors de leur réinscription, tandis que les autres ont décidé d'étudier dans un champ d'études différent de leur premier choix.

La seconde question de recherche concernant l'expérience vécue par les étudiants lors des premiers trimestres a permis de dégager certains thèmes globaux. En fait, les expériences étaient autant liées à des facteurs intra-institutionnels qu'extra-institutionnels. Certains étudiants ont rapporté ressentir de la solitude et de l'ennui à l'égard de leurs proches, tandis que d'autres ont mentionné avoir vécu de l'insatisfaction par rapport aux enseignants et à la structure de leur programme d'études. Finalement,

pour près de la moitié des participants, l'expérience d'un stage et l'approfondissement de la connaissance de leur champ d'études ont été marquant.

La troisième question de recherche, traitant des facteurs qui ont amené les étudiants à effectuer un changement d'établissement, a permis d'établir qu'il existe, chez la plupart des participants, un lien étroit entre l'expérience vécue lors des premiers trimestres et la décision de quitter l'établissement d'enseignement. En fait, pour le tiers des participants, l'insatisfaction ressentie à l'égard de l'institution est apparue comme l'élément central sur lequel s'est basée leur décision. Certains ont, quant à eux, relaté que la tenue de stage tôt dans leur cheminement universitaire leur a permis de constater qu'ils ne désiraient plus exercer la profession qu'ils avaient initialement choisie. D'un autre côté, pour un peu moins du tiers des étudiants, les expériences vécues lors des premiers trimestres ne semblaient pas être liées à leur décision de changer d'établissement. En fait, ils ont fait le choix de suivre un proche ou de rejoindre leur conjoint dans une autre ville sans nécessairement prendre en compte les éléments positifs ou négatifs vécus lors des premiers trimestres.

Pour ce qui est de la quatrième question de recherche, comparant les motifs d'inscription et ceux impliqués dans le choix de quitter d'établissement d'enseignement, chez les étudiants qui ont changé d'université (ABU) et ceux qui ont effectué un retour au collégial (AB), elle a permis de constater que les participants ABU ont davantage rapporté des motifs d'ordre socioprofessionnel, tandis que les AB ont mentionné s'être inscrits puisqu'il s'agissait d'un choix logique pour eux. Cela peut laisser croire que les

étudiants AB se sont inscrits à l'université sans prendre en considération leurs aptitudes et intérêts. À cet effet, Torres et Sollberg (2001) indiquent que plusieurs étudiants sont en mode exploratoire lors de leur entrée à l'université et qu'ils explorent donc la concordance entre leur perception de leurs intérêts et de leurs aptitudes en rapport avec leur réel potentiel. En général, les étudiants qui ont effectué un retour au collégial l'ont fait en raison de difficultés sur le plan de l'intégration et par manque d'intérêt envers leur discipline. De leur côté, les étudiants qui ont changé d'établissement universitaire l'ont fait parce qu'ils étaient insatisfaits de l'institution et ils se sont donc inscrits dans un domaine d'étude connexe, mais dans un autre établissement universitaire. Ensuite, il est permis de constater que certains participants AB ont eu de la difficulté à faire la transition d'un niveau collégial à un niveau universitaire. En fait, cette transition demande aux étudiants de modifier leurs stratégies d'apprentissages en raison du fait qu'ils sont moins encadrés et qu'ils doivent faire preuve d'une plus grande autonomie (Larkin et al., 2007; Tinto, 2006). Ils ont donc décidé de retourner étudier au cégep en raison des difficultés qu'ils ont rencontrées sur ce point.

La cinquième question de recherche permettait de connaître la perception des étudiants à propos de ce que l'université aurait pu mettre en œuvre afin d'éviter leur départ vers un autre établissement d'enseignement. L'analyse de cette question a permis de dégager que les étudiants formulaient principalement des recommandations en lien avec leurs mauvaises expériences des premiers trimestres. En effet, les étudiants qui ont éprouvé des difficultés sur le plan scolaire ont mentionné que l'université pourrait offrir davantage d'heures de cours en plus de diminuer le nombre d'étudiants par classe.

D'ailleurs, Berger et Milem (1999) ont démontré qu'il existe une corrélation significative et positive entre la fréquence des contacts entre les étudiants et les membres du corps professoral et le taux de rétention. D'autres qui ont eu des difficultés sur le plan de l'intégration ont rapporté que l'université devrait améliorer l'accessibilité au service d'orientation et de psychologie afin d'offrir aux étudiants l'opportunité d'exprimer ce qu'ils vivent. Un certain nombre de participants ont fait remarquer qu'il serait intéressant que l'université revoie les descriptifs de cours afin de mieux informer les étudiants sur leur future profession. À cet effet, plusieurs recherches mentionnent que les universités tentent de vendre un produit aux étudiants en tentant de rendre leur formation attrayante et, ce faisant, elles font moins ressortir ce qui pourrait permettre aux étudiants de faire un choix juste et éclairé (Forsyth & Furlong, 2003; Pearson, 1997; Tinto, 2006). D'autres étudiants ont mentionné qu'ils aimeraient que l'université sonde leurs besoins et qu'elle effectue des changements aux mesures de soutien en prenant en compte ces mêmes besoins. À ce sujet, une étude menée en Grande-Bretagne (Yorke & Thomas, 2003) indique que les universités qui s'ajustent le mieux aux besoins de leurs étudiants et qui prennent le temps de bien les sonder sont celles qui ont les meilleurs taux de rétention. Cela est d'autant plus important que la recherche effectuée sur les mesures de soutien prises par les universités canadiennes a réussi à prouver leur effets positifs sur le maintien des étudiants (Bissonnette, 2003; Fidler & Moore, 1996; Grayson, 2003; Pageau & Médaille, 2005).

Cette étude a permis de valider la pertinence des modèles théoriques organisationnels et interactionnels. En fait, en se basant principalement sur celui de Sandler (1998) ainsi

que sur celui de Tinto (1993), il a été permis de constater l'importance des facteurs reliés à l'organisation et aux facteurs relationnels. Lors de recherches futures sur le sujet, il serait intéressant de vérifier la variance expliquée pour chacun de ces facteurs. Il est toutefois difficile de généraliser. Comme l'indique Grayson (2003), les facteurs qui amènent les étudiants à quitter l'université varient grandement d'une étude à l'autre. Celui-ci indique que dans certains établissements, la diminution des effectifs s'explique, en grande partie, par des difficultés sur le plan de l'intégration, tandis que dans d'autres, ces facteurs semblent avoir un effet négligeable. Cela vient mettre en évidence l'importance d'utiliser plus d'un modèle théorique. De plus, Sandler (1998) mentionne que la meilleure méthode à utiliser pour mieux analyser le phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires est d'analyser les facteurs qui ont la plus grande variance expliquée.

Certains aspects de cette recherche sont novateurs. Elle a, entre autres, permis aux étudiants de proposer plusieurs pistes de solutions qui pourraient permettre aux établissements universitaires de cerner des moyens concrets afin d'éviter leur départ vers d'autres établissements. Ainsi, la pertinence de l'idée d'un parrainage entre les étudiants nouvellement arrivés dans un programme et ceux qui sont sur le point de le terminer pourrait être analysée. Il serait aussi intéressant, dans une autre recherche, de vérifier l'effet que pourrait avoir l'adoption de chacune de ces solutions sur le taux de rétention des étudiants dans une université québécoise.

Finalement, l'analyse qualitative a permis de mieux cerner la problématique de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires dans toute sa subjectivité. En effet, la plupart des recherches dans le domaine utilisent des approches quantitatives portant essentiellement sur la dimension objective constituée, entre autres, de positions sociales identifiables, de statuts divers ou d'évènements de vie circonscrits. Toutefois, il est important de ne pas oublier la dimension subjective constituée, entre autres, du sens que les participants attribuent à leur expérience (Crossman, Field, Gallacher, & Merrill, 2003). Dans la présente recherche, cette dimension a permis d'analyser plus en profondeur les facteurs menant les étudiants à changer d'établissement d'enseignement.

Références

- Adam, A. J. (1999). *The new era for enrollment management : Recruiting, remediation, and retention in the 21st century*. Battle Creek, Michigan : Kellogg Foundation.
- Bean, J., & Metzger, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40, 641-654.
- Bernatchez, J., & Gendreau, L. (2005). L'opération « contrat de performance » des universités québécoises : dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, 2, 41-57.
- Bertrand, L., Demers, L., & Dion, J.-M. (1994). Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-Université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 9(2), 49-63.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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, 705-722.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 143-164.
- Cartier, S., & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 353-381.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, 2, 67-84.
- Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire. (2001). Définition de l'abandon scolaire. Récupéré le 12 septembre 2009 de <http://www.crepas.qc.ca/abandon/document/DéfinitionAbandonInternet.pdf>
- Christie, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education*, 30, 203-219.
- Crossman, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners : learning careers and the constructions of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 55-67.
- Davies, R., & Elias P. (2003). *Dropping out : A study of early leavers from higher education*. London : Department for Education and Skills.

- Debeurme, G. (2001). *La mise en place de mesures d'encadrement destinées à des étudiants de l'ordre universitaire avec des compétences langagières lacunaires en français écrit*. Actes de Colloque de l'AIRDF. Colloque « Savoirs en pratique », Louvain-la-Neuve, Belgique.
- DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model*. Thèse de doctorat inédite, University of Texas at Austin, Austin, Texas.
- Deschênes, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 16. Récupéré le 12 octobre 2009 sur <http://cade.icaap.org/vol16.2/deschenes.html>
- Deschênes, A.-J., & Lebel, C. (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance*. Cours EDU6013. Québec: Télé-Université.
- Escayola, I. (2005). *Ateliers pour mieux réussir offerts aux étudiants*. Récupéré le 25 septembre 2009 sur http://www.usherbrooke.ca/jetudie/nouvelles/aff_recentes.html?article=5778.
- Fidler, P. P., & Moore, P. S. (1996). A comparaison of effects of campus residence and freshman seminar attendance on freshman dropout rates. *Journal of the Freshman Year Experience and Students in Transition*, 8, 7-16.
- Fontaine, F., & Houle, R. (2005). Vision systémique du soutien à la réussite. Impact sur la recherche institutionnelle. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, 2, 241-252.
- Forsyth, A., & Furlong, A. (2003). *Losing out? Socioeconomic disadvantage and experience in further and higher education*. Bristol : Policy Press.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Hagedorn, L. S. (2006). *How to define retention : A new look at old problem*. Los Angeles, California : University of Southern California.
- Hayden, M., & Long, M. (2006). A profile of part-time undergraduates in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 25, 37-52.
- Jones-Giles, J. (2004). *Current and future institutional practices and policies established to address student retention at selected historically Black colleges and universities*. Thèse de doctorat inédite, George Washington University, Washington.
- King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first year college Students at four-year colleges and universities: A Paradigm Shift*. West Virginia : Wheeling Jesuit University.

- Larkin, J. E., Laport, K. A., & Pines, H. A. (2007). Job choice and career relevance for today's college students. *Journal of Employment Counseling, 44*, 86-94.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2005. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pageau, D., & Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur, 2*, 111-126.
- Pearson, R. (1997). *As the cost rises so does the need for students to have better information to make better choice*. London, United Kingdom : House of Commons Select Committee, The Dearing report.
- Rasmussen, C. (2003). *To go or not to go: how the perceived costs and benefits of higher education influence college decision-making for low-income students*. Ann Arbor, Michigan: Center for the Study of Higher and Postsecondary Education, University of Michigan.
- Richer, L., & Lachance, L. (2004-2006). *Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires*. Projet financé par l'Université du Québec à Chicoutimi et la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, J. (2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml
- Sandler, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. Thèse de doctorat inédite, New York University, New York.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J., Fontaine, E., Poulette, L., & Lachance, A. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*. SAMI-Persévérance.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Télé-Université.
- Schwartz, A. (2010). *Advantages and disadvantages of the qualitative research methods*. Récupéré le 23 mars 2010 sur <http://www.articlesnatch.com/Article/Advantages-And-Disadvantages-Of-The-Qualitative-Research-Methods/208266.html>
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. *The Encyclopedia of Higher Education, Volume 3*, New York, New York : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, Illinois : The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (2005). *Epilogue : Moving from theory to action*. Westport, Connecticut: American Council on Education/Praeger.
- Tinto, V. (2006) Research and practice of student retention : What Next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, 2, 87-96.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25, 63-74.

Appendice A

Approbation d'éthique



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca

Comité d'éthique de la recherche

Le 8 septembre 2005

Monsieur Louis Richer
Professeur au département des sciences
de l'éducation et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi

OBJET : Décision – Approbation d'éthique
Projet : Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires.
N/Dossier : 602.24.04

Monsieur,

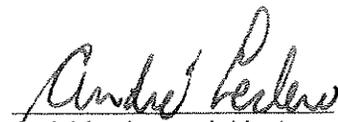
Lors de sa réunion qui s'est tenue le 22 avril 2005, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre projet de recherche cité en rubrique. Il a alors été décidé d'approuver votre projet et ce, sous réserve de remplir les conditions suivantes :

- ✓ Transmettre au Comité d'éthique une autorisation écrite du Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche autorisant le déroulement de ce projet à l'Université;
- ✓ Fournir au CÉR des éclaircissements concernant la façon de recruter les participants ainsi que la façon d'obtenir le pré consentement et le consentement des participants.

Ayant satisfait les conditions demandées, nous vous délivrons la présente approbation éthique laquelle est valide jusqu'au **8 septembre 2006**.

Nous vous rappelons que toute modification au protocole d'expérience et/ou formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche. Également, veuillez noter qu'il est de la responsabilité du chercheur de toujours détenir une approbation éthique **valide** et ce, tout au long de la recherche.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Monsieur, nos salutations distinguées.


André Leclerc, président

/mjd



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca

Comité d'éthique de la recherche

Le 15 mars 2007

Monsieur Louis Richer
Professeur au département des sciences de l'éducation
et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi

OBJET : Approbation – Prolongation de l'approbation éthique
Titre: Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur
incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires.
N/Dossier : 602.24.04

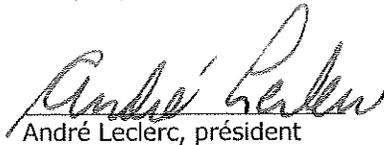
Monsieur,

Lors de sa réunion tenue le **9 mars 2007**, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre demande de prolongation de votre approbation éthique concernant le projet de recherche cité en rubrique.

Il a alors été décidé à l'unanimité de prolonger votre approbation éthique puisque votre projet rencontrait les exigences applicables en matière d'éthique et, par conséquent, de vous délivrer la présente prolongation, laquelle est valide jusqu'au **30 juin 2009**.

Nous vous rappelons que toute modification au protocole d'expérience et/ou aux formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche. Également, veuillez noter que vous devrez transmettre au Comité, annuellement, un rapport sur l'état de votre projet en utilisant le formulaire à cet effet disponible sur le site web de l'Université.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Monsieur, nos salutations distinguées.


André Leclerc, président

/mjd

Appendice B

Lettre d'attestation d'auteur principal

Chicoutimi, 14 août 2014

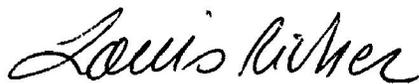
Madame Karine Côté
Directeur du programme de doctorat en psychologie
Département des sciences de la santé

Objet: Attestation d'auteur principal dans le cadre d'un essai doctoral par article
Candidat: Yannick Simard

Madame Karine Côté,

Tel que requis par le programme de doctorat en psychologie, j'atteste, par la présente, que Monsieur Yannick Simard est l'auteur principal de l'article qu'il soumet dans le cadre de son essai doctoral.

En espérant le tout conforme, veuillez agréer, Madame Côté, mes cordiales salutations.



Louis Richer, Ph.D.

Professeur titulaire

Directeur du LAPERSONE (Laboratoire sur l'adaptation personnelle, sociale et neuropsychologique)

c.c. : Monsieur Stéphane Allaire, doyen DRC

Appendice C

Formulaires de consentement

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^{er} cycle de l'UQAC admis sur la base du DEC (21 ans et moins) ayant débuté leur 1^{er} trimestre dans un programme de baccalauréat à temps plein à l'automne 2005 et 2006 et qui changeront de cheminement lors du 2^e 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 courent 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: _____

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: _____

Veillez 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.

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^{er} cycle de l'UQAC admis sur la base du DEC ayant débuté leur 1^{er} 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 courent 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 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'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.