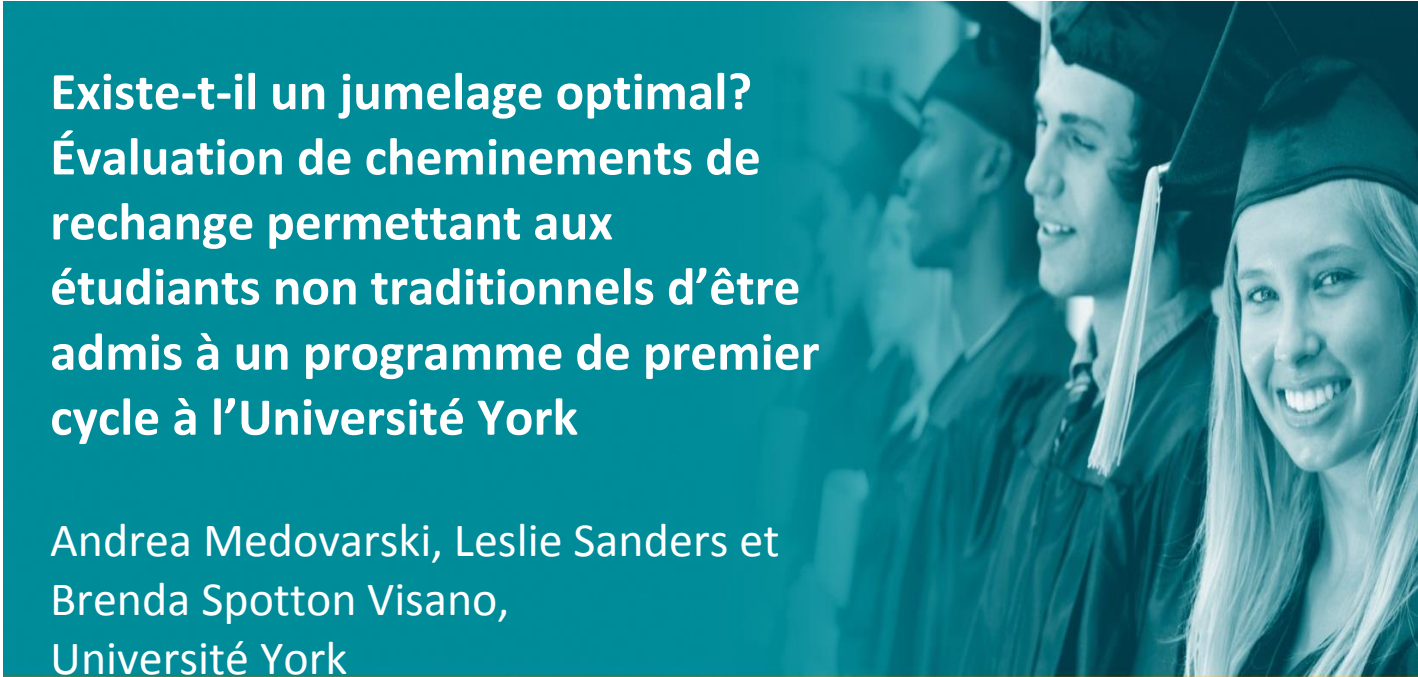


*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*



**Existe-t-il un jumelage optimal?  
Évaluation de cheminements de  
rechange permettant aux  
étudiants non traditionnels d'être  
admis à un programme de premier  
cycle à l'Université York**

Andrea Medovarski, Leslie Sanders et  
Brenda Spotton Visano,  
Université York

Publié par

## Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ontario), Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893  
Télécopie : 416 212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Se référer au présent document comme suit :

Medovarski, A., L. Sanders et B. Spotton Visano (2015), *Existe-t-il un jumelage optimal? Évaluation de cheminements de rechange permettant aux étudiants non traditionnels d'être admis à un programme de premier cycle à l'Université York*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteures et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015.

## Remerciements

Les auteures tiennent à exprimer leur reconnaissance aux nombreuses personnes qui ont appuyé ce projet et qui y ont contribué. Nous remercions David Stadnicki, directeur associé aux admissions; Richard Smith, directeur intérimaire; Mark Conrad, analyste principal au Bureau de recherche et d'analyse institutionnelles de l'Université York; et Julie Parna, directrice, initiatives stratégiques scolaires. Nous remercions Marina DeBona, gestionnaire de programme et de la logistique, École des études permanentes, de nous avoir aidé à communiquer avec les anciens étudiants du Programme préuniversitaire pour obtenir leur participation à nos groupes de discussion. Nous sommes également reconnaissantes à Ruby Newman et à Celeta Irvin, respectivement coordonnatrice et adjointe administrative du Programme de transition à l'intention des femmes de l'Université York qui nous ont aidées à joindre les étudiantes de ce programme pour qu'elles participent à nos groupes de discussion. Merci également à Lauren Hall, Sue Levesque, Yvette Munro, Alice Pitt, Brian Poser, Laura Ubaldi et Rosamund Woodhouse ainsi qu'à d'autres collègues de leurs précieux commentaires et suggestions durant la recherche.

Mille mercis à Brendan Forsythe, Brian Poser et Jessica Rayne pour l'important travail de recherche préliminaire effectué. Nous remercions Licia Pellegrini de ses grandes compétences organisationnelles et Raquel Pineda-Lopez de la diligence dont elle a fait preuve pour prendre des notes et assurer un soutien à la recherche dans le contexte des groupes de discussion. Nous sommes également reconnaissantes à nos étudiants de leurs commentaires sur le rapport provisoire : Ahmed Abadi, Harold Astudillo, Andy Atkins, Hayet Coghlan, Jordan Davis, Travoy Deer, George Lawrence, Dalubuhle Ndlovu, Youra Te, Aklilu Y. Teklehaimanot, Jeanelle Tomlinson, Jarrel Tomlinson et Joshua Vincent. Enfin, nous remercions nos examinateurs anonymes et Nicholas Dion, coordonnateur principal de la recherche et des programmes au Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, de leurs précieux commentaires et suggestions concernant la version préliminaire.

## Table des matières

Résumé .....	6
Constatations.....	7
Recommandations.....	7
Introduction .....	9
Revue de la littérature .....	10
Portée du problème.....	10
Obstacles aux possibilités d'EPS .....	11
Identité d'apprenant.....	12
Préférences au plan de l'affiliation.....	13
Différences entre les sexes .....	13
Questions de recherche.....	14
Cheminements de rechange pour être admis à l'Université York.....	14
Admission directe dans la catégorie « étudiant adulte » .....	16
Programme préuniversitaire de l'École d'études permanentes .....	17
Programme de transition à l'intention des femmes.....	18
Programme de l'année de transition.....	18
Lacunes : populations auxquelles aucun cheminement de rechange n'est offert.....	19
Caractéristiques des cheminements de rechange.....	19
Programme au niveau élevé d'intervention .....	23
Programmes au niveau modéré d'intervention .....	24
Cheminement au faible niveau d'intervention.....	24
Budgétisation en vue de cheminements d'entrée de rechange .....	24
Méthodes.....	26
Échantillon .....	27
Limites.....	28
Données et résultats : dimension quantitative.....	29
Préparation scolaire.....	29

Besoins financiers .....	30
Participation et rendement universitaires postérieurs au cheminement.....	32
Données et résultats : dimension qualitative .....	34
Identité d'apprenant.....	35
Besoin d'affiliation .....	36
Besoins simultanés .....	37
Besoin de souplesse.....	39
Étudiants ayant des difficultés d'apprentissage .....	40
Discussion.....	41
Jumelage des étudiants aux cheminements de rechange.....	42
Conclusion : cheminement les plus appropriés .....	44
Travaux de recherche futurs .....	46
Recommandations .....	48
Bibliographie .....	51

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Composantes des cheminements de rechange pour être admis à l'Université York .....	16
Tableau 2 : Correspondance entre les cheminements de rechange et les questions liées à l'accès traitées ..	20
Tableau 3 : Participation aux groupes de discussions selon le cheminement d'accès .....	28
Tableau 4 : Jumelage des cheminements donnant accès à l'université et des besoins des étudiants .....	43

## Liste des figures

Figure 1 : Expérience antérieure des EPS selon le cheminement.....	30
Figure 2 : Pourcentage d'étudiants qui ont reçu une aide du RAFEO au moins une fois selon le cheminement .....	31
Figure 3 : Pourcentage d'étudiants qui ont reçu au moins une bourse selon le cheminement.....	32
Figure 4 : Nombre moyen de crédits obtenus durant les 12 premiers mois du programme de premier cycle selon le cheminement.....	33
Figure 5 : MPC au cours des huit premiers mois (au mois d'avril 2014) selon le cheminement.....	34

## Résumé

Cette étude pilote examine différents cheminements permettant à des personnes extérieures au système d'éducation régulier d'être admises à des programmes de premier cycle de l'Université York. Ces cheminements de rechange sont conçus pour faciliter l'accès à l'université des étudiants des populations sous-représentées (à faible revenu, de première génération, autochtones, membres d'une minorité raciale, handicapables, nouveaux immigrants, seuls soutien de famille, n'ayant pas terminé le secondaire ou présentant un agencement de ces caractéristiques).

Les passerelles vers un programme de premier cycle de l'Université York qui ont été examinées dans le cadre de ce projet sont :

1. L'admission directe à un programme menant à un grade universitaire dans la catégorie « étudiant adulte »
2. Cours préuniversitaires offerts par l'École des études permanentes servant de base pour l'admission dans la catégorie « étudiant adulte » à un programme menant à un grade.
3. Programme de transition à l'intention des femmes – cours sans crédit, offert dans la collectivité, servant de base à l'admission dans la catégorie « étudiant adulte » à un programme menant à un grade.
4. Programme de l'année de transition – agencement de cours avec crédits et sans crédit considéré comme une année préparatoire à temps plein à un programme menant à un grade.

Ces cheminements de rechange sont différents du point de vue de l'intensité de l'intervention, de la gamme d'interventions intégrées directement au programme, des droits de scolarité et des coûts de prestation. Les ouvrages qui existent sur la question nous disent que les étudiants sous-représentés doivent font face à différents obstacles scolaires, culturels et financiers. Nous savons que les besoins, caractéristiques personnelles et identités d'apprenants universitaires de ces étudiants varient. Notre question de recherche principale est quel est le cheminement qui convient le mieux à la situation d'une étudiante ou d'un étudiant compte tenu des obstacles à surmonter?

Nous avons utilisé une approche comportant plusieurs méthodes pour examiner cette question. Une revue de la littérature a permis de déterminer les obstacles que ces étudiants non traditionnels sont susceptibles de rencontrer. Des groupes de discussion réunissant des étudiants représentant les quatre cheminements nous ont permis d'explorer comment ils percevaient eux-mêmes leur expérience de cheminement. Un examen quantitatif des besoins financiers (tels que mesurés par l'aide financière reçue), de l'expérience antérieure du système d'éducation postsecondaire et du rendement subséquent (tel que mesuré par la moyenne pondérée cumulative des huit premiers mois d'études en vue de leur grade) d'un échantillon de 1 502 étudiants de cinq cohortes différentes représentant les quatre types de cheminements nous a donné

des données comparatives additionnelles sur l'efficacité des cheminements choisis par les étudiants pour entrer à l'université.

## Constatations

L'accès complet et égalitaire des étudiants non traditionnels à l'université, l'accès à des conditions d'apprentissage appropriées et l'accès aux résultats d'une formation universitaire nécessitent des mesures de soutien qui tiennent compte de la nature complexe et variée des obstacles auxquels ils sont confrontés. Des besoins variés relativement à la souplesse de la prestation des programmes, une gamme de préférences au chapitre de l'affiliation et le degré de conviction d'être « à sa place à l'université » sont autant de facteurs qui compliquent les obstacles scolaires, culturels et financiers que doivent surmonter les étudiants non traditionnels. Ces différences soulignent l'inefficacité d'un cheminement « universel » pour entrer à l'université. C'est en offrant une multitude de programmes distincts quant à leur niveau d'intervention, à leur capacité de tenir compte des identités d'apprenants et des préférences en matière d'affiliation, ainsi que divers degrés de soutien financier et scolaire que l'on pourra le mieux assurer l'accès complet et égalitaire. En déterminant quels étudiants correspondent le mieux à un cheminement offrant un niveau élevé, moyen ou faible d'intervention, nos résultats suggèrent un mécanisme rentable pour appuyer le plein accès à une formation universitaire pour les étudiants historiquement sous-représentés.

## Recommandations

Sur la base de nos constatations, nous formulons les recommandations provisoires suivantes aux universités qui essaient de relever le défi que pose l'accès des étudiants non traditionnels aux études universitaires.

Pour garantir l'application de pratiques exemplaires dans la mise en place de cheminements et de programmes de rechange :

- S'assurer de l'existence de choix et d'offres de cours à faible coût pour les hommes et les femmes qui doivent surmonter des obstacles financiers importants.
- S'assurer du meilleur accès possible aux mesures de soutien en place (aide pédagogique, services financiers, centre d'aide à la rédaction, counseling, services aux personnes handicapées, etc.) en prévoyant des heures d'ouverture le soir et/ou la fin de semaine.
- S'assurer de l'existence d'une gamme complète d'options pour contribuer réellement aux priorités en matière d'accès à l'université en établissant un éventail de programmes d'intervention d'intensité faible, moyenne et élevée, ainsi que les mesures de soutien aux études et autres convenant à chacun.



Pour jumeler le mieux possible les étudiants aux cheminements de rechange :

- Assurer un accès intégral aux programmes de premier cycle en établissant une vision panuniversitaire de l'accès et des stratégies de soutien intégrant et coordonnant les cheminements de rechange pour les étudiants non traditionnels. Une telle coordination pourrait permettre de profiter de bénéfices complémentaires, dont des économies d'échelle et la portée des soutiens scolaires et supplémentaires.
- Explorer la possibilité d'utiliser un questionnaire qui offrirait aux demandeurs éventuels un guide d'auto-évaluation facilitant la prise de décisions quant au programme constituant la meilleure solution possible.

## Introduction

Cette étude pilote examine différents cheminements permettant à des personnes extérieures au système d'éducation régulier d'être admises à des programmes de premier cycle de l'Université York. Ces cheminements de rechange sont conçus pour faciliter l'accès à l'université des étudiants des populations sous-représentées (à faible revenu, de première génération, autochtones, membres d'une minorité raciale, handicapables, nouveaux immigrants, seuls soutien de famille, n'ayant pas terminé le secondaire ou présentant un agencement de ces caractéristiques)<sup>1</sup>. Nous voulons savoir dans quelle mesure ces cheminements de rechange appuient le double objectif de la réussite scolaire et le sentiment d'appartenance à l'université. En examinant un ensemble de pratiques existantes, nous espérons mieux comprendre les pratiques qui pourraient se révéler exemplaires pour les universités en général et peut-être les autres établissements d'enseignement postsecondaire qui cherchent à améliorer l'accès des populations sous-représentées.

L'Université York offre depuis longtemps la possibilité de poursuivre des études postsecondaires à de nombreux groupes sous-représentés. Au début des années 1960, le Collège Atkinson (plus tard la Faculté Atkinson des études libérales et professionnelles) ouvrait ses portes à des étudiants qui n'avaient pas auparavant eu la possibilité de faire des études universitaires. En 2009, Atkinson a été fusionné à la faculté des arts pour devenir la Faculté des études libérales et professionnelles, et son mandat d'offrir une formation universitaire accessible et souple s'est élargi. Les cheminements examinés dans la présente étude s'inscrivent dans la mission de l'Université York d'accroître l'accessibilité en accueillant et en appuyant des étudiants non traditionnels<sup>2</sup>.

Les passerelles vers un programme de premier cycle de l'Université York qui ont été examinées dans le cadre de ce projet sont :

1. L'admission directe à un programme menant à un grade universitaire dans la catégorie « étudiant adulte »
2. Cours préuniversitaires offerts par l'École des études permanentes servant de base pour l'admission dans la catégorie « étudiant adulte » à un programme menant à un grade.
3. Programme de transition à l'intention des femmes – cours sans crédit, offert dans la collectivité, servant de base à l'admission dans la catégorie « étudiant adulte » à un programme menant à un grade.

---

1 Cette liste n'est pas exhaustive mais elle renvoie à certaines des populations dont il est question dans les recherches sur les étudiants non traditionnels. Voir par exemple Abramovitch (2003), Archer et coll. (2002), Bragg (2006), Brine et Waller (2004), Finnie et Wismer (2011), Warmington (2003) et Wiggers et Arnold (2011).

2 On peut consulter l'énoncé de mission de l'Université York à [http://www.yorku.ca/web/about\\_yorku/mission/](http://www.yorku.ca/web/about_yorku/mission/)

4. Programme de l'année de transition – agencement de cours avec crédits et sans crédit considéré comme une année préparatoire à temps plein à un programme menant à un grade.

## Revue de la littérature

Cette étude s'inscrit dans les travaux sur l'exclusion sociale et l'intégration (p. ex. Bhalla et Lapeyre, 1997). Elle suppose qu'une approche structurelle est nécessaire pour venir à bout des obstacles importants en matière d'éducation et que ces obstacles sont le plus efficacement abolis par l'adoption d'une approche d'apprentissage intégratif (p. ex. Huber et Hutchings, 2004).

### Portée du problème

À l'automne 2008, 25 % des élèves ayant commencé leur 9<sup>e</sup> année dans une école secondaire de l'Ontario en 2003-2004 étaient entrés sur le marché du travail *sans* avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) 2008 (Finnie et coll., 2011b). Au moment où ils ont quitté l'école, environ 19 % étaient bien loin de posséder les crédits nécessaires à l'obtention de leur diplôme (p. iv), les notes de la 9<sup>e</sup> année étant un prédicteur solide de l'obtention du DESO (p. vi). Le peu de succès scolaire a été mentionné comme l'une des principales raisons pour lesquelles on choisissait d'entrer sur le marché du travail avant d'avoir terminé le secondaire. Cette conclusion est confirmée par Archer et coll. (2002), qui soulignent que les jeunes qui quittent tôt l'école secondaire ont tendance à provenir de familles à faible revenu.

Des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada portent à penser que, dans le cas des jeunes Ontariens, de nombreux décrocheurs précoces essaieront plus tard de réintégrer le système scolaire (Lennon et coll., 2011). Les obstacles au succès scolaire demeurent toutefois importants pour ces étudiants et la relation négative entre la participation aux études postsecondaires (EPS) et le statut socioéconomique associé au faible revenu est perceptiblement persistant. Wiggers et Arnold (2011) montrent que les étudiants de l'Ontario qui ont le plus besoin des programmes d'aide financière ne les utilisent pas. Goldrick-Rab (2006) examine les cheminements *dans* le système d'enseignement supérieur américain, (plutôt que *menant* à l'enseignement supérieur) et pose en principe que les étudiants des groupes socioéconomiques défavorisés, de même que les étudiants noirs et hispaniques, sont plus susceptibles de suivre des cheminements qui impliquent des temps d'arrêt et des transferts vers d'autres établissements durant leurs EPS.

L'étude de Warmington sur les étudiants des Midlands en Angleterre qui se désintéressent de l'éducation (2003, p 96) est motivée par une question provocatrice et pertinente [traduction] : « Si l'école a joué un rôle important dans la marginalisation d'étudiants dans le passé, pourquoi veulent-ils y retourner ou même tenter de poursuivre des EPS? Le monde des étudiants adultes se compose de toute évidence d'insécurité financières, de responsabilités familiales, de relations difficiles avec l'éducation et de l'opposition constante des exigences découlant de la vie d'étudiant et d'un emploi rémunéré... Dans des circonstances aussi lourdes

à assumer, pourquoi les étudiants s'engagent-ils à quatre ou cinq années d'études? » (p. 96) En outre, comme dans le cas des étudiants de la classe ouvrière au Royaume-Uni, les risques économiques et matériels liés aux EPS [traduction] « touchent l'ensemble du processus d'engagement à l'égard des études supérieures – de la demande d'admission, à la participation, jusqu'aux possibilités d'emploi des diplômés » (Brine et Waller, 2004, p. 107).

### **Obstacles aux possibilités d'EPS**

Castle et coll. (2006, p. 366) faisant référence à Cross (1981), définissent les regroupements suivants d'obstacles au succès scolaire dans leur étude des programmes d'accès :

Les « obstacles situationnels » proviennent de la situation de vie d'une personne et incluent des aspects tels les engagements professionnels de l'apprenant, les responsabilités familiales ainsi que les problèmes liés aux soins des enfants, aux finances et au transport.

Les « obstacles institutionnels » comprennent l'emplacement, les conditions d'admission, les problèmes d'horaire ainsi que les pratiques et procédures qui entravent la participation.

Les « obstacles dispositionnels » sont attribués à des facteurs tels l'estime de soi, les expériences antérieures, les valeurs, les attitudes et les croyances concernant l'apprentissage.

Les obstacles scolaires, financiers, culturels et autres peuvent être répartis entre ces catégories pour allonger la liste.

#### **Obstacles situationnels :**

- Obstacle n° 1 Incapacité financière – le coût du programme est supérieur aux ressources financières que l'étudiant est en mesure d'obtenir pour payer ses études.
- Obstacle n° 2 Manque de souplesse des programmes – les responsabilités autres que scolaires de l'apprenant l'empêchent d'accéder à des programmes dont les modes de prestation sont limités et dont les structures sont rigides.
- Obstacle n° 3 Qualifications insuffisantes – les qualifications et les préalables scolaires exigés (diplôme d'études secondaires ou notes) empêchent l'admission aux programmes d'EPS.

### **Obstacles institutionnels :**

- Obstacle n° 4 Manque de soutien à la mise à niveau scolaire – absence de mécanismes permettant la mise à niveau scolaire des étudiants qui n'ont pas acquis les compétences ou habiletés nécessaires pour réussir des EPS.
- Obstacle n° 5 Manque d'information ou de sensibilisation – absence de renseignements pertinents sur les programmes d'EPS et mesures de soutien connexes, en particulier ceux ciblant les populations non traditionnelles et d'autres minorités.
- Obstacle n° 6 Manque de mesures de soutien supplémentaires – absence de ressources et de soutiens (counseling et encadrement durant les études p. ex.) nécessaires pour aider les étudiants à s'y retrouver dans le système postsecondaire et les guider vers le succès scolaire.

(Le manque de souplesse du programme [obstacle n° 2] pourrait également être considéré comme un obstacle institutionnel puisque le calendrier des cours/programmes peut empêcher la participation de certains étudiants.)

### **Obstacles dispositionnels :**

- Obstacle n° 7 Exclusion – prédisposition aux croyances négatives concernant l'école ou l'apprentissage, absence de signification culturelle, faible estime de soi, etc.
- Obstacle n° 8 Incapacités de l'apprenant – différentes exigences en matière d'apprentissage qui nuisent à l'acquisition ou à la démonstration des acquis alignés sur les pratiques pédagogiques dans le cadre des EPS et à l'évaluation de l'apprentissage.

### **Identité d'apprenant**

Une solide identité en tant qu'étudiant universitaire – se voir comme appartenant au milieu universitaire – est un élément critique du succès scolaire. Brine et Waller (2004) observent que le fait d'entreprendre des études universitaires peut être source de confusion et de contradictions pour certains étudiants non traditionnels qui tentent de faire la transition vers l'université. Le fait de ne pas avoir étudié pendant un certain temps ainsi que des expériences antérieures négatives dans le système d'éducation peuvent recouper la perception qu'ont des étudiants d'eux-mêmes en tant que minorités racialisées, en tant que membres de la classe ouvrière ou pauvres, en tant que femmes ou encore comme possédant plusieurs de ces identités. Tous ces facteurs peuvent ou non permettre aux membres des populations sous-représentées de se définir eux-mêmes comme étudiants universitaires ou comme étant à leur place à l'université. Kassworm, Sandman et Sissel (2000) soulignent que pour les étudiants non traditionnels [traduction] « l'apprentissage n'est pas uniquement un voyage mental; c'est également un voyage des plus périlleux mettant à contribution l'âme et l'identité de l'adulte » (p. 458). Par conséquent, certains doivent [traduction] « continuellement (re)construire leur identité fragile d'apprenant » (Brine et Waller, p. 103).

Archer et Leathwood (2002) constatent que certains étudiants des populations sous-représentées peuvent également avoir des convictions tacites ou de sens commun à propos de ce qui est approprié pour des gens comme eux et ne pas se percevoir comme méritant d'accéder aux EPS (p. 176). Ces obstacles dispositionnels et ces perceptions négatives d'eux-mêmes sont exacerbés par des cultures institutionnelles qui positionnent les étudiants dont les antécédents sont non traditionnels comme étant [traduction] « "autre" » et de telles cultures peuvent les dissuader de se concevoir comme un étudiant universitaire potentiel » (p. 191). Ces facteurs portent à croire que les obstacles institutionnels et dispositionnels peuvent se chevaucher et s'amplifier mutuellement pour affaiblir chez les étudiants l'identité éventuelle d'apprenant universitaire. Certains étudiants des populations sous-représentées peuvent devoir adopter un autre discours personnel et avoir besoin d'un soutien pour les aider à cultiver et à consolider une nouvelle identité d'apprenant universitaire.

### Préférences au plan de l'affiliation

Les étudiants qui doivent établir ou renforcer leur identité d'apprenant universitaire souffrent souvent d'un manque de confiance dans leur capacité de réussir des EPS. Ces étudiants peuvent surmonter les obstacles dispositionnels et se former une identité d'apprenant plus efficacement s'ils sont appuyés par un groupe de pairs ou s'ils peuvent créer des liens avec des condisciples avec lesquels ils ont en commun des expériences. [Traduction] « L'affiliation doit inclure chez les apprenants le désir d'être reliés aux autres et de s'appuyer mutuellement dans leur apprentissage ainsi que la reconnaissance de l'importance de nouer des liens qui encouragent l'apprentissage. » (Castle et coll., 2006, p. 367) Ils affirment que certains étudiants des populations sous-représentés, surtout les femmes, ont des besoins d'affiliation particulièrement importants [traduction] « les hommes sont généralement plus motivés par les possibilités d'emploi que les femmes, et accordent moins d'importance que les femmes au soutien de tuteurs et de pairs » (p. 367).

### Différences entre les sexes

Des recherches précédentes ont montré que certains des risques auxquels font face les étudiants non traditionnels sont sexospécifiques (Brine et Waller, 2004) et qu'un taux beaucoup plus élevé de femmes que d'hommes qui tentent un retour dans le système régulier sont parfois confrontées à des obstacles situationnels et dispositionnels particuliers. Finnie et coll. (2011a) constatent que [traduction] « bien que les taux de participation aux EPS des femmes soient significativement plus élevés que ceux des hommes, les femmes des groupes sous-représentés sont généralement plus désavantagées que les hommes » (p. 1).

L'identité des femmes en tant qu'apprenantes universitaires peut être particulièrement vulnérable à l'effet érosif du discours dominant. Archer, Ross et Hutchings (2002) soulignent que [traduction] « même dans les établissements où la proportion d'étudiants non traditionnels est élevée, la culture universitaire reflète un discours selon lequel les étudiants sont jeunes, blancs, de sexe masculin et de classe moyenne » (p. 197).

Selon des études réalisées antérieurement [traduction] « les femmes étaient plus susceptibles de déclarer se sentir aliénées par la culture universitaire » (Archer et Leathwood, 2002, p. 190). Les femmes de race noire en particulier étaient plus susceptibles de dire s'être « senties perdues » et « laissées pour compte » par le langage et les procédures universitaires, au point où elles parlaient « d'exploration » plutôt que d'un « sentiment d'appartenance » réel (Archer & Leathwood, 2002, p. 190). Cela porte à penser que des complexités à la fois racialisées et genrées sont en jeu lorsque les femmes tentent d'établir ou de renforcer leur identité d'apprenante (Brine et Waller, 2004, p. 97).

## Questions de recherche

Sur la question de l'accessibilité des EPS, Finnie et coll. (2011a, p. 50) affirment qu'il n'y a pas de solution universelle. Une revue de la littérature nous dit que les étudiants non traditionnels en particulier font face à un éventail d'obstacles situationnels, institutionnels et dispositionnels. Certains étudiants auront besoin d'un soutien plus important que d'autres pour surmonter ces obstacles et accéder aux EPS et pendant toute la durée de celles-ci, mais pas tous.

Les cheminements de rechange examinés dans la présente étude diffèrent du point de vue de l'intensité et de la portée des interventions, des droits de scolarité et des coûts de prestation. Notre but est de mieux comprendre la vaste gamme des besoins scolaires, socioéconomiques et sociaux des étudiants non traditionnels, les manières dont leur identité d'apprenant universitaire est touchée par les obstacles rencontrés et le lien entre ces éléments et le cheminement de rechange choisi pour être admis à l'Université York.

Notre principale question de recherche est : quel est le cheminement qui convient le mieux à la situation d'une étudiante ou d'un étudiant compte tenu des obstacles à surmonter?

Avant d'examiner des exemples de la préparation scolaire et du rendement d'étudiants, de leurs besoins financiers, de leurs perceptions des quatre cheminements vers l'admission et de leur expérience dans ce contexte, nous résumons les caractéristiques distinctes de chaque cheminement.

## Cheminements de rechange pour être admis à l'Université York

Nous nous concentrons sur les quatre cheminements qui ont été conçus pour abolir les obstacles et réduire l'exclusion de l'université : l'admission directe dans la catégorie « étudiant adulte », le Programme préuniversitaire; le Programme de transition à l'intention des femmes et le Programme de l'année de transition. Ces programmes sont conçus pour les étudiants non traditionnels qui, pour différentes raisons,

peuvent ne pas posséder les attestations d'études requises pour être admis à l'université<sup>3</sup>. Les différents cheminements ont pour but de permettre aux étudiants d'accéder à des programmes universitaires de premier cycle. En satisfaisant aux exigences des cheminements, les étudiants qui n'ont peut-être pas terminé le secondaire ont la possibilité d'obtenir un grade universitaire (un aperçu des caractéristiques de chaque programme figure à l'Annexe 4).

Un certain nombre de facteurs influent sur la mesure dans laquelle des études universitaires de premier cycle sont accessibles aux étudiants non traditionnels. Les plus importants étant aussi variés que les critères d'admission, l'abordabilité des programmes, la structure et la prestation du programme d'études, sans oublier les cours de rattrapage. Pour présenter l'information sur les quatre cheminements de rechange examinés dans notre étude, nous avons tenu compte des caractéristiques qui paraissent au Tableau 1.

---

<sup>3</sup> Il existe à l'université York une vaste gamme de programmes dits de « transition ». Certains visent de manière générale tous les étudiants de première année. Par exemple, Red Zone accueille les nouveaux étudiants (et leurs parents) à l'Université York. Certains, comme le YUBridge offert par l'English Language Institute, sont des programmes de transition linguistique conçus pour les apprenants de l'anglais langue seconde. Ces programmes ciblent souvent les étudiants qui par ailleurs satisfont aux conditions d'admission à un programme de premier cycle. D'autres sont des programmes de transition permettant de reconnaître les titres des professionnels formés ou ayant étudié à l'étranger. Ils incluent le programme Internationally Educated Nurses et l'Internationally Educated Professionals. De tels programmes débordent le champ de notre étude.



**Tableau 1 : Composantes des cheminements de rechange pour être admis à l'Université York**

<b>Composantes des cheminements de rechange pour être admis à l'Université York</b>
1. Critères d'ammissibilité de l'université York
2. Conditions d'admissions – conditions auxquelles les étudiants doivent satisfaire pour être admis
3. Contingent – fréquence des cours et nombre d'étudiants admis durant une session
4. Statut d'inscription – reconnu ou non comme étudiant à l'Université York ayant accès à la gamme complète des services aux étudiants
5. Structure du programme / conception du soutien – manière dont les cours sont structurés et le soutien fourni aux étudiants
6. Exigences du programme – structure et prestation du programme
7. Services de soutien – soutiens scolaires et autres disponibles aux étudiants d'un cheminement particulier
8. Droits – coûts financiers liés à l'inscription
9. Financement des étudiants – bourses possibles spécifiques à un cheminement particulier
10. Admissibilité au RAFEO – admissibilité ou non-admissibilité des étudiants d'un cheminement au Régime d'aide financière aux étudiantes et aux étudiants de l'Ontario
11. Résultats – ce que les étudiants obtiennent une fois leur programme terminé

### **Admission directe dans la catégorie « étudiant adulte »**

Aux fins d'admission à l'Université York, le statut d'étudiant adulte est accordé à un étudiant d'au moins 21 ans<sup>4</sup>, qui a quitté l'école secondaire depuis au moins deux ans et qui n'a pas terminé une année complète

---

<sup>4</sup> Au mois de mars 2015, l'Université York a modifié son critère s'appliquant aux étudiants adultes. Les candidats de 20 ans ou plus peuvent maintenant être considérés comme étudiants adultes. Les autres critères d'admission des étudiants adultes demeurent les mêmes.

d'EPS dans un collège ou une université reconnue. Les étudiants qui présentent une demande en tant qu'étudiant adulte ne sont pas obligés d'avoir un diplôme d'études secondaires. Les candidats sont admis dans un programme de premier cycle sur la base de leur capacité de démontrer qu'ils peuvent mener à bien des études de niveau universitaire<sup>5</sup>. Les personnes admises en tant qu'étudiant adulte demandent à entrer immédiatement dans un programme menant à un grade, jouissent du statut d'étudiant à l'Université York et peuvent accéder aux services et soutiens du Centre Atkinson pour les étudiants adultes et les étudiants à temps partiel, notamment les services d'orientation, de consultation et de soutien à la transition.

### Programme préuniversitaire de l'École d'études permanentes

Le programme préuniversitaire fait partie de l'École des études permanentes. À l'instar du Programme de transition à l'intention des femmes (ci-après), les cours préuniversitaires sont disponibles aux personnes de plus de 21 ans qui ont quitté l'école secondaire depuis au moins deux ans. Les étudiants qui terminent un seul cours avec la note d'au moins B obtiennent un titre à l'appui de leur demande d'admission en tant qu'étudiant adulte dans un programme de premier cycle de l'Université York, offert par la Faculté des études libérales et professionnelles, la Faculté des études environnementales ou le Collège Glendon.

Les étudiants de ce programme ont accès à trois cours préuniversitaires différents : sciences humaines, sciences sociales et un cours menant à un titre de remplacement en mathématiques. Les cours en sciences humaines et en sciences sociales offerts sur le campus durent 13 semaines, à raison de trois heures semaines, et regroupent de 15 à 35 participants. Ils sont modelés sur les cours de sciences humaines et de sciences sociales de première année, mais ils couvrent également des compétences rédactionnelles et scolaires. Depuis 2013, les étudiants qui terminent avec succès l'un ou l'autre avec une note d'au moins B reçoivent trois crédits, postérieurs à l'admission, et qui contribuent à leur grade. Le cours de mathématiques requis pour l'admission permet de satisfaire au préalable de certains programmes en l'absence d'un diplôme du secondaire attestant du niveau requis de mathématiques. Par contre, le cours de mathématiques ne sert pas par lui-même à l'admission dans un programme menant à un grade, tandis que les cours sciences humaines et en sciences sociales le font.

Les étudiants du Programme préuniversitaire ainsi que les étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes (résumé plus loin), n'ont pas le statut d'étudiants de l'Université York et n'ont pas accès aux services et soutiens auxiliaires de l'Université.

---

<sup>5</sup> Outre l'exigence générale selon laquelle les candidats doivent démontrer qu'ils sont aptes à mener à bien des études universitaires, certains programmes peuvent exiger d'autres conditions préalables à l'admission.

## Programme de transition à l'intention des femmes

Le Programme de transition à l'intention des femmes fait partie de l'École des études sur les femmes, le genre et la sexualité. Il est conçu principalement pour les femmes. Les étudiantes suivent un cours unique pour obtenir un titre leur permettant d'être admises à certains programmes de premier cycle de l'Université York. Les étudiantes qui obtiennent au moins un B à la fin du cours obtiennent un titre qui appuie leur demande d'admission, en tant qu'étudiante adulte à l'Université York, dans un programme de premier cycle offert par la Faculté des études libérales et professionnelles, la Faculté de la santé, la Faculté des études environnementales ou au Collège Glendon. Comme dans le cas des cours préuniversitaires en sciences humaines et en sciences sociales, les étudiantes qui terminent avec succès le cours de transition pour les femmes avec au moins la note B reçoivent maintenant trois crédits après l'admission en vue de l'obtention d'un grade.

Le cours met l'accent sur l'acquisition et l'amélioration de la réflexion critique, les compétences en lecture ainsi qu'en rédaction et en communication verbale. Il dure 13 semaines et est offert à l'extérieur du campus à un groupe de 15 à 25 étudiantes. Le cours est calqué sur un cours d'études des femmes de première année et exige des étudiantes des travaux structurés de rédaction, des présentations verbales et la participation à des discussions critiques. Tous les documents de lecture sont rédigés par des auteurs canadiens, surtout des femmes. La coordinatrice du Programme de transition à l'intention des femmes collabore étroitement avec le Bureau des admissions de l'Université York pour que les étudiantes qui réussissent accèdent au programme qui les intéresse.

## Programme de l'année de transition

Ce programme, qui existe depuis septembre 2010, s'adresse aux jeunes (19 ans et plus) et aux adultes qui, en raison de divers obstacles, n'ont pas eu la possibilité de terminer leurs études secondaires et ne possèdent pas les titres d'études nécessaires pour être admis à l'université. La plupart des étudiants ont fait une partie de leur 11<sup>e</sup> année et ont quitté le secondaire depuis au moins deux ans. Le programme consiste en un cours intensif, à temps plein, de deux sessions et mène à l'admission à certains programmes de premier cycle de l'Université York. Les étudiants y sont considérés dès le départ comme étudiant à part entière de l'Université.

Le Programme de l'année de transition plonge les étudiants dans un programme de formation qui leur offre un soutien intensif axé sur les cours. Il est fondé sur la cohorte – les étudiants assistent aux cours et ateliers en tant que groupe. Ils doivent être présents pendant la journée entière, du lundi au jeudi, de septembre à avril. Les étudiants s'inscrivent à des cours de premier cycle et reçoivent 18 crédits scolaires une fois qu'ils les ont terminés (l'équivalent de trois cours année). De plus, ils doivent obtenir 12 crédits non scolaires conçus pour améliorer les compétences requises pour obtenir un grade universitaire. Les étudiants qui terminent le programme avec une note moyenne d'au moins C et la note de passage dans les ateliers ne donnant pas droit à des crédits peuvent entrer dans le programme de premier cycle de leur choix.

## Lacunes : populations auxquelles aucun cheminement de rechange n'est offert

Il n'existe actuellement à l'Université York aucun programme permettant spécifiquement aux étudiants autochtones de faire la transition vers les EPS. En outre, si les femmes qui éprouvent des difficultés financières ont la possibilité de suivre le cours du Programme de transition à leur intention pour 150 \$, les seules possibilités disponibles aux hommes sont les cours du Programme de l'année de transition et les cours préuniversitaires dont les coûts sont plus élevés. Les hommes qui ont besoin de beaucoup de souplesse ne peuvent habituellement pas suivre le programme à temps plein de l'année de transition et ceux qui ont des besoins financiers importants peuvent trouver prohibitif le coût du Programme préuniversitaire (649 \$). L'Université York n'offre actuellement pas de possibilités de transition aux hommes dont les besoins financiers et en matière de souplesse sont élevés.

Enfin, les programmes de transition de l'Université York sont principalement axés sur les sciences humaines et les sciences sociales. Les cheminements de transition facilitent tous les trois l'admission à un certain nombre de facultés et les étudiants sont largement orientés vers des programmes axés sur les arts. Il n'existe actuellement aucun programme pour aider les étudiants à faire la transition vers des programmes de premier cycle en sciences, en ingénierie ou en commerce.

## Caractéristiques des cheminements de rechange

Les adultes qui souhaitent *réintégrer* le système d'éducation régulier en étant admis pour la première fois à l'université peuvent ne pas posséder les qualifications scolaires requises et doivent par conséquent acquérir ces compétences. En raison des différences entre leur conception et leur mise en œuvre, les quatre cheminements vers l'Université York fournissent de différentes façons, directement ou indirectement, les qualifications scolaires nécessaires à l'admission.

En plus des qualifications manquantes, d'autres obstacles qui se recoupent ajoutent au défi que des populations sous-représentées spécifiques doit relever. Les étudiants à faible revenu, de première génération et autochtones en particulier peuvent faire face à de multiples obstacles, y compris les limites financières (obstacle n° 1), l'iniquité et l'exclusion en raison de la langue et de la culture, et implicitement en raison de leur absence du curriculum eurocentrique (obstacle n° 5), en plus du manque de préparation scolaire adéquate (obstacles n° 3 et 4). Les quatre cheminements éliminent différents obstacles et permettent l'accès de différentes façons en utilisant différents moyens. Le Tableau 2 inscrit les programmes et cours des cheminements de rechange dans les dimensions de l'accès définies précédemment.

Tableau 2 : Correspondance entre les cheminements de rechange et les questions liées à l'accès traitées

Questions liées à l'accès	Admission directe dans la catégorie étudiant adulte	Sciences humaines et sciences sociales préuniversitaires	Programme de transition à l'intention des femmes	Programme de l'année de transition
<p><b>N° 1 – Capacité financière/abordabilité</b></p> <p><i>Dans quelle mesure le programme est-il abordable pour les étudiants à faible revenu?</i></p>	<p><b>Moyennement abordable</b></p> <p>Les étudiants acceptés s'inscrivent à un programme menant à un grade; ceux qui y sont admissibles peuvent recevoir une aide du RAFFEO.</p>	<p><b>Peu abordable</b></p> <p>Étudiants non admissible au RAFFEO.</p> <p>Aucune bourse disponible pour les étudiants ayant des besoins financiers.</p>	<p><b>Très abordable</b></p> <p>Le prix du cours est abordable : 150 \$.</p>	<p><b>Moyennement abordable</b></p> <p>Aide financière disponible : les étudiants admissibles peuvent recevoir une aide du RAFFEO.</p> <p>Des soutiens sont disponibles aux étudiants qui traitent avec le RAFFEO.</p> <p>Des bourses du Programme de l'année de transition sont également disponibles.</p>
<p><b>N° 2 – Souplesse</b></p> <p><i>Le programme offre-t-il suffisamment de souplesse pour surmonter les obstacles situationnels et tenir compte des circonstances individuelles?</i></p>	<p><b>Très souple</b></p> <p>Les étudiants peuvent s'inscrire à temps plein ou partiel, à des cours de jour, du soir ou en ligne.</p> <p>La souplesse varie en fonction du programme et des cours offerts.</p>	<p><b>Plutôt souple</b></p> <p>Cours offert un soir particulier une fois par semaine pour les étudiants qui travaillent / ont d'autres engagements durant la journée.</p>	<p><b>Plutôt souple</b></p> <p>Cours offert un soir particulier une fois par semaine pour les étudiantes qui travaillent / ont d'autres engagements durant la journée.</p> <p>Au moins un cours offert par année durant la journée.</p>	<p><b>Peu souple</b></p> <p>Les étudiants doivent suivre le programme à temps plein durant la journée pendant huit mois. Accommodement individuel fait une seule fois pour tenir compte de différentes situations personnelles.</p>

Questions liées à l'accès	Admission directe dans la catégorie étudiant adulte	Sciences humaines et sciences sociales préuniversitaires	Programme de transition à l'intention des femmes	Programme de l'année de transition
<p><b>N° 3 – Qualifications scolaires</b></p> <p><i>De quelle manière le programme procure-t-il les qualifications requises pour l'admission?</i></p>	<p><b>Pas traitées directement</b></p> <p>Les critères d'admission des étudiants adultes sont souples. Le processus d'examen des demandes tient compte de l'expérience professionnelle et personnelle ainsi que du rendement scolaire.</p>	<p><b>Réussite d'un cours</b></p> <p>La réussite d'un cours sert de base pour l'admission lorsque la demande est présentée en tant qu'étudiant adulte.</p>	<p><b>Réussite d'un cours</b></p> <p>La réussite d'un cours sert de base pour l'admission lorsque la demande est présentée en tant qu'étudiant adulte.</p>	<p><b>Réussite du programme</b></p> <p>Une fois le programme terminé avec succès, les étudiants sont transférés au programme menant à un grade.</p>
<p><b>N° 4 – Soutiens scolaires</b></p> <p><i>Le programme offre-t-il des soutiens scolaires pour encourager la réussite et préparer les étudiants aux EPS?</i></p>	<p><b>Facilitation</b></p> <p>Accès facilité au Centre Atkinson pour les étudiants adultes et les étudiants à temps partiel mais pas fournis directement aux étudiants.</p>	<p><b>Oui</b></p> <p>Mise à niveau des compétences scolaires intégrée à la conception du programme et assurée directement durant le cours.</p>	<p><b>Oui</b></p> <p>Mise à niveau des compétences scolaires intégrée à la conception du programme et assurée directement durant le cours.</p>	<p><b>Oui</b></p> <p>Mise à niveau des compétences scolaires intégrée à la conception du programme et assurée directement pour tous les étudiants durant certains ateliers.</p>
<p><b>N° 5 – Égalité/équité</b></p> <p><i>Le programme communique-t-il les besoins des populations sous-représentées et répond-il à ces besoins?</i></p>	<p><b>Non</b></p> <p>Cet élément n'est pas intégré à la conception du programme.</p>	<p><b>Non</b></p> <p>Cet élément n'est pas intégré à la conception du programme.</p>	<p><b>Oui</b></p> <p>Un des objectifs énoncés du programme.</p>	<p><b>Oui</b></p> <p>Un des objectifs énoncés du programme.</p>
<p><b>N° 6 – Soutien supplémentaire</b></p> <p><i>Le programme offre-t-il d'autres formes de</i></p>	<p><b>Facilitation</b></p> <p>Accès facilité au Centre</p>	<p><b>Non</b></p> <p>Cet élément n'est pas intégré à la</p>	<p><b>Non</b></p> <p>Cet élément n'est pas intégré à la</p>	<p><b>Fourni directement</b></p> <p>Intégré à la conception du programme pour</p>

Questions liées à l'accès	Admission directe dans la catégorie étudiant adulte	Sciences humaines et sciences sociales préuniversitaires	Programme de transition à l'intention des femmes	Programme de l'année de transition
<i>soutien comme du counseling ou du mentorat?</i>	pour les étudiants adultes et les étudiants à temps partiel mais pas fournis directement aux étudiants.	conception du programme.	conception du programme.	tous les étudiants
<b>N° 7 – Inclusion</b> <i>Le programme encourage-t-il un sentiment d'appartenance à l'Université York?</i>	<b>Pas directement</b>  Les étudiants présentent directement une demande à l'Université et sont encouragés à devenir membres de la York University Mature Students' Organization.	<b>Pas directement</b>  Cet élément n'est pas intégré à la conception du programme, mais il est possible que cela soit facilité du fait que les cours sont offerts sur le campus.	<b>Non</b>  Cet élément n'est pas intégré à la conception du programme et pas facilité du fait que le cours est offert hors campus.	<b>Oui</b>  La promotion de l'inclusion est un des objectifs énoncés du programme et est appuyé par la conception intégré du programme.
<b>N° 8 – Accès des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage</b> <i>Le programme intègre-t-il un soutien direct pour les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage diagnostiquées ou non?</i>	<b>Soutiens complets disponibles</b>  Centre Atkinson pour les étudiants adultes et les étudiants à temps partiel, en collaboration avec les services de counseling et aux personnes handicapées de l'Université, mais pas fournis directement aux étudiants.	<b>Certains soutiens</b>  Facilité par les services de counseling et aux personnes handicapées de l'Université à l'intention des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage diagnostiqués.  Aucun soutien n'est disponible pour l'évaluation ou le diagnostic des étudiants soupçonnés d'avoir des difficultés	<b>Certains soutiens</b>  Aucun soutien n'est disponible pour les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage diagnostiquées ou non puisque le programme n'a pas accès aux services de counseling et aux personnes handicapées de l'Université.	<b>Soutiens complets disponibles</b>  Facilité directement par les services de counseling et aux personnes handicapées de l'Université.  Les enseignants et les conseillers du programme surveillent des signes de difficultés d'apprentissage non diagnostiquées et travaillent avec les étudiants afin de faciliter les évaluations et les diagnostics par l'intermédiaire de ces services.

Questions liées à l'accès	Admission directe dans la catégorie étudiant adulte	Sciences humaines et sciences sociales préuniversitaires	Programme de transition à l'intention des femmes	Programme de l'année de transition
		d'apprentissage.		

En tenant compte des caractéristiques de ces quatre cheminements, nous pouvons les regrouper en trois catégories selon l'intensité de leur intervention dans la démarche des étudiants pour entrer à l'université.

### Programme au niveau élevé d'intervention

Le Programme de l'année de transition est un exemple de programme comportant un niveau élevé d'intervention. Des soutiens scolaires et supplémentaires sont fournis directement à tous les étudiants afin qu'ils acquièrent la confiance en eux-mêmes et les compétences requises pour réussir leurs études. Les étudiants de ce programme sont considérés comme des étudiants à temps plein de l'Université York et ont accès à tous les formes d'aide qui y sont disponibles. Les cours en sciences humaines, études d'équité et rédaction de la Faculté des études libérales et professionnelles sont complétés par des cours spécifiques au programme, ne donnant pas droit à des crédits, et portant sur les aptitudes d'apprentissage et à la rédaction. Les étudiants du Programme de l'année de transition profitent également du soutien en atelier offert par la bibliothèque, le service d'aide à la rédaction et les services de counseling et aux personnes handicapées.

Ce qui différencie le Programme de l'année de transition des autres programmes et cheminements en ce qui concerne l'accès des étudiants non traditionnels, c'est la manière dont sa prestation est assurée. Il relie entre eux tous les aspects de la prestation. On comprend bien les bénéfices qui découlent de l'établissement de liens directs entre les compétences en rédaction et les aptitudes à l'apprentissage au contenu des cours universitaires pour que les étudiants puissent liés entre eux plus facilement les concepts propres aux compétences, mais le programme vise de plus à créer un sentiment d'appartenance communautaire plus vaste et plus enveloppant, qui encourage et facilite l'acquisition d'un sentiment d'appartenance à l'Université chez les étudiants. Alors que l'engagement améliore l'expérience de tous les étudiants, dans le cas de certains étudiants non traditionnels, l'engagement peut déterminer s'ils iront à l'université ou non. En s'appuyant largement sur un modèle de prestation fondé sur une cohorte, selon lequel les étudiants évoluent en tant que groupe pour la plupart des activités, et qui compte sur des facilitateurs se consacrant au programme ainsi que sur un personnel sensible aux défis que posent les obstacles complexes auxquels ils sont confrontés, le Programme de l'année de transition offre des possibilités de création de ces liens et d'enrichissement du sentiment d'appartenance aux étudiants des groupes sous-représentés.



## Programmes au niveau modéré d'intervention

Ce sont le Programme de transition à l'intention des femmes et les cours préuniversitaires de l'École des études permanentes. Des soutiens scolaires sont fournis dans le cadre d'un cours qui a lieu une fois par semaine. Les compétences scolaires sont intégrées au curriculum des deux programmes et au contenu des cours. Cependant, au-delà des séances d'information sur la présentation d'une demande d'admission en tant qu'étudiant adulte, aucune autre forme de soutien, de counseling ou d'information n'est offerte. Les étudiants préuniversitaires ont accès à certains soutiens disponibles aux étudiants de l'Université York, comme le centre d'aide à la rédaction. Ils peuvent choisir de se prévaloir de ces services, mais ne sont pas tenus de le faire.

Les étudiants de ces programmes ne sont pas considérés encore comme des étudiants de l'Université York et les programmes ne sont pas conçus spécifiquement dans le but d'intégrer les étudiants à la communauté universitaire. Puisqu'ils sont offerts sur le campus, les cours préuniversitaires peuvent aider à l'acquisition d'un sentiment d'appartenance chez certains étudiants. Les cours du Programme de transition à l'intention des femmes sont offerts dans la communauté, à l'extérieur du campus. Il est possible que des étudiantes et étudiants des deux programmes acquièrent un sentiment d'appartenance communautaire au sein d'une classe durant la session. Le cours de transition à l'intention des femmes est enseigné dans une perspective féministe et en raison de son mandat en matière de justice sociale, il porte une certaine attention à l'inclusion et à la consolidation de l'identité d'apprenante des femmes. Les cours préuniversitaires mettent principalement l'accent sur le perfectionnement des compétences scolaires et n'ont pas d'objectifs en matière d'inclusion ou de consolidation de l'identité d'apprenant.

## Cheminement au faible niveau d'intervention

Les étudiants admis directement dans la catégorie « étudiant adulte » entrent à l'université en suivant un cheminement au faible niveau d'intervention. Les étudiants s'inscrivent à temps plein ou à temps partiel et aucun soutien ou service ne leur est fourni directement. Ils peuvent choisir d'utiliser les services de counseling, de mentorat et de soutien offerts à tous les étudiants et facilités par le Centre Atkinson pour les étudiants adultes et à temps partiel, qui rend ces ressources disponibles centralement. Les étudiants déterminent individuellement dans quelle mesure ils souhaitent se joindre à des communautés formées par d'autres étudiants adultes et dans quelle mesure ils souhaitent s'intégrer à la communauté de York.

## Budgétisation en vue de cheminements d'entrée de rechange

Les coûts explicites de l'offre de cheminements de rechange pour l'admission à l'Université dépendront du niveau de soutien nécessaire pour rendre les règles du jeu équitables pour les étudiants sous-représentés. Les efforts déployés au chapitre de l'accès et de l'équité doivent donner aux étudiants des populations sous-représentées les mêmes possibilités que les autres étudiants de participer à part entière aux EPS [traduction] : « Cela signifie que les étudiants dont les besoins sont plus grands recevront davantage afin de

faciliter leur participation. L'équité en éducation devrait permettre à ceux qui accusent un retard de se rattraper, ce qui laisse entendre que l'application d'une même formule pour tous ne produira pas de résultats équitables. » (Brathwaite, 2003, p. 60)

Le coût net relatif pour l'établissement de l'offre de différents cheminements variera en fonction :

1. de l'intensité à laquelle on a recours à des soutiens aux activités d'enseignement, administratives et complémentaires (counseling p. ex.);
2. des différences entre les salaires des professeurs des différents programmes/cheminements;
3. des différences entre les revenus provenant des droits de scolarité;
4. de l'admissibilité des inscriptions au financement gouvernemental;
5. du taux auquel le financement gouvernemental des inscriptions admissibles est calculé.

Les enseignants des étudiants admis dans la catégorie « étudiant adulte » et des étudiants du Programme de l'année de transition sont des enseignants universitaires. Les coûts directs de l'enseignement équivaldront au coût moyen par étudiant dans le premier cas et seront plus élevés, en raison de la petite taille des classes (20 en moyenne) dans le second cas. Si les classes des cours préuniversitaires et du Programme de transition à l'intention des femmes sont habituellement plus petites que les classes moyennes de première année donnant droit à des crédits, le salaire des enseignants des cours de ces cheminements est inférieur à celui des autres enseignants. L'effet net est que les coûts de l'enseignement par étudiant sont inférieurs dans ces deux programmes. Les coûts administratifs fixes sont plus élevés par étudiant dans le Programme de l'année de transition puisque l'on a recours plus intensément à des soutiens administratifs et au counseling que pour les étudiants admis dans la catégorie « étudiant adulte », au Programme préuniversitaire et au Programme de transition à l'intention des femmes (dans ces deux derniers cas parce qu'aucun soutien n'est offert, et pour le premier, parce que le recours au soutien est moins intense).

Les droits de scolarité par crédit payés par les étudiants du Programme de l'année de transition, les étudiants préuniversitaires et les étudiants adultes inscrits à un programme de premier cycle sont à peu près les mêmes que les droits de scolarité des étudiants au premier cycle. Le revenu provenant des droits est donc à peu près le même par crédit pour les trois cheminements. Les inscriptions des étudiants au Programme de l'année de transition génèrent des subventions de la part du gouvernement de l'Ontario au même taux que les inscriptions en arts libéraux. C'est le même revenu en subventions que celui généré par les inscriptions des étudiants au grade en arts libéraux dans la catégorie « étudiant adulte ». Les inscriptions au programme préuniversitaire ne sont pas admissibles aux subventions gouvernementales. Le revenu lié aux droits de scolarité du Programme de transition à l'intention des femmes est significativement moins élevé en raison du montant inférieur des droits eux-mêmes et, à l'instar des inscriptions au Programme préuniversitaire, ne sont pas admissibles à des subventions gouvernementales.

Par rapport au coût net de l'offre d'un programme de première année à des étudiants entrés directement à l'université après le secondaire, le coût par étudiant du cheminement « étudiant adulte » est le même, le

cheminement préuniversitaire est moins cher, le Programme de l'année de transition est modérément plus coûteux (en raison du recours plus intensif aux services, y compris des classes de petite taille) et le Programme de transition à l'intention des femmes coûte plus cher (en raison du coût inférieur des cours).

## Méthodes

On définit conceptuellement étudiant non traditionnel par opposition à étudiant « traditionnel ». L'étudiant traditionnel peut être défini comme un étudiant inscrit à temps plein (au moins trois cours par session et au moins deux sessions par année) dans un programme de premier cycle au cours des années suivant immédiatement les études secondaires, tandis que l'étudiant non traditionnel est toute personne qui entre plus tard à l'université, étudie à temps partiel ou les deux. Les raisons pour lesquelles une personne reporte son entrée à l'université ne sont cependant pas toutes attribuables à un arrêt des études. Ainsi, les étudiants qui s'inscrivent à un collège d'arts appliqués et de technologie immédiatement après le secondaire pour ensuite transférer à l'université seraient considérés comme non traditionnels selon la définition la plus vague du terme, bien que ces étudiants soient toujours demeurés inscrits dans le système d'éducation régulier. Dans le cadre de la présente étude, axée sur l'examen des cheminements de rechange pour l'admission à l'université s'inscrivant dans un programme d'accès, nous mettons l'accent sur les étudiants non traditionnels qui entrent à l'université de l'extérieur du système d'éducation régulier, comme en témoignent notre choix de programmes de cheminement.

Pour examiner le jumelage optimal des étudiants à ces différents cheminements, nous avons essayé de comparer des groupes d'étudiants qui entrent à l'Université York par l'intermédiaire des cheminements de rechange en fonction de leur propre évaluation de leur degré de satisfaction par rapport au cheminement choisi ainsi que de leurs résultats scolaires subséquents. Notre étude portant sur des étudiants ayant été admis à l'Université York au cours des dix dernières années, nous avons utilisé un agencement de méthodes qui analysent des données quantitatives rendues anonymes fournies par le Bureau de la planification institutionnelle et de l'analyse de l'Université ainsi que des données qualitatives recueillies durant les groupes de discussion.

Après avoir obtenu l'approbation de l'éthique de notre protocole de recherche et du formulaire de consentement éclairé, des invitations à participer à des groupes de discussion ont été envoyées à tous les étudiants de ces groupes. Aucun étudiant des programmes préuniversitaire et de transition à l'intention des femmes n'ayant répondu à notre invitation initiale, nous avons étendu notre invitation aux étudiants ayant participé au programme préuniversitaire à partir de septembre 2008 (voir l'Annexe 1 : Rapport sur les groupes de discussion). Durant les groupes de discussion, les participants ont répondu par écrit à un questionnaire (voir l'Annexe 2) et verbalement à des questions posées par une des chercheuses (voir l'Annexe 3). Pour favoriser une certaine cohérence interprétative, une assistante de recherche a pris des notes détaillées dans tous les groupes de discussion. Un examen de suivi de ces notes et une comparaison entre l'interprétation de la chercheuse et celle de l'assistante de recherche a assuré l'uniformité de la

catégorisation des réponses. Nous reconnaissons qu'il existe un risque que les discussions aient été biaisées sous l'influence de l'interviewer (un enseignant du Programme de l'année de transition) puisque certains des participants le connaissaient.

## Échantillon

Des données quantitatives ont été recueillies sur les étudiants admis directement dans la catégorie « étudiant adulte », les étudiants du Programme préuniversitaire et les étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes qui ont commencé leurs études en 2004, 2008 et 2013, puisqu'il s'agit des années où l'on compte le plus grand nombre d'admission d'étudiants non traditionnels au cours de la dernière décennie. Pour ce qui est du Programme de l'année de transition, des données quantitatives ont été recueillies sur les étudiants qui sont entrés dans le programme chaque année de 2011 (première année du programme) à 2013.

Nous avons recueilli des données sur 1 502 étudiants des différents cheminements, soit 1 213 (80,8 %) dans la catégorie « étudiant adulte »; 183 (12,2 %) inscrits au Programme préuniversitaire; 63 (4,2 %) étudiants codés comme inscrits au Programme de transition de l'Université York, dont la majorité selon nous participait au Programme de transition à l'intention des femmes (voir les limites ci-après) et 43 (2,9 %) inscrits au Programme de l'année de transition.

La moyenne d'âge des étudiants des quatre catégories au moment de l'entrée ne diffère pas de plus de cinq ans. Les étudiants du Programme préuniversitaire avaient en moyenne 25,7 ans; ceux du Programme de l'année de transition, 26,5 ans; les étudiants adultes, 28,8 ans; et ceux du Programme de transition de l'Université (transition à l'intention des femmes), 30,8 ans. Dans les quatre cheminements, le nombre d'années entre l'école secondaire et l'admission à l'Université était inconnu pour la plupart des étudiants du groupe.

À l'exception du Programme de transition à l'intention des femmes, toutes les catégories comptaient à peu près un nombre égal d'hommes et de femmes, avec légèrement plus d'hommes que de femmes. Pour toutes les années d'entrée, 49,1 % des étudiants adultes étaient des femmes et 45,5 % des étudiants du Programme universitaire étaient des femmes. Le Programme de l'année de transition affichait le plus faible pourcentage d'étudiantes, soit 44,2 %. Dans la catégorie codée Programme de transition de York, pour l'année d'entrée 2004, 75 % des étudiants étaient des femmes; en 2008 le nombre total de femmes était de 92,6 %; et en 2013, cette catégorie était constituée entièrement de femmes. En 2013, nous croyons que seules des étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes ont été admises dans cette catégorie.

En tout, 37 étudiants ont participé à sept groupes de discussions qui ont eu lieu entre juillet et août 2014. Chaque groupe a réuni des étudiants d'au moins deux cheminements. La ventilation par cheminement est la suivante (voir le Tableau 3) :

**Tableau 3 : Participation aux groupes de discussions selon le cheminement d'accès**

Cheminement d'accès	Nombre de participants	Pourcentage du total
Étudiants adultes	14	37,8 %
Programme préuniversitaire	7	18,9 %
Programme de transition à l'intention des femmes	5	13,5 %
Programme de l'année de transition	10	27,0 %
Programmes de transition à l'intention des femmes et de l'année de transition	1	2,7 %
Total	37	100 %

Les étudiants adultes étaient sous-représentés dans l'échantillon quantitatif de 1 503 étudiants, tandis que les étudiants des programmes préuniversitaires, de transition à l'intention des femmes et de l'année de transition étaient surreprésentés parmi les participants aux groupes de discussion. En tant que groupe cependant, leurs réponses au questionnaire correspondaient aux études antérieures sur les besoins et les caractéristiques démographiques des étudiants non traditionnels. Vingt-trois répondants ont indiqué qu'ils vivaient dans un ménage dont le revenu annuel était inférieur à 20 000 \$; 27 ont déclaré que ni l'un ni l'autre de leurs parents n'avaient fait d'EPS, ce qui est sensiblement plus élevé que la population générale de l'université York, où un étudiant sur trois déclare être le premier de sa famille à fréquenter l'université. Six répondants ont mentionné la présence d'au moins un obstacle à l'accès aux EPS, et pour chacun il s'agissait d'un obstacle financier. Vingt-six répondants ont indiqué qu'ils devaient surmonter au moins deux obstacles pour accéder aux EPS et quatre répondants seulement ont déclaré n'être confrontés à aucun obstacle en termes d'accès aux EPS.

### Limites

Notre collecte de données a été limitée notamment par des incohérences dans le codage des catégories d'admission des étudiants non traditionnels à l'Université York. Ainsi, deux catégories d'admissions préuniversitaires se dégagent des données. Elles correspondent vraisemblablement aux cours en sciences humaines et en sciences sociales, mais cela n'est pas confirmé. Il y avait également une catégorie d'admission « Programme de transition de York », mais pas de catégorie spécifique pour le Programme de transition à l'intention des femmes. Certaines de nos données de 2004 et de 2008 pour cette catégorie incluent des hommes qui peuvent être entrés à l'Université par le biais d'autres programmes d'accès offerts périodiquement avant la fusion du Collège Atkinson en 2009. Ces programmes comprenaient des cours de transition administrés par le programme de sciences sociales du Collège et un programme de transition à l'intention des femmes autochtones qui admettait également des hommes. Ni l'un ni l'autre de ces programmes n'était offert de façon régulière et nous n'avons pas été en mesure d'établir s'ils étaient fonctionnels en 2004 et 2008. Bien qu'ils aient probablement constitué la source d'étudiants de sexe masculin pour ces années d'admission, nous avons été incapables de le confirmer.

Les caractéristiques qui influent sur la réussite des étudiants, tels l'initiative personnelle et le niveau de confiance en soi, ont également mis au défi la rigueur de notre approche. Il existe un biais d'échantillonnage attribuable, comme dans d'autres études, au faible taux de participation aux groupes de discussion, au fait que les groupes de discussion n'étaient pas représentatifs des populations pertinentes (Wiggers et Arnold, 2011) et à l'omission de tous les étudiants ayant mais pas terminé leur(s) premier(s) cours. Ce biais est rendu plus important par l'offre d'un incitatif aux participants aux groupes de discussion – les noms des participants étaient inscrits au tirage d'un rabais représentant les droits de scolarité de trois crédits (valeur approximative de 700 \$), qui n'étaient intéressants que pour les étudiants inscrits à ce moment et n'a peut-être pas agi comme incitatif pour les étudiants qui avaient abandonné ou terminé un programme d'études.

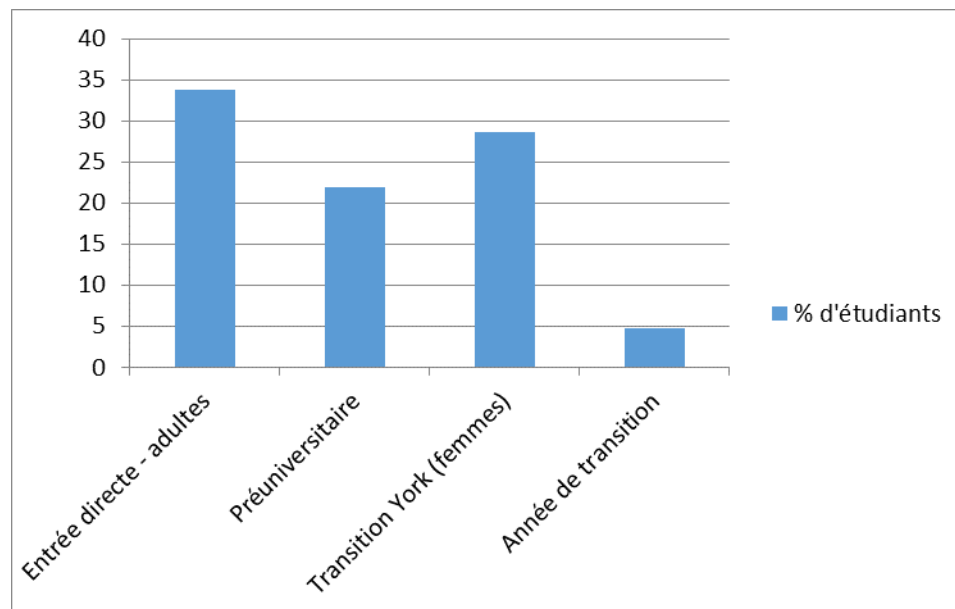
## Données et résultats : dimension quantitative

### Préparation scolaire

Les étudiants non traditionnels ne possèdent souvent pas le degré de préparation scolaire nécessaire pour réussir des EPS et cela peut se manifester de différentes façons. Si certains des étudiants qui ont suivi l'un des quatre cheminements n'avaient pas terminé le secondaire et, par conséquent, devaient surmonter l'obstacle situationnel de ne pas posséder la qualification scolaire correspondant au DESO, d'autres avaient déjà une expérience des EPS avant d'arriver à l'Université York et étaient peut-être mieux préparés.

Comme mesure des obstacles situationnels auxquels les étudiants non traditionnels font face lorsqu'ils entrent à l'université, nous avons examiné leur expérience antérieure des EPS, par cheminement. Les étudiants adultes avaient eu l'expérience antérieure la plus importante des EPS et les étudiants du Programme de l'année de transition, la moins importante. Parmi les étudiants adultes des trois années ciblées, en moyenne 410 des 1 213 (33,8 %) avaient déjà eu une expérience des EPS. En revanche, pour les trois années ciblées du Programme de l'année de transition, seulement 2 des 43 étudiants (4,7 %) avaient déjà fait des EPS. Parmi les étudiants du Programme de l'année de transition des années d'entrée 2011 et 2013, aucun n'avait d'expérience préalable des EPS. Les participantes au Programme de transition à l'intention des femmes et les étudiants du Programme préuniversitaire se situaient entre les deux autres catégories, avec respectivement 28,6 et 21,9 % ayant déjà eu une expérience des EPS (voir la Figure 1).

Figure 1 : Expérience antérieure des EPS selon le cheminement

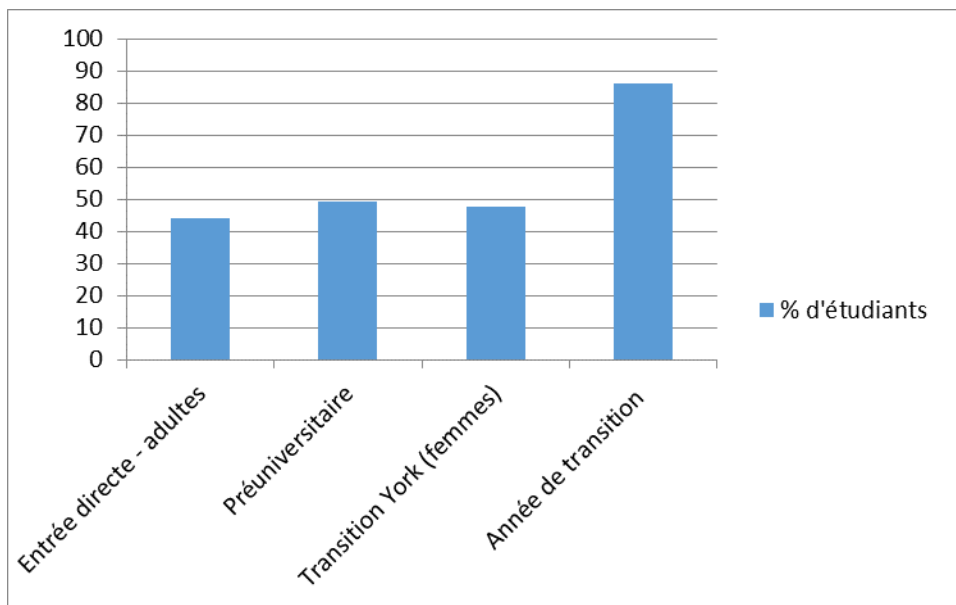


### Besoins financiers

Sur les quatre cheminements d'entrée, ce sont les étudiants du Programme de l'année de transition qui ont démontré les besoins financiers les plus importants, compte tenu de l'aide financière du RAFEO et des bourses d'études reçues et accordées sur la base du besoin plutôt que du mérite. Il n'y avait pas de différence appréciable entre les pourcentages d'étudiants des trois autres cheminements qui ont reçu l'aide du RAFEO. Ainsi, 44,2 % des étudiants adultes ont reçu une aide du RAFEO au moins une fois, tout comme 49,2 % des étudiants du Programme préuniversitaire et 47,6 % des étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes. En revanche, 86 % des étudiants du Programme de l'année de transition ont reçu une aide du RAFEO au moins une fois pendant qu'ils suivaient le programme ou une fois admis à leur programme universitaire (voir la Figure 2). Ces valeurs sont significativement supérieures à la moyenne provinciale des étudiants qui reçoivent l'aide du RAFEO, qui s'établit actuellement à 64 %<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Le nombre d'étudiants des trois autres cheminements qui ont reçu l'aide du RAFEO est inférieur à la moyenne provinciale, peut-être parce qu'un grand nombre d'entre eux n'étudient pas à temps plein. Le nombre moyen de crédits obtenus dans chaque cheminement (voir ci-après) nous donne une meilleure idée.

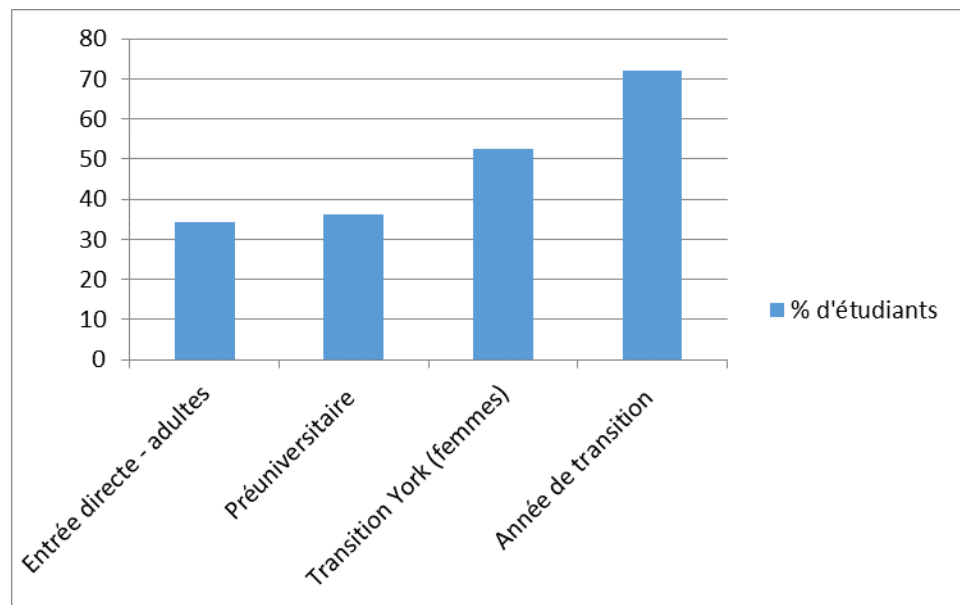
Figure 2 : Pourcentage d'étudiants qui ont reçu une aide du RAFEO au moins une fois selon le cheminement



Des tendances similaires se sont dégagées des pourcentages d'étudiants ayant obtenu une bourse. Parmi les étudiants adultes et les étudiants du programme préuniversitaire, 34,4 % et 36,1 % respectivement ont reçu au moins une bourse durant leurs études de premier cycle. Le nombre est légèrement plus élevé dans le cas du Programme de transition à l'intention des femmes, à 52,4 %. Le pourcentage d'étudiants du Programme de l'année de transition qui ont reçu au moins une bourse durant leur année ou les années subséquentes était le plus élevé de tous les groupes, soit 72,1 % (voir la Figure 3). Toutefois, parmi ceux qui ont reçu une bourse, ce sont les étudiants du Programme de l'année de transition qui ont reçu le montant moyen le plus faible – 1 459 \$. Comparativement, les montants moyens reçus par les étudiants des trois autres cheminements représentaient presque le double de celui-ci ou même plus. La moyenne était de 2 885 \$ pour les étudiants du Programme préuniversitaire, de 3 692 \$ pour le Programme de transition à l'intention des femmes et de 3 352 \$ pour les étudiants adultes (voir la Figure 4).



Figure 3 : Pourcentage d'étudiants qui ont reçu au moins une bourse selon le cheminement

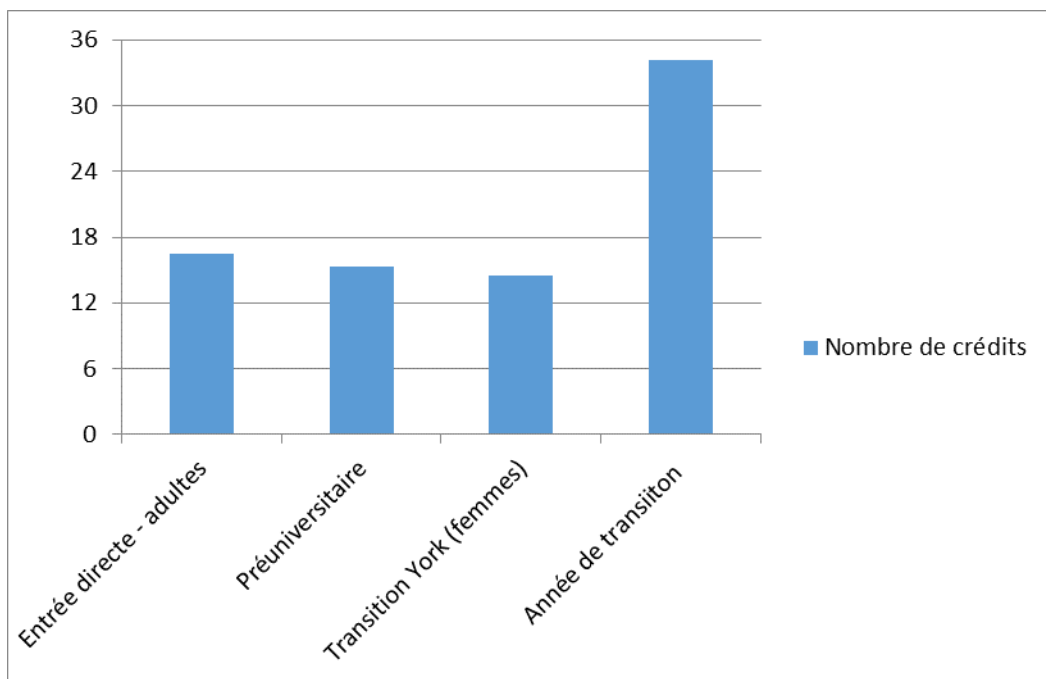


### Participation et rendement universitaires postérieurs au cheminement

Pour mesurer le succès scolaire des étudiants qui entrent à l'université en empruntant différents cheminements, nous avons examiné la participation durant les 12 premiers mois du programme de premier cycle. Le nombre moyen de crédits obtenus au cours de ces 12 mois étaient substantiellement plus élevé parmi les étudiants du Programme de l'année de transition que dans les trois autres groupes. Les étudiants ont obtenu en moyenne 34,2 crédits au cours des 12 mois qui ont suivi l'achèvement du Programme de l'année de transition. Une charge complète de cours à l'Université York correspondant à 30 crédits, ce nombre supérieur semble indiquer que certains étudiants ont suivi des cours durant la session d'été ayant suivi immédiatement l'achèvement du Programme de l'année de transition en plus de la charge de cours complète durant les sessions d'automne et d'hiver.

Le nombre moyen de crédits obtenus par les étudiants des trois autres cheminements était par contre inférieur à la pleine charge de cours. Les étudiants adultes ont pris en moyenne une charge de 16,5 crédits, les étudiants du Programme préuniversitaire, de 15,3 crédits et les étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes, de 14,5 crédits (voir la Figure 4). Le nombre moyen élevé de crédits obtenus par les étudiants du Programme de l'année de transition pourrait confirmer nos constatations relatives à leur moins grand besoin de souplesse ou il peut être une indication que le programme procure à ses participants un degré de confiance en eux qui facilite la poursuite d'études à temps plein.

**Figure 4 : Nombre moyen de crédits obtenus durant les 12 premiers mois du programme de premier cycle selon le cheminement**

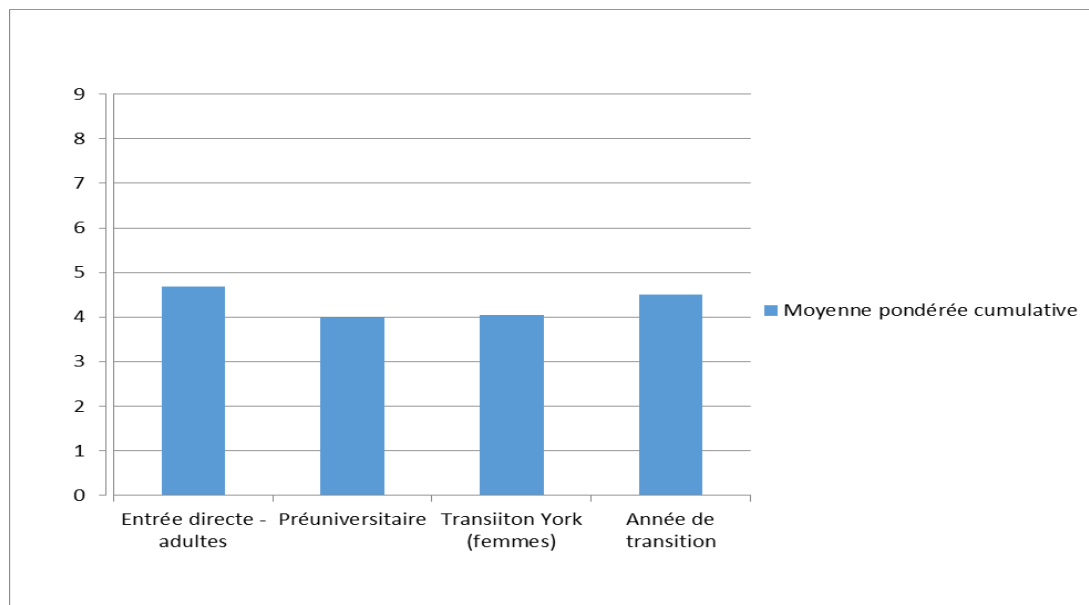


Les moyennes pondérées cumulatives (MPC) des étudiants au mois d'avril 2014 ont également été prises en compte. Les étudiants adultes affichaient la moyenne pondérée cumulative la plus élevée, 4,673<sup>7</sup>. Les étudiants du Programme de l'année de transition venaient en deuxième place avec une MPC de 4,508. La MPC des étudiants du Programme de transition de York était de 4,044 et celle des étudiants du Programme préuniversitaire, de 3,983 (voir la Figure 5). Si l'on compare ces résultats au niveau de préparation à l'entrée, il semble que les étudiants du Programme de l'année de transition se « rattrapent » véritablement au plan scolaire.

---

<sup>7</sup> L'Université York calcule la MPC selon une échelle en neuf points comportant les valeurs suivantes : 9 (A+), 8 (A), 7 (B+), 6 (B), 5 (C+), 4 (C), 3 (D+), 2 (D), 1 (E), F(0).

Figure 5 : MPC au cours des huit premiers mois (au mois d'avril 2014) selon le cheminement



## Données et résultats : dimension qualitative

Les réflexions des étudiants sur leurs expériences préalables à l'entrée à l'université, dans le cadre de leur cheminement d'accès et de leur programme de premier cycle permettent d'examiner plus à fond les obstacles rencontrés et les façons dont les cheminements les ont aidés ou non à répondre à leurs besoins. Les données recueillies durant les groupes de discussion correspondent étroitement aux résultats présentés précédemment relativement à la situation financière des étudiants. Les déclarations des participants aux groupes de discussion sur leur expérience scolaire avant leur arrivée à l'Université sont venues compléter l'analyse qui précède.

Pour certains, le manque de préparation scolaire était évident (pas de DESO p. ex.) et résultait d'une variété de facteurs, dont le désintéressement à l'endroit des études à l'école secondaire donnant naissance à des obstacles dispositionnels et au sentiment d'exclusion chez certains étudiants qui se sont sentis marginalisés par leurs expériences antérieures de l'éducation formelle. D'autres ont vécu des interruptions des études, dans certains cas, en raison d'expériences précédentes en tant qu'immigrés ou que réfugiés ou en raison d'une maladie mentale ou physique ou d'un traumatisme familial.

Même les étudiants qui avaient obtenu un diplôme d'études secondaires étaient confrontés à différents obstacles situationnels en raison de l'absence mesurable ou perçue de qualifications scolaires. Certains

avaient terminé le secondaire dans un autre pays et leur diplôme n'était pas considéré adéquat pour l'admission à une université canadienne. Dans d'autres cas, plusieurs années s'étaient écoulées entre la fin des études secondaires et la première tentative de poursuivre des EPS, ou encore les notes obtenues au secondaire ne satisfaisaient pas aux conditions d'admission de l'Université York. Ces étudiants avaient besoin du rattrapage scolaire permis par le Programme préuniversitaire, le Programme de transition à l'intention des femmes ou le Programme de l'année de transition.

### Identité d'apprenant

Les étudiants adultes qui ont participé aux groupes de discussion tendaient à afficher la plus solide identité d'apprenant. C'est la seule catégorie où certains répondants du moins ont indiqué qu'ils se sentaient à leur place aux EPS avant de commencer à étudier ou qu'ils savaient qu'ils feraient des EPS à un moment ou l'autre de leur vie. L'un d'entre eux a affirmé « Je me sentais à ma place ici » et un autre « Je n'ai jamais eu le sentiment de ne pas être à ma place », enfin un troisième a dit « Je me suis senti à l'aise en enthousiasmé dès le début ». Certains ont déclaré qu'ils s'étaient sentis compétents et de nombreux ont démontré un état d'esprit déterminé, axé sur un but, et ils savaient à quoi ressemblerait leur démarche postsecondaire. Un répondant a précisé « J'avais un but en commençant. Je voulais faire carrière en gestion et je savais que j'avais besoin d'un grade. J'avais un plan et j'étais prêt à le suivre. Je sais que je peux y arriver. »

Par contre, dans les groupes de discussion, les étudiants du Programme préuniversitaire ont souvent affiché une identité d'apprenant universitaire modérée. Certains ont dit que ce cheminement les avait aidés à surmonter leurs obstacles dispositionnels. Selon le témoignage d'un étudiant :

J'avais tellement peur d'aller en classe. Suis-je assez intelligent? Est-ce que je serai accepté? Suis-je assez déterminé? Sans le Programme préuniversitaire, je n'aurais pas pu le découvrir. Je connaissais peu de gens qui avaient fait des études postsecondaires, alors je voulais un petit aperçu si l'on veut. J'avais besoin de renforcer ma confiance et d'un peu de soutien scolaire avant de pouvoir même me permettre de rêver à une vie où les études postsecondaires occuperaient une place importante. Je ne peux pas imaginer comment j'aurais accédé aux études postsecondaires sans le Programme préuniversitaire. Il m'a permis de travailler à temps plein tout en constatant à quel point je voulais et je souhaitais cela dans ma vie. J'en serai reconnaissant toute ma vie. (Écrit de façon anonyme sur le questionnaire d'un groupe de discussion.)

Les étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes qui ont participé aux groupes de discussion ont également généralement affiché une identité d'apprenante universitaire modérée et la plupart se sentaient plus en confiance d'entreprendre des études universitaires après avoir fait le programme. Une répondante a indiqué que les soutiens scolaires favorisaient « la compétence et le courage ». Une autre a fait remarquer qu'elle se sentait « beaucoup plus confiante en sachant à la fin du cours que je peux vraiment rédiger une dissertation ». Enfin, une troisième a affirmé que le cours lui avait donné une « longueur d'avance » pour commencer un programme de premier cycle.

Les étudiants du Programme de l'année de transition ont affiché les identités d'apprenants universitaires les plus faibles. Les répondants ont systématiquement indiqué que, avant de commencer le programme, ils avaient l'impression de ne pas être à leur place dans le milieu postsecondaire. Ils étaient également les plus susceptibles de déclarer que le discours tenu auparavant dans leur famille ou leur groupe de pairs était défavorable à leur identité d'apprenant universitaire. Un répondant a déclaré avoir « connu la stigmatisation de la part de ma famille et de ma collectivité à l'endroit des études supérieures », tandis qu'une répondante a dit que sa famille voyait « l'université comme une perte de temps ». Parmi les personnes qui ont déclaré qu'aucun des membres de leur groupe de pairs n'avait fait d'EPS, deux étudiants ont mentionné que la croyance dominante était que c'était « bourgeois » de fréquenter l'université. Avant de fréquenter l'université, eux aussi craignaient d'être perçus comme faisant partie de « ceux-là ». Les expériences de ces étudiants démontrent que le discours tenu antérieurement dans la famille ou le milieu culturel peut n'offrir [traduction] « que peu de préparation, voire aucune, pour le discours secondaire sur l'école, en fait, il peut même constituer une anti-préparation » (Abramovitch, 2003, citant Gee, 1996, p. 98).

### Besoin d'affiliation

Les étudiants adultes déclaraient typiquement les plus faibles besoins en matière d'affiliation et la plupart se décrivaient comme des apprenants indépendants. Certains appréciaient le soutien de leurs pairs, mais la plupart ne s'étaient pas joints à un groupe d'études. Si quatre répondants ont indiqué avoir participé à la vie universitaire par l'intermédiaire de clubs et d'événements, d'autres ont dit qu'ils ne souhaitaient pas ou étaient incapables de nouer des liens avec des pairs qui étaient beaucoup plus jeunes qu'eux et ne partageaient pas leurs expériences en tant que parents, personnes ayant plus d'expérience professionnelle, etc.

Les étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes affichaient généralement des besoins modérés en matière d'affiliation. Dans le cours même, les répondantes louaient de façon constante la qualité de l'enseignement et la manière dont l'enseignante facilitait un sentiment d'appartenance, donnait à chacune la possibilité de s'exprimer et encourageait l'interaction entre pairs. Une répondante a fait remarquer que la professeure « rassemblait le groupe », et une autre a déclaré « elle faisait parler tout le monde, ce qui fait que nous étions à l'aise les unes avec les autres ». Le cours est dispensé à différents endroits à l'extérieur du campus et la plupart des répondantes ont indiqué qu'elles avaient beaucoup profité de la visite du campus qui les avait aidées à s'orienter vers l'Université. Deux étudiantes ont spécifiquement dit que le jour de la visite planifiée du campus avait été un point tournant pour ce qui est de sentir qu'elles y seraient à leur place. Une étudiante a affirmé qu'elle avait choisi ce cheminement spécifiquement parce qu'il ciblait les femmes : « Je ne voulais pas me sentir seule dans cette aventure. Je voulais être près d'autres femmes. J'avais 30 ans et il y avait des personnes plus âgées que moi, et je me suis sentie la bienvenue dans ce groupe. Grâce au Programme de transition à l'intention des femmes, j'ai eu l'impression que l'âge ne comptait pas. »

Les répondants du Programme de l'année de transition ont déclaré des besoins très élevés en matière d'affiliation et indiqué avoir bénéficié du modèle axé sur la cohorte du programme. Un étudiant a dit que, selon lui, le programme avait « une culture collective de réussite de groupe ». En général, les étudiants sentaient qu'ils faisaient partie du programme ou en ont assumé la responsabilité. « Nous nous voyons comme une équipe, pas comme des étudiants individuels. Par conséquent, nous avons travaillé ensemble et nous nous sommesentraidés pour réussir. » Un autre a déclaré que le fait de faire partie de la cohorte donnait « l'impression de bénéficier d'un soutien 24 heures par jour », et une étudiante a surtout apprécié « la relation que l'on établit avec ses pairs. Nous nous souhaitons toujours réciproquement de gagner. » Elle a dit que ses condisciples formaient des groupes d'études réguliers parce que « nous voulions tous réussir et travaillions bien ensemble. »

### Besoins simultanés

Parmi les participants aux groupes de discussion, ceux du Programme de l'année de transition ont souvent indiqué être les plus marginalisés socialement et être confrontés au plus grand nombre d'obstacles parmi les plus complexes. La plupart ont indiqué que le niveau élevé d'intervention intégré au programme avait été une expérience formatrice pour eux. Les soutiens directs et les interventions actives ont fait une différence énorme dans leur démarche d'EPS, plusieurs ayant en effet indiqué que sans le soutien du programme, ils n'auraient peut-être pas fréquenté du tout l'université. Une répondante qui a souligné la présence de nombreux obstacles dans sa vie a fait remarquer « le programme de l'année de transition a été ma clé pour l'université et je l'ai utilisé... Ils ont rendu l'éducation accessible... Ils ont présenté l'université comme étant à la portée de tous et voilà les outils. » Elle se sent maintenant « mieux outillée » pour réussir grâce au soutien du Programme de l'année de transition.

Un autre répondant a déclaré :

*J'ai choisi le Programme de l'année de transition parce que je voulais réussir, je ne voulais pas faire directement le saut vers l'université. Le Programme m'a aidé à commencer en force. [Il] m'a donné les outils dont j'avais besoin pour réussir... [il] m'a donné la possibilité d'être immergé dans la culture universitaire. J'ai aimé que le programme ait été entièrement coordonné, qu'il nous donnait de l'aide au sujet du RAFEO et sur la façon de s'y retrouver à l'université... Le Programme était comme un manuel de l'utilisateur. J'ai beaucoup appris sur ce qu'il faut pour être étudiant à l'université... Le campus était intimidant au début. Mais le Programme m'a aidé à me débrouiller dans le système de l'Université et ses ressources. Le soutien fourni par le Programme est incroyable. Je ne serais pas à l'université maintenant sans l'aide qui m'a été fournie. » (Nous soulignons)*

Plusieurs répondants ont affirmé que le Programme de l'année de transition était la seule possibilité qu'ils aient eu d'accéder aux EPS. Comme l'a dit l'un d'eux : « Je pensais auparavant que l'université était ingérable et virtuellement impossible. Je pensais que c'était trop difficile. Trop grand. Trop cher. Trop "pas pour moi" ». Les soutiens offerts lui ont permis de se rendre compte que « tout ça c'était... gérable. » Il a

affirmé : « Le Programme m'a choisi. On m'avait dit et redit non. Au premier signe d'un oui, j'ai sauté sur l'occasion. »

Selon un autre étudiant :

Le Programme de l'année de transition m'a permis de réaliser mon rêve d'aller à l'Université York et ne m'a jamais abandonné, même lorsque j'avais l'impression d'avoir moi-même abandonné. Le programme et les cours offerts sont remarquables, mais le fait qu'ils ne sont pas là seulement comme soutien scolaire fait toute la différence. J'ai beaucoup appris sur la vie et j'espère avoir un jour l'emploi idéal et faire pour les autres ce que ce programme a fait pour moi. J'étais dans un refuge pour les sans abri lorsque j'ai connu ce programme et je me suis senti fier d'entrer à l'école.

Certains étudiants d'autres cheminements également confrontés à de multiples obstacles ont exprimé un besoin réel de soutiens plus directs pour faciliter leur entrée aux EPS. S'ils appréciaient les soutiens scolaires fournis par le Programme préuniversitaire et le Programme de transition à l'intention des femmes, ils avaient besoin d'autres interventions une fois ces programmes terminés. Lorsqu'on leur a demandé s'ils se sentaient prêts à commencer leurs études universitaires, un répondant a dit « du point de vue scolaire, oui, du point de vue social, non. Je ne sais pas comment fonctionne l'université. Je ne suis pas certain de savoir comment demander de l'aide. » Il a ajouté :

J'aurais pu recevoir un meilleur soutien si on m'avait présenté tous les services disponibles à York. De la question du logement à celle de la santé mentale, ce sont des obstacles que doivent surmonter de nombreux étudiants avant de pouvoir réaliser leur plein potentiel. Ces sujets pourraient être abordés dans le cadre d'une séance d'orientation. Vous obtenez les notes, et vous êtes admis, sensass... et puis? Comment est-ce que je paie pour ça? Et si j'ai besoin d'aide? Qui peut m'aider à choisir mes cours? En tant que finissant du programme Préuniversitaire, vous n'en avez pas la moindre idée. »

Une étudiante du Programme de transition à l'intention des femmes aux prises avec les mêmes difficultés a également exprimé le besoin d'un soutien plus direct une fois le programme terminé. Elle a souligné qu'elle trouvait le processus d'entrée à l'Université York accablant. Elle a élaboré sur la question : « Vous terminez le cours (transition à l'intention des femmes) et votre état d'esprit est "tu peux le faire". Mais c'est difficile de le faire. Il n'y a personne à qui vous adresser lorsque vous êtes admis. Vous recevez beaucoup d'aide jusque-là, puis plus rien. »

Des quatre groupes, les étudiants adultes étaient les plus aptes à naviguer dans le système universitaire par eux-mêmes et déclaraient la plus faible utilisation des soutiens scolaires et supplémentaires. Parmi ceux qui ont eu recours aux soutiens, certains ont déclaré avoir été insatisfaits de ces services, précisant que leurs propres recherches en ligne avaient donné davantage de réponses ou des renseignements plus clairs que ceux reçus dans le cadre de séances de consultation pédagogiques ou financières. D'autres encore ont fait

état d'expériences plus positives. Un répondant ayant reçu une aide du Centre Atkinson pour les étudiants adultes et à les étudiants à temps partiel et des services de counseling étudiant a dit : « J'ai aimé sa transition à l'université... J'ai eu une transition harmonieuse. »

### Besoin de souplesse

Les participants aux groupes de discussion nous ont parlé d'un vaste éventail de situations complexes de la vie qui ont érigé des obstacles et influé sur leur capacité de poursuivre des EPS. Ils devaient tenir compte d'horaires de travail, certains devaient prendre soin d'une ou de plusieurs personnes à charge et certains devaient également s'occuper d'autres membres adultes de la famille. Certains de nos participants étaient aux prises avec des problèmes de santé physique ou mentale et d'autres avaient besoin de s'absenter de leurs cours en raison de problèmes résultant de leur statut de réfugié ou d'immigrant ayant obtenu le droit d'établissement et essayant d'obtenir la citoyenneté canadienne. D'autres encore ont parlé de la nécessité de s'absenter pour se présenter, pour différentes raisons, devant un tribunal à des dates fixées.

Comparativement aux étudiants des autres catégories, les étudiants adultes ont parlé plus souvent des différentes raisons pour lesquelles ils avaient besoin de souplesse et les besoins en matière de souplesse sont les seuls que nous n'avons pas été en mesure de classer clairement. Certains étudiants ont déclaré avoir peu besoin de souplesse et étudiaient à temps plein. D'autres ont dit avoir moyennement besoin de souplesse; ces étudiants poursuivaient également des études à temps plein, mais se sont dit intéressés à obtenir leur grade le plus rapidement possible et souhaitaient qu'un plus grand nombre de cours soient offerts l'été, le soir et en ligne afin d'assumer une charge de cours plus importante au cours d'une année. D'autres étudiants adultes ont manifesté un important besoin de souplesse, en particulier ceux qui suivaient leurs cours à temps partiel et uniquement le soir. Une répondante a dit que la disponibilité réduite de cours dans son programme créait potentiellement un obstacle institutionnel à l'obtention de son grade :

Une des raisons pour lesquelles j'ai choisi York en tant qu'étudiante adulte était la disponibilité de nombreux cours du soir à l'époque du programme Atkinson destiné aux « étudiants adultes ». Au fil des ans, je me suis rendue compte que cette disponibilité était diminuée... J'en suis maintenant au point où je devrai ou suspendre mes études ou transférer à une autre université... Ce n'est pas ce que je préférerais puisque j'aime beaucoup l'Université York.

Le nombre d'étudiants ayant besoin de beaucoup de souplesse nous permet également de mieux comprendre pourquoi les « étudiants adultes » ont également déclaré la plus faible utilisation de services de soutien. Leurs réponses ont indiqué la présence d'obstacles institutionnels. Les étudiants qui prennent tous leurs cours le soir nous ont dit ne pas être capables d'accéder aux services de soutien disponibles le jour seulement durant les heures normales de travail. Certains ont dit qu'ils pourraient utiliser davantage ces services s'ils étaient ouverts le soir ou la fin de semaine de manière à répondre aux besoins de ceux qui travaillent à temps plein.



Les étudiants du Programme préuniversitaire ont déclaré des besoins de souplesse allant de modérés à élevés puisque la plupart suivaient le cours en travaillant à temps plein. L'un d'entre eux a dit avoir « aimé que le programme soit concentré. Cela fonctionnait bien avec mon horaire ». Certains étudiants du Programme préuniversitaire « tâtaient le terrain » et utilisaient le cours comme moyen de devenir graduellement des étudiants universitaires.

Les étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes ont démontré un besoin élevé de souplesse. Elles trouvaient généralement très pratique que le cours soit offert dans leur collectivité. Une répondante a dit que le cours était offert en face de chez elle, tandis qu'une autre a affirmé qu'il était offert par l'intermédiaire de l'organisation pour laquelle elle travaillait. Certaines répondantes ont fait le cours tout en travaillant à temps plein et continuaient de travailler en étudiant en vue d'obtenir leur grade. Elles avaient apprécié que le cours ait lieu une fois par semaine, principalement le soir. Une étudiante aurait aimé que le cours soit offert le samedi afin de tenir compte des exigences d'une semaine de travail à temps plein.

Les réponses des étudiantes du Programme de transition à l'intention des femmes et de femmes qui ont suivi d'autres cheminements laissent entendre que la dimension du genre joue un rôle dans leur besoin d'une souplesse accrue. Dans chacun des quatre cheminements, seules des femmes ont déclaré être parent seul soutien de famille et seules des femmes ont affirmé avoir besoin de quitter leurs études postsecondaires ou de les reporter pour prendre soin d'enfants ou de membres âgés de la famille, ou les deux.

### Étudiants ayant des difficultés d'apprentissage

Pour l'ensemble des cheminements, huit répondants (21,6 %) ont indiqué qu'ils avaient une difficulté d'apprentissage diagnostiquée ou soupçonnée. Il faudrait donc tenir compte de la prévalence des difficultés d'apprentissage dans l'élaboration et la prestation des programmes d'accès au EPS.

Parmi les participants ayant une difficulté d'apprentissage confirmée, trois suivaient le Programme préuniversitaire, deux étaient dans le Programme de l'année de transition et une étudiante avait terminé et le Programme de transition à l'intention des femmes et le Programme de l'année de transition. Parmi les étudiants chez lesquels une difficulté d'apprentissage était soupçonnée, un participait au Programme de l'année de transition et l'autre était un étudiant adulte. Une tendance particulière s'est dégagée des réponses de l'ensemble des participants. Les étudiants ayant une difficulté d'apprentissage confirmée ou soupçonnée ont de façon constante affiché une identité d'apprenant plus faible et des besoins d'affiliation plus élevés que les autres participants de leur cheminement. Ainsi, un étudiant du Programme préuniversitaire ayant une difficulté d'apprentissage diagnostiquée a écrit à la fin de son questionnaire anonyme : « J'ai besoin de tuteurs-étudiants en classe, et de tuteurs-étudiants dans la vie. Dyslexie. Je suis encore seul. J'ai besoin d'une communauté. » (Souligné dans l'original)

Les étudiants du Programme préuniversitaire ayant une difficulté d'apprentissage ont fait état d'une gamme d'expériences concernant leurs classes. Certains ont reçu un soutien en formant des groupes de pairs, en présentant ensemble des exposés ou en organisant des séances d'études en groupe, tandis que d'autres ont dit s'être retrouvés dans des classes où aucun sentiment de communauté ne s'est développé entre étudiants. La satisfaction de leurs besoins d'affiliation a augmenté de façon dramatique le degré de satisfaction déclaré relativement à l'expérience préuniversitaire et la capacité de renforcer leur identité d'apprenant universitaire. Un répondant d'une classe où aucune communauté ne s'est formée a dit : « Nous n'avons pas créé de liens. Nous étions 40 assis dans une même classe et personne ne se parlait. » En revanche, un autre étudiant ayant une difficulté d'apprentissage faisait partie d'une classe où les étudiants communiquaient entre eux et organisaient des groupes d'études réguliers. Il a dit que des affiliations entre pairs lui avaient beaucoup apporté et que cela l'avait vraiment aidé à réussir le cours. Il dit s'être lié d'amitié avec un autre étudiant qui fait encore partie de son cercle social et de son réseau de soutien entre pairs à York; cet ami l'aide à s'y retrouver dans l'organisation de l'université lorsqu'il a besoin d'aide.

Une étudiante adulte ayant une difficulté d'apprentissage soupçonnée aurait aimé recevoir un plus grand soutien pour apprendre à se débrouiller dans le système universitaire : « En tant qu'étudiants adultes nous avons besoin dans une certaine mesure qu'on nous prenne par la main parce que nos antécédents sont différents... Nous avons besoin de plus de soutien. » Elle a également affirmé qu'elle ne se sentait pas à sa place aux EPS lorsqu'elle a commencé son programme de premier cycle. Selon elle, ses deux premières années à l'Université York ont constitué un processus durant lequel elle a « appris à faire partie » de la population des étudiants universitaires.

Les étudiants du Programme de l'année de transition aux prises avec une difficulté d'apprentissage diagnostiquée ou soupçonnée sont les seuls à avoir indiqué que ce cheminement avait comblé leur besoin d'affiliation et les avait aidés à renforcer leur identité d'apprenant. Un étudiant ayant une difficulté d'apprentissage diagnostiquée est le même qui a fait des commentaires sur la culture collective de réussite de groupe. Un autre soupçonné d'avoir une difficulté d'apprentissage a également déclaré provenir d'un quartier à risque élevé et avoir régulièrement été témoin de violence pendant qu'il grandissait. Il a dit que l'aide reçue du Programme avait été « une percée qui lui avait permis de faire la transition vers une culture intellectuelle ». Tous les étudiants du Programme de l'année de transition ayant une difficulté d'apprentissage confirmée ou soupçonnée ont également mentionné à quel point ils avaient apprécié la prestation directe de soutiens et attribuaient à cet aspect du programme une grande partie de leur réussite.

## Discussion

Les étudiants non traditionnels, admis à l'Université York après avoir suivi un cheminement de rechange, entreprennent leur aventure universitaire à partir de points de départ très différents, comme l'indiquent des mesures telles que l'expérience antérieure des EPS, les besoins financiers et l'autoréflexion au sujet de leur identité initiale en tant qu'apprenant universitaire. Le rendement scolaire postérieur au cheminement de

l'échantillon de 1 502 étudiants étant similaire pour les quatre cheminements, nous pourrions déduire que les soutiens les plus intensifs ont vraiment uniformisé les règles du jeu s'appliquant aux EPS.

Si les étudiants non traditionnels ne possèdent pas tous une identité d'apprenant fragile, un aspect de l'amélioration de l'accès, de la facilitation de l'inclusion et de l'abolition des obstacles signifie qu'il faut tenir compte de la négociation continue par les étudiants de leur identité et de leurs processus de transformation de l'identité. On reconnaît ainsi que certains étudiants des populations non traditionnelles peuvent avoir besoin d'une plus grande gamme de soutiens qui les aident à renforcer leur identité d'apprenant universitaire au moment de l'entrée et durant leur carrière universitaire – un point qui s'est dégagé des ouvrages recensés et de nos groupes de discussion.

Les résultats des groupes de discussion donnent à penser que les étudiants ayant un besoin élevé d'affiliation peuvent avoir besoin d'un programme fondé sur la cohorte visant à éliminer leur sentiment potentiel d'exclusion des EPS. Certains étudiants peuvent obtenir de meilleurs résultats scolaires dans des situations où ils éprouvent un solide sentiment d'appartenance. Le soutien offert par les pairs est particulièrement important pour l'étudiant qui est le premier de sa famille ou de son groupe de pairs à fréquenter l'université. Ces étudiants qui n'ont pas encore acquis les aptitudes à l'apprentissage et les habitudes nécessaires pour autogérer leur apprentissage peuvent bénéficier des modèles positifs fournis par leur groupe de pairs. De plus, dans des situations où le groupe social de référence préuniversitaire de l'étudiant ne connaît pas les exigences de l'université, la possibilité de créer des liens avec les autres dans une situation similaire offre un soutien social essentiel.

### Jumelage des étudiants aux cheminements de rechange

Pour déterminer la meilleure solution ou le jumelage programme-étudiant le plus approprié, une considération de niveau supérieur semble être le nombre d'obstacles auxquels font face les étudiants et le niveau d'intervention dont ils ont besoin pour accéder avec succès aux EPS. Ceux qui sont confrontés à un plus grand nombre d'obstacles ont besoin des soutiens scolaires et supplémentaires directs que fournissent des programmes comme le Programme de l'année de transition de l'Université York, tandis que ceux qui ont moins de défis à relever peuvent être mieux jumelés au cheminement offrant un niveau moindre d'intervention, comme l'admission directe à un programme de premier cycle dans la catégorie étudiant adulte.

Parmi les neuf étudiants qui avaient l'impression que le cheminement choisi ne leur convenait pas, huit ont déclaré être confrontés à de multiples obstacles et avoir besoin de *plus* de soutien et d'intervention directe que ceux offerts par le cheminement ou programme choisi. Ces résultats semblent indiquer qu'il existe une corrélation positive entre le nombre d'obstacles que doit surmonter un étudiant et le niveau d'intervention dont il a besoin pour accéder aux EPS. Les cinq étudiants adultes qui auraient choisi un autre cheminement ont tous indiqué la présence d'au moins deux obstacles à leur accès aux EPS. Ils ont affiché une identité

d'apprenant universitaire plus faible et un besoin d'affiliation plus élevé que les autres étudiants du cheminement choisi.

Les étudiants qui entreprennent leurs EPS avec une faible identité d'apprenant universitaire pourraient bénéficier du niveau plus intensif d'intervention d'un programme tel le Programme de l'année de transition, si leur besoin d'affiliation est élevé. Comme l'identité d'apprenant universitaire semble plus faible chez les femmes, mais que celles-ci tendent également à avoir le plus grand besoin de souplesse, il faut relever le défi de concevoir un Programme de transition à l'intention des femmes plus complet ou de fournir des soutiens à la prestation de soins qui diminueront le besoin de souplesse des femmes qui s'inscrivent à un programme de type année de transition. Dans le cadre du Programme de l'année de transition, le manque de services de garde agencé à l'exigence de participation à temps plein demeure un obstacle important pour les femmes qui souhaitent faire la transition vers l'université.

Les résultats de cette étude pilote suggèrent la taxonomie préliminaire suivante des cheminements qui conviennent le mieux compte tenu de la situation des étudiants au moment de l'entrée et de leur propre évaluation de leur niveau de satisfaction par rapport au cheminement choisi.

**Tableau 4 : Jumelage des cheminements donnant accès à l'université et des besoins des étudiants**

Besoins et caractéristiques des étudiants	Admission directe dans la catégorie étudiant adulte	Cours préuniversitaires en sciences humaines et en sciences sociales	Programme de transition à l'intention des femmes	Programme de l'année de transition
Besoins financiers	Faibles à modérés	Faibles à modérés	Modérés à élevés	Élevés
Préparation scolaire	Moyenne à élevée	Moyenne	Moyenne	Faible
Identité d'apprenant universitaire	Forte	Modérée	Faible à modérée	Faible
Besoins en matière d'affiliation	Faibles	Faibles à modérés	Modérés	Élevés
Besoins en matière de souplesse	Faibles à modérés	Modérés à élevés	Modérés à élevés	Faibles à modérés

## Conclusion : cheminement les plus appropriés

En combinant les données scolaires des étudiants, les évaluations des compétences et les soutiens, les données sur les soutiens autres que scolaires, y compris le soutien financier, et les résultats des groupes de discussion, nous avons évalué le rendement objectif des étudiants et leur expérience subjective relative à l'élimination d'une variété d'obstacles situationnels, institutionnels et dispositionnels. Les comparaisons statistiques des antécédents d'EPS des étudiants au moment de leur entrée, de leur situation socioéconomique, de leur expérience relative aux soutiens scolaires et autres offerts et utilisés ainsi que de leur rendement scolaire postérieur au cheminement nous ont donné des preuves valables de l'efficacité relative de chaque cheminement. L'analyse descriptive découlant des résumés statistiques a indiqué la manière dont la réussite scolaire est liée aux facteurs indépendants des antécédents, de l'expérience et de la conception de programme. Nos résultats nous donnent un aperçu de l'efficacité relative des cheminements de rechange conditionnés à la situation du futur étudiant. Ils permettent également d'énoncer de façon provisoire les pratiques qui pourraient se révéler exemplaires pour permettre le succès des étudiants non traditionnels.

### *L'étudiant qui est le meilleur candidat à l'admission directe dans la catégorie étudiant adulte :*

- fait face à des obstacles financiers faibles à modérés. Il peut payer ses droits de scolarité et les coûts connexes ou accéder à une aide financière.
- a un niveau de préparation scolaire modéré à élevé. Il peut avoir besoin de souplesse relativement aux critères d'admission en raison de la présence d'obstacles, mais n'a pas besoin des cours d'appoint ou du rattrapage scolaire intégrés aux autres programmes.
- possède une solide identité d'apprenant universitaire. Il se sent à sa place à l'université et son état d'esprit peut être déterminé, axé sur un but. Il peut accéder à tout soutien dont il a besoin pour se débrouiller dans l'organisation universitaire par lui-même.
- n'éprouve qu'un faible besoin d'affiliation et n'aura vraisemblablement pas besoin d'un programme fondé sur la cohorte pour réussir ses études.
- a un besoin modéré de souplesse. Il peut choisir de poursuivre à temps plein ou à temps partiel les études menant à un grade.

*L'étudiant qui est le meilleur candidat au Programme préuniversitaire :*

- fait face à des obstacles financiers faibles à modérés. Il peut avoir un emploi mal rémunéré ou non satisfaisant et avoir besoin d'études universitaires pour améliorer ses compétences professionnelles ou changer de carrière.
- a un niveau de préparation scolaire modéré. Il peut avoir terminé ses études secondaires mais avoir besoin de meilleures notes pour être admis aux EPS ou il est possible qu'il ait quitté le système d'éducation régulier depuis plusieurs années et qu'il bénéficierait d'une mise à niveau de ses compétences et connaissances.
- possède une identité d'apprenant universitaire modérée. Grâce au rattrapage scolaire, il peut se voir comme ayant sa place dans le milieu universitaire à la fin du Programme préuniversitaire. Il peut accéder à tout soutien nécessaire pour se débrouiller dans l'organisation universitaire par lui-même.
- éprouve un besoin faible à modéré d'affiliation. L'étudiant peut choisir de se créer une communauté de pairs et de maintenir ses liens au-delà du cours préuniversitaire. L'étudiant idéal du Programme préuniversitaire ne profiterait pas de la prestation axée sur la cohorte du Programme de l'année de transition.
- a un besoin élevé de souplesse et profite de l'offre en soirée du cours. Certains étudiants peuvent vouloir « tâter le terrain » (OKlearn.ca) et suivre le cours pour voir si les EPS et, plus spécifiquement l'université, leur convient. De tels étudiants ne bénéficieront pas d'un programme de transition qui exige une inscription à temps plein.

*L'étudiante qui est la meilleure candidate pour le Programme de transition à l'intention des femmes :*

- fait face à des obstacles financiers modérés à élevés. L'étudiante est avantagée par le faible coût du programme (150 \$).
- a un niveau de préparation scolaire modéré. L'étudiante peut détenir un DESO, mais avoir besoin de meilleures notes pour être admise aux EPS, il est possible qu'elle ait quitté le système d'éducation régulier depuis de nombreuses années et qu'elle bénéficierait d'une mise à niveau de ses compétences et connaissances. Il est également possible qu'elle ait interrompu ses études pour prodiguer des soins ou élever leurs enfants.

- possède une identité d'apprenante universitaire faible à modérée. Les situations de vie antérieures de l'étudiante peuvent faire en sorte qu'elle bénéficiera de l'accent mis par le programme sur l'équité et l'inclusion.
- éprouve un besoin modéré d'affiliation. L'étudiante pourrait bénéficier des liens créés avec d'autres femmes dont l'expérience de vie est similaire à la sienne pendant le cours.
- a un besoin de souplesse modéré à élevé, peut-être en raison des soins qu'elle doit prodiguer. L'étudiante bénéficie du fait que le cours soit offert en soirée et à proximité.

#### *L'étudiant qui est le meilleur candidat au programme de l'année de transition :*

- fait face à des obstacles financiers importants qui se manifestent de différentes façons et dont les répercussions peuvent se faire sentir pendant toute la durée des études, y compris le faible revenu, l'aide sociale ou le blocage de l'accès au RAFEO. L'étudiant bénéficie de l'inscription à temps plein et de son statut d'étudiant de l'Université York de sorte qu'il peut financer sa participation au Programme de l'année de transition par l'intermédiaire du RAFEO, au besoin, ainsi que des soutiens du programme qui l'aident à se naviguer dans le RAFEO en cas de blocage. Il bénéficie également de bourses offertes par l'intermédiaire du programme pour la participation et l'achèvement.
- a un faible niveau de préparation scolaire parce qu'il n'a pas terminé son secondaire ou a interrompu ses études. L'étudiant bénéficie de soutiens scolaires exhaustifs et ciblés.
- possède une faible identité d'apprenant universitaire et a besoin des soutiens conçus pour faciliter l'inclusion et le sentiment d'appartenance, ainsi que des soutiens qui l'aident à se débrouiller dans l'organisation universitaire.
- éprouve un besoin élevé d'affiliation et bénéficie du modèle de prestation axée sur la cohorte.
- a un besoin de souplesse modéré à faible. L'étudiant peut avoir besoin que l'on tienne compte des besoins situationnels qui peuvent survenir dans sa vie, mais peut se consacrer à temps plein aux études pendant les deux sessions (huit mois) requises pour terminer le programme.

## Travaux de recherche futurs

Cette étude a mis en lumière certains des obstacles complexes et interreliés que de nombreux étudiants non traditionnels doivent surmonter pour accéder aux EPS. Il s'agit d'une première étude sur l'efficacité des cheminements non traditionnels pour être admis à un programme de premier cycle de l'Université York.

Cette étude pilote a révélé un certain nombre d'aspects qu'il faudrait approfondir, ainsi il conviendrait d'examiner :

1. L'efficacité de ces cheminements non traditionnels en enquêtant spécifiquement auprès des étudiants qui n'ont pas achevé leur(s) premier(s) cours;
2. Les cheminements de rechange de l'Université York, comme ceux qui sont offerts en partenariat avec les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT). Bien qu'un nombre important d'étudiants entrent à l'Université York de cette façon, les transferts à partir des CAAT échappaient à l'objet de cette première recherche.
3. Les cheminements de rechange similaires d'autres établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario. Dans quelle mesure les résultats préliminaires du « jumelage idéal » suggéré ici peuvent-ils être constatés chez les étudiants non traditionnels qui accèdent aux EPS grâce aux cheminements de rechange d'autres établissements postsecondaires?
4. Les cheminements de rechange et initiatives d'accès venant compléter les programmes examinés ici. À cet égard, trois aspects particuliers mériteraient un examen approfondi :
  - les besoins des étudiants autochtones relativement à des programmes et soutiens scolaires adaptés à leur culture;
  - les cursus et les programmes conçus pour faciliter un accès plus direct aux programmes en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques.
  - l'accès à des programmes de deuxième cycle des demandeurs qui ne répondent pas aux conditions minimales d'admission mais dont les acquis et l'expérience pertinente peuvent tenir lieu de qualifications équivalentes (voir Lennox et Phillip, 2000 p. ex.).
5. Dans le cas des étudiants non traditionnels, la question de l'accès à l'information est encore plus complexe. Le recrutement d'étudiants non traditionnels exceptionnels de l'extérieur du système régulier d'éducation présente une foule de défis. Comment rejoindre d'éventuels étudiants pour leur communiquer l'information sur les cheminements de rechange qui pourraient faciliter leur entrée aux EPS? Comment offrir de l'information accessible à des candidats potentiels qui ne connaissent pas la structure de l'université ses processus, d'admission, programmes, etc.?
6. Des données plus exhaustives sur l'identité d'apprenant et le besoin d'affiliation – aspects de l'expérience étudiante qui ne sont pas révélés par les données quantitatives, recueillies dans le



cadre d'une recherche ciblée qualitative. Deux autres domaines de recherche en particulier méritent notre attention :

- les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage. Les étudiants qui se sont identifiés comme ayant une difficulté d'apprentissage affichent de façon constante les identités d'apprenants universitaires les plus faibles, indiquant leur crainte de ne pas être « assez bons », « assez intelligents » ou suffisamment préparés pour l'université, même après avoir achevé un programme de transition. Nous devons mieux comprendre les difficultés d'apprentissage en tant qu'obstacle concret à l'accès aux EPS, la manière dont elles érodent l'identité d'apprenant universitaire et la meilleure façon dont les cheminements/programmes de rechange peuvent s'attaquer au problème. De plus, nous pourrions explorer plus à fond les moyens d'éliminer les obstacles auxquels font face les apprenants à faible revenu ayant une difficulté d'apprentissage, qui ont besoin d'un soutien financier pour le diagnostic initial et l'adaptation.
- les obstacles liés spécifiquement au statut d'immigrant et de réfugié et la manière dont ce statut influe au Canada sur le parcours postsecondaire d'un étudiant. Certains étudiants ont dû interrompre leurs études ou reporter leur entrée à l'université jusqu'à ce qu'ils soient résidents permanents parce qu'ils ne pouvaient pas payer les droits pour étudiants étrangers. D'autres ont mentionné les obstacles financiers créés par la nécessité d'envoyer des fonds aux membres de leur famille restés dans leur pays d'origine. Nous devons également mieux comprendre les obstacles concrets qui touchent les étudiants immigrants et réfugiés et la façon dont les différents cheminements pourraient mieux en tenir compte.

## Recommandations

Sur la base de nos constatations, nous formulons les recommandations provisoires suivantes aux universités qui essaient de relever le défi que pose l'accès des étudiants non traditionnels aux études universitaires.

Pour garantir l'application de pratiques exemplaires dans la mise en place de cheminements et de programmes de rechange :

- S'assurer de l'existence de choix et d'offres de cours à faible coût pour les hommes et les femmes qui doivent surmonter des obstacles financiers importants.
- S'assurer du meilleur accès possible aux mesures de soutien en place (aide pédagogique, services financiers, centre d'aide à la rédaction, counseling, services aux personnes handicapées, etc.) en prévoyant des heures d'ouverture le soir et/ou la fin de semaine.

- S'assurer de l'existence d'une gamme complète d'options pour contribuer réellement aux priorités en matière d'accès à l'université en établissant un éventail de programmes d'intervention d'intensité faible, moyenne et élevée, ainsi que les mesures de soutien scolaires et autres convenant à chacun. Une liste exhaustive des programmes d'accès pourrait inclure :
  - des programmes à haut niveau d'intervention. Par exemple, des programmes à temps plein d'une durée de deux sessions comme le Programme de l'année de transition de l'Université York;
  - des programmes au niveau modéré d'intervention. Par exemple, des programmes à temps plein d'une session ou des cours qui ont lieu plusieurs soirs par semaine pour les étudiants/nouveaux immigrants ayant un diplôme d'études secondaires (ou l'équivalent) et qui ont besoin de soutiens modérément intensifs pour faire la transition;
  - des programmes d'intervention de niveau modérée (comme les cours préuniversitaires de l'Université York ou ceux du Programme de transition pour les femmes par exemple);
  - des cheminements assortis d'un faible niveau d'intervention comprenant l'admission directe à des programmes de premier cycle, et portant une attention particulière aux différentes expériences professionnelles et personnelles des étudiants (comme on le fait à l'Université York par exemple avec la catégorie d'admission « étudiant adulte »);
  - des cheminements de transition vers une vaste gamme de domaines et de disciplines universitaires, dont les mathématiques, les sciences et les programmes professionnels tels le travail social, le commerce, l'ingénierie, etc.

Pour jumeler le mieux possible les étudiants aux cheminements de rechange :

- Assurer un accès intégral aux programmes de premier cycle en établissant une vision panuniversitaire de l'accès et des stratégies de soutien intégrant et coordonnant les cheminements de rechange pour les étudiants non traditionnels. Une telle coordination pourrait permettre de profiter de bénéfices complémentaires, dont des économies d'échelle et la portée des soutiens scolaires et supplémentaires.
- Explorer la possibilité d'utiliser un questionnaire qui offrirait aux demandeurs éventuels un guide d'auto-évaluation facilitant la prise de décisions quant au programme constituant la meilleure solution possible.

Le respect de cet engagement envers une éducation accessible pour les étudiants non traditionnels de populations sous-représentées nécessite une compréhension critique de l'accès et de ses répercussions [traduction] : « Il ne s'agit plus lorsque l'on parle d'accès d'ouvrir une porte plus grande ou un différent

ensemble de portes sur le campus. Il faut transcender la culture du campus pour rejoindre les contextes multiculturels et diversifiés, les besoins en matière de connaissances et les communautés d'apprentissage du mode des adultes. Par conséquent, les questions d'accès sont plus que des questions de forme, de logique ou de processus; il faut reconceptualiser le lieu et les textures de l'apprentissage ainsi que les structures de soutien dans tous les domaines » (Kassworm et all., 2000, p. 456). Un tel engagement peut contribuer à promouvoir les possibilités, le sentiment d'appartenance et l'inclusion pour tous les étudiants de niveau postsecondaire.

## Bibliographie

- Ambramovitch, R. (2003). « Implications for improving access in a context of inequality », dans K. S. Braithwaite (éd.), *Access and equity in university*, (p. 93-105), Toronto, Scholar's Press.
- Archer, L., et K. Leathwood (2002). « Identities, Inequalities and Higher Education », dans L. Archer, A. Ross et M. Hutchings (éd.), *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, (p. 175-191), Florence (Kentucky), Routledge.
- Archer, L., A. Ross et M. Hutchings (2002). « Widening Participation in Higher Education », dans L. Archer, A. Ross et M. Hutchings (éd.), *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion* (p. 193-202). Florence (Kentucky), Routledge.
- Bhalla, A., et F. Lapeyre (1997). « Social Exclusion: Towards an Analytical and Operational Framework », *Development and Change*, vol. 28, n° 3, p. 413-433.
- Bragg, D. D., E. Kim et E. A. Barnett (2006). « Creating access and success: Academic pathways reaching underserved students », *New Directions for Community Colleges*, 2006, n° 135, p. 5-19.  
doi: 10.1002/cc.243
- Braithwaite, K. (éd.) (2003). *Access and Equity in the University*, Toronto, Scholars' Press.
- Braithwaite, K. (2003). « Reflections on my Years in TYP: Lessons in Education Equity », dans K. Braithwaite (éd.), *Access and Equity in the University* (p. 59-78), Toronto, Scholars' Press.
- Brine, J., et R. Waller (2004). « Working-class women on an Access course: Risk, opportunity and (re)constructing identities », *Gender and Education*, vol. 16, n° 1, p. 97-113.
- Castle, J., K. Munro et R. Osman (2006). « Opening and closing doors for adult learners in a South African university », *International Journal of Educational Development*, vol. 26, n° 4, p. 363-372.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Enseignement postsecondaire au Canada : qui sont les laissés-pour-compte?* Extrait de <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL200900401PSEUnderrepresented-2.html>
- Conseil des universités de l'Ontario (2010). *Framework for Planning and Funding of Enrolment*, Toronto, le Conseil. Extrait de <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/june-2010---framework-for-planning-and-funding-of->

- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*, San Francisco (Californie), Jossey Bass.
- Finnie, R., S. Childs, et A. Wismer (2011a). *Accès à l'éducation postsecondaire : Comparaison entre l'Ontario et d'autres régions*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Finnie, R., S. Childs et A. Wismer (2011b). *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Finnie, R., R. Mueller, A. Sweetman et A. Usher. (2010). *Nouveaux points de vue en ce qui a trait à l'accès aux études postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada. Extrait de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010001/article/11152-fra.htm>
- Frenette, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*, Ottawa, Statistique Canada, n° 11F0019MIF au catalogue.
- Goldrick-Rab, S. (2006). « Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways », *Sociology of Education*, vol. 79, n° 67. doi: 10.1177/003804070607900104
- Herman, O., et J. Amesbury (2013). *Surveying the Information Landscape: Where and How Do We Find Information About Adult Education and Training?* Toronto, Metro Toronto Movement for Literacy.
- Huber, M. T., et P. Hutchings, P. (2004). *Integrative Learning: Mapping the Terrain*, Washington (district de Columbia), Association of American Colleges and Universities.
- Kassworm, C., L. Sandman et P. Sissel (2000). « Adult Learners in Higher Education », dans A. Wilson et E. Hayes (éd.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, (p. 449-463), San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Lennon, M. C., H. Zhao, S. Wang et T. Gluszynski (2011). *Facteurs influençant l'accès des jeunes à l'éducation postsecondaire en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lennox, J., et L. A. Phillip (2000). *A Comparative Analysis of the Academic Performance of Graduate Students Admitted under the Special-Case Provisions at York University*, rapport non publié.
- Mueller, R. (2008). *Access and Persistence of Students from Low-Income Backgrounds in Canadian Post-Secondary Education: A Review of the Literature*, Toronto, Educational Policy Institute.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, (UNESCO) (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès « l'éducation pour tous »*. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, (UNESCO) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>

Rayne, J., et B. Forsyth, B. (2012). *Detailed Characteristics of Select Alternative Pathways into York University*, rapport non publié.

Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (2002). *Access to Post-Secondary Education in Canada: Facts and Gaps*. Extrait de [http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/200/300/cdn\\_policy\\_research\\_net/access\\_to\\_post-e/access\\_final-e.pdf](http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/200/300/cdn_policy_research_net/access_to_post-e/access_final-e.pdf)

Spotton Visano, B., S. Levesque, B. Poser, L. Sanders et L. Ubaldi, L. (2011). *Opportunities for Non-Traditional Pathways to Postsecondary Education in Ontario: Documenting and Assessing Alternative Pathways for Individuals with Incomplete High School Education*, proposition de projet de recherche soumise au Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, non publié.

Statistique Canada (2006a). *Recensement de 2006 : Portrait de la scolarité au Canada*. Extrait de <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-560/index-fra.cfm>

Warmington, P. (2003). « You need a qualification for everything these days': The impact of work, welfare and disaffection upon the aspirations of access to higher education students », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24, n° 1, p. 95-108.

Wiggers, R., et C. Arnold, (2011). *Définir, mesurer et assurer la « réussite des étudiants » des collèges et universités de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

