Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

L'hétérogénéité linguistique et les voies d'accès non traditionnelles aux études postsecondaires en Ontario

Sylvie A. Lamoureux, Victoria Díaz, Alain Malette,
Pierre Mercier, Jean-Luc Daoust, Johanne Bourdages,
avec Karine Turner et Megan Cotnam-Kappel,
Université d'Ottawa

Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Identifier cette publication ainsi dans une notice bibliographique :

Lamoureux, S. A., V. Díaz, A. Malette, P. Mercier, J.-L. Daoust, J. Bourdages, K. Turner et M. Cotnam-Kappel. (2013). L'hétérogénéité linguistique et les voies d'accès non traditionnelles aux études postsecondaires en Ontario, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Les auteurs de *L'hétérogénéité linguistique et les voies d'accès non traditionnelles aux études postsecondaires en Ontario* sont :

Chercheuse principale
Sylvie A. Lamoureux, professeure agrégée

Autres membres de l'équipe de recherche
Victoria Díaz, directrice adjointe, Recherche institutionnelle et planification
Alain Malette, registraire associé, Recrutement et admissions
Pierre Mercier, vice-recteur associé, Recherche institutionnelle et planification
Jean-Luc Daoust, chef, Unité d'appui aux études
Johanne Bourdages, vice-rectrice associée aux études

Assistantes de recherche
Karine Turner
Megan Cotnam-Kappel

Traduit de l'anglais

Table des matières

Tableaux et figure

Résumé

L'Université d'Ottawa est le plus grand établissement d'enseignement postsecondaire bilingue (anglais-français) en Amérique du Nord. Ses programmes, offerts en français, en anglais et ceux du régime d'immersion en français, attirent une clientèle aux itinéraires scolaires très variés venant de partout au pays et même au monde, ce que reflète son campus d'une grande richesse linguistique et culturelle. Aussi propice que la diversité de cette communauté universitaire puisse être à l'apprentissage, elle n'est pas sans présenter certains écueils. Deux éléments clés du mandat de l'Université d'Ottawa sont, d'une part, de promouvoir la culture française en Ontario et, de l'autre, de contribuer à l'épanouissement des différentes communautés francophones de la province. Ce mandat vise en particulier à garantir que les étudiantes et étudiants francophones, quels que soient leur lieu d'origine ou autres antécédents, puissent réussir leurs études dans le domaine de leur choix et, de façon plus générale, trouver leur place au sein de la communauté francophone sur le campus. La réalisation de ce mandat et de ses objectifs est toutefois rendue plus complexe en raison du large éventail d'antécédents scolaires et autres de la population étudiante, source d'hétérogénéité linguistique et culturelle.

Le présent rapport retrace l'évolution des efforts déployés par l'Université en vue de bien saisir les difficultés auxquelles se heurte sa clientèle francophone. Il se penche plus spécialement sur les étudiantes et étudiants en provenance des collectivités ontariennes où le français, déjà en situation de langue minoritaire, est souvent plus ou moins minorisé. Les jeunes francophones qui ont grandi dans un tel contexte manifestent souvent une insécurité linguistique lors de leur arrivée à Ottawa, ce qui peut nuire à leur intégration à la vie sociale et universitaire du campus. Le rapport examine de plus près une initiative à deux volets destinée à faciliter l'intégration de ces étudiantes et étudiants à la communauté francophone sur le campus, et ce, par 1) la mise en œuvre d'un programme original de mentorat par des pairs et 2) la prise en compte des besoins des étudiantes et étudiants dans les cours de langue du tronc commun. Cette prise en compte repose sur des analyses quantitatives détaillées des résultats obtenus par le passé aux cours de langue (English ou Français) du tronc commun, laquelle permet de déterminer si ces cours répondent aux besoins de l'ensemble de notre population étudiante.

La première partie du rapport documente les conclusions de l'étude à méthodes mixtes menée en parallèle avec la mise en œuvre du programme de mentorat par des pairs, lequel a été proposé à l'automne de 2011 à la cohorte d'étudiantes et d'étudiants francophones originaires de régions où le français est minorisé. Le programme de mentorat par des pairs a été conçu en vue d'établir des liens entre, d'une part, les étudiantes et étudiants de première année, que nous qualifierons aussi d'entrants, venant de communautés où le français est minorisé et, de l'autre, des personnes originaires du même endroit inscrites aux années supérieures. Le rapport commence par décrire l'influence positive de ce programme, non seulement sur les mentorés, mais aussi sur les mentors. Malgré les possibilités d'amélioration repérées, nous pouvons affirmer que le programme de mentorat régional a facilité l'intégration des nouveaux venus parmi la population étudiante à la vie sociale et universitaire du campus. Il a aussi eu des retombées favorables sur les mentors, du fait qu'il leur a fourni des occasions de leadership et les a sensibilisés aux réalités de différentes collectivités francophones.

La seconde partie du rapport présente les résultats d'analyses quantitatives détaillées faisant le lien entre le rendement des étudiantes et étudiants dans leurs cours préuniversitaires, plus particulièrement leurs cours de langue, et dans leurs cours de langue du tronc commun de niveau universitaire, de même que leur réussite aux études en général. Ces résultats sont d'un intérêt majeur pour trois acteurs sociaux, à savoir les universités, les écoles secondaires et leurs conseils scolaires respectifs, et enfin, les entrants à l'université de l'Ontario comme du Canada. La première conclusion des analyses quantitatives est que la qualité de la préparation scolaire antérieure, reçue à l'école secondaire, en particulier dans les cours de langue, est l'un des principaux facteurs jouant sur la probabilité de réussite à l'université, que ce soit au niveau des cours de langue du tronc commun ou de la moyenne pondérée générale. Cette conclusion se dégage de l'observation du résultat aux cours de langue prérequis de 12e année (FRA4U ou ENG4U) comme la variable indépendante déterminante de toutes celles testées. Il explique en grande partie la variance observée, presque autant que la moyenne générale à l'admission. Ceci étant dit, une autre conclusion importante s'impose, à savoir que de nombreux autres facteurs non contrôlés jouent sur la réussite aux études universitaires, étant donné que le meilleur modèle qui soit n'a pu expliquer que 40 % environ de la variance

totale. Bien du travail reste à faire avant de pouvoir réellement saisir les facteurs prédictifs possibles de cette réussite.

Dédicace

Ce rapport est dédié aussi bien aux mentors qu'aux mentorés qui ont participé à la mise à l'essai du programme de mentorat régional par des pairs. Nous vous remercions de votre dévouement, de votre enthousiasme, de votre candeur et de votre collaboration.

Remerciements

Nous tenons à saluer notre collègue, Christine Lamothe, dont les observations tout au long de la rédaction du présent rapport nous ont été très précieuses, de même que nos dévouées assistantes de recherche durant notre étude à méthodes mixtes, Megan Cotnam-Kappel et Karine Turner, qui étaient membres à part entière de notre équipe et qui ont fait une immense contribution à l'aboutissement de notre recherche.

Nous tenons aussi à exprimer notre reconnaissance au Bureau du registraire et au Bureau de la liaison pour leur soutien, de même qu'à Reza Mashaie, de Recherche institutionnelle et planification et à Ghassen Tounsi, de l'Unité d'appui aux études, pour leur travail d'analyse.

Enfin, nous tenons à remercier Sonia Cadieux, registraire associée, opérations, pour son soutien et ses judicieux conseils qui ont garanti le succès de l'initiative de mentorat par des pairs décrite aux pages qui suivent, de même que pour son leadership en matière d'efforts visant à faire en sorte que l'Université et ses différents services répondent mieux aux besoins de notre population étudiante.

Introduction

L'Université d'Ottawa est le plus grand établissement d'enseignement postsecondaire bilingue (anglais-français) en Amérique du Nord. Elle accueille des étudiantes et étudiants anglophones et francophones venant de partout au pays et même au monde, bien que la majorité de ses étudiantes et étudiants de premier cycle soient originaires de l'Ontario. Une analyse des données fournies par le Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario concernant les diplômés des écoles secondaires de langue française de l'Ontario (Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009) montre que, depuis 1998, l'Université d'Ottawa accueille chaque année une cohorte d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle incluant 55 % de ces diplômés qui poursuivent des études universitaires en Ontario. Ces jeunes arrivent à Ottawa des quatre coins de la province, en provenance de collectivités variées, où le français est souvent en situation de langue minoritaire et de surcroît minorisé. Le fait est que dans certaines collectivités ontariennes, la langue française n'est guère valorisée par la population en général ou, pire, est même marginalisée (Heller, 1999; Lamoureux, 2007).

Les communautés francophones de l'Ontario se caractérisent depuis bien longtemps par leur diversité linguistique et culturelle liée aux différentes facettes du français et de la culture francophone (Bélanger, 2007; Cotnam, 2012; Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999; Labrie, 2010; Lamoureux, 2007; Mougeon, Rehner et Nadasi, 2010; Richards, 2012; Thomas, 1994; Turner, 2012). Il est impossible de les assimiler à un groupe linguistique homogène. Sous l'influence de la migration interprovinciale et de l'immigration, les communautés francophones de l'Ontario affichent, individuellement, une hétérogénéité linguistique croissante, laquelle, comme nous allons le voir, est reflétée dans la cohorte francophone de l'Université d'Ottawa. Une constatation intéressante ressort de la recherche sur l'expérience étudiante au sein des universités ontariennes : lorsqu'ils sont mis en relation avec des francophones originaires de régions de l'Ontario où la langue française est fortement minorisée, les francophones issus d'endroits où le français est soit d'un usage plus fréquent (Est ontarien), soit la langue dominante (Québec, France) ne perçoivent pas toujours ces personnes comme étant des francophones « légitimes » ou « loyaux » en raison de leur accent ou de leurs caractéristiques linguistiques (registres préférentiels, alternance ou mélange de codes linguistiques, références culturelles, etc.) (Desabrais, 2010; Lamoureux, 2007, 2011).

Il ressort d'une analyse des données institutionnelles sur la persévérance aux études que les étudiantes et étudiants qui ne sont pas originaires de la région d'Ottawa sont de 5 à 10 % moins nombreux que leurs pairs issus de la région à décrocher leur diplôme universitaire. Cette constatation nous a amenés à procéder à une évaluation informelle (sous forme de groupes de discussion) des besoins de la population étudiante francophone de l'Université d'Ottawa, et en particulier des étudiantes et étudiants en provenance du nord-est et du centre sud-ouest de l'Ontario. Cette évaluation a mis en lumière d'importants problèmes auxquels ce groupe se heurte durant sa transition vers l'université. Ces problèmes incluent par exemple une plus grande insécurité linguistique, du mal à suivre certains cours menés en français (aussi bien les cours de français du tronc commun, obligatoires, que d'autres) ou encore une intégration plus difficile à la communauté francophone de l'université et, plus généralement, de la région d'Ottawa.

Ces constatations ont eu l'effet d'un appel à l'action, face à l'ambition de l'Ontario de porter de 63 à 70 %, d'ici 2020, la proportion de sa population (dans la catégorie des personnes de 25 à 64 ans) ayant un titre scolaire du niveau postsecondaire (Gouvernement de l'Ontario, 2010). La province est loin d'être la seule à s'être fixé des objectifs aussi ambitieux concernant la croissance des titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires (EPS). À cette différence près qu'elle a exprimé ses objectifs en termes de taux de participation aux études, et non de rendement, la Chine a par exemple annoncé en 2010 qu'elle souhaitait relever la proportion de sa population faisant des EPS de 33 à 66 % d'ici 2020, tandis que l'Inde vise à faire passer le pourcentage de ses citoyens accédant aux EPS de 12,5 à 30 % d'ici 2030 (Labrie et Lamoureux, 2010). Toutefois, en Ontario, l'atteinte de l'objectif énoncé suppose que les établissements facilitent l'accès aux EPS des populations qui y sont jusqu'ici sous-représentées, et aussi qu'ils fassent en sorte de favoriser et d'appuyer l'emprunt de voies non traditionnelles vers de telles études.

Dans son rapport publié en 2005 sous le titre *L'Ontario, chef de file en éducation*, Bob Rae a cité les francophones comme étant l'un des cinq groupes sous-représentés au sein des établissements ontariens d'enseignement postsecondaire, reconnaissant ainsi une situation mise en lumière par

Churchill, Frenette et Quazi (1985), puis confirmée par Frenette et Quazi (1996). Bien que globalement, les taux de participation aux EPS soient désormais les mêmes chez les francophones et les anglophones de la province, Lennon, Zhao, Wang et Gluszynski (2011) rapportent que :

> … une proportion nettement plus élevée de francophones ont suivi des études postsecondaires non universitaires (45 % par comparaison à 37 %). Les étudiants anglophones avaient une plus grande probabilité de s'inscrire à l'université : 50 % d'entre eux par comparaison à 40 % d'étudiants francophones ont choisi cette voie. (p. 9)

Dans ces circonstances, la prise de mesures immédiates s'imposait. Consciente de l'importance d'atténuer les effets possibles de l'insécurité linguistique que pouvaient ressentir les étudiantes et étudiants francophones de première année arrivant à Ottawa de régions où la langue française est fortement minorisée, l'Université a décidé d'instaurer un programme de mentorat par des pairs spécialement axé sur ce segment de sa clientèle. Ce programme établit des liens entre les entrants francophones venant de communautés où le français est fortement minorisée, et des personnes originaires du même endroit, inscrites aux années supérieures du premier cycle, qui sont solidement intégrées à la vie sociale et universitaire du campus et donc en mesure de les y initier. Les mentors aident les mentorés à découvrir et à utiliser les ressources susceptibles de faciliter leur transition de l'école secondaire à l'université, en particulier durant les mois d'été et lors de leur arrivée sur le campus.

Afin de pouvoir évaluer le programme de mentorat par des pairs sur le plan de son efficacité pour ce est de l'intégration sociale et universitaire des étudiantes et étudiants francophones du nord-est comme du centre sud-ouest de l'Ontario et de l'atténuation de leur insécurité linguistique, nous avons documenté et analysé sa mise en œuvre par le biais d'un projet de recherche.

De plus, il s'est avéré nécessaire de procéder à une analyse détaillée des données institutionnelles relatives aux personnes inscrites à nos programmes de premier cycle en français. Il est aussi apparu évident qu'il nous fallait établir le profil démographique et sociolinguistique des francophones parmi ces personnes. Enfin, l'Université souhaitait connaître les prédicteurs non seulement de la réussite aux cours de français obligatoires du tronc commun, mais aux études universitaires en général durant la première année.

Ce rapport présente, après une courte mise en contexte de la population étudiante de l'Université, les conclusions de nos travaux relatifs à l'incidence de l'hétérogénéité linguistique sur la réussite aux études. Il traite tout d'abord de notre étude à méthodes mixtes portant sur la mise en œuvre du programme de mentorat par des pairs, par laquelle nous cherchions à mieux comprendre les expériences des personnes qui satisfont aux exigences linguistiques pour une admission initiale aux programmes de premier cycle de l'Université d'Ottawa, mais qui ont besoin de perfectionner certaines compétences précises, par exemple, aux fins des cours de langue du tronc commun. Ensuite, il présente notre étude, fondée sur une analyse des données institutionnelles, de la relation entre le rendement à l'école secondaire, notamment dans les cours de langue préparatoires à l'université, et le rendement à l'université, aussi bien en termes de notes obtenues au cours de langue du tronc commun qu'en termes de moyenne pondérée cumulative (MPC). Cette analyse s'est prêtée à une vérification de la validité empirique des données anecdotiques recueillies auprès des groupes constitués en 2010-2011 pour discuter de la relation entre les exigences linguistiques auxquelles doivent satisfaire les finissants de la 12e année du secondaire lors de leur admission et les résultats aux cours obligatoires de langues du tronc commun en 1re année d'université.

Contexte – L'Université d'Ottawa

L'Université d'Ottawa, le plus important établissement d'enseignement postsecondaire bilingue (anglais-français) en Amérique du Nord, a pour mandat très précis de répondre aux besoins des communautés de locuteurs du français en situation minoritaire. L'Université s'est dotée d'une vaste gamme de programmes enseignés en français à l'intention de sa clientèle francophone et de toute autre personne souhaitant étudier en français.

À l'automne de 2012, l'effectif global des programmes de premier cycle et des cycles supérieurs dépassait 42 000 personnes, dont environ 13 000 francophones. Au premier cycle, quelque 10 600 étudiantes et étudiants suivent un programme en français et près de 1 500 suivent un programme du régime d'immersion en français. Il convient de noter que l'Université attire une clientèle francophone et anglophone provenant de partout en Ontario et au Canada, et même des quatre coins du monde. À l'automne de 2012, la cohorte d'entrants francophones aux programmes de premier cycle incluait environ 50 % d'étudiantes et d'étudiants qui s'inscrivent directement à la fin de leurs études secondaires en Ontario, 21 % venant d'un cégep et 6 % d'un établissement à l'étranger, le reste ayant suivi une filière différente (p. ex., des études antérieures dans un collège ontarien ou une autre université canadienne).

La répartition des collectivités d'origine des étudiantes et étudiants ontariens en particulier était la suivante à l'automne de 2012 : 12 % étaient situées dans le nord de l'Ontario, 13 % dans le centre et le sud-ouest de la province et 75 % dans les régions de l'est. Ainsi, l'Université d'Ottawa constitue-t-elle quasiment un laboratoire pour l'étude de l'incidence des origines géographiques et des antécédents scolaires sur les personnes étudiant dans même un milieu postsecondaire. Les origines et antécédents divers se chevauchent plus ou moins, mais signalent invariablement des degrés variés de préparation sociale et scolaire.

Les données démographiques récentes montrent que le nombre d'inscriptions dans les écoles de langue française de l'Ontario, du jardin d'enfants à la 12e année, ont cru à un taux de 4 % de 2004 à 2010, sous réserve d'importantes fluctuations régionales (ministère de l'Éducation, 2010). Cette progression peut s'expliquer en partie par le nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants francophones originaires de l'étranger, en particulier dans les secteurs urbains tels qu'Ottawa ou la région du grand Toronto (RGT), de même que par la migration interprovinciale vers le centre sud-ouest de l'Ontario, qui héberge de nos jours un tiers de la population francophone de la province.

Quelqu'un comme soi : Le Programme de mentorat par des pairs pour les étudiants de premier cycle francophones

Préliminaires

Au cours du printemps et de l'été 2010, nous avons rencontré plusieurs de nos partenaires au sein des conseils scolaires de langue française du nord-est et du centre sud-ouest de l'Ontario, pour sonder leurs impressions des expériences de leurs anciens élèves à l'Université d'Ottawa. Nous nous sommes fait dire que bon nombre de ces jeunes avaient avoué avoir vécu une transition difficile sur le plan social ou scolaire, voire les deux, et que nombreux étaient ceux et celles ayant dit avoir ressenti une surprenante insécurité quant à leurs compétences en français face à des membres de la population étudiante ou du corps professoral issus de régions où la langue française soit n'est pas en situation minoritaire, soit est moins minorisée.

Ces témoignages nous ont incités à organiser trois groupes de discussion avec des étudiantes et étudiants francophones qui sont venus à Ottawa de régions de la province où la langue française est fortement minorisée.

Ces groupes de discussion nous ont permis de recueillir des données auprès de plus de 250 personnes inscrites aux programmes de premier cycle (années d'études 1 à 4) originaires de régions de l'Ontario où le français est fortement minorisé. Ces données ont confirmé que ces personnes ont pour la plupart éprouvé des difficultés dans les cours de français du tronc commun requis pour les programmes d'Arts et de Sciences sociales, et qu'elles estiment que ces deux cours n'ont pas suffisamment contribué à la plus grande maîtrise du français dont elles avaient besoin pour le reste de leurs études universitaires. Les membres de nos groupes de discussion ont aussi mentionné avoir eu beaucoup de mal à s'intégrer à la vie sociale et universitaire de la communauté francophone sur le campus.

Les personnes à qui nous avons parlé nous ont confié que leur transition de l'école secondaire à l'Université d'Ottawa n'a pas été sans heurts, bon nombre d'entre elles étant arrivées à Ottawa d'une petite école secondaire, le plus souvent seules ou alors avec un très petit nombre de leurs semblables. Pour celles qui avaient fréquenté une école de plus grande envergure, la réalité était souvent que des anciens du même établissement fréquentaient aussi l'Université, mais que ces personnes étaient rarement inscrites au même programme ou n'avaient pas fait partie de leur cercle d'amis au secondaire. La majorité de ces personnes avaient accepté de s'éloigner de plus de 500 km de leur collectivité d'origine pour venir étudier en français à l'Université d'Ottawa. Ces étudiantes ou étudiants ont eu du mal à trouver de l'information, à l'Université même, en personne ou en ligne, sur les différentes ressources que celle-ci met à leur disposition ou sur la manière de s'en prévaloir.

Les membres de nos groupes de discussion enviaient leurs pairs originaires d'Ottawa qui étaient en mesure de maintenir des relations avec leurs anciens camarades du secondaire et qui semblaient d'emblée mieux connaître l'Université et ses services. Ces étudiantes et étudiants nous ont aussi fait part de l'immense sentiment d'insécurité linguistique qui les a envahis au moment de découvrir, à leur arrivée, les considérables différences entre leurs répertoires linguistiques français et ceux de leurs collègues de la région d'Ottawa ou du Québec, qui parlent un français à priori plus proche du registre linguistique préconisé à l'Université d'Ottawa.

Les groupes de discussion ont souligné à quel point il est important pour l'Université : 1) de mieux saisir les complexités et diverses caractéristiques des personnes qui forment la cohorte annuelle d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle francophones; 2) d'établir le profil démographique et sociolinguistique de cette cohorte; 3) d'identifier les différentes voies qui mènent les étudiantes et étudiants à poursuivre des études de premier cycle à l'Université; 4) de recueillir des données quantitatives empiriques sur le rendement scolaire des étudiantes et étudiants, et enfin, 5) de mener des recherches et d'explorer les initiatives lancées par différents établissements d'enseignement postsecondaire en vue d'appuyer les entrants durant leur transition vers l'université et de mieux les intégrer à la vie sociale et universitaire de leur campus durant leur première année d'études.

Revue de la littérature

Aux États-Unis comme en Europe, les recherches se multiplient sur tout ce qui touche l'accès aux études postsecondaires et l'expérience étudiante des personnes appartenant à une minorité raciale ou ethnique (Attanasi, 1989; Eimers et Pike, 1997; Hernandez et Lopez, 2004; LeSure-Lester et King, 2005; Watson, Terrell, Wright et coll., 2002) ou des personnes d'origine étrangère (Montgomery, 2010). La recherche canadienne s'est principalement consacrée au groupe d'étudiants dominant, qu'il s'agisse de la majorité francophone au Québec ou de la majorité anglophone ailleurs au pays. Toutefois, depuis quelques années, des études plus nombreuses se sont penchées sur l'accès et la réussite aux EPS d'autres groupes sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur, notamment les personnes qui sont les premières dans leur famille à faire des EPS, les jeunes défavorisés sur le plan socioéconomique, certaines catégories d'immigrants, les membres des Premières Nations et des collectivités de Métis et d'Inuits, ou encore les personnes ayant un handicap. Ceci étant dit, ces études tiennent rarement compte de questions touchant la langue, et plus particulièrement les langues officielles du Canada, en dépit du fait que les étudiants francophones issus de collectivités où le français est minorisé sont reconnus comme formant un groupe sous-représenté (Rae, 2005) et finissent souvent par étudier en anglais, dans un établissement de langue anglaise (Labrie et coll., 2009). En revanche, quelques études examinent les expériences des apprenants anglophones (Kanno et Harklau, 2012).

Accès et transition aux EPS et expérience étudiante en Ontario français

La nécessité de mener des recherches approfondies, en Ontario et ailleurs, sur l'accès, la transition et l'expérience aux études postsecondaires des francophones qui vivent en contexte minoritaire, qu'ils étudient en français ou en anglais, revêt aujourd'hui un caractère pressant. Les études de ces points, qu'elles aient été abordées sous l'angle de l'enseignement supérieur, de la sociolinguistique ou de la sociologie de l'éducation, font pour ainsi dire toujours abstraction des questions liées à l'identité linguistique ou aux origines de la population étudiante des collèges et universités du Canada – et cette omission est particulièrement frappante dans les recherches portant sur l'accès et l'expérience aux études aux cycles supérieurs. Or, les choses ont commencé à changer, et la tendance s'accélère : une série de recherches ont été lancées en Ontario qui prennent appui sur les analyses quantitatives fondamentales des choix des francophones de la province en matière d'EPS d'abord effectuées par Churchill, Quazi et Frenette (1985), puis reprises par Frenette (1992), et ensuite Frenette et Quazi (1996).[1] Il reste toutefois d'importantes lacunes à combler concernant ces recherches, avant que les données s'en dégageant puissent adéquatement informer les politiques et pratiques institutionnelles relatives à l'accès aux EPS et au soutien à fournir aux étudiantes et étudiants, sous forme d'initiatives et de programmes variés, durant leur transition vers ces études.

Faciliter la transition aux EPS par le biais du mentorat

Un sujet qui a alimenté bien des recherches ces trente dernières années est celui des programmes de mentorat étudiant (Ehrich, Hansford et Tennent, 2004; Ferrari, 2004; Grant-Valollone et Ensher, 2000; Jacobi, 1991; Schmidt, 2008; Terrion et Leonard, 2007). Des spécialistes de la recherche dans des domaines aussi variés que l'économie, l'éducation et la médecine se sont penchés sur l'incidence de ce type de programme. L'une des conclusions que l'on retrouve dans l'ensemble de ces travaux est qu'un mentor peut avoir une influence positive sur quelqu'un qui fait des études postsecondaires. Nous avons examiné des études axées aussi bien sur le mentorat par des professeurs (Campbell et Campbell, 1997) que sur le mentorat par des pairs (Colvin et Ashman, 2010; Smith, 2008), ce qui nous amène à penser que ce sont les programmes de mentorat par des pairs qui ont l'effet le plus marqué sur les étudiantes et étudiants, qui semblent forger des liens plus solides avec leur mentor si cette personne a des antécédents et un vécu similaire au leur.

Les modalités d'exécution et les populations cibles des programmes varient considérablement. Par ailleurs, bien que certaines études aient exploré la nécessité d'offrir des programmes de mentorat aux jeunes qui appartiennent à des minorités ethniques particulières (Sanchez, Esparza, Berardi et Pryce, 2010) ou qui sont à risque (Quinn, Muldoon et Hollingworth, 2002), nous n'avons pas repéré de programmes de mentorat par des pairs conçus pour les minorités linguistiques.

[1] Voir Byrd Clark, 2008, 2009, 2010; Jones et coll., 2008; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Lamoureux 2007, 2010a, 2010b.

Mentors régionaux

Le programme de mentorat régional a été lancé en avril 2011 pour l'année d'études 2011-2012, à l'issue d'une analyse des observations recueillies lors de groupes de discussion organisés en 2010-2011. Ce programme a été conçu « par des étudiants, pour des étudiants » à l'intention des francophones venant de régions de l'Ontario où le français est fortement minorisé, afin de les aider au moment de leur entrée dans un programme de premier cycle de l'Université.[2] Partant de l'idée d'une entraide par « quelqu'un comme soi », ce programme de mentorat a été structuré en fonction des origines géolinguistiques des nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes de premier cycle.

Nous commençons dans cette section par donner un bref rappel de la raison d'être et un survol du programme de mentorat, puis nous présentons les éléments saillants de l'étude à méthodes mixtes qui nous a permis de documenter la mise en œuvre de ce programme. La discussion des conclusions clés de cette étude portera sur l'incidence du programme de mentorat par des pairs sur les mentorés, et plus précisément sur 1) leur intégration sociale et universitaire et 2) leur sentiment de sécurité – ou d'insécurité - linguistique. Ces conclusions nous aident à mieux comprendre l'effet, pour l'échantillon pris en considération, de l'hétérogénéité linguistique de la communauté francophone de l'Université d'Ottawa sur la transition aux études dans notre université. L'inventaire des problèmes auxquels ces étudiantes et étudiants se sont heurtés, sur le plan social et universitaire, dès leur demande d'admission, jusqu'à leur inscription, et tout au long de leur première année d'études de premier cycle, met en lumière des besoins particuliers qu'il serait possible de satisfaire au niveau soit de l'université, soit des conseils scolaires d'origine, voire les deux.

Notre recherche visait essentiellement trois objectifs, à savoir :

1) évaluer l'efficacité du programme de mentorat par des pairs et l'utilisation par les étudiantes et étudiants des services que l'Université met à leur disposition;
2) proposer des modifications, s'il y a lieu;
3) explorer les possibilités de mobilisation du savoir en faveur d'autres groupes d'étudiantes et d'étudiants qui arrivent à l'Université d'Ottawa par différentes voies, traditionnelles ou autres.

Nous espérons que les conclusions de notre étude pourront s'avérer utiles à d'autres établissements d'enseignement postsecondaire.

Contexte

L'Université d'Ottawa a décidé de mettre en œuvre, à titre d'essai, un programme de mentorat par des pairs au profit d'une cohorte d'étudiantes et d'étudiants de première année de 2011-2012 originaires des mêmes régions que les membres des groupes de discussion que nous avions organisés en 2010-2011. Ce programme avait pour objectif de mettre des entrants à l'Université en relation avec des personnes venues y étudier antérieurement en provenance des mêmes régions géolinguistiques. Cette mise en relation a eu lieu dès la présentation d'une demande d'admission à l'Université, comme les mentors avaient pour rôle de répondre aux questions que les mentorés pouvaient avoir concernant la marche à suivre et de les aider à trouver l'information requise pour prendre des décisions éclairées. Les relations ainsi établies ont été approfondies durant le processus d'inscription et de sélection des cours et ont été maintenues tout au long de la première année à l'université durant les mois d'été et la transition, jusqu'à ce que les nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants aient réussi leur intégration aux programmes d'études en français de première année.

Les étudiantes et étudiants assumant le rôle de mentor relevaient du Bureau du registraire – qui a par ailleurs financé cette initiative – et leurs activités étaient étroitement liées à celles de l'équipe chargée par l'Université du recrutement de la clientèle francophone. Il a été décidé de documenter cette initiative sous forme de projet d'étude, de sorte à ce que les décisions futures touchant les politiques et les pratiques soient fondées sur les

[2] L'Université propose désormais aussi ce programme aux entrants francophones en provenance du Nouveau-Brunswick, puisque des groupes de discussion organisés avec ce segment de la population étudiante ont révélé bien des similarités entre ces personnes et les étudiantes ou étudiants originaires du nord-est de l'Ontario.

résultats d'une recherche. Au départ, en février 2011, l'Université a choisi un groupe de cinq mentors, incluant une personne originaire du nord de l'Ontario, une du centre-sud de l'Ontario, deux du sud-ouest de l'Ontario et une du Nouveau-Brunswick. Quatre mentors, soit une personne de chacune des quatre régions précitées, ont travaillé à Ottawa de mai à août 2011; trois mentors additionnels se sont joints à l'équipe en septembre 2011 et une autre personne, choisie comme mentor pour les étudiantes et étudiants venant de l'Ouest canadien, a complété l'équipe en janvier 2012 pour commencer à forger des relations avec des candidates et candidats à l'admission pour 2012-2013.

Sur approbation du comité d'éthique de la recherche, les mentors ont accepté de jouer un double rôle aux fins de notre étude, à savoir celui de participante ou participant et de membre de l'équipe de recherche. Leur responsabilité comme membres de l'équipe de recherche consistait à tenir un journal de bord de leurs réflexions sur leur travail de mentor, y compris leurs interactions avec les mentorés, le personnel de l'administration et des services de recherche de l'Université, ou encore leur perception de l'incidence du programme sur les mentorés et sur eux-mêmes. À l'instar de ce qui est prévu pour les autres programmes de mentorat par les professeurs ou de mentorat propre à certains domaines d'études, les mentors en l'occurrence eux-mêmes étudiantes ou étudiants ont été invités à documenter tous leurs contacts avec les mentorés.

Définition du rôle des mentors régionaux

En premier lieu, les mentors ont été appelés à établir une relation avec les candidates et candidats à l'admission dont l'école secondaire relève de leur propre ancien conseil scolaire de langue française. Pareille relation ne découle pas d'un recrutement, mais du principe de la mise en commun de renseignements susceptibles d'aider les personnes qui envisagent des études universitaires à prendre des décisions éclairées concernant les EPS. Dès que quelqu'un s'inscrit, son mentor établit un contact avec cette personne pour pouvoir lui expliquer le système d'inscription en ligne aux cours. Nous avions à l'avance fourni aux mentors les résultats de l'analyse des données issues des groupes de discussion de 2010-2011, en leur demandant de réfléchir à la meilleure façon d'aider les étudiantes et étudiants de leur lieu d'origine à réussir leur transition à l'Université d'Ottawa, de même que leur intégration sociale et scolaire. Les mentors ont pu travailler en équipe pour modeler les stratégies envisageables et autres ressources disponibles en fonction des besoins associés à leur région d'origine. Il leur appartenait de concevoir le mode d'exécution du programme de mentorat et de décider du type de renseignements qui serait utile pour des entrants de leurs régions respectives – d'où la description du programme comme étant une initiative « par les étudiants, pour les étudiants ».

Les mentors ont reçu la consigne d'être proactifs et de servir de premier point d'information auprès des mentorés. Il leur appartenait d'informer les mentorés des services et ressources disponibles à l'Université et de la manière de s'en prévaloir. Leur rôle était essentiellement celui de liaison entre l'Université et les mentorés venant y étudier pour la première fois. Cette démarche proactive est l'un des principaux éléments qui différencie le programme de mentorat régional des autres initiatives de mentorat de l'Université, dans lesquels les mentors attendent qu'une étudiante ou un étudiant se mette en rapport avec eux, entrée en contact qui survient le plus souvent pour demander de l'aide aux études dans un domaine particulier.

Portrait succinct des mentorés

Durant sa phase de mise à l'essai, le programme ciblait au départ 304 des 2 810 jeunes canadiennes et canadiens francophones issus des régions qui nous intéressaient parmi les entrants directs à une première année d'études à l'Université d'Ottawa. Aux fins de cette mise à l'essai, nous avons commencé par délimiter trois régions où le français est fortement minorisé, à savoir le nord-est de l'Ontario, le centre et sud-ouest de l'Ontario et le Nouveau-Brunswick (d'où viennent 39, 45 et 16 % de la population étudiante ciblée, respectivement); ultérieurement, nous avons séparé le centre et le sud-ouest de l'Ontario en deux régions distinctes. Grâce aux adresses de courrier électronique que les étudiantes et étudiants avaient fournies lors de leur préinscription, les mentors ont réussi à établir un contact avec 211 des 304 jeunes initialement ciblés. Ces 211 personnes ont formé l'échantillon de notre population étudiante visé par les initiatives mises sur pied entre mai 2011 et juin 2012.

Quelques mots sur notre méthode de recherche

Nous avons obtenu l'autorisation du comité d'éthique de la recherche avant de procéder à la collecte des données nécessaires à notre étude à méthodes mixtes. Deux étudiantes diplômées nous ont assistés et se sont en fait, pour l'essentiel, chargées de la collecte des données de sorte à prévenir toute inquiétude concernant la position d'autorité des autres membres de l'équipe de recherche et leur éventuel pouvoir de coercition. La chercheuse principale a uniquement participé aux groupes de discussion dont il a été confirmé qu'aucun des participants ne fréquentait ses classes.

Nous avons mis au point trois outils (groupes de discussion, enquêtes et journaux) pour la collecte de données relatives aux deux populations à l'étude, d'un côté les mentors et, de l'autre, les mentorés, autrement dit les étudiantes et étudiants de première année. Nous avons proposé à l'une et l'autre population de se servir de deux de ces trois outils, à savoir, dans le cas des mentors, la participation aux groupes de discussion et la tenue d'un journal, et, dans le cas des mentorés, la participation aux groupes de discussion et la fourniture de réponses aux questionnaires d'enquête. Le tableau 1 fournit plus de détails sur les différentes activités de collecte de données.

Le chef de l'Unité d'appui aux études a envoyé un message par courrier électronique aux étudiantes et étudiants, les invitant à remplir les questionnaires d'enquête, conformément au protocole approuvé par le comité d'éthique.[3] Cette façon de procéder a permis de respecter le caractère personnel des adresses de courrier électronique des étudiantes et étudiants et d'éliminer tout soupçon possible que les mentors ou les membres de l'équipe de recherche aient pu exercer des pressions indues sur les personnes contactées pour les pousser à participer à l'étude. Le premier questionnaire d'enquête invitait les étudiantes et étudiants intéressés à participer à des groupes de discussion en cours d'année à nous fournir leur adresse électronique. Les assistantes de recherche se sont servies de ces adresses pour recruter les membres des groupes de discussion; elles ont aussi affiché une invitation à participer aux groupes de discussion sur la page Facebook des groupes universitaires dont elles et les mentors étaient membres, le cas échéant. Les étudiantes et étudiants ont confirmé leur participation auprès des assistantes de recherche.

Tableau 1 : Aperçu de l'étude à méthodes mixtes

Outils de collecte de données	Mentorés	Mentors
Enquêtes[4]	Août 2011 : 142[5] personnes	
	Janvier 2012 : 71[6] personnes	
Groupes de discussion	Janvier 2012 : 27 personnes	Septembre 2011 : 4 personnes
		Décembre 2011 : 6 personnes
	Mai 2012 : 19 personnes (de l'Ontario)	Avril 2012 : 6 personnes
Journaux		Été 2011 : 4 journaux
		Automne 2011 : 5 journaux
		Hiver 2012 : 5 journaux

[3] Le comité d'éthique de la recherche nous a aussi demandé d'envoyer une invitation, par courriel, à l'ensemble des étudiantes et étudiants de première année francophones originaires d'une province ou d'un territoire où le français est la langue de la minorité, bien que notre enquête ne visait que les 211 étudiantes et étudiants ayant participé à l'initiative de mentorat régional par des pairs.
[4] L'enquête menée en août 2011 offrait aux étudiantes et étudiants le choix de remplir un questionnaire français ou anglais. La vaste majorité des répondants ont rempli le questionnaire en français. La réponse à certaines questions était facultative, autrement dit, les étudiantes et étudiants étaient libres de ne pas y répondre. Le questionnaire de la seconde enquête, distribué en janvier 2012, l'a été en français seulement, sur recommandation des mentors.
[5] Parmi ces répondants, 137 personnes faisaient partie des 211 étudiantes et étudiants ayant participé au programme de mentorat par les pairs et cinq non. Seules les réponses des participantes et participants au programme de mentorat par les pairs sont analysées dans le présent rapport.
[6] Parmi ces répondants, 68 personnes faisaient partie des 211 étudiantes et étudiants ayant participé au programme de mentorat par les pairs et trois non. Seules les réponses des participantes et participants au programme de mentorat par les pairs sont analysées dans le présent rapport.

Les étudiantes diplômées qui nous ont assistés dans cette recherche et qui sont membres des quatre pages Facebook régionales, créées pour l'Université en avril 2011 par les mentors du programme, ont aussi procédé à une analyse globale et thématique des messages affichés sur ces pages par les mentors et les mentorés, de même que des données consignées à la suite des interactions entre ces derniers.

Échantillons ayant répondu aux enquêtes

Le tableau 2 répartit les répondants à nos deux enquêtes selon leur région d'origine.

Tableau 2 : Comparaison des échantillons ayant répondu aux enquêtes 1 et 2

	Enquête 1		**Enquête 2**	
Régions	**Taille de l'échantillon**	**%**	**Taille de l'échantillon**	**%**
Est du Canada	18 personnes	13	15 personnes	21
Centre et Sud-Ouest de l'Ontario	58 personnes	41	22 personnes	31
Nord-Est et Nord-Ouest de l'Ontario	61 personnes	43	31 personnes	44
	Enquête 1		**Enquête 2**	
Régions	**Taille de l'échantillon**	**%**	**Taille de l'échantillon**	**%**
Est de l'Ontario	2 personnes	1,4	2 personnes	3
Ouest du Canada	1 personne	0,7	0	0
Pas de réponse	2 personnes	1,4	1 personne	1,5
Total	142 personnes	100	71 personnes	100

Les répondants aux deux enquêtes ont bien des caractéristiques communes, mais la deuxième enquête a obtenu un taux de participation inférieur de 50 % à celui de la première.

À l'instar de la première enquête, la seconde a attiré des répondants en grande majorité originaires des régions retenues aux fins de la mise à l'essai du programme. Par contre, la représentation proportionnelle des étudiantes et étudiants en provenance du Nouveau-Brunswick était plus importante parmi les répondants à la deuxième enquête par comparaison à ceux de la première, et ce en raison de la baisse du nombre d'étudiants originaires des autres régions qui ont rempli le second questionnaire d'enquête.

« Au secours, j'ai besoin d'aide » devient « Je suis là pour toi»

Comme nous le disions à l'introduction, au printemps 2011, les étudiantes et étudiants ont été invités à se joindre à une page régionale spécialement conçue à leur intention sur Facebook, créée par les mentors et réservée aux personnes entamant leurs études universitaires dans un programme de premier cycle à l'Université d'Ottawa. Cette page permettait une première prise de contact entre les mentors et les mentorés avant même l'arrivée de ces derniers à l'Université. Bon nombre de mentorés ont aussi fait la connaissance de leurs mentors lors de visites dans les régions. Les mentors, accompagnés du personnel de l'Université, ont commencé par visiter des écoles secondaires en mai 2011, pour offrir leur assistance avec le processus d'inscription; lors de la deuxième série de visites, en août 2011, dans 11 collectivités différentes, les mentors et des membres du personnel de l'Université ont rencontré des étudiantes et étudiants et leurs parents pour répondre à leurs éventuelles questions de dernière minute avant le début de l'année d'études. Avant même leur arrivée à Ottawa, les mentorés ont été informés des heures durant lesquelles les étudiantes et étudiants leur servant de mentor se tiendraient à leur disposition pour des rencontres en personne. Certains mentorés ont également communiqué avec les mentors par courrier électronique et par textos. Les mentors ont consacré en moyenne 10 heures à leur rôle par semaine, certaines durant les plages de présence officiellement annoncées, et d'autres en dehors de celles-ci, étant donné qu'il leur arrivait souvent de répondre au fur et à mesure aux courriels, aux questions posées sur Facebook et aux textos, sans égard à l'heure, voire de rencontrer les mentorés au pied levé, si le besoin s'en faisait sentir.

Aux fins de notre recherche, nous avons aussi recensé le type de question que les étudiantes et étudiants peuvent se poser, ce qui nous a permis de nous faire une meilleure idée de leurs préoccupations, et plus précisément du genre de renseignements qu'il leur arrive de chercher tout au long de leur première année d'études. Une analyse des différentes pages Facebook régionales nous a permis de recenser cinq grands centres d'intérêts des étudiantes et étudiants dans le courant de l'année : 1) les finances; 2) les cours et programmes; 3) les résidences, la vie dans les résidences et le logement hors campus; 4) les problèmes et questions d'ordre technique et 5) la vie étudiante. Lors du premier groupe de discussion auxquels nous les avons conviés (en septembre 2011), les mentors ont observé que les questions et préoccupations soulevées par les mentorés au printemps et à l'été 2011 concernaient souvent l'inscription, les résidences, les droits de scolarité, les bourses, les forfaits alimentaires ou encore l'accès aux ressources électroniques, et notamment au courrier électronique. Pendant la semaine d'orientation, de même que durant la « semaine 101 » organisée par la Fédération étudiante, les étudiantes et étudiants ont posé des questions sur des aspects généraux du campus (locaux des cours et emplacement de différents services), demandé de l'aide avec les outils technologiques de l'Université d'Ottawa (campus virtuel, courrier électronique, etc.) et pris des renseignements sur les différentes activités prévues pour les familiariser avec le campus.

Nous avons relevé un accroissement marqué du nombre de questions posées après la semaine d'orientation, à l'issue de laquelle les étudiantes et étudiants se sont renseignés sur des sujets aussi variés que les changements d'horaires, le tutorat, les activités intramurales, les notes de cours et les méthodes d'étude, pour n'en citer que quelques-uns. Après la première semaine, les mentorés consultaient plutôt leurs mentors pour parler de choses en rapport avec la réussite aux études : comment se préparer à un examen, où trouver les différentes centres d'aide, comment gérer le stress, ou encore pour se renseigner sur des cours précis, et surtout au sujet du FRA1710. À l'approche de la fin du premier semestre, les mentorés ont plutôt demandé à savoir comment changer de programme, ou comment ajouter une mineure ou une majeure à leur programme existant, en plus de se renseigner sur les examens finaux et les notes finales. Bien souvent, les mentors n'avaient pas les réponses aux questions qui leur étaient posées – mais la structure qui encadrait les mentors leur a permis d'accéder aux ressources nécessaires pour trouver ces réponses, un aspect de leur travail que les mentors ont dit avoir particulièrement apprécié, car il leur a permis d'apprendre bien des choses. À la fin du deuxième semestre, les mentorés ont voulu en savoir plus sur le logement hors du campus, les possibilités d'emploi, la déclaration de leurs choix de majeures et de programmes, en plus de poser des questions de dernière minute au sujet des examens ou encore de chercher à savoir comment trouver des colocataires. Il convient de noter que le nombre de messages affichés sur les pages Facebook des groupes régionaux a nettement diminué au fur et à mesure que le second semestre progressait.

Problèmes rencontrés par les entrants francophones

Tout au long de l'année, nous avons recueilli des données relatives aux problèmes qu'ont pu rencontrer les étudiantes et étudiants qui ont participé au programme de mentorat par des pairs. Ces problèmes ont eu trait à l'intégration sociale, à la réussite aux études et aux compétences linguistiques.

Difficultés d'intégration sociale

Nous avons noté des différences concernant la transition de l'école secondaire à l'université selon les régions d'origine des étudiantes et étudiants, voire au sein d'une même région. Lors de la première série de groupes de discussion, quelques jeunes ont dit s'être rapidement adaptés à leur nouveau milieu de vie, compte tenu de leurs contacts fréquents avec leur famille ou avec des amis déjà installés à Ottawa. Par contre, bien des jeunes ont dit avoir eu du mal à s'habituer à vivre loin de chez eux. Les personnes qui ont participé à nos groupes de discussion ont estimé que leur transition vers les études postsecondaires avait été plus difficile que celle de leurs pairs originaires d'Ottawa et alentour. Parfois, la fréquentation de l'Université avait entraîné un premier déménagement d'une petite localité vers un grand centre urbain, ce qui a rendu la transition plus délicate encore. Les doléances soulevées par les étudiantes et étudiants étaient variées, allant de la difficulté à se faire des amis aux nouvelles responsabilités qui découlent de leur autonomie sans précédent, en passant par les frustrations liées aux égarements fréquents (sur le campus ou dans la ville). Une partie des mentorés avaient choisi de se loger à l'extérieur du campus, en particulier ceux et celles qui sont originaires du nord-est de l'Ontario, mais la plupart des répondants au premier questionnaire d'enquête ont dit vivre dans une résidence universitaire (72 %). Ces étudiantes et étudiants ont rencontré la plupart de leurs nouveaux

amis dans leur résidence. Les jeunes qui ont dit être arrivés à l'Université d'Ottawa en même temps qu'une ou plusieurs personnes avec lesquelles ils étaient déjà liés d'amitié à la fin de leurs études secondaires ont admis avoir passé la grande majorité de leur temps libre avec ces personnes. Les étudiantes et étudiants qui ont choisi de vivre ailleurs que sur le campus ont fait de nouvelles connaissances durant leurs cours, mais rarement de nouveaux amis : à leur avis, les personnes logées dans une résidence tissent plus facilement des liens d'amitié entre elles.

Bien que les toutes premières semaines aient été les plus difficiles sur le plan de l'intégration sociale, les mentorés ont dit s'être adaptés assez vite à leur nouvelle situation. Plus de 92 % des jeunes ayant répondu au deuxième questionnaire d'enquête (en janvier 2012) étaient d'accord pour dire qu'ils se sentaient à l'aise à l'Université d'Ottawa. Qui plus est, durant les groupes de discussion organisés à leur intention, bon nombre d'étudiantes et d'étudiants ont dit avoir développé un sentiment d'appartenance à l'Université d'Ottawa, que ce soit grâce à la pratique du sport (sports intramuros ou participation à des matchs, p. ex., de basketball) ou par l'entremise d'autres activités, plutôt qu'au sein de leur faculté. Plus de 65 % des personnes qui ont rempli le deuxième questionnaire d'enquête avaient participé aux activités qui leur étaient proposées durant la semaine d'orientation et 55 % d'entre elles ont également participé aux activités sociales organisées par la suite sur le campus. Toutefois, seulement 27 % d'entre elles ont dit s'être jointes à des activités sociales francophones sur le campus au cours du premier semestre. Par ailleurs, lors des groupes de discussion convoqués en janvier, certains mentorés ont avoué ne pas être bien renseignés sur ces activités et se sont plaints que les activités prévues durant la semaine 101 étaient incompatibles avec leur calendrier de cours.

À l'occasion des groupes de discussion tenus en mai 2012, les étudiantes et étudiants de toutes les régions ont déploré le manque d'activités francophones ou bilingues prévues durant la période d'orientation.

Difficultés liées à la réussite aux études

Notre deuxième enquête (en janvier 2012) et le premier groupe de discussion nous ont aidé à sonder les avis des étudiantes et étudiants à propos de la réussite aux études. En ce qui concerne leur rendement, la plupart des personnes interrogées ont déclaré ne pas être d'accord avec un énoncé selon lequel les notes qu'elles ont obtenues au premier semestre étaient meilleures que ce à quoi elles s'attendaient (35 % se sont dit « pas d'accord » et 30 % « pas du tout d'accord »). Il n'est donc guère surprenant de constater que 87 % des personnes sondées n'étaient par ailleurs pas d'accord pour dire que les études universitaires étaient beaucoup plus faciles qu'elles ne l'avaient imaginé. Plus de 70 % des répondants ont estimé qu'il leur serait impossible d'obtenir de nouveau la bourse qui leur avait été accordée à l'admission et 20 % ont indiqué avoir échoué à un cours, sinon plus, durant leur premier semestre. Il est intéressant de noter que les trois quarts des mentorés n'ont pas apporté la moindre modification à leur choix de cours au premier ou au second semestre. De plus, la vaste majorité des étudiantes et étudiants se sont dit heureux d'avoir décidé d'étudier à l'Université d'Ottawa (91 %), bien que ceux et celles, toujours majoritaires, qui ont dit être satisfaits de leur choix de programme étaient en moindre nombre (77 %). Le questionnaire ne demandait pas d'explications pour ces réponses.

Globalement, abstraction faite des questions de langue, ce sont la gestion du temps et l'adaptation aux cours universitaires qui ont causé le plus de problèmes aux répondants sur le plan de leurs études. Bien des participantes et participants à nos groupes de discussion ont admis avoir du mal à faire un bon usage de leur temps. Comme le racontait une étudiante, « le premier mois, je ne suis pas sortie du tout. Je me suis concentrée sur mes travaux et j'ai essayé de dormir assez. J'ai eu peur d'échouer à mes cours ». Bien des voix se sont levées pour dire qu'il n'y avait pas assez d'heures dans une journée, et pour parler de « stress » et de « pression ».

Néanmoins, la plupart des répondants se sont dit ravis de leur nouvelle autonomie et de pouvoir planifier leurs journées à leur guise. Lors de la première enquête, en août 2011, nous les avions invités à donner leur avis sur ce qui pourrait les mettre en difficulté. Il est intéressant de noter que la gestion du temps a été l'un des problèmes le plus souvent évoqué.

Les étudiantes et étudiants ont admis sans exception avoir quelque mal avec leurs cours. Nombreux sont ceux et celles qui disent avoir été surpris par les attentes de leurs professeurs en ce qui concerne les travaux à faire et qui pensent qu'il y a un écart entre leur bagage de connaissances et celui d'autres personnes fréquentant l'Université. Comme l'affirmait avec véhémence un jeune en particulier : « Il y a une grosse différence entre nous et les cégépiens [autrement dit, les étudiantes et étudiants du Québec qui ont déjà fait

une ou deux années d'EPS] : les cégépiens sont familiers avec le vocabulaire de philo, et généralement bien plus avancés que nous. » Les répondants ont dû s'habituer à des styles d'enseignement différents et changer la façon de se préparer aux examens et de tenir leurs cahiers de cours. Plusieurs ont dit avoir pris plaisir à suivre leurs cours au premier semestre, mais c'était loin d'être le cas pour tous : « Je n'ai pas aimé mes cours, dit une jeune personne, et du coup, j'ai eu du mal à me motiver, mais maintenant, ça va mieux. » Il est important de noter que la majorité des étudiantes et étudiants ont eu un choc en voyant la taille de leurs classes. Il n'y a là rien d'étonnant si l'on considère que la moitié des écoles secondaires de langue française en Ontario comptent moins de 300 élèves : pour les jeunes sortis d'une telle école, se retrouver dans un auditorium qui peut accueillir plus de 300 personnes lors de leur cours de biologie de première année doit être pour le moins déconcertant.

En ce qui a trait aux examens, bien des voix se sont levées pour parler de l'impératif d'adopter de nouvelles méthodes d'étude. Les examens créent davantage de stress à l'université qu'au secondaire, et bien des personnes ont de la difficulté avec les tests à choix multiples, n'ayant encore jamais eu à en faire. Une étudiante a avoué sa déception de voir sa note descendre d'un A à un B après l'examen final pour un de ses cours. Comme nous le disions plus tôt, les notes sont manifestement une source de stress, puisque bien des étudiantes et étudiants espèrent renouveler leur bourse pour l'année suivante : « La bourse, on y pense tout le temps, et c'est super stressant. On ne voit pas comment on pourrait s'en passer », a dit un étudiant au sein d'un groupe de discussion. Dans l'ensemble, les étudiantes et étudiants pensaient avoir obtenu de meilleures notes dans leurs cours facultatifs que dans leurs cours obligatoires. Nombreux sont les répondants qui ont dit vouloir améliorer leur rendement au second semestre et avoir confiance d'y arriver, du simple fait de savoir à quoi s'attendre. Les deuxièmes groupes de discussion ont pour l'ensemble confirmé qu'ils y étaient parvenus. Ils ont toutefois révélé un autre écueil sur le plan des études, à savoir le cours d'introduction à la chimie organique. Les étudiantes et étudiants ont estimé que leurs cours de chimie de 11e et 12e année ne les avaient pas assez bien préparés à ce cours. Quatre membres des groupes de discussion ont exprimé la crainte de ne pas recevoir une note de passage. Ces personnes se sont rendues au Centre d'aide du Département de chimie pour obtenir des conseils qui pourraient les aider à surmonter leurs difficultés à cet égard, mais leur expérience à ce centre a, en elle-même, présenté des difficultés additionnelles d'ordre linguistique, car il leur a été impossible d'obtenir de l'aide en français pour un cours enseigné en français.

Difficultés linguistiques

Plus de 95 % des personnes qui ont participé à notre deuxième enquête suivaient la majorité de leurs cours en français; la même proportion a par ailleurs déclaré rédiger ses travaux en français. À peine 14 % ont déclaré leur intention de prendre davantage de cours en anglais l'année suivante. La plupart des étudiantes et étudiants (58 %) ont affirmé qu'étudier en français s'était avéré plus facile que prévu – bien que cela signifie que 42 % estiment que faire des études en français est plus difficile qu'ils ne le pensaient. Près de la moitié des répondants (47 %) ont admis que leurs cours enseignés en français à l'Université d'Ottawa (y compris les cours en français dans les arts) sont plus exigeants que leurs cours du secondaire. En janvier 2012, 39 % des participantes et participants ont dit avoir du mal avec leurs cours dans les arts. De plus, environ 38 % se sont dits d'accords avec un énoncé selon lequel bien des points leur étaient retirés lors de la notation de leurs travaux en raison de fautes de grammaire, d'orthographe ou de syntaxe. D'après les données tirées de cette enquête, bien des étudiantes et étudiants ne semblent pas invoquer de difficultés linguistiques, alors que d'autres se heurtent à des obstacles d'une autre nature. Les données des enquêtes brossent toutefois un tableau très différent de celui qui se dégage des observations recueillies lors des groupes de discussion.

D'un côté, les réponses aux questions ouvertes du second questionnaire d'enquête révèlent qu'une partie des étudiantes et étudiants :

- s'attendaient à éprouver des difficultés avec les cours obligatoires en français;
- partagent vivre une insécurité quant à la qualité de leur français parlé;
- s'inquiétaient de vivre un manque de respect de la part des jeunes du Québec lorsqu'ils communiquent en français avec ces derniers.

D'un autre côté, l'analyse des journaux tenus par les mentors traitant des échanges sur Facebook, des réponses aux questions d'enquête ouvertes et des échanges au sein des groupes de discussion révèle que si bien des étudiantes et étudiants ont éprouvé des difficultés linguistiques dans des contextes sociaux, ces

difficultés se sont surtout fait sentir en classe, aussi bien vis-à-vis de leurs pairs que de leurs professeurs, chargés de cours et assistants d'enseignement. Quoique ces difficultés puissent à certains égards être considérées des difficultés liées aux études, nous avons préféré les inclure dans une catégorie distincte incluant d'autres difficultés linguistiques.

Persuadés que les professeurs enseignant les cours en anglais étaient moins exigeants sur le plan des compétences en rédaction, et notamment en grammaire, quelques étudiantes et étudiants francophones ont décidé de suivre une partie de leurs cours en anglais. Certains étudiantes et étudiants affirment également qu'il leur arrivait d'avoir du mal à comprendre la personne qui enseigne un cours en français en raison de son accent.

De plus, les étudiantes et étudiants ont le sentiment que leur propre accent ou répertoire linguistique n'est pas apprécié : comme nous le disait une jeune personne : « un grand défi c'était le français car à Barrie on a tous le même « slang » donc les profs comprennent. C'est très différent ici, car c'est un français plus académique ». Les personnes inscrites à un programme de sciences ont manifesté une plus grande confiance dans leurs compétences linguistiques, puisqu'elles étaient peu ou pas pénalisées pour des erreurs de langue ou grammaticales. Elles ont toutefois relaté avoir eu du mal à se faire aider en français lorsqu'elles sont allées au centre d'aide bilingue de la Faculté des sciences avec des questions relatives à leurs cours de chimie ou de mathématiques. Selon leur témoignage, la plupart des étudiantes et étudiants qui offraient des services de tutorat à ce centre n'étaient ni bilingues, ni familiers avec le vocabulaire scientifique français.

Durant les groupes de discussion organisés en 2010-2011, les étudiantes et étudiants avaient évoqué une série de difficultés que leur posait le cours de français du tronc commun, FRA1710, obligatoire pour les études en sciences humaines et sociales. Nous avons communiqué leurs observations au Département de français[7], qui a choisi d'incorporer le test *Épigram* au cours FRA1710 à compter de l'automne, de manière à renforcer la maîtrise du français écrit par les étudiantes et étudiants. Nous avons ajouté des questions relatives à l'expérience étudiante dans les cours de français du tronc commun aux sujets abordés lors de nos groupes de discussion relatifs au programme de mentorat. La majorité des observations recueillies au sujet de ce cours, FRA1710, dans l'ensemble de nos trois groupes de discussion ont été négatives, les étudiantes et étudiants qui se sont exprimés à son égard continuant de dire que ce cours en particulier ne les avait pas du tout aidés à se préparer au degré de compétence en rédaction attendu au niveau universitaire.

Test Épigram

Les résultats présentés dans cette section mettent en lumière l'incidence de l'hétérogénéité linguistique et de la provenance régionale sur la réussite aux études des personnes inscrites à des cours enseignés en français. Au début du semestre, dans le cadre de leurs travaux notés, les personnes inscrites au cours FRA1710 ont été invitées à passer un test d'évaluation de leurs connaissances en grammaire française, baptisé « test Épigram ». La majorité des étudiantes et étudiants inscrits au cours FRA1710 ont obtenu une note inférieure à 75 %, note identifiée par le Département de français comme seuil de réussite. Ces résultats sont ventilés aux tableaux 3 et 4 ci-après, selon le type d'études antérieures effectuées (« voies d'accès aux études postsecondaires ») et par conseil scolaire.

[7] L'Université d'Ottawa possède un Département de français.

Tableau 3 : Résultats au test Épigram, selon le type d'études antérieures effectuées

Études	Moyenne	Nombre d'élèves ou d'étudiants
Collège ontarien	53,8 %	12
CÉGEP (1 année)	67,3 %	16
12e année en Ontario	52,1 %	551
Secondaire V au Québec	68,6 %	53
12e année, ailleurs au Canada	54,9 %	24
École étrangère	59,4 %	36

La majorité des étudiantes et étudiants admis directement en première année à partir du secondaire V avaient fréquenté une école privée et, d'après la politique de l'Université d'Ottawa, devaient avoir une moyenne à l'admission d'au moins 84 %. Le tableau ci-dessus illustre les importants écarts entre les résultats des étudiantes et étudiants originaires d'endroits où le français est en situation dominante (Québec, anciennes colonies françaises) et ceux des personnes ayant fait leurs études préalables dans des régions où le français est en situation minoritaire (collèges ontariens, 12e année du secondaire en Ontario ou ailleurs au Canada). La variation des résultats relevés pour les trois filières d'études suivies dans les contextes où le français est minoritaire n'est pas significative sur le plan statistique.

Par ailleurs, si nous examinons séparément les titulaires d'un diplôme d'études secondaire ontarien qui avaient une moyenne à l'admission similaire à celle des sortants du secondaire V au Québec, leur note moyenne au test Épigram de 58,5 % demeure nettement inférieure à celle de 68,6 % obtenue par leurs pairs québécois.

Une analyse des résultats au test obtenus par la cohorte de diplômés des études secondaires ontariens ayant fait leur secondaire dans une école relevant d'un conseil scolaire de langue française fait elle aussi ressortir des écarts alarmants, comme on peut le voir au tableau 4. Les conseils scolaires de district englobant des collectivités situées dans des zones où le français est fortement minorisé sont identifiés par un astérisque (*); les conseils identifiés par deux astérisques (**) comptent plusieurs écoles situées dans des collectivités fortement minorisées.

Tableau 4 : Moyennes au test Épigram, par conseil scolaire de district de langue française de l'Ontario

Conseil	Moyenne	Nombre d'élèves
A*	53,3	4
E**	52,9	31
F*	47,6	5
G	41,5	22
C*	50,0	27
H*	44,4	17
K*	43,9	14
D	51,7	111
J**	52,2	121
L	55,0	193

Les conseils A, E, F et G sont situés dans le nord de l'Ontario, les conseils C, H et K dans le centre-sud et le sud-ouest de la province, et les D, J et L dans l'est ontarien.

Il convient de noter qu'il y avait un écart de 14 points de pourcentage entre la moyenne la plus élevée, relevée dans le conseil L de l'est ontarien et la moyenne la plus faible, celle du conseil G dans le nord de la province. Les jeunes qui avaient fréquenté une école relevant de l'un des trois conseils scolaires de district de langue française de l'est de l'Ontario, région où l'on trouve la plus forte concentration de francophones de la province, ont obtenu d'assez bons résultats en comparaison à leurs pairs.

Les résultats ci-dessus permettent peut-être de comprendre que cette occurrence unique dans un cours particulier a engendré toute une série d'artéfacts et des centaines de messages textuels, les mentors s'en trouvant instantanément plongés en mode de gestion de crise. Les mentors régionaux ont déploré le fait de n'avoir pas eu assez de temps pour expliquer ce test à leurs mentorés, ni pour mieux les y préparer de manière à leur éviter une insécurité linguistique accrue. Une personne remplissant le rôle de mentor pour la région du sud-ouest de l'Ontario a reçu un message lui disant essentiellement ce qui suit :

> Le test a été horrible! J'ai réussi à avoir un 47%, qui, d'après ce que j'entends, est environ la moyenne. Je suis maintenant très découragé d'avoir choisi d'étudier en français et je considère peut-être continuer en anglais si ça continue mal comme ça.

Quelqu'un d'autre de la région n'ayant obtenu que 61 %, et donc échoué à ce test, a parlé de ressentir un profond sentiment de découragement, d'autant plus qu'à Windsor, ses résultats en français étaient toujours parmi les meilleurs.

Certaines personnes suivant le cours FRA1710 se sont dites déçues du peu de liens entre les cours magistraux et les groupes de discussion, notant par ailleurs qu'il semblait y avoir d'importantes différences au niveau des sujets abordés au sein des divers groupes de discussion. Bon nombre de répondants ont remarqué qu'ils aimeraient mieux pouvoir se concentrer sur d'autres cours, et pas sur le FRA 1710.

Le cours FRA1710 fait l'objet de plusieurs entrées dans le journal d'une des étudiantes qui a servi de mentor pour la région du sud-ouest de l'Ontario. Dans ses notes, elle évoque l'aggravation du sentiment d'insécurité linguistique que ce cours a provoqué chez plusieurs de ses mentorés (voir la section suivante). Elle est intervenue auprès de ces personnes pour essayer de les rassurer qu'une période d'adaptation aux nouvelles exigences en littératie était normale, leur signaler des ressources sur le campus susceptibles de leur être utiles et les aider à gagner plus de confiance dans leurs compétences et leur répertoire linguistique.

La plupart des étudiantes et étudiants s'accordent à dire qu'il serait préférable de modifier le format de ce cours. Les suggestions faites à cet égard lors de groupes de discussion, aussi bien par des mentors que des mentorés, sont les suivantes : 1) offrir un cours différent pour chaque programme d'études; 2) faire précéder le cours FRA1710 du cours FRA1720 (littérature et plaisir de l'écriture), en raison du nombre de fois que les professeurs exigent des dissertations au premier semestre, alors que ce n'est que le cours FRA1720, présentement offert au deuxième semestre, qui enseigne l'art de la dissertation; 3) remplacer le cours FRA1710 par un cours de « dissertation » ou de « rédaction de rapports techniques »; 4) réduire la note de passage du test Épigram; 5) expressément préparer les étudiantes et étudiants à passer le test Épigram pour qu'il leur crée moins d'anxiété et enfin, 6) veiller à ce que le résultat au test Épigram ne fasse pas partie de la note finale ou le présenter comme un « test de placement » et non sous sa forme actuelle.

Insécurité linguistique

D'après les mentors, les problèmes que les étudiantes et étudiants rencontrent à l'Université d'Ottawa en rapport avec divers aspects de l'emploi de la langue française ont donné naissance, chez les personnes concernées, à un sentiment d'insécurité linguistique. Aux dires d'un mentor, ses mentorés ont commencé à remettre en question leur propre identité en tant que francophones, souvent à la suite de commentaires déplaisants faits très ouvertement par des personnes rencontrées sur le campus, étudiants ou autres. Quelqu'un d'autre parmi les mentors estime que les membres de la communauté universitaire ne connaissent ou n'acceptent pas assez les différents accents et styles d'écriture des étudiantes et étudiants, autrement dit, ils sont peu ouverts ou sensibilisés à l'hétérogénéité linguistique au sein des programmes en français. Les mentors sont d'avis que certaines personnes s'attendent à ce que l'ensemble des étudiantes et étudiants

francophones possèdent un vocabulaire normatif riche et varié, à l'instar des francophones unilingues originaires d'un endroit où le français est dominant, comme le Québec.

Effectivement, au sein des groupes de discussion, plusieurs étudiantes et étudiants ont raconté avoir reçu des commentaires négatifs au sujet de leur accent, ajoutant qu'il leur était souvent arrivé de perdre des points lors de l'évaluation de leurs travaux à cause de leur syntaxe ou de leur choix d'expressions (registre linguistique). Les discussions en groupe et inscriptions dans les journaux ont révélé que les mentors avaient personnellement éprouvé, et parfois éprouvaient encore, le même genre de difficulté. Au cours des toutes premières semaines, un mentor a évoqué l'expérience de certaines personnes originaires de Windsor, qui dès le moment où il leur a été donné de côtoyer d'autres gens « plus francophones » qu'eux à Ottawa, ont eu du mal à se sentir véritablement francophones, allant jusqu'à se demander s'il ne valait pas mieux se qualifier d'anglophones. Cette réalité, selon les mentors, est vraiment pénible pour des jeunes diplômés d'une école secondaire de langue française, qui se sont toujours identifiés comme étant francophones, et avaient jusque-là l'habitude d'utiliser le français, même au sein de leur collectivité d'origine où le français est en contexte très minoritaire et souvent minorisée.

Par contre, d'autres étudiantes et étudiants, en particulier ceux et celles venant d'endroits où le français est moins minorisé, par exemple de Hearst ou de la péninsule acadienne, ne semblent pas éprouver la même insécurité linguistique relative à leur maîtrise du français. L'insécurité qui se fait davantage sentir chez ces personnes est plutôt liée à leur maîtrise de l'anglais. Deux jeunes originaires de Hearst ont avoué être mal à l'aise quand vient le moment de parler en anglais. Ces deux jeunes ont dit s'être sentis gênés et hésitants durant la semaine d'orientation, le lancement de leurs études, moment où ils s'attendaient à rencontrer plus de francophones et à participer à davantage d'activités en français. À les écouter, leur sentiment de malaise a empiré lorsque leurs compétences en français ont semblé ne pas être tout à fait à la hauteur des attentes pour les cours enseignés en français, car ils ne pensaient pas posséder de compétences suffisantes en anglais pour s'inscrire à des cours enseignés dans cette langue.

Malgré les quelques déceptions exprimées au sujet des cours en français, la majorité des étudiantes et étudiants (80 %) qui ont participé à notre seconde enquête se sont dits d'accord avec un énoncé les invitant à confirmer qu'ils se sentaient bien en tant que francophones à l'Université d'Ottawa. Tant et si bien même qu'au sein des groupes de discussion mis sur pied en janvier, une étudiante a témoigné qu'elle avait développé un sentiment d'appartenance à l'Université d'Ottawa en tant que francophone; une autre jeune femme a expliqué qu'elle a pris conscience de son attachement à la langue française lorsqu'elle est retournée chez elle et a observé que la plupart de ses amis parlaient anglais entre eux. De plus, les étudiantes et étudiants semblent très attachés à l'idée du « bilinguisme » de l'Université d'Ottawa. Plus de 92 % des répondants au deuxième questionnaire d'enquête ont affirmé que le principal motif de leur décision de faire des études postsecondaires à l'Université d'Ottawa avait été le fait qu'il s'agit d'un établissement bilingue, motif invoqué par 86 % des répondants au premier questionnaire d'enquête. Plus des trois quarts des étudiantes et étudiants ont dit avoir arrêté leur choix sur l'Université d'Ottawa par souhait d'étudier en français (76 %), de vivre à Ottawa (77 %) ou de faire carrière dans un emploi bilingue (80 %).

Résumé

En conclusion, la transition et l'intégration au milieu universitaire présente bien des difficultés pour les étudiantes et étudiants, qui parviennent toutefois pour la plupart à les surmonter d'une manière ou d'une autre. Cinq personnes seulement parmi les répondants à notre second questionnaire d'enquête envisageaient de ne pas poursuivre leurs études l'année suivante, tandis que plus de 92 % d'entre elles ont dit se sentir bien à l'Université d'Ottawa. Une analyse plus poussée des réponses des cinq étudiantes et étudiants en question ne nous a pas permis de déceler de raisons particulières pour lesquelles ces personnes songent à quitter l'Université.

Puisque les réponses aux questionnaires d'enquête étaient anonymes, il nous est impossible d'obtenir des renseignements additionnels auprès des non répondants. La perte d'échantillon risque d'avoir engendré un biais favorable aux étudiantes et étudiants qui avaient plus de temps que d'autres pour participer à notre deuxième enquête. L'exécution de cette deuxième enquête a été reportée au début du second semestre à la demande des membres de notre échantillon initial, qui nous avaient fait savoir que la fin du premier semestre, moment où nous avions initialement prévu de leur soumettre le second questionnaire, était une période trop stressante pour consacrer ne serait-ce que 15 minutes à la formulation des réponses demandées. Lorsque

nous avons diffusé le deuxième questionnaire au début du deuxième semestre, les étudiantes et étudiants avaient reçu leurs notes finales pour leurs cours du premier semestre, ce qui a pu avoir une incidence sur leur participation à l'enquête.

Incidence du Programme de mentorat régional, vue par les mentors

Les mentors sélectionnés pour le programme de mentorat régional étaient sans exception des personnes inscrites au premier cycle, ayant choisi de poursuivre des études postsecondaires en français à l'Université d'Ottawa. Ces personnes étaient originaires des mêmes régions où le français est fortement minorisé que les membres de la cohorte à laquelle elles ont été associées aux fins du programme. Lors des groupes de discussion, les mentors se sont décrits comme ayant été très actifs dans la vie de leurs écoles secondaires respectives. Toutefois, à leur arrivée à l'Université d'Ottawa, les étudiantes- et étudiants-mentors ont dit s'être sentis quelque peu déboussolés et avoir eu du mal, tout au long de leur première année, à participer aux activités se déroulant sur le campus ou aux alentours d'Ottawa. Par ailleurs, ces personnes se sont heurtées à quantité de problèmes, non seulement sur le plan universitaire et social, mais aussi d'ordre linguistique. Au moment de leur arrivée à l'Université, le programme de mentorat par des pairs n'existait pas encore. Les mentors ont été unanimes à dire que ce programme leur aurait été très utile – d'où leur souhait d'apporter à leurs semblables les suivant à l'Université le type d'aide qu'ils auraient apprécié recevoir durant leur première année. Il s'est donc avéré très important pour notre recherche de tenir compte des perceptions et des avis des mentors concernant ce type de programme.

Les mentors voyaient dans le programme de mentorat par les pairs un service sans pareil, proactif, qui va à la rencontre des étudiantes et étudiants dès la 12e année et les guide lors des différentes étapes de la transition vers l'université. Le programme se distingue aussi de par la facilité avec laquelle les mentorés peuvent se mettre en rapport avec leurs mentors, par téléphone ou par courrier électronique, mais aussi par envoi de messages texte ou encore par l'entremise d'un réseau social. Il est à noter que le couplage régional a été jugé essentiel, les mentors insistant sur le fait que la réussite du programme était en grande partie attribuable à leurs racines géographiques communes avec les mentorés. Pour reprendre un commentaire d'un mentor : « Quand tu dis que tu viens de la même région qu[e les élève], ça établit un lien ». La création de pages Facebook régionales a servi à renforcer la cohésion entre les « étudiantes et étudiants de l'Université d'Ottawa originaire de la région X ». Les personnes nouvellement admises disposaient ainsi de différents moyens pour se mettre directement en rapport avec leurs mentors, sans égard à leur faculté ou leur programme d'études.

Selon les mentors, les mentorés voyaient le programme de mentorat par les pairs comme étant différent des autres programmes de mentorat existant à l'Université d'Ottawa. À leur avis, leur rôle en tant que mentors régionaux n'était pas nécessairement d'offrir des services précis aux mentorés, mais plutôt de les aiguiller vers les services existant déjà sur le campus. Le programme de mentorat par les pairs fait office d'intermédiaire, de lieu où les étudiantes et étudiants peuvent librement exprimer leurs préoccupations et poser des questions à leur mentor régional. Les mentors nous ont aussi expliqué que ce programme répondait vraiment bien aux besoins des jeunes venus de régions éloignées, tout en leur apportant un soutien sur le plan universitaire, linguistique et social durant leur transition aux études postsecondaires. Comme le disait si bien l'un des mentors : « quand tu viens de loin, on dirait que l'Université, c'est un gros nuage dans le ciel. Tu sais pas trop comment et où aller chercher ton aide. Puis, je pense que nous, on est un bon point de départ ».

Incidence du Programme de mentorat régional, vue par les mentorés

Les deux enquêtes nous ont permis d'obtenir une considérable rétroaction au sujet du programme de mentorat par les pairs, puisque la vaste majorité des répondants avaient participé au programme. Nous avons par la suite pu confirmer cette première information en retour lors de nos deux groupes de discussion. La plupart des étudiantes et étudiants (62 %) qui ont rempli notre premier questionnaire d'enquête en août 2011 étaient au courant du programme de mentorat régional. Parmi les répondants, 22 % n'avaient pas été contactés, tandis que 16 % n'avaient aucun souvenir d'un tel contact ou non. Dans bien des cas, le contact initial avec les mentors a suscité une réaction positive chez les mentorés : 83 % d'entre eux se sont dits heureux de savoir qu'il y avait quelqu'un vers qui ils pouvaient se tourner pour obtenir des réponses à leurs questions, tandis que 51 % ont dit que ce contact les avait rassurés qu'ils n'étaient pas juste un numéro dans

l'engrenage d'un immense établissement. Personne parmi les répondants ne s'est plaint de n'avoir pas obtenu de réponses à ses questions. Trois personnes seulement ont estimé que cette première prise de contact ne leur avait rien apporté, en raison qu'elles avaient déjà des contacts personnels à l'Université, tandis que 5 % des étudiantes et étudiants ayant rempli notre questionnaire d'enquête ont dit ne pas avoir su quel était l'objectif du programme de mentorat par les pairs.

Les répondants ont aussi fourni de courtes réponses à des questions ouvertes sur notre premier questionnaire d'enquête relatives à la pertinence du programme. Là encore, les réponses de la vaste majorité des étudiantes et étudiants étaient positives. Aux dires d'une jeune personne, le programme de mentorat lui a été d'une grande utilité, parce qu'elle ne savait pas trop à quoi s'attendre et que son mentor lui a été d'un grand secours pour comprendre ce qu'elle devait faire pour se préparer à l'université. Les mentorés ont reconnu que le programme pouvait les aider à se faire des amis parmi les étudiantes et étudiants issus de leur propre région, à trouver des réponses à leurs questions et préoccupations, et à s'adapter plus rapidement à la vie à Ottawa. Toutes et tous se sont dits reconnaissants d'avoir pu forger des liens avec quelqu'un de leur région qui avait vécu des expériences identiques aux leurs et qui mesurait l'importance d'offrir un tel service aux étudiantes et étudiants venus de loin. Les mentorés n'ont pas hésité à contacter leurs mentors, et leurs prises de contact ont été des plus simples, puisqu'elles ont pu se faire par l'intermédiaire de Facebook.

Dans l'ensemble, les premiers contacts avec leurs mentors ont calmé les appréhensions que les mentorés pouvaient avoir à propos du début de leurs études postsecondaires à l'Université d'Ottawa. Ils leur ont évité d'avoir à se rendre à Ottawa avant le début de l'année universitaire, un luxe que peu d'étudiantes et d'étudiants auraient pu se permettre, que ce soit par manque de temps ou d'argent. Les quelques jeunes qui ont estimé que le programme de mentorat par les pairs ne leur était pas d'une grande utilité ont ajouté avoir été d'emblée à l'aise à l'idée de vivre à Ottawa, voire sur le campus, certains ayant précisé que des membres de leur famille ou de leur cercle d'amis les avaient épaulés durant leur transition.

Le second questionnaire d'enquête (distribué en janvier 2012) invitait les étudiantes et étudiants à évaluer leur degré de satisfaction au sujet de leurs contacts avec leurs mentors entre le printemps de 2011 et la fin du premier semestre. La vaste majorité (96 %) des répondants se sont dits satisfaits de leurs relations avec leurs mentors régionaux (57 % satisfaits, 39 % très satisfaits). Une seule personne les a qualifiées de « ok » dans la partie du sondage réservée aux commentaires supplémantaires; personne n'est resté sans avis et une personne et une seule a estimé qu'elles étaient sans grand intérêt. Les moments où le contact avec les mentors a été jugé le plus utile sont, en ordre décroissant : 1) au moment de l'inscription (77 %); 2) durant l'été, lors des préparatifs de la transition vers Ottawa (66 %); 3) au début de l'année (66 %), 4) en septembre, pour leur rappeler les différents services offerts par l'Université (48 %).

La ressource de l'Université dont les étudiantes et étudiants se sont servis le plus souvent pour favoriser leur intégration sociale et leur réussite aux études à l'Université sont les pages Facebook régionales; 78 % des répondants au deuxième questionnaire d'enquête ont dit avoir visité la page créée pour leur région. De plus, près de 60 % des répondants à cette enquête se sont mis en rapport avec leur mentor au cours du premier semestre. Par contre, seul un petit nombre de répondants ont contacté leur professeure ou professeur mentor (18 %), le Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (16 %) ou le comptoir de référence de la bibliothèque (31 %). Le Centre d'aide à la rédaction a souvent été mentionné par les mentors comme par les étudiantes et étudiants lors des groupes de discussion. Une mentor a estimé que les étudiantes ou étudiants rédigent souvent leurs travaux à la dernière minute et ne se laissent pas assez de temps pour se prévaloir des services du Centre. De plus, le Centre n'aide pas nécessairement les personnes à corriger leurs travaux; son assistance consiste à faire des suggestions concernant la grammaire, la syntaxe et le format. Selon la mentor, les étudiantes et étudiants ont une perception quelque peu négative des services qu'offre le Centre et sont de ce fait enclins à ne pas les utiliser bien souvent.

Le second questionnaire d'enquête a invité les répondants à compléter une phrase les invitant à décrire le programme de mentorat par les pairs (selon la formule « À mon avis, le programme est … »). Parmi les qualificatifs ajoutés le plus souvent figurent : « utile », « très utile », « excellent », « super » et « essentiel ». Selon certains répondants, ce programme est indispensable pour les jeunes qui sont venus de loin, il est bien organisé, et fort utile, même si ce n'est que du fait qu'il garantit à toutes et tous de pouvoir parler à quelqu'un. Les étudiantes et étudiants mentors sont bien placés pour répondre aux questions de leurs pairs et les

orienter vers les services susceptibles de les aider, nous a-t-on dit. La majorité des répondants étaient favorables au programme; certains d'entre eux sont toutefois demeurés sceptiques, qualifiant le programme de plus ou moins utile.

En ce qui a trait à leur satisfaction concernant leurs relations avec les mentors, 91 % des répondants se sont dits d'accord avec un énoncé à l'effet qu'ils avaient été heureux d'avoir quelqu'un à qui poser des questions, tandis que 88 % ont dit que les réponses de leurs mentors leur avaient été très utiles. Les étudiantes et étudiants étaient tout à fait d'accord (57 %) ou d'accord (30 %) pour dire que le programme de mentorat par les pairs est important. Plus de la moitié des répondants ont admis que faute d'avoir participé à ce programme, ils n'auraient pas su vers qui se tourner avec leurs questions, tandis que 55 % considèrent que ce programme est indispensable. Dans l'ensemble, les étudiantes et étudiants semblaient satisfaits, voire très satisfaits, des contacts qu'ils ont eus avec leurs mentors.

Lors des deuxièmes groupes de discussion, en mai 2012, les étudiantes et étudiants étaient d'avis que le programme de mentorat régional était essentiel, surtout pendant la période séparant l'école secondaire et l'entrée à l'université et ensuite durant la transition à l'université qui a lieu au premier semestre.

Meilleures pratiques

Les visites des mentors dans les régions, les groupes Facebook et les activités sociales organisées par les mentors se dégagent de l'analyse des données comme étant les trois meilleures pratiques liées au programme. Comme nous le disions plus tôt, les mentors ont été invités à se rendre dans les régions pour rencontrer leurs mentorés dans leurs écoles secondaires. Les mentors ont aidé les étudiantes et étudiants à s'inscrire aux cours, ce que bien des jeunes concernés ont relaté avec beaucoup de gratitude. De plus, ces visites ont rassuré les parents, qui souvent n'auraient pas (par manque de temps ou d'argent) pu se déplacer à Ottawa pour y obtenir toute l'information que les mentors leur ont donnée sur place.

Les membres des groupes de discussion ont eu beaucoup de bien à dire au sujet du groupe consacré à l'Université sur Facebook. Les étudiantes et étudiants apprécient qu'il leur offrent un moyen très simple de poser des questions, et aussi de fournir des réponses à leurs pairs, s'il y a lieu. Une étudiante a avoué préférer Facebook au courrier électronique, parce que les échanges y sont plus « personnels », ajoutant qu'elle appréciait aussi que son mentor faisait bien souvent un suivi au sujet d'un point qu'elle avait soulevé sur Facebook. Une jeune femme a toutefois dit qu'il lui était difficile de participer au programme de mentorat par les pairs, parce qu'elle n'a pas de compte Facebook. Par ailleurs, les mentors utilisent les pages Facebook pour faire connaître différentes activités sociales qui ont lieu à Ottawa ou sur le campus, de même que pour publier des renseignements au sujet des services d'entraide disponibles (Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires, Centre d'aide du département de chimie, etc.), des types de cours, du service de courrier électronique de l'Université d'Ottawa, de la carte étudiante, des résidentes, de l'inscription, etc. Les jeunes se sont aussi servis du groupe sur Facebook à différentes fins secondaires, comme par exemple pour rentrer chez eux en covoiturage durant les congés ou encore pour revendre leurs manuels scolaires ou trouver des gens avec qui partager un logement l'an prochain.

Enfin, les activités sociales organisées dans le cadre du programme de mentorat par les pairs ont été très appréciées. Bon nombre d'étudiantes et d'étudiants ont profité d'une soirée pizza pour faire connaissance d'autres jeunes de leur région, des mentors et des membres des services administratifs de l'Université d'Ottawa. Deux mentors ont organisé un autre souper collectif avec les mentorés de leur région, et d'autres mentors encore ont participé à des activités organisées sur le campus, en invitant les mentorés à s'y joindre. Selon les mentors, il serait bon de répéter ces activités l'an prochain.

Domaines appelant des améliorations

Dès le début de la deuxième session, nos divers outils d'enquête ont demandé aux étudiantes et étudiants de préciser quels services ou activités les mentors auraient pu offrir ou faire pour améliorer leur expérience étudiante au deuxième semestre, ou pourraient offrir ou faire pour les personnes entamant leurs études en septembre 2013. La majorité des personnes interrogées ont dit qu'il n'y avait rien à améliorer ou que rien leur venait spontanément à l'esprit. Quelques-unes ont toutefois fait des suggestions intéressantes, la plus fréquente étant d'organiser plus d'activités sociales, jugées importantes, soit par région, soit pour l'ensemble

de la cohorte du programme. Les répondants ont aussi dit qu'il s'agirait de mieux faire connaître les activités qui se déroulent à l'Université, et en particulier, les activités en français. De plus, quelques étudiantes et étudiants ont dit que ce serait une bonne idée d'organiser des visites guidées du campus durant la semaine d'orientation, ce qui aiderait les nouveaux venus à se familiariser avec les différents services offerts à l'Université. Les autres suggestions faites concernant les études proprement dites sont de prévoir des aires de silence sur le campus où les étudiantes et étudiants pourraient aller pour travailler, offrir plus de soutien à l'égard du test Épigram, prévoir des services de tutorat pour ceux et celles qui souhaitent améliorer leur français écrit, la diffusion d'information au sujet des possibilités de logement hors campus et d'emploi à temps partiel, et enfin, la poursuite de l'affichage de renseignements sur Facebook durant la 2e année d'études.

Les personnes qui ont participé aux groupes de discussion ont aussi fait des suggestions quant à la manière d'améliorer le programme de mentorat par les pairs. Encore une fois, elles ont été nombreuses à dire qu'elles aimeraient participer à davantage d'activités sociales avec d'autres étudiantes et étudiants issus de régions où le français est fortement minorisé, et cela, surtout hors du campus, de sorte à trouver leurs repères dans la ville d'Ottawa. Nous avons entendu dire que l'information n'était pas toujours transmise de façon bien claire, par exemple en ce qui concerne les échanges internationaux, le réseau d'autobus, les sports intramuros, les services disponibles dans le cadre du programme de mentorat facultaire par des pairs ou encore l'emploi à temps partiel. Les étudiantes et étudiants ont également souligné que l'ajout de certains éléments pourrait jouer en leur faveur l'année suivante, éléments parmi lesquels nous avons retenu la diffusion de renseignements sur les divers types de bourses et une liste des choses à prévoir pour bien se préparer à sa deuxième année d'études universitaires.

Le second questionnaire d'enquête a posé la question de savoir s'il y avait quoi que ce soit que l'Université pourrait faire pour améliorer l'expérience étudiante au deuxième semestre, voire au-delà. Globalement, les répondants ont fait plus d'observations à cet égard qu'en réponse à la question précédente relative aux mentors. De plus, une bonne partie d'entre eux espéraient avoir la possibilité de se prévaloir du programme de mentorat durant la deuxième année d'études. Bien des suggestions formulées avaient une fois de plus trait aux études proprement dites : les cours de préparation aux examens, la diffusion de la liste de cours durant l'été aux fins de l'inscription aux cours d'hiver, rendre le site web des inscriptions (Rabaska) plus convivial, améliorer les services offerts en relation avec les cours de sciences ou encore accélérer la communication des notes finales. D'autres personnes ont suggéré d'organiser davantage d'activités sociales sur le campus, de créer un site Web plus convivial, et aussi de fournir plus de renseignements aux étudiantes et étudiants avant leur arrivée à Ottawa, surtout en ce qui a trait aux services, plutôt que de les leur communiquer durant la première semaine de cours et lors des activités de bienvenue de la fédération étudiante.

Au-delà du programme de mentorat par les pairs

Aussi riches que soient les conclusions tirées de cette étude à méthodes mixtes de la mise en œuvre du programme de mentorat par les pairs, elles ne reflètent que les expériences d'une cohorte d'étudiantes et d'étudiants en provenance de régions ciblées dans lesquelles le français est soit en situation fortement minoritaire, soit fortement minorisé. Il nous a semblé nécessaire d'examiner de plus près la relation entre les résultats au cours de langue de 12e année prérequis pour des études universitaires et le degré de réussite aux cours de langue du tronc commun obligatoires en première année d'université, en particulier, et plus généralement, aux études à la fin de la première année d'université.

Avant le démarrage du programme de mentorat par des pairs, nous avons aussi procédé à des analyses des données institutionnelles relatives à la réussite scolaire des étudiantes et étudiants formant la cohorte de 2010 des conseils scolaires ciblés aux fins du programme. Ces analyses ont révélé que notre clientèle francophone originaire de différentes régions en Ontario : 1) est issue de collectivités où le français est fortement minorisé; 2) affiche une variété de caractéristiques linguistiques et culturelles, et qui 3) satisfait à la norme provinciale en *Français 4U (FRA4U)* – autrement dit, a obtenu, dans ce cours de langue du secondaire, une note de 70 à 79 % qui est une exigence à la fois pour l'obtention du diplôme d'études secondaires et pour l'admission à un programme enseigné en français à l'Université d'Ottawa – obtiennent une note finale d'au plus 4,5 sur 10 dans le cours de français du tronc commun FRA1710, ce qui est inférieur au résultat qu'obtiennent leurs pairs originaires d'endroits où le français occupe une place plus dominante,

telle que la région d'Ottawa ou la province de Québec. Il ressort d'un examen plus détaillé des données relatives aux étudiantes et étudiants qui sont à risque à la fin du premier semestre, c'est-à-dire qui ont une note de 4,5 sur 10, ou même moins, dans deux ou plusieurs cours, que ces personnes sont proportionnellement plus nombreuses que d'autres à avoir obtenu une note inférieure à 80 % dans leur cours de FRA4U.

Des analyses plus poussées des données empiriques relatives à plusieurs cohortes s'imposaient. Les conclusions de ces analyses sont présentées dans la prochaine section.

Les voies d'accès et le rendement aux études, en chiffres

L'un des principaux objectifs de la présente étude est de comprendre le rôle que jouent les cours de langue de niveau tant préuniversitaire qu'universitaire dans la réussite des étudiantes et étudiants au sein d'un milieu de plus hétérogène sur le plan linguistique. Les groupes de discussion organisés en 2010-2011 ont clairement fait ressortir que nous devions, en tant qu'établissement, nous faire une meilleure idée des profils démographiques et sociolinguistiques de notre clientèle francophone au premier cycle d'études. Une analyse plus poussée des données institutionnelles sur les étudiantes et étudiants recueillies au moment de leur admission et de l'évaluation de leur rendement s'imposait donc pour pouvoir cerner les facteurs permettant de prédire la réussite aux cours de français du tronc commun. Existe-t-il des écarts régionaux semblables à ceux relevés concernant l'expérience étudiante en ce qui a trait soit aux résultats des étudiantes et étudiants aux cours de français du tronc commun, soit à leur rendement à la fin de la première année? Quels autres facteurs ou données sont prédicteurs de la réussite universitaire des étudiantes et étudiants francophones de première année? Nous nous sommes penchés sur les cohortes d'entrants au premier cycle à l'Université d'Ottawa de 2008 à 2011, tant sous l'angle de leurs origines géographiques que de leurs caractéristiques linguistiques. L'ampleur de la population ainsi étudiée se prête à une généralisation des constatations présentées ci-après. L'Université étant un établissement bilingue, nous avons également procédé à une analyse des mêmes données pour notre cohorte anglophone, afin de pouvoir relever d'éventuelles similitudes ou différences. Ceci étant dit, avant de nous atteler à ces tâches, nous devions d'abord définir notre cohorte francophone. Nous avons retenu la langue d'enseignement des programmes auxquels ils ou elles sont inscrits comme élément distinctif des étudiantes et étudiants francophones, sans égard à leur langue maternelle, langue utilisée ou langue de scolarisation antérieure, comme il s'agissait là du dénominateur commun parmi tous les éléments envisageables.

Profil des entrants au premier cycle à l'Université d'Ottawa

Entre septembre 2008 et septembre 2011, l'Université d'Ottawa a admis 28 155 entrants, autrement dit des personnes admises pour la première fois à ses programmes de premier cycle[8], tant ceux enseignés en anglais que ceux enseignés en français. Ces cohortes annuelles se sont accrues légèrement durant cette période, passant de 6 669 personnes en 2008 à 7 212 en 2011. Les entrants peuvent être répartis selon leurs voies d'accès à l'Université, différenciées en fonction de leurs antécédents scolaires, autrement dit la nature de leurs études antérieures et l'endroit où elles ont eu lieu. Notre analyse a permis de repérer 13 voies d'accès principales, sans égard à la langue maternelle ou à la langue d'enseignement, telles que présentées au tableau 5 ci-après.

Tableau 5 : Répartition des personnes ayant entamé des études de 1er cycle, automne 2008 à 2011

Antécédents	Citoyens canadiens	Résidents permanents	Titulaires d'un visa d'étudiant	Autres étrangers	Total
École secondaire					
En Ontario	17 458	680	295	100	18 533
À l'étranger	324	175	446	37	982
Ailleurs au Canada	804	58	27	4	893
Secondaire V au Québec	406	18			424
CÉGEP (1re et 2e année)					
	2 504	72	7	1	2 584
Collège					
En Ontario	1 658	131	57	6	1 852
À l'étranger	34	43	27	9	113
Ailleurs au Canada	97	9	3	1	110
Université					
Au Canada	1 346	58	37	5	1 446
À l'étranger	10	200	131	39	380

[8] Cette analyse fait abstraction des personnes admises aux facultés de droit, de médecine et d'éducation.

Antécédents	Citoyens canadiens	Résidents permanents	Titulaires d'un visa d'étudiant	Autres étrangers	Total
Autre					
Étudiants adultes	355	68	1	6	430
Étudiants spéciaux	258	38	6	3	305
Enseignement à domicile	12		1		13
Total	25 266	1 550	1 038	211	28 155

Comme on pouvait s'y attendre, la majorité des entrants directs à nos programmes de premier cycle sont des titulaires d'un diplôme d'études secondaires ontarien, qui forment un groupe communément décrit comme étant la population des « 101 », en raison du formulaire que ces jeunes utilisent pour présenter leur demande d'admission à l'Université au Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario. Pour la même raison, les personnes qui ont suivi toute autre voie d'accès aux études postsecondaires en Ontario sont décrites comme constituant la population des « 105 ».

Les autres grands groupes de personnes qui choisissent d'étudier à l'Université d'Ottawa incluent les personnes qui ont fréquenté un cégep au Québec[9], suivies de celles qui ont étudié dans un collège en Ontario, et enfin celles qui ont demandé un transfert d'une autre université canadienne. Les personnes qui entrent à l'Université d'Ottawa après avoir fréquenté un cégep, un collège ou une autre université peuvent obtenir des transferts de crédits, en fonction de l'entente conclue avec leur précédent établissement ou l'évaluation individuelle de leur dossier. Il arrive donc que des étudiantes et étudiants soient admis en 2e année d'un programme dès leur arrivée. Entre 2008 et 2011, l'Université d'Ottawa a accueilli presque autant de titulaires d'un diplôme d'études secondaires délivré par une école canadienne ailleurs au Canada que par une école à l'étranger; durant cette période, elle a aussi admis chaque année environ une centaine de diplômés d'une école secondaire québécoise.[10]

Tous ces groupes peuvent être subdivisés plus encore selon le statut d'immigration des étudiantes et étudiants, selon qu'ils soient citoyens canadiens, résidents permanents, titulaires d'un visa d'étudiant ou autres (p. ex., statut diplomatique ou indéterminé). Il importe de souligner que les étudiantes et étudiants de l'étranger sont de ce fait présents aussi bien parmi les « 101 »[11] que les « 105 ». Un peu plus de 90 % des membres de nos cohortes de première année de 2008 à 2011 avaient la citoyenneté canadienne, près de 6 % étaient des résidents permanents et un peu moins de 4 % des étrangers. Comme nous le disions plus tôt (dans la section « Contexte »), environ 30 % des étudiantes et étudiants qui ont la nationalité canadienne ou le statut de résident permanent et qui étudient au premier cycle le font dans des programmes enseignés en français; par comparaison, seulement 25 % de notre clientèle étrangère étudie dans des programmes dont la langue d'enseignement est le français.

Les autres caractéristiques démographiques intéressantes de la population à l'étude incluent la langue maternelle, la langue utilisée, la langue d'enseignement d'un programme et le domaine d'études. Parmi les 28 155 personnes admises pour la première fois à l'Université d'Ottawa entre 2008 et 2011 dans un programme de premier cycle, 56 % ont dit avoir pour langue maternelle l'anglais, 28 % le français et 16 % une langue autre que l'une des deux langues officielles du Canada. À peu près 12 % des étudiantes et étudiants francophones s'inscrivent à un programme enseigné en anglais; un peu plus de 3 % de nos étudiantes et étudiants anglophones s'inscrivent à un programme enseigné en français, tandis que près de 75 % de ceux et celles qui ont une langue maternelle autre que l'anglais ou le français choisissent de suivre un programme en anglais.

[9] Les profils des personnes admises après avoir fréquenté un cégep varient. Certaines ont obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC) et d'autres pas; certaines ont étudié dans la filière préuniversitaire et d'autres dans une filière technique. Les décisions concernant le placement de ces entrants en 1re ou en 2e année et le transfert de leurs crédits sont prises au cas par cas.

[10] Ces jeunes ont, après 11 années de scolarité obligatoire, satisfait aux conditions d'obtention d'un diplôme d'études secondaires québécois. L'Université les soumet à des conditions d'admission précises, qui diffèrent de celles appliquées aux personnes qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires (à la fin de leur 12e année de scolarité) en Ontario ou ailleurs au Canada.

[11] Les titulaires d'un visa d'étudiant qui présentent une demande d'admission moyennant le formulaire 101 peuvent être répartis en trois catégories, selon qu'ils ont fréquenté : une école secondaire publique en Ontario; une école privée internationale agrée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et située dans la province qui suit le curriculum ontarien ou encore une école secondaire agrée par le ministère et située à l'étranger qui suit le curriculum ontarien.

De 2008 à 2001, les cohortes de première année étaient composées à raison de 61 % des femmes. L'écart entre les sexes n'est pas le même dans les programmes, selon qu'ils sont enseignés en français ou en anglais. Les programmes en français sont suivis par des femmes à raison de 65 % de leur effectif, alors que dans les programmes en anglais, les femmes représentent 58 % des étudiantes et étudiants. Les deux facultés qui accueillent le plus grand nombre d'entrants sont celles des Sciences sociales et des Arts, suivies de celles des Sciences de la santé et des Sciences, puis des Affaires et de l'administration en parallèle avec celle du Génie. Une légère variation a pu être observée au niveau de la répartition des personnes inscrites aux programmes en anglais et en français, telle que présentée au tableau 6.

Tableau 6 : Entrants de première année (entre 2008 et 2011), par faculté

Domaine	Tous les programmes (N)	Proportion étudiant en anglais (%)	Proportion étudiant en français (%)
Arts	6 367	73,6	26,4
Affaires / Administration	3 508	75,7	24,3
Génie	2 257	72,4	27,6
Sciences de la santé	3 997	65,3	34,7
Sciences	3 957	76,0	24,0
Sciences sociales	8 069	64,2	35,8
Total	28 155	70,2	29,8

Un examen plus attentif de nos données institutionnelles montre que celles-ci présentent des lacunes quant aux antécédents géographiques ou scolaires d'une partie de nos étudiantes et étudiants. Notre étude a fait abstraction de toute personne dont le dossier présentait des lacunes ou des renseignements contradictoires, de manière à garantir une répartition comparable et valide pour toutes les variables analysées. De plus, en raison de notre souci d'examiner des données cohérentes et comparables quant aux différentes voies d'accès aux études, nous n'avons tenu compte dans notre échantillon que des étudiantes et étudiants étrangers en provenance directe d'un établissement à l'étranger. Nous avons également limité notre analyse des entrants ontariens directs à un programme de premier cycle (les 101) aux personnes qui ont la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent, de manière à limiter l'effet possible de la durée du séjour au Canada sur l'acquisition de compétences linguistiques de niveau universitaire. Le tableau 7 montre le profil de cet échantillon révisé, par voie d'accès à l'Université, dont nous nous sommes servis pour notre analyse de régression multiple aux fins de la présente étude. Nous avons constitué trois grandes catégories de voies d'accès pour les besoins de notre analyse, à savoir les 101, venant d'une école secondaire ontarienne (N = 18 038), les 105, venant d'une école à l'étranger (N = 547) et les 105 venant d'une école au Canada (N = 5 743). Ainsi, la population initiale de 28 155 étudiantes et étudiants a été ramenée à 24 325 personnes, ce qui représente une perte d'échantillon d'environ 3 800 étudiantes et étudiants.

Tableau 7 : Échantillon révisé d'entrants de première année (entre 2008 et 2011), par antécédents et statut d'immigration

Antécédents	Nationalité canadienne	Résidence permanente	Visa d'étudiant	Grand Total
École secondaire				
En Ontario	17 371	664		18 035
À l'étranger			406	406
Ailleurs au Canada	717			717
CÉGEP (1re et 2e année)				
	2 195			2 195
Collège				
En Ontario	1 547			1 547
À l'étranger			23	23
Université				
Au Canada	1 284			1 284
À l'étranger			118	118
Total	23 114	664	547	24 325

Dans les analyses qui suivent, ces trois groupes sont examinés séparément, en raison des différences au niveau de l'information disponible concernant leur profil sociolinguistique et leurs antécédents scolaires.

Complexité des identifiants linguistiques

Le présent rapport porte principalement sur notre cohorte francophone de jeunes Ontariens et Ontariennes directement admis à un programme de premier cycle (les 101). Il présente toutefois aussi des analyses succinctes de la cohorte anglophone de ces mêmes étudiantes et étudiants, ainsi que de la cohorte de 105 francophones (originaires du Canada et de l'étranger), afin de pouvoir étudier la possibilité que des groupes minorisés aux antécédents variés aient des caractéristiques communes sur le plan de leur réussite aux études après leur admission à l'université. Nous devons donc impérativement présenter nos cohortes du point de vue linguistique. Aussi simple que cela puisse paraître à priori, comme nous le disions plus tôt, les éléments selon lesquels nous pourrions identifier les étudiantes et étudiants sont nombreux : langue maternelle, langue d'enseignement de leur programme universitaire, langue d'enseignement au sein de leur établissement précédent (école secondaire, collège ou université) ou encore langue utilisée.[12] Devrions-nous nous concentrer uniquement sur les entrants qui sont diplômés d'un établissement qui offrait un enseignement en français, sans égard à leur langue maternelle? Qu'est-ce qui distingue la langue maternelle de la langue officielle utilisée? Comment déterminer quelle est la langue d'enseignement des écoles secondaires qui offrent des programmes d'immersion ou qui sont bilingues? Dans quelle catégorie s'agit-il de classer les personnes qui sont bilingues ou diplômées d'un établissement où l'enseignement est fourni dans une langue autre que le français ou l'anglais? En fin de compte, nous avons décidé de considérer francophones les étudiantes et étudiants ayant choisi de s'inscrire à un programme enseigné en français à l'université, par le fait qu'il s'agissait là du dénominateur commun parmi tous les éléments envisageables.

Le tableau 8 présente la langue utilisée par les étudiants à l'étude et la langue dans laquelle leur programme est enseigné.

[12] Par « langue utilisée », nous entendons la langue maternelle lorsqu'il s'agit du français ou de l'anglais. Pour les personnes qui ont une langue maternelle autre que l'une des deux langues officielles du Canada, nous leur avons attribué comme langue utilisée la langue dans laquelle elles ont choisi de correspondre avec l'Université.

Tableau 8 : Groupes d'étudiants, selon leur langue utilisée et la langue d'enseignement de leur programme

	Langue des étudiants			Langue d'enseignement		
Groupe d'étudiants	**Anglais**	**Français**	**Total**	**Anglais**	**Français**	**Total**
105	2 897	2 846	5 743	3 138	2 605	5 743
Étrangers	407	140	547	414	133	547
101	13 777	4 258	18 035	13 875	4 160	18 035
Total	**17 081**	**7 244**	**24 325**	**17 427**	**6 898**	**24 325**

En examinant de plus près notre cohorte d'entrants ontariens directement admis à nos programmes de premier cycle (les 101) par langue d'enseignement, telle que présentée au tableau 9 ci-après, on voit que l'hétérogénéité linguistique de ces deux groupes linguistiques a évolué ces dix dernières années, surtout en ce qui concerne les étudiantes et étudiants qui choisissent d'étudier en français.

Tableau 9 : Langue maternelle par langue d'enseignement des programmes, entrants ontariens directs au premier cycle (2008-2011)

Cohorte	101 inscrits à des programmes en français				101 inscrits à des programmes en anglais			
	Anglais	Autre	Français	Total	Anglais	Autre	Français	Total
2008	8,6 %	5,7 %	85,7 %	100 %	87,0 %	9,9 %	3,2 %	100 %
2009	7,8 %	9,3 %	82,9 %	100 %	84,2 %	12,3 %	3,5 %	100 %
2010	10,1 %	11,3 %	78,6 %	100 %	82,8 %	13,6 %	3,6 %	100 %
2011	10,5 %	9,6 %	79,9 %	100 %	83,2 %	13,5 %	3,3 %	100 %

Le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui déclarent avoir l'anglais pour langue maternelle parmi les 101 inscrits à nos programmes enseignés en anglais semble suivre une tendance légèrement baissière. La variation au sein des programmes enseignés en français est plus marquée, ce qui révèle une plus grande hétérogénéité parmi la clientèle de ces programmes.

Profils sociolinguistiques des entrants francophones au premier cycle

Comme nous l'avons déjà remarqué, le français est fortement minorisé dans bien des collectivités ontariennes et canadiennes, autrement dit, il existe des collectivités où les francophones représentent moins de 5 % de la population. Nos analyses nous ont permis de vérifier si le fait d'être originaire d'une collectivité où le français est en situation minoritaire a un effet sur la réussite aux études. Nous avions accès à deux mesures distinctes de la représentation des francophones parmi les entrants ontariens directs au premier cycle de l'Université : (i) le pourcentage de francophones au sein de la collectivité où se situe l'école secondaire qu'une étudiante ou un étudiant a fréquentée et (ii) le pourcentage de francophones parmi les élèves de cette même école secondaire. Il convient toutefois de noter que seules les écoles publiques compilent officiellement des données faisant la distinction entre leurs élèves francophones et autres. La répartition des étudiantes et étudiants suivant ces mesures est présentée au tableau 10 ci-après.

Tableau 10 : Répartition des entrants ontariens directs francophones, selon le pourcentage de francophones dans leur collectivité d'origine et leur école secondaire

	Proportion de francophones dans leur collectivité	Proportion de francophones dans leur école secondaire
Moins de 5 %	9,7 %	4,5 %
de 5 % à < 20 %	60,0 %	0 %
de 20 à < de 40 %	5,2 %	1,0 %
de 40 à < de 60 %	6,4 %	8,0 %
de 60 à < de 80 %	10,8 %	25,8 %
80 % et plus	7,8 %	60,7 %
Total	100,0 %	100,00 %

Près de 70 % des francophones de l'Ontario qui ont été admis directement à un programme de premier cycle à l'Université d'Ottawa au sein de notre échantillon sont originaires de collectivités au sein desquelles les francophones représentent moins de 20 % de la population. Cette constatation n'a rien de surprenant, en ce sens qu'elle reflète la répartition des francophones dans la province. Les francophones représentent par exemple 17,5 % de la population à Ottawa, 1,3 % à Toronto et 90,4 % à Hearst (Statistique Canada, 2006).

Parallèlement, environ 85 % des entrants ontariens francophones de ce même échantillon ont fréquenté une école secondaire dont plus de 60 % des élèves avaient le français pour langue maternelle, selon les données compilées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cela veut dire que malgré la très forte minorisation du français dans les collectivités de l'Ontario, la vaste majorité des jeunes Ontariennes et Ontariens qui sont directement admis à un programme de premier cycle enseigné en français arrivent à l'Université d'Ottawa à la sortie d'une école secondaire dont la plupart des élèves sont de langue maternelle française, bien que 13 % de ces étudiantes et étudiants aient fréquenté des écoles où la proportion de francophones de naissance était inférieure à 60 %. Ces données ne nous renseignent toutefois pas sur l'aisance avec laquelle ces jeunes utilisent le français, la variété de français qu'ils utilisent ou encore la langue qu'ils parlent le plus souvent.

Le deuxième groupe sur lequel a porté notre analyse est composé d'entrants francophones qui, avant leur arrivée à l'Université d'Ottawa, ont fréquenté un établissement autre qu'une école secondaire (les 105) et qui soit possèdent la nationalité canadienne, soit sont des résidents permanents, y compris les étudiantes et étudiants qui font l'objet d'un transfert de l'un des deux collèges ontariens de langue française, La Cité et le Collège Boréal. Les seules données sociodémographiques disponibles pour ce groupe sont la représentation des francophones au sein de leur collectivité d'origine, celle-ci étant considérée être celle où se trouve leur établissement antérieur. La répartition des membres de ce deuxième groupe est présentée au tableau 11. Plus de 70 % de ces étudiantes sont originaires de municipalités où les francophones forment au moins 60 % de la population. Ces jeunes sont pour la plupart originaires de la province de Québec.

Tableau 11 : Répartition des entrants directs francophones « 105 » (canadiens) en 1re année, en Ontario, selon le pourcentage de francophones dans leur collectivité d'origine et dans leur école secondaire

Pourcentage de francophones dans la collectivité d'origine des étudiants	Total
Moins de 5 %	3,2 %
de 5 % à < 20 %	20,6 %
de 20 à < de 40 %	3,7 %
de 40 à < de 60 %	0,5 %
de 60 à < de 80 %	15,3 %
80 % et plus	56,7 %
Total	**100,0 %**

Le troisième groupe que nous avons analysé était composé de jeunes francophones de l'étranger. Nous n'avons pas toujours pu obtenir de données quant au pourcentage réel de personnes parlant français dans leur pays. Nous avons toutefois pu arriver à une assez bonne estimation de leur répartition géolinguistique en classant leur pays selon que le français y est une langue officielle ou une langue dont la maîtrise accorde un certain prestige social. Le tableau 12, dont les pourcentages découlent des données sur les langues officielles et l'appartenance à l'Organisation internationale de la Francophonie, montre que 93 % de nos entrants étrangers admis à un programme de baccalauréat enseigné en français sont originaires de pays où le français est soit une langue officielle, soit une langue allant de pair avec le prestige social.

Tableau 12 : Répartition des étudiants « 105 » (étrangers) selon la situation du français dans leur pays d'origine

Situation du français	Total
Langue officielle	74,4 %
Signe de prestige social	18,8 %
Indistincte	6,8 %
Total	**100,00 %**

Les résultats aux cours de langue du secondaire et du tronc commun des entrants directs au premier cycle

Tel qu'expliqué plus haut, afin de pouvoir réaliser notre objectif, qui était de comprendre la relation entre, d'une part, les cours de langue au secondaire et ceux du tronc commun universitaire et, d'autre part, la réussite aux études, nous avons divisé notre échantillon de recherche en trois groupes distincts, car les voies d'accès aux études de ses membres et les données dont nous disposions à leur égard variaient grandement. Le premier groupe que nous avons analysé englobait les entrants au premier cycle venant d'une école secondaire de l'Ontario (les 101), pour lesquels nous avions accès à des informations détaillées quant à leur conformité aux exigences d'admission touchant les compétences linguistiques. Nous avons subdivisé ce groupe en francophones et anglophones, selon la langue d'enseignement de leur programme d'études. Ces groupes spécifiques nous permettent de pousser l'analyse assez loin pour déterminer s'il existe un lien entre les compétences linguistiques à l'admission à l'université et la réussite aux études, telle que mesurée par les résultats aux cours de langue du tronc commun de l'Université d'Ottawa et la MPC à la fin de la première année d'études universitaires. Sur le plan démographique, cet échantillon est très similaire à la population globale visée par l'étude, telle que nous l'avons décrite plus haut.

Tableau 13 : Caractéristiques des entrants directs au premier cycle en Ontario (2008-2011)

Variable	Effectif de tous les programmes (N)	Effectif proportionnel des programmes de langue anglaise (%)	de langue française (%)
Langue maternelle			
Anglais	12 246	96,8	3,2
Français	3 938	12,3	87,7
Autre	2 349	82,9	17,1
Total	18 533	77,1	22,9
Langue utilisée			
Anglais	14 183	97,2	2,8
Français	4 350	11,7	88,3
Total	18 533	77,1	22,9
Sexe			
Masculin	7 328	79,2	20,8
Féminin	11 205	75,7	24,3
Total	18 533	77,1	22,9
Faculté			
Arts	4 233	80,5	19,5
Affaires/Administration	2 244	80,0	20,0
Génie	1 528	74,6	25,4
Sciences de la santé	2 591	70,1	29,9
Sciences	3 104	81,1	18,9
Sciences sociales	4 833	74,8	25,2
Total	18 533	77,1	22,9
Situation d'immigration			
Citoyenneté canadienne	17 458	77,0	23,0
Résidence permanente	680	74,1	25,9
Visa d'étudiant	295	95,6	4,4
Autre visa	74	58,1	41,9

Variable	Effectif de tous les programmes (N)	Effectif proportionnel des programmes de langue anglaise (%)	de langue française (%)
Étranger – indéterminé	26	38,5	61,5
Total	18 533	77,1	22,9
Cohorte			
2008	4 353	76,7	23,3
2009	4 809	78,0	22,0
2010	4 695	77,0	23,0
2011	4 676	76,6	23,4
Total	18 533	77,1	22,9

Exigences linguistiques à l'admission et selon le programme

L'Université d'Ottawa exige des jeunes ontariennes et ontariens qui lui présentent une demande d'admission directement à la sortie de l'école secondaire qu'ils aient passée, en 12e année, le cours de langue préparatoire à l'université correspondant à la langue d'enseignement du programme d'études universitaire de leur choix. Les jeunes qui comptent étudier en français doivent pouvoir faire état, avant leur admission, d'une note de passage obtenue au cours FRA4U, le cours de préparation aux études universitaires en français offert en 12e année dans les écoles secondaires de langue française. Les jeunes qui comptent étudier en anglais doivent pouvoir faire état, avant leur admission, d'une note de passage obtenue au cours ENG4U,[13] le cours de préparation aux études universitaires en anglais offert en 12e année dans les écoles secondaires de langue anglaise.

Par ailleurs, la plupart des facultés qui admettent des étudiantes et étudiants en première année d'études universitaires exigent durant cette année l'achèvement d'au moins un cours de langue du tronc commun. Le choix de cours obligatoires est présenté au tableau 14.

Tableau 14 : Cours de langue du tronc commun obligatoires à l'Université d'Ottawa

	Cours de langue du tronc commun	Titre du cours	Programmes pour lesquels le cours est obligatoire
Programmes français	FRA1710	*Littérature et lectures du monde*	Arts, Sciences sociales, Sciences de la santé (en partie)
	FRA1518	*Le français langue des affaires*	Gestion
	FRA1528	*La rédaction technique et scientifique*	Génie et Sciences
	FRA1538	*Rédaction en sciences infirmières*	Sciences infirmières
Programmes anglais	ENG1100	Workshop In Essay Writing	Arts, Sciences sociales
	ENG1112	Technical Report Writing	Génie et sciences
	ENG1131	Effective Business English	Gestion

Les cours FRA1710 et ENG1100 ont l'un et l'autre recours à la littérature pour traiter des techniques de la rédaction universitaire, tandis que les cours FRA1518, FRA1528, FRA1538, ENG1112 et ENG1113 portent sur les exigences rédactionnelles propres à une discipline. Dans la présente section, nous comparons d'abord les moyennes finales aux cours de langue qui constituent une exigence d'admission (FRA4U et

[13] Le cours EAE4U offert dans les écoles secondaires de langue française ouvre droit à un crédit équivalent à celui du ENG4U et ce crédit est un prérequis pour l'admission à un programme d'études en anglais à l'Université d'Ottawa des jeunes diplômés d'une telle école secondaire. Les titulaires du diplôme d'études secondaires de l'Ontario qui ont fait leurs études secondaires en régime d'immersion en français dans une école de langue anglaise peuvent être admis à un programme d'études en français à condition d'avoir obtenu une note satisfaisante au cours de langue FIF4U.

ENG4U) et à ceux du tronc commun obtenues par l'intégralité des cohortes d'entrants directs ontariens au premier cycle universitaire entre 2008 et 2011. Nous avons commencé par calculer la corrélation entre les résultats aux cours de langue constituant des préalables à l'admission et les résultats aux cours de langue du tronc commun en application du coefficient de Pearson. Les coefficients de corrélation ainsi établis sont présentés aux tableaux 15 et 16 ci-après. Ils situent le contexte des analyses multivariables qui suivent.

Tableau 15 : Résultats au cours de français préalable à l'admission et à ceux du tronc commun

Cours	Moyenne[14]	Écart type	Coefficient Pearson de corrélation avec FRA4U
FRA4U	79,60	8,03	
FRA1710	5,30	2,37	0,6073*
FRA1518	6,57	2,24	0,5000*
FRA1528	6,20	1,91	0,4851*
FRA1538	6,90	2,04	0,4845*

* Statistiquement significatif à partir de $p < 0,05$

Tableau 16 : Résultats aux cours d'anglais préalable à l'admission et à ceux du tronc commun

Cours	Moyenne	Écart type	Coefficient Pearson de corrélation avec ENG4U
ENG4U	80,07	8,05	
ENG1100	6,12	2,04	0,4260*
ENG1112	6,91	2,12	0,4478*
ENG1131	6,36	1,91	0,3768*

* Statistiquement significatif à partir de $p < 0,05$

Il y a indéniablement une corrélation entre les résultats aux cours du secondaire qui constituent une exigence d'admission à l'université et les résultats que les personnes admises à l'université obtiennent ensuite à leurs cours de langue du tronc commun. La relation entre les résultats au cours ENG4U et à chacun des cours de langue du tronc commun anglais (ENG1100, ENG1112 et ENG1131) s'est révélée être significative, bien que, contrairement à la relation entre les cours de français, la relation entre les cours des programmes enseignés en anglais était homogène et moins marquée que pour le cours FRA1710.

Résultats des analyses de régression multiple

Nous avons voulu bien comprendre la corrélation présentée aux tableaux 15 et 16 entre les cours de langue du secondaire (exigences d'admission) et les cours de langue du tronc commun de l'université. À cette fin, nous avons effectué une série d'analyses de régression multiple qui nous ont permis de tenir compte de plusieurs variables explicatives possibles, en particulier celles qui sont liées aux antécédents sociolinguistiques et géographiques de la population à l'étude. De plus, nous souhaitions élucider l'incidence de la réussite aux cours de langue du tronc commun universitaire sur la réussite aux études, telle que mesurée par la MPC à la fin de la 1re année. Nous avons exécuté des modèles séparément pour chacune des deux langues d'enseignement, puisque leurs variables explicatives sont différentes (p. ex., cours de

[14] Les notes attribuées sont basées sur 100 au secondaire et sur 10 à l'université, les équivalences étant les suivantes :

A+	10	90-100
A	9	85-89
A-	8	80-84
B+	7	75-79
B	6	70-74
C+	5	66-69
C	4	60-65
D+	3	55-59
D	2	50-54
E	1	40-49
F	0	0-39

français du tronc commun pour les programmes en français et cours d'anglais du tronc commun pour les programmes en anglais).

Dans un premier temps, la variable dépendante que nous avons retenue était le rendement des étudiantes et étudiants aux cours de langue du tronc commun. Nous avons ajouté les variables indépendantes suivantes à notre modèle : cohorte, qualité de résident local ou non,[15] sexe, statut d'immigration, langue d'enseignement d'un programme, cours de langue de 12e année exigé (FRA4U ou ENG4U, selon le groupe pris en considération), moyenne à l'admission, conseil scolaire, faculté choisie pour l'inscription initiale, hétérogénéité linguistique de l'école secondaire fréquentée au préalable et hétérogénéité linguistique de la collectivité d'origine des étudiantes et étudiants (considérée être celle où se situait leur école secondaire). Les deux dernières variables relatives à l'hétérogénéité linguistique ont été prises en compte selon la langue officielle pertinente en rapport avec la langue d'enseignement d'un programme.[16] Nous avons effectué une deuxième analyse de régression multiple, cette fois avec la MPC à la fin de la 1re année comme variable dépendante, complétée de la même série de variables indépendantes.

Les résultats de ces analyses sont présentés ci-après, par langue d'enseignement des programmes sans préalables universitaires.

Programmes enseignés en français

Prenant la note obtenue dans le cours de langue FRA pertinent du tronc commun comme variable dépendante, le premier modèle explique environ 41 % de la variance, tel qu'indiqué au tableau 17. Sept des variables indépendantes testées se sont avérées significatives sur le plan statistique, à savoir : FRA4U, les quatre cours obligatoires de français du tronc commun, la faculté dont relève le programme d'études, l'hétérogénéité linguistique de l'école secondaire, l'hétérogénéité linguistique de la collectivité d'origine, la cohorte et le conseil scolaire. Néanmoins, les sous-variables au sein d'un groupe, qu'il s'agisse du type de cours de français du tronc commun, des différentes facultés, des cohortes et des conseils individuels, n'étaient, elles, pas toutes significatives. Comme on pouvait s'y attendre, le rendement en 12e année au cours de français préuniversitaire a beaucoup de poids comme prédicteur du rendement aux cours de français du tronc commun à l'université. Dans notre premier modèle, le cours FRA4U explique 32 % de la variance. Il est suivi en termes de pouvoir explicatif par le conseil scolaire dont relève l'école secondaire fréquentée, celui-ci expliquant 4 % de la variance. Le type de cours de français du tronc commun, la cohorte et la faculté expliquent individuellement 1 % de la variance du modèle.

[15] La qualité de résident local ou non a été établie en fonction de la première adresse notée au dossier d'une étudiante ou d'un étudiant comme constituant son domicile et l'emplacement de ce domicile par rapport à la région métropolitaine de recensement d'Ottawa (c.-à-d., dans un rayon permettant de faire la navette avec l'Université).

[16] Par exemple, au moment d'analyser le coefficient de corrélation pour un cours d'anglais du tronc commun, la variable relative à l'hétérogénéité linguistique de l'école et de la collectivité était fonction du nombre de personnes ayant déclaré avoir l'anglais pour langue maternelle d'après les données publiées par le ministère de l'Éducation dans ses profils des écoles et par Statistique Canada dans ses profils des communautés de 2006 (y compris les bilingues anglais et français). Pour les cours de français du tronc commun, la variable était fonction du nombre de personnes ayant déclaré avoir le français pour langue maternelle d'après les données publiées par le ministère de l'Éducation dans ses profils des écoles et par Statistique Canada dans ses profils des communautés de 2006 (y compris les bilingues français et anglais).

Tableau 17 : Rendement aux cours de langue du tronc commun (Français) et MPC des entrants directs francophones de l'Ontario au premier cycle – Modèles explicatifs

	Modèle 1 – Variable dépendante FRAXXX $F_{33\ 3017}$[17] = 63,76*, R^2 = 0,41			Modèle 2 – Variable dépendante MPC $F_{33\ 2950}$ = 52,99*, R^2 = 0,37		
Variable	**eta carré partiel**	**Estimation**	**Erreur type**	**eta carré partiel**	**Estimation**	**Erreur type**
Interception		-8,59	0,4465			
FRA4U	0,32	0,16*	0,0043	0,32	0,15*	0,0040
Cours de langue du tronc commun	0,01			0,00		
FRA1518		0,42	0,4231		0,41	0,0637
FRA1528		0,28	0,1875		0,17*	0,0081
FRA1538		0,89*	0,1659		0,15*	0,0228
FRA1710		0,00			0,00	
Hétérogénéité ling. de l'école	0,00	0,01*	0,0040	0,01	0,02*	0,0037
Langue maternelle	0,00			0,00		
Anglais		-0,10	0,1830		-0,03	0,1698
Français		0,12	0,1306		-0,15	0,1205
Autre		0,00			0,00	
Sexe	0,00			0,00		
Féminin		0,10	0,0772		-0,08	0,0717
Masculin		0,00			0,00	
Cohorte	0,01			0,00		
2011		-0,10	0,0942		-0,16	0,0874
2010		-0,12	0,0933		-0,14	0,0867
2009		0,27*	0,0929		-0,05	0,0862
2008		0,00			0,00	
Faculté	0,01			0,01		
Arts		0,23*	0,0928		0,30*	0,0866
Affaires/Admin.		0,73*	0,4210		-0,54	0,0482
Génie		0,57*	0,2257		-0,44*	0,2088
Sc. de la santé		0,31*	0,1078		-0,04	0,0997
Sciences		0,93*	0,1880		-0,68*	0,1733
Sc. Sociales		0,00			0,00	
Résident local	0,00			0,00		
Non		-0,00	0,0986		0,02	0,0913
Inconnu		0,06	0,1075		0,08	0,0996
Oui		0,00			0,00	
Hétérogénéité ling. de la collectivité	0,00	-0,01*	0,0025	0,00	-0,00	0,0024
Conseil	0,04			0,05		
Conseil A		-1,83*	0,8117		-1,57*	0,7447
Conseil B		-1,60*	0,8105		-1,07	0,8303

[17] Nous avons exclu de l'analyse certaines observations concernant l'intégralité de la population à l'étude en raison de lacunes au niveau des données, et ce, dans plusieurs cas de figure. À titre d'exemple, les jeunes qui ont fait leurs études secondaires dans une école privée n'ont pas toujours de note pour le cours FRA4U à leur dossier : une jeune personne dans cette situation a profité de la possibilité de suivre ses cours dans la langue officielle de son choix et à donc suivi un cours de ENGXXXX au lieu d'un cours de FRAXXXX.

	Modèle 1 – Variable dépendante FRAXXX $F_{33\ 3017}$[17] = 63,76*, R^2 = 0,41			Modèle 2 – Variable dépendante MPC $F_{33\ 2950}$ = 52,99*, R^2 = 0,37		
Variable	**eta carré partiel**	**Estimation**	**Erreur type**	**eta carré partiel**	**Estimation**	**Erreur type**
Conseil C		-0,78*	0,1799		-1,03*	0,1668
Conseil D		-0,12	0,1498		-0,26	0,1387
Conseil E		0,04	0,1808		0,03	0,1678
Conseil F		-0,97*	0,2732		-0,77*	0,2509
Conseil G		-0,181*	0,2131		-1,56*	0,1987
Conseil H		-0,67*	0,2733		-0,52*	0,2533
Conseil I		-1,09*	0,4078		-1,40*	0,3831
Conseil J		-0,40*	0,0951		-0,43*	0,0883
Conseil K		-0,40	0,2619		0,01	0,2420
Conseil L		1,19*	0,4182		1,37*	0,3839
Conseil M		0,49	1,7999		1,56	1,6512
Conseil N		0,00			0,00	
Statut d'immigration	0,00	0,33	0,1789	0,00	-0,16	0,1650

* Significatif sur le plan statistique à partir de $p < 0,05$

Le second modèle, qui utilise comme variable dépendante la MPC, explique 37 % de la variance. À l'instar du modèle 1, le facteur explicatif le plus puissant concernant la MPC est la note finale obtenue au cours FRA4U (ampleur de l'effet : 32 %). Les autres variables significatives qui contribuent à expliquer la variance, tel qu'indiqué par l'eta carré partiel, sont :

- le pourcentage de francophones dans l'école secondaire (1 %);
- la faculté (1 %) – significative pour les arts, le génie et les sciences par comparaison aux sciences sociales;
- le conseil scolaire de district dont relève l'école secondaire préalablement fréquentée (5 %) – significative pour les conseils A, C, F, G, H, I, J et L par comparaison au conseil N.

Nous avons aussi fait des analyses fondées sur un troisième modèle, dans lequel nous avons remplacé la note au cours FRA4U par la moyenne à l'admission (établie à partir des six meilleures notes obtenues au secondaire). Bien que cette façon de procéder ait permis de capter davantage de variabilité du rendement cumulatif à l'université (48 %), les conclusions qui en découlent à l'égard des autres variables demeurent inchangées. Les résultats des analyses sont jusqu'ici assez intuitifs. On pouvait s'attendre à ce que le rendement aux cours de langue à l'école secondaire explique pour l'essentiel le rendement aux cours de langue du tronc commun à l'université.

Les écarts d'importance observés concernant les divers cours de langue du tronc commun, et en particulier du cours FRA1538, mériteraient d'être étudiés plus à fond, car ils donnent à penser qu'il pourrait y avoir des différences pédagogiques au niveau des cours ayant des répercussions différentes sur le rendement des étudiantes et étudiants.

En plus de ces constatations générales, les modèles ont mis en lumière une relation négative statistiquement fiable entre la proportion de francophones dans la collectivité d'origine des étudiantes et étudiants et la réussite aux cours de langue du tronc commun à l'université. L'aspect négatif de cette relation est surprenant, mais il convient de ne pas en tirer trop d'inférences. Cette relation a un effet minime (moins de 1 % de la variance) et, représentée en diagramme de dispersion, elle prend la forme d'une ligne de régression quasiment horizontale.

Une autre constatation intéressante a été l'effet du conseil scolaire dont relève l'école secondaire que fréquentaient les étudiantes et étudiants, en ce sens que celle-ci se maintient même après prise en compte

de l'hétérogénéité linguistique et d'autres variables. Cet effet du conseil scolaire est mis en évidence au tableau 18, dans lequel les conseils sont regroupés par région.

Tableau 18 : Moyennes des moindres carrés (MC) aux cours de langue universitaires des étudiants provenant de conseils scolaires de district de langue française, par région, modèle 1

Nord de l'Ontario		Centre et sud-ouest de l'Ontario		Est de l'Ontario	
Conseil	Moyenne des MC – Modèle 1	Conseil	Moyenne des MC – Modèle 1	Conseil	Moyenne des MC – Modèle 1
A*	4,46	C*	5,51	D	6,17
B*	4,68	H*	5,62	J*	5,89
E	6,32	K	5,89	L	6,28
F*	5,31				
G*	4,48				
I*	5,20				

Il ressort du tableau 18 que les résultats des jeunes de cinq des six conseils scolaires de district de langue française du nord de l'Ontario ont de moins bonnes moyennes à leurs cours FRA que leurs pairs de l'Est et du centre sud-ouest de l'Ontario. Toutefois, les jeunes du conseil E, lui aussi situé au nord de la province, ont dans l'ensemble un meilleur rendement que leurs pairs.

Programmes enseignés en anglais

Tableau 19 : Rendement aux cours de langue du tronc commun (English) et MPC des entrants directs anglophones de l'Ontario au premier cycle – Modèles explicatifs

	Modèle 1 – Variable dépendante ENGXXX $F_{85\ 9387}$ =33,08*, R^2 = 0,23			Modèle 2 – Variable dépendante MPC $F_{85\ 9563}$ = 47,65*, R^2 = 0,30		
Variable	**eta carré partiel**	**Estimation**	**Erreur type**	**eta carré partiel**	**Estimation**	**Erreur type**
ENG4U	0,17	0,11*	0,0024	0,25	0,13*	0,0023
Cours de langue du tronc commun	0,02			0,00		
ENG1100		0,00			-0,43*	0,2019
ENG1112		1,28*	0,0866		0,00	0,2112
ENG1131		0,86*	0,2150		0,00	
Hétérogénéité linguistique de l'école	0,00	0,01*	0,0017	0,00	0,00*	0,0016
Langue maternelle	0,00			0,00		
Anglais		0,12*	0,0638		-0,05	0,0591
Français		-0,13	0,1682		-0,06	0,1542
Autre		0,00			0,00	
Sexe	0,00			0,00		
Féminin		0,19*	0,0413		0,08*	0,0383
Masculin		0,00			0,00	
Cohorte	0,00			0,00		
2008		0,00			0,00	
2009		-0,06	0,0566		-0,13*	0,0504
2010		-0,18*	0,0570		-0,15*	0,0509
2011		-0,18*	0,0583		-0,06	0,0521
Faculté	0,01			0,02		
Arts		-0,18*	0,0514		-0,06	0,0474
Affaires/Administration		-0,54*	0,2160		-0,56*	0,2024
Génie		-0,75*	0,1142		-1,00*	0,1065
Sciences de la santé		-0,07	0,0630		-0,11	0,0573
Sciences		-0,32*	0,0833		-0,84*	0,0772
Sciences sociales		0,00			0,00	
Résident local	0,01			0,00		
Non		0,05	0,0670		-0,07	0,0614
Inconnu		-0,03	0,0659		-0,02	0,0608
Oui		0,00			0,00	
Hétérogénéité ling. de la collectivité	0,00	-0,00	0,0028	0,00	-0,00	0,0025
Conseil[18]	0,02	*		0,03		
Statut d'immigration	0,00	-0,27*	0,1106	0,00	0,02	0,1028

* Significatif sur le plan statistique à $p < 0,05$

[18] Voir la liste détaillée des conseils scolaires au tableau 22 de l'Annexe I.

Dans ce modèle, huit variables sont significatives, contre sept pour le modèle appliqué aux programmes enseignés en français. Trois variables considérées importantes ici ne l'étaient pas dans le modèle français, à savoir : le sexe, la langue maternelle et le statut d'immigration. De plus, dans le modèle anglais, la représentation linguistique des étudiants anglophones au sein de leur collectivité d'origine, qui tient aussi compte de la proportion de francophones et d'allophones, n'est plus significative. Les variables significatives de ce modèle, en ce sens qu'elles expliquent plus de 1 % de sa variance, sont :

- les résultats au cours ENG4U (17 %);
- le type de cours d'anglais du tronc commun (2 %);
- le conseil scolaire de district dont relève l'école secondaire préalablement fréquentée (2 %);
- la faculté (1 %), exception faite de celle des Sciences de la santé.

De plus, bien que significatifs, le statut d'immigration, la langue maternelle et le sexe expliquent, individuellement, moins de 1 % de la variance. Une analyse détaillée des données relatives au pays d'origine des étudiantes et étudiants qui n'ont pas la citoyenneté canadienne a fait ressortir une différence intéressante entre les groupes francophone et anglophone. Les titulaires d'un visa d'étudiant sont, au sein des programmes enseignés en français, en très grande partie originaires d'un pays où le français est soit une langue officielle, soit une langue de prestige, tandis que dans les programmes enseignés en anglais, ils sont pour la plupart originaires de pays n'ayant aucun patrimoine anglophone. Ceci explique que le statut d'immigration et la langue maternelle soient des variables explicatives significatives pour le modèle appliqué aux étudiantes et étudiants anglophones, en raison du fait qu'au sein de ce groupe ces caractéristiques démographiques sont des facteurs de différentiation.

Les conseils de langue anglaise ont, à l'instar des conseils de langue française, affiché une variabilité quant au degré de préparation aux études universitaires de leurs étudiantes et étudiants. Le tableau ci-après donne quelques exemples de cet état de fait.

Tableau 20 : Exemples de variation entre conseils scolaires de district de langue anglaise*[19]

Nord de l'Ontario		Centre-ouest de l'Ontario		Est de l'Ontario	
Conseil	Moyenne des MC – Modèle 1	Conseil	Moyenne des MC – Modèle 1	Conseil	Moyenne des MC – Modèle 1
31	6,15*	56	6,15*	67	6,79*
49	6,44	66	6,55*	12	5,81*
29	6,02	23	6,16*	45	6,39*

* Le conseil n° 67 a servi de référence pour ce modèle.

Tout comme pour les programmes enseignés en français, nous avons procédé à une analyse additionnelle utilisant comme variable dépendante la MPC à la fin de la première année d'études universitaires. Les résultats obtenus avec le deuxième modèle, qui expliquent 30 % de la variance, sont également présentés au tableau 19.[20] Trois variables utilisées dans ce modèle pèsent pour une part importante dans la variation, comme en atteste l'eta carré partiel, à savoir :

- la note finale au cours ENG4U (35 %);

[19] Les conseils scolaires de district de langue anglaise sont au nombre de 60 seulement en Ontario. L'annexe 1 présente les résultats de 67 conseils, y compris ceux des 7 conseils scolaires de district de langue française dont les diplômés sont inscrits à des programmes enseignés en anglais à l'Université. Le tableau 20 reprend des données qui ont uniquement rapport à un échantillon de conseils scolaires de district de langue anglaise.

[20] Encore une fois, comme nous l'avions fait avec les étudiantes et étudiants francophones, nous avons appliqué un troisième modèle, utilisant comme variable dépendante la MPC à la fin de la 1re année d'études universitaires et remplaçant les résultats au cours de langue du secondaire (en l'occurrence ENG4U) exigés à l'admission par la moyenne à l'admission (calculée à partir des notes du secondaire). Là aussi, bien que ce modèle ait expliqué davantage de variance (40 %), étant donné que la valeur explicative des deux modèles est à peu près identique, seuls les résultats de la première xxx sont présentés ici.

- la faculté (1,5 %), significative pour les Affaires et l'administration, le génie et les sciences;
- le conseil scolaire de district dont relève l'école secondaire préalablement fréquentée (3,3 %), ce facteur étant plus ou moins significatif selon les conseils et les régions.

À l'instar du modèle 1, les sous-variables du modèle 2 ne sont pas toutes significatives.

Discussion

Les résultats ci-dessus résument nos constatations concernant le plus important groupe d'entrants, les diplômés d'une école secondaire ontarienne (les 101). Bien que de toute évidence l'hétérogénéité linguistique joue un rôle statistiquement significatif pour ce qui est d'expliquer la réussite aux études, sa contribution à l'élucidation des résultats est relativement mineure par comparaison à celle des résultats aux cours de langue du secondaire. En général, il semblerait que la qualité de la préparation aux études l'emporte, ou puisse l'emporter, sur la plupart des autres antécédents. Quoi qu'il en soit, il existe des différences régionales importantes, notamment entre les conseils, même après prise en compte de toutes les autres variables. Comme il est possible que ces différences soient indirectement liées aux pratiques pédagogiques, il serait bon de faire une recherche plus poussée pour clarifier les facteurs de différenciation entre les conseils. Par ailleurs, le statut d'immigration et la langue maternelle jouent un rôle différent pour les étudiantes et étudiants francophones et anglophones et devraient être traités en conséquence.

Programmes enseignés en français et cohorte des 105

S'il est vrai que les étudiantes et étudiants de l'Ontario qui entament directement des études de premier cycle universitaire (les 101), que ce soit en anglais ou en français, forment l'essentiel de nos entrants, les « 105 » sont également importants du point de vue de l'établissement, compte tenu de leur apport général à la diversité de notre population étudiante. Ces jeunes ont emprunté des voies d'accès aux études variées et possèdent des expériences préalables très diverses, tant sur le plan scolaire que culturel. Ils contribuent aussi grandement à l'hétérogénéité au sein de nos classes. Il convenait donc aussi d'examiner les étudiantes et étudiants « 105 » inscrits à nos programmes enseignés en français.[21]

Avant d'en dire plus sur les types d'analyses que nous avons effectuées, et sur les résultats généraux que nous en avons tirés, nous devons préciser les limitations auxquelles nous nous sommes heurtés à cette étape de notre étude. En effet, notre Système d'information scolaire (SIS) présente des lacunes majeures attribuables à certains de nos processus, ces derniers n'ayant jamais été adaptés de manière à optimiser notre capacité de capter et d'analyser des données telles que celles dont nous avions besoin aux fins de la présente étude. Nous donnons quelques exemples de ces limitations, selon les voies d'accès aux études examinées. La plus importante de ces limitations est peut-être le fait qu'en l'absence de toutes les variables relatives aux études secondaires (c.-à-d., les résultats aux cours de langue de 12e année, le type de cours de langue, la moyenne des notes du secondaire à l'admission et l'hétérogénéité linguistique de l'école secondaire) pour toutes les voies d'accès aux études, nous n'avons pas de valeurs de référence communes pouvant servir de base de comparaison.

a) Cégeps

Bien que le cégep soit une voie d'accès aux études primordiale pour l'Université d'Ottawa, certains des renseignements les plus pertinents s'y rapportant n'ont jusqu'à ce jour jamais été saisis dans notre SIS. Il nous est, par exemple, impossible de connaître le type de cours de langue préalables suivis par les cégépiennes et cégépiens ou de savoir pour lesquels de ces cours des transferts de crédits ont été accordés. Nous ne pouvons par ailleurs pas établir avec certitude si les renseignements de cette nature sont similaires d'un cégep à l'autre, ni même au sein des divers programmes d'un cégep donné. De plus, les cégépiennes et cégépiens ont le choix de suivre soit un programme de préparation à l'université ou un programme technique. L'information quant aux choix faits par ces étudiantes et étudiants n'est toutefois pas aisément disponible dans notre base de données des admissions.

[21] Comme nous nous intéressions plus particulièrement à l'incidence d'antécédents en contexte minoritaire sur les étudiantes et étudiants francophones, notre étude porte sur ces derniers, même si nous avions accès à des données qui nous auraient permis d'entreprendre une analyse similaire pour la cohorte des « 105 » anglophones.

b) Collèges

Au moment d'évaluer une demande venant de quelqu'un qui a déjà fréquenté un collège, notre service d'admissions examine en général les dossiers scolaires de cette personne tant du collège que de l'école secondaire, afin de s'assurer qu'elle possède bien tous les préalables exigés avant d'entamer des études universitaires dans un programme quelconque. Les cours de langue peuvent toutefois varier d'un collège à l'autre, étant donné les différences possibles au niveau des curriculums de ces établissements. Nous pouvons cependant facilement tenir compte de la langue d'enseignement d'un collège, comme le Collège Boréal et La Cité sont les deux seuls collèges de l'Ontario où l'enseignement se fait en français. [22] Par ailleurs, les types de cours de langue peuvent aussi varier entre les programmes collégiaux (selon que ces programmes portent, par exemple, sur la rédaction dans une discipline donnée par opposition à la rédaction en général). Enfin, le SIS ne compile pas de notes individuelles obtenues à leurs cours par cette catégorie de demandeuses ou demandeurs; il ne conserve que les moyennes générales sur lesquelles une décision d'admission est fondée.

c) Écoles secondaires de l'étranger

Non seulement les écoles secondaires de l'étranger forment-elles aussi une importante voie d'accès à nos programmes de 1er cycle, cette voie gagnera sans doute en importance à l'avenir, compte tenu les efforts déployés par l'Université pour recruter des étudiantes et étudiants en provenance d'autres pays. Ces jeunes sont toutefois loin de former un groupe homogène, étant donné que les vastes différences entre leurs pays d'origine, qui peuvent aller d'anciennes colonies françaises à des pays non francophones (comme c'est le cas, p. ex., pour les étudiantes et étudiants parlant français en provenance de Chine). Les curriculums des écoles étrangères peuvent varier du tout au tout, selon que celles-ci soient un lycée français, une école secondaire préparant au baccalauréat français ou à un baccalauréat international etc. La taille de l'échantillon d'étudiantes et d'étudiants francophones venus de l'étranger s'est avérée problématique, ce qui nous a forcés à exclure ce groupe de toute analyse quantitative, l'échantillon étant vraiment trop petit.

Conscients des limitations énoncées ci-dessus, nous avons procédé à des analyses de régression multiple fondées sur nos étudiantes et étudiants « 105 » canadiennes et canadiens seulement, les échantillons des « 105 » originaires du Canada étant bien plus conséquents et intéressants que les autres.

Nous avons appliqué deux modèles différents à ces étudiantes et étudiants (N = 5 743), en utilisant la MPC comme variable dépendante : le premier modèle incluait les cours de français du tronc commun (pour les jeunes qui n'avaient pas bénéficié d'un transfert de crédit) comme variable indépendante; le second modèle incluait l'ensemble des étudiantes et étudiants, y compris ceux et celles qui n'étaient pas tenus de suivre un cours de langue du tronc commun. Les deux modèles ont aussi pris en considération les sept variables indépendantes suivantes : langue maternelle, hétérogénéité linguistique de la collectivité d'origine, sexe, cohorte, faculté d'inscription initiale, voie d'accès aux études, et enfin qualité de résident local ou non (de la région d'Ottawa) des étudiantes ou étudiants.

L'un et l'autre de ces modèles a expliqué une bien moindre partie de la variation que les modèles utilisés en regard des entrants directs ontariens aux études de 1er cycle (les 101). Le premier modèle n'a expliqué que 15 % de la variation, et le deuxième à peine plus, soit 17 %. Les résultats du deuxième modèle sont présentés au tableau 21.

[22] Il est important de noter que l'Université de Guelph-Campus d'Alfred offre aussi un des programmes de niveau collégial enseignés en français.

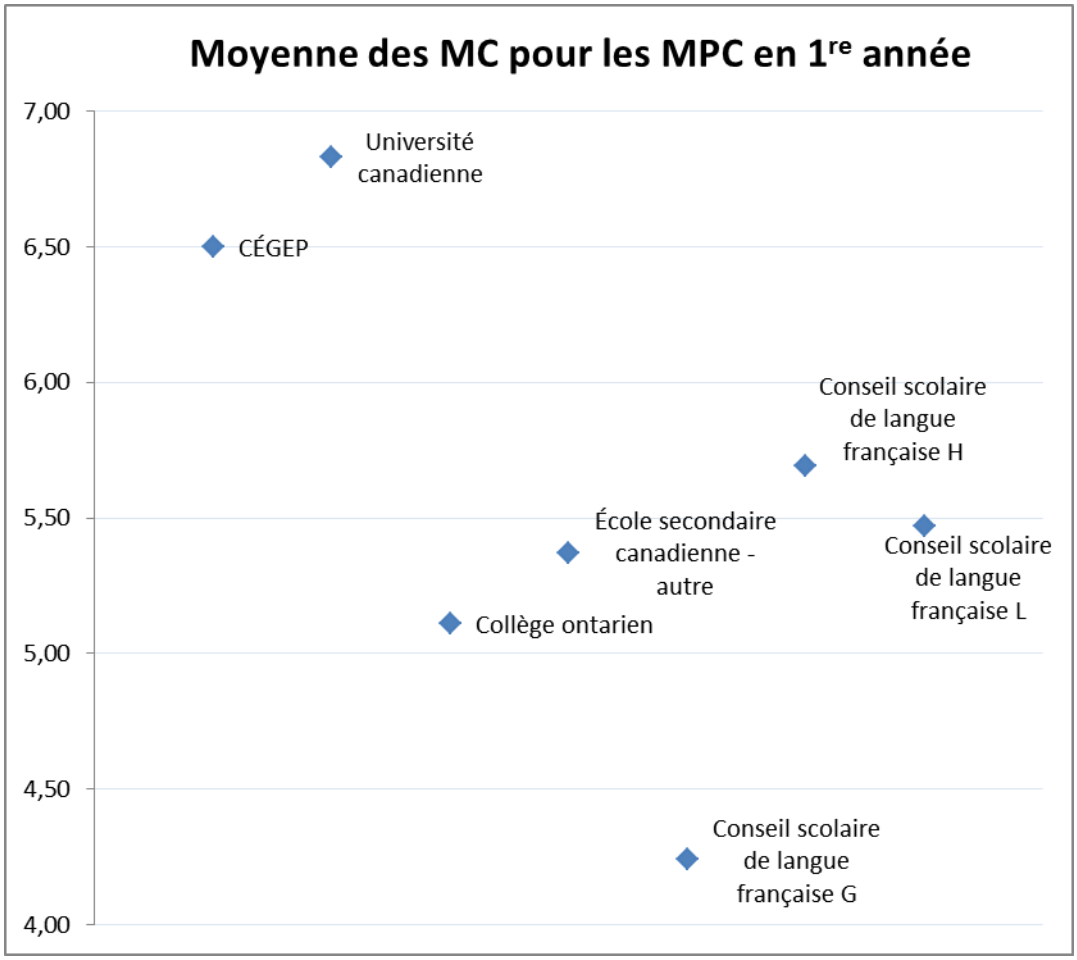
Tableau 21 : Analyse de régression multiple des MPC des « 105 » – modèle 2

	Modèle 2 – Variable dépendante MPC $F_{18\ 2372} = 26{,}05^*$; $R^2 = 0{,}17$		
Variable	**Eta carré partiel**	**Estimation**	**Erreur type**
Variable binaire – cours de langue du tronc commun	0.00		
Équivalence appliquée au cours de langue du tronc commun		-0,11	0,1282
Cours de langue du tronc commun suivi à l'université		0,00	
Langue maternelle	0,01*		
Anglais		0,05	0,2660
Français		0,56	0,1510*
Autre	0,00		
Sexe	0,00*		
Féminin		0,17	0,8427*
Masculin		0,00	
Cohorte	0,00		
2008		0,00	
2009		0,08	0,1173
2010		-0,04	0,1148
2011		-0,02	0,1145
Faculté	0,04*		
Arts		0,58	0,0971*
Affaires/Administration		0,05	0,1540
Génie		0,57	0,1963*
Sciences de la santé		1,10	0,1170*
Sciences		0,46	0,1440*
Sciences sociales		0,00	
Hétérogénéité ling. de la collectivité	0,00	0,00	0,0023*
Antécédents scolaires	0,05*		
CÉGEP		1,13*	0,2004*
Université canadienne		1,47*	0,2054*
Collège ontarien		-0,26	0,2136
École secondaire canadienne - autre		0,00	

Les deux modèles ont par contre confirmé plusieurs de nos hypothèses de base concernant le rendement de nos étudiantes et étudiants « 105 » – comme l'illustre sans doute très bien le tableau 21 ci-dessus, dans lequel les résultats sont présentés suivant les divers types de voies d'accès aux études de cette cohorte. Dans ce modèle, la langue maternelle, le sexe, l'hétérogénéité linguistique de la collectivité d'origine, la faculté et les antécédents scolaires étaient des variables significatives, les deux dernières expliquant, ensemble, 9 % de la variance. Les étudiantes tendent à mieux réussir aux études que les étudiants, et les jeunes dont la langue maternelle est le français réussissent nettement mieux dans les programmes enseignés en français que leurs pairs ayant une autre langue maternelle. Quatre des cinq facultés se sont avérées significatives, la faculté de Gestion/Administration faisant exception. Une tendance similaire a pu être observée pour les antécédents scolaires (autrement dit les types de demandeurs). Les étudiantes et étudiants « 105 » qui s'inscrivent à nos programmes après avoir fréquenté un cégep ou une autre université

au Canada affichent un rendement supérieur significatif par comparaison aux diplômés d'une école secondaire canadienne autre ou par rapport aux personnes qui ont préalablement étudié dans un collège.[23] En ce qui a trait aux personnes qui s'inscrivent à nos programmes après avoir fréquenté une autre université, leur rendement supérieur est sans doute attribuable au fait qu'elles ont déjà été soumises à un processus de sélection pour l'admission à un tel établissement, et ont notamment achevé plusieurs cours de niveau universitaire. Pour les cégépiennes et cégépiens, leur meilleur rendement souligne les avantages d'une préparation collégiale dans un curriculum axé sur l'admission subséquente à une université. La figure 1 ci-après illustre cette relation. Toutefois, en l'absence de variables de contrôle des écoles secondaires, nous n'avons aucune mesure du rendement scolaire préalable.

Figure 1 : Moyenne des moindres carrés pour les moyennes pondérées cumulatives, par type de demandeur « 105 », modèle 2, avec 3 conseils scolaires de langue française à titre de référence



[23] Il convient de noter que nous n'avions pas accès à des variables de contrôle des écoles secondaires pour les étudiantes et étudiants ayant emprunté ces voies d'accès.

Résumé des conclusions tirées de l'analyse quantitative des données institutionnelles

Les conclusions présentées dans cette section sont d'un intérêt majeur pour trois acteurs différents, à savoir les universités, les écoles secondaires et leurs conseils scolaires respectifs, et enfin, les entrants à l'université ontariens ou canadiens.

La première conclusion des analyses quantitatives est que la qualité de la préparation aux études à l'école secondaire, en particulier dans les cours de langue, est l'un des principaux facteurs jouant sur la probabilité de réussite à l'université, que ce soit au niveau des cours de langue du tronc commun ou de la moyenne pondérée générale. Cette conclusion se dégage de l'observation que celle des variables indépendantes testées qui s'avère déterminante est la note aux cours de langue prérequis, le FRA4U ou le ENG4U, selon le cas. Cette note explique la majeure partie de la variance, presque autant que la moyenne générale à l'admission. Ces résultats qualitatifs rejoignent l'observation faite lors des groupes de discussion exploratoires constitués en 2010, à savoir que plusieurs étudiantes et étudiants ayant eu des difficultés avec le cours de français du tronc commun ont dit que leurs cours FRA4U ne les avaient pas assez bien préparés aux cours de français de niveau universitaire. Ceci étant dit, une autre conclusion importante s'impose, à savoir que de nombreux autres facteurs non contrôlés jouent sur la réussite aux études universitaires, étant donné que le meilleur modèle qui soit n'a pu expliquer que 40 % environ de la variance totale.

En nous appuyant sur une analyse des données institutionnelles d'un point de vue linguistique, axée sur les résultats tant à l'égard des exigences linguistiques à l'admission que du rendement des étudiantes et étudiants dans leur cours de langue du tronc commun en première année d'université, nous avons montré qu'il existe une relation importante et solide entre la réussite aux cours de langue du secondaire et la réussite aux études universitaires. Nous avons déterminé que le conseil scolaire dont relève l'école secondaire fréquentée par les étudiantes et étudiants est un prédicteur significatif de la réussite de ces derniers dans leur cours de français du tronc commun et dans leurs études en général. Les résultats présentés au tableau 18, examinés à la lumière d'études sociolinguistiques et linguistiques traitant des différentes variétés de français parlées en Ontario (voir la page 1 du présent rapport) donnent à penser que l'hétérogénéité linguistique régionale est importante. Ainsi, il serait bon d'étudier davantage la relation entre les résultats aux cours de langue de 12e année et les compétences attendues à l'entrée dans un cours de langue du tronc commun en 1re année d'université, et que les établissements participants en tiennent compte. Il faut par ailleurs que l'Université soit bien consciente des caractéristiques de ses étudiantes et étudiants au sein des différentes cohortes et globalement, selon leurs voies d'accès à l'université et leurs antécédents linguistiques, puisque celles-ci jouent un rôle important dans leur réussite aux études.

Par ailleurs, les modèles d'analyses de régression multiple, basés sur les variables disponibles dans notre système d'information, n'expliquent qu'une faible partie de la variance observée. Quelles sont les autres variables en jeu? Pour répondre à cette question, il y aurait lieu d'utiliser des données d'une variété de sources, afin de pouvoir procéder à une analyse plus exhaustive.

Il s'agirait aussi d'étudier de plus près l'incidence des compétences linguistiques propres à une discipline ou à un domaine d'études, de manière à pouvoir diversifier ou adapter les cours de langue du tronc commun, selon les besoins. Étant donné l'incidence significative des résultats aux cours de langue de 12e année sur la MPC des étudiantes et étudiants à la fin de la 1re année d'études, l'Université pourrait avoir intérêt à établir une exigence d'admission minimale précise concernant les cours ENG4U et FRA4U, en complément de la moyenne minimale qu'elle impose déjà comme condition d'admission.

Les écoles secondaires et leurs conseils scolaires de district devront pour leur part faire en sorte d'harmoniser les cours de langue préparatoires à l'université offerts par les écoles, non seulement au sein d'un conseil, mais à l'échelle de tous les conseils. Il importe aussi de mieux saisir l'effet du niveau de littératie, et en particulier des capacités d'écriture et du registre linguistique, sur la réussite aux études, toutes disciplines confondues. Un sujet qu'il pourrait y avoir lieu d'étudier plus avant à cet égard sont les compétences linguistiques propres à une discipline ou à un domaine d'études.

Aussi bien les écoles que les étudiantes et étudiants doivent prendre conscience de l'importance des compétences linguistiques acquises en 12e année comme fondement de la réussite aux études universitaires.

Pour terminer, compte tenu des limitations des données, il nous a été impossible de documenter de façon aussi détaillée que nous l'aurions voulu le rendement des étudiants « 105 » (canadiens et étrangers) selon leurs voies d'accès aux études postsecondaires. Il s'agirait de poursuivre les efforts pour recueillir les données pertinentes et ainsi permettre la recherche additionnelle qui s'impose.

Leçons retenues pour nos politiques et pratiques

En faisant le bilan de la mise en œuvre, à titre d'essai, du programme de mentorat par des pairs qui constitue le fondement des deux volets de la recherche dont nous rendons compte dans le présent rapport, nous avons cerné sept leçons dont l'Université tiendra à l'avenir compte dans ses politiques et pratiques.

Premièrement, et principalement, nous avons réalisé à quel point notre population étudiante a changé et combien nous, en tant qu'établissement d'enseignement, devons nous adapter en conséquence. La complexité des changements intervenus va bien au-delà de ce que permettent de recenser des caractéristiques ou variables générales telles que la langue maternelle, la langue d'enseignement d'un programme, la voie d'accès aux études, « les 101 », « les 105 », etc.

Deuxièmement, cette recherche a donné lieu à une collaboration sans précédent entre membres du corps professoral, des services de recherche, du personnel administratif ou autre et de la population étudiante de l'Université. Toutes ces personnes ont réellement travaillé sur un pied d'égalité, et non selon des rapports de supérieur à subordonné. Notre décision de faire fi des structures traditionnelles a immédiatement laissé entrevoir de formidables possibilités. Il s'agit de veiller à ce que cet esprit de réelle collaboration se transmette de l'équipe de recherche à l'équipe de mise en œuvre.

Troisièmement, cette recherche nous a permis de comprendre mieux que jamais l'importance de tenir compte des pratiques fondées sur des données probantes dans l'élaboration des politiques et des pratiques de l'Université. Il importe que les connaissances soient communiquées à un plus grand nombre de personnes susceptibles d'agir concrètement pour amener les changements nécessaires à une meilleure adaptation aux besoins de notre clientèle étudiante.

Quatrièmement, compte tenu de réactions très enthousiastes qu'il a suscitées durant sa mise à l'essai en ce qui concerne la transition à l'université ou encore l'intégration à la vie sociale et universitaire du campus, le programme de mentorat par des pairs a été élargi à 15 groupes distincts, englobant plus de 6 000 entrants anglophones et francophones. Le programme regroupe des étudiantes et étudiants suivant le principe du « quelqu'un comme soi », autrement dit selon leurs caractéristiques communes, telles que leur origine géographique (p. ex., la région du grand Toronto), leur programme particulier (p. ex., un programme du régime d'immersion en français) ou leur voie d'accès aux études postsecondaires (p. ex., un cégep). La documentation et l'analyse des interactions en temps quasi-réel sont indispensables au succès d'un tel programme, en ce qu'elles permettent d'avertir les différents départements d'un établissement de situations qui risquent d'avoir une incidence négative sur l'expérience étudiante.

Cinquièmement, en tant qu'établissement, nous devons améliorer notre façon de recueillir des données (surtout concernant les 105) et d'interrelier les multiples bases de données et systèmes d'information existant sur le campus, de manière à ce que l'évaluation des pratiques puisse nous fournir des données empiriques susceptibles de nous aider à prendre des décisions éclairées lors de l'élaboration de nos politiques.

Sixièmement, le programme de mentorat par des pairs a souligné l'importance de permettre aux étudiantes et étudiants de contribuer activement au changement à différents niveaux au sein d'un établissement. Nous devons donc trouver d'autres possibilités d'équiper nos étudiantes et étudiants des moyens de devenir des agents du changement, au sein de l'Université et ailleurs.

Septièmement et pour terminer, cette recherche a mis en évidence l'importance de généraliser la collaboration entre l'Université, les conseils scolaires de district responsables de l'éducation de nos jeunes du jardin d'enfants jusqu'à la douzième année, et nos partenaires des collèges d'arts appliqués et de technologie , de sorte à ce que nous puissions partager et exploiter nos données sur la réussite scolaire (au-delà des notes prises en considération lors des décisions d'admission), afin de mieux comprendre les trajectoires de nos étudiants et leur réussite aux études, quelle que soit la voie par laquelle ils y ont accédé.

Bibliographie

ASTIN, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited,* San Francisco, Jossey-Bass.

ATTINASI, L. C. J. (1989). Getting in: Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence, *Journal of Higher Education,* vol. 60, p. 247-277.

BÉLANGER, M. (2007). Une école, des langues…? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario, *Le français d'aujourd'hui*, vol. 3, p. 49-57.

BYRD CLARK, J. (2008). Representations of multilingualism and language investment in a globalized world, dans M. Mantero, P. Chamness Miller et J. Watzke (dir.), *Readings in Language Studies, Volume One: Language across Disciplinary Boundaries,* p. 261-277, New York, International Society for Language Studies.

BYRD CLARK, J. (2009). *Multilingualism, Identity, and Citizenship: Voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world,* Londres, Royaume-Uni, Continuum.

BYRD CLARK, J. et N. LABRIE. (2010). La voix de jeunes canadiens dans leur processus d'identification : les identités imbriquées dans des espaces multiformes, dans S. Osu (dir.), *Construction d'identité et processus d'identification*, p. 435-438, Berlin, Éditions Peter Lang.

CAMPBELL, T. A. et D. E. CAMPBELL (1997). Faculty/student mentor program: effects on academic performance and retention, *Research in Higher Education*, vol. 28, n° 6, p. 727-742.

CHURCHILL, S., N. FRENETTE et S. QUAZI (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation, vol. 2 - Problèmes de l'ensemble du système : l'élémentaire et le secondaire; le postsecondaire,* Toronto,Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

COLVIN, J. W. et M. ASHMAN. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education, *Mentoring and Tutoring,* vol. 18, p. 121-134.

COTNAM, M. (2012). Le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire: reflet de l'identité linguistique?, dans S. A. Lamoureux et M. Cothnam (dir.), *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français,* p. 115-142, Ottawa, Éditions David.

EIMERS, M. T. et G. R. PIKE. (1997). Minority and nonminority adjustment to college: differences or similarities, *Research in Higher Education,* vol. 38, n° 1, p. 77-97.

EHRICH, L. S., B. HANSFORD et L. TENNENT. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: a review of the literature, *Educational Administration Quarterly,* vol. 40, p. 518-540.

FERRARI, J. R. (2004). Mentors in life and at school: impact on undergraduate protégé perceptions of university mission and values, *Mentoring and Tutoring,* vol. 12, p. 295-305.

GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire,* Sudbury, Prise de parole.

GRANT-VALLONE, E. J. et E. A. ENSHER. (2000). Effects of Peer Mentoring on Types of Mentor Support, Program Satisfaction and Graduate Student Stress: A Dyadic Perspective. *Journal of College Student Development*, vol. 41, p. 637-642.

HELLER, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity,* Londres, Royaume-Uni, Continuum.

HERNANDEZ, J. C. et M. A. LOPEZ (2004). Leaking pipeline: Issues impacting latino/a college student retention, *Journal of College Student Retention,* vol. 6, n° 1, p. 37-60.

JACOBI, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review, *Review of Educational Research,* vol. 61, p. 505-532.

JONES, G., T. SHANAHAN, L. PADURE, S. LAMOUREUX et E. GREGOR (2008)**.** *Marshalling Resources for Change: System-Level Initiatives to Increase Accessibility to Postsecondary Education,* document de travail, Toronto, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

KANNO, Y. et L. HARKLAU (dir.). (2012). *Linguistic Minority Students Go to College: Preparation, access and persistence,* New York, Routledge.

LABRIE, N. (2010). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours, dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant,* p. 21-34, Sudbury, Prise de parole.

LABRIE, N. et S. LAMOUREUX (2010). *Le choix des études postsecondaires chez les jeunes francophones en Ontario : le dilemme des langues et de l'éloignement géographique*, document présenté lors de la conférence Migration—Régionalisation—Citoyenneté : le Canada et l'Europe dans une perspective comparatiste, à l'occasion du 25e anniversaire du Institute of Canadian Studies, à Augsburg, en Allemagne.

LABRIE, N., S. A. LAMOUREUX et D. WILSON. (2009). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario: le choix des jeune*s, Toronto, Centre de recherche en éducation franco-ontarienne.

LAMOUREUX, S. (2007*). La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : expériences étudiantes,* thèse de doctorat (Ph.D.) non publiée, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.

LAMOUREUX, S. (2010a). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires : interprétations et retombées, *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers*, vol. 1, p. 1-23.

LAMOUREUX, S. (2010b). *Intégrer la culture à l'enseignement du/en français en milieu minoritaire : réalités, défis and perspectives d'avenir,* document présenté en juin 2010, lors de la première conférence de l'Institut d'études françaises pour étrangers (IEFE), Enseignement/apprentissage des langues romanes en tant que langues, à Bézier, en France.

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 en Ontario.

LESURE-LESTER, G. E. et N. KING. (2005). Racial-ethnic differences in social anxiety among college students, *Journal College Student Retention*, vol. 6, p. 359-367.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2010). Données démographiques pour les écoles de langue française de l'Ontario, document de travail.

MONTGOMERY, C. (2010). *Understanding the international student experience*, New York, Palgrave Macmillan.

MOUGEON, R., K. REHNER et T. NADASI. (2010). La variation lexicale dans le parler des adolescents franco-ontariens, dans W. Remysen et D. Vincent (dir.), *Hétérogénéité et homogénéité dans les pratiques langagières,* p. 170-206, Québec, Presses de l'Université Laval.

QUINN, F., R. MULDOON et A. HOLLINGWORTH. (2002). Formal academic mentoring: a pilot scheme for first-year science students at a regional university, *Mentoring and Tutoring*, vol. 10, p. 21-33.

RAE, L'HON. R. (2005). *L'Ontario, chef de file en éducation, rapport et recommandations,* Toronto, Imprimeur de la Reine, accessible en ligne : http://www.tcu.gov.on.ca/fre/document/reports/postsecf.pdf.

RICHARDS, M. (2012). Les jeunes, la mondialisation, le bilinguisme et le milieu scolaire francophone, dans S. A. Lamoureux et M. Cothnam (dir.), *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français,* p. 85-106, Ottawa, Éditions David.

SANCHEZ, B., P. ESPARZA, L. BERARDI et J. PRYCE. (2010). Mentoring in the Context of Latino Youth's Broader Village during Their Transition from High School, *Youth and Society*, vol. 43, p. 225-252.

SCHMIDT, M. E., J. L. MARKS et L. DERRICO. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students, *Mentoring and Tutoring,* vol. 12, p. 205-217.

SMITH, T. (2008). Integrating Undergraduate Peer Mentors into Liberal Arts Courses: A Pilot Study, *Innovative Higher Education,* vol. 33, p. 49-63.

Statistique Canada. (2007). *Profil des communautés de 2006,* Recensement de 2006, n° 93-591-XWF au catalogue de Statistique Canada, accessible en ligne : http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=F.

TERRION, J. L. ET D. LEONARD. (2007). A Taxonomy of the Characteristics of Student Peer Mentors in Higher Education: Findings from a Literature Review, *Mentoring and Tutoring,* vol. 15, p. 149-164.

THOMAS, A. (1994). La prononciation du français dans le Moyen-Nord ontarien, *Francophonies d'Amérique*, vol. 4, p. 5-11.

TURNER, K. (2012). L'enseignement en Ontario français : au-delà de la transmission des connaissances, dans S. A. Lamoureux et M. Cothnam (dir.), *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français,* p. 51-78, Ottawa, Éditions David.

WATSON, L., M. C. TERRELL, D. J. WRIGHT, F. BONNER, M. CUYJET, J. GOLD., D. RUDY et D. R. PERSON. (2002). *How minority students experience college: Implications for planning and policy,* Sterling, Virginia, Stylus.

Annexe I

Tableau 22 : Liste détaillée des résultats aux tests des entrants directs (101) au premier cycle anglophones en Ontario – Modèle 1.

Conseil	Estimation	Erreur standard
1	-0,09	0,2294
2	-0,71*	0,1668
3	-0,01	0,2932
4	0,09	0,3174
5	-1,35*	0,3374
6	0,53	0,5326
7	-3,00*	1,2886
8	-0,25	1,2953
9	-0,20	1,8266
10	-0,38	1,8144
11	1,84	1,2863
12	-0,98*	0,1307
13	-0,16	0,2996
14	-0,65*	0,1913
15	-0,49*	0,17315
16	-0,10	0,1944
17	-0,43	0,2790
18	-0,36	0,2658
19	-0,26	0,1929
20	-0,40*	0,1387
21	0,16	1,8161
22	-0,53*	0,2361
23	-0,63*	0,2078
24	-0,21	0,1811
25	-0,38	0,3747
26	-0,07	0,3957
27	-0,60*	0,1610
28	-1,22*	0,4357
29	-0,77	1,8154
30	-3,13*	0,9126
31	-0,64*	0,3163
32	-0,47	0,2613
33	-0,71*	0,1615

Conseil	Estimation	Erreur standard
34	-0,34	0,2472
35	-0,01	0,2436
36	-0,87*	0,2394
37	-0,28	0,3256
38	-0,87	0,7447
39	-0,24*	0,0654
40	-0,01	0,1453
41	-0,95*	0,1763
42	0,31	0,4385
43	-0,78*	0,2404
44	0,11	0,2614
45	-0,40*	0,1925
46	-0,14	0,1575
47	-0,84*	0,1958
48	-0,53	0,3327
49	-0,35	0,3776
50	0,21	1,2840
51	-0,01	0,1637
52	-0,39*	0,1418
53	-0,35	0,6095
54	-0,77	1,0492
55	-0,56*	0,2107
56	-0,64*	0,1350
57	-0,40	0,2072
58	-0,67	0,1187
59	-0,16	0,2021
60	0,00	1,8148
61	-0,24	0,2912
62	0,04	0,1749
63	-0,78*	0,3260
64	-0,10	0,4318
65	-0,18	0,1719
66	-0,24*	0,1209
67	0,00	.