

Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial

À partir des données du SPEC 1 2021

Rapport de recherche général
portant sur les étudiantes et les
étudiants des populations A et B

Octobre 2022

Enquête réalisée par ÉCOBES, le CRISPESH et l'IRIPii,
en collaboration avec la Fédération des cégeps et financée
par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre
du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur



Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial

À partir des données du SPEC 1 2021

Rapport de recherche général
portant sur les étudiantes et les
étudiants des populations A et B

Octobre 2022

Enquête réalisée par ÉCOBES, le CRISPESH et l'IRIPii,
en collaboration avec la Fédération des cégeps et financée
par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre
du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur

Crédits

Rapport de recherche réalisé sous la direction de...

- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur, ÉCOBES
- Marco Gaudreault, chercheur, ÉCOBES
- Habib El-Hadge, directeur, IRIPII
- Émilie Robert, directrice de la recherche et du transfert, CRISPESH

Coordination des travaux

- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur, ÉCOBES

Bonification du questionnaire et choix méthodologiques

- Anna Zagrebina, chercheuse, IRIPII
- Daniel Landry, enseignant-chercheur, Collège Laflèche, ÉCOBES
- Éric Richard, enseignant-chercheur, ÉCOBES
- Isabelle Vachon, enseignante-chercheuse, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, ÉCOBES
- Marilou Charron, chercheuse, CRISPESH
- Mylène Armstrong, chercheuse, CRISPESH
- Nadège Bikie Bi Nguema, chercheuse, ÉCOBES
- Stéphane Roy, enseignant-chercheur, Collège Laflèche, ÉCOBES
- Suzie Tardif, chercheuse, ÉCOBES
- Thomas Gulian, chercheur, IRIPII
- Yanick Wilfred Tadjioque Agoumfo, chercheur, IRIPII

Traitement des données

- Préparation des données brutes et suivi de la passation | Julien Rondeau, Fédération des cégeps
- Préparation de la base de données | Alexandre Roy, technicien en recherche sociale, ÉCOBES
- Traitement et analyse des données quantitatives et réalisation des analyses multivariées | Michaël Gaudreault
- Traitement des questions ouvertes sur la motivation et l'allongement des études | Stéphane Roy et Daniel Landry
- Postcodification des questions Autres | Marissa Lavoie, étudiante en Sciences humaines, Cégep de Jonquière
- Production des annexes techniques | Benoît Brisson, étudiant en Sciences informatiques et mathématiques, Cégep de Jonquière
- Validation | Éloïse Potvin, étudiante en enseignement préscolaire-primaire, UQAC

Rédaction

- Mise en situation et section méthodologique | Michaël Gaudreault
- Section 1 | Michaël Gaudreault
- Section 2 | Anna Zagrebina et Éric Richard
- Section 3 | Marilou Charron, Mylène Armstrong, Suzie Tardif et Émilie Robert

- Section 4 | Marco Gaudreault
- Section 5 | Michaël Gaudreault, Stéphane Roy et Daniel Landry
- Section 6 | Michaël Gaudreault, Stéphane Roy et Daniel Landry
- Section 7 | Éric Richard et Suzie Tardif
- Section 8 | Marco Gaudreault
- Section 9 | Marco Gaudreault
- Section 10 | Isabelle Vachon et Marco Gaudreault

Rôle-conseil du comité SPEC

- Carole Lavallée, directrice des études, Cégep de Saint-Laurent
- Christian Laberge, directeur du Service à la vie étudiante et à la communauté, Cégep André-Laurendeau
- Michel Bélanger, directeur des affaires étudiantes et des services à la communauté, Cégep de Granby
- Jocelynn Meadows, directrice des études, Cégep de Rimouski
- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur, ÉCOBES
- Geneviève Reed, coordonnatrice de la CAE, Fédération des cégeps
- Julien Rondeau, technicien en statistiques, Fédération des cégeps
- Julie Anne Roy, conseillère aux affaires éducatives, ancienne responsable du SPEC, Fédération des cégeps
- Évelyne Abran, responsable du SPEC, Fédération des cégeps

Relecture du rapport

- Relecture interne | Éric Richard, Isabelle Vachon, Marilou Charron et Anna Zagrebina
- Relecture externe | Évelyne Abran, responsable du SPEC, Fédération des cégeps
- Mise en commun, uniformisation et révision finale | Marco Gaudreault et Michaël Gaudreault

Mise en page, identité visuelle et révision linguistique

- Création de l'identité visuelle du projet | Alexandre Silveira, graphiste, Fédération des cégeps
- Mise en page et révision linguistique | Valérie Émond, agente de projets, ÉCOBES

Référence suggérée

Gaudreault, M. M., Gaudreault, M., El-Hadge, H., Robert, É., Richard, É., Roy, S., Landry, D., Vachon, I., Charron, M., Zagrebina, A., Armstrong, M., Tardif, S., Tadjioque Agoumfo, Y. W., Bikie Bi Nguema, N. et Gulian, T. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022
Bibliothèque et Archives Canada, 2022

ISBN 978-2-924612-21-7 (PDF)

© 2022 – ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII – Tous droits réservés

Table des matières

Mise en contexte.....	1
Précisions méthodologiques	9
Section 1. Caractéristiques personnelles.....	25
1.1 Sexe et âge de la population étudiante.....	27
1.2 Scolarité des parents	28
1.3 Discussion	30
Section 2. Diversité ethnoculturelle	31
2.1 Statut et lieu de naissance de la population étudiante et de leurs parents	33
2.2 Étudiantes et étudiants autochtones.....	34
2.3 Étudiantes et étudiants s'identifiant à une minorité visible.....	35
2.4 Compétences linguistiques	36
2.5 Discrimination et traitement injuste au sein du milieu scolaire	38
2.6 Discussion	40
Section 3. Défis et besoins liés à la réussite éducative	41
3.1 Défis identifiés par les étudiantes et les étudiants durant leur parcours scolaire.....	43
3.2 Soutien reçu par les étudiantes et les étudiants en lien avec leurs difficultés antérieures.....	46
3.3 Besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap.....	48
3.4 Discussion	51
Section 4. Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt.....	55
4.1 Valeurs des étudiantes et des étudiants	57
4.2 Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer.....	59
4.3 Discussion	61
Section 5. Parcours scolaire et choix vocationnel	63
5.1 Occupation au moment de l'admission et moyenne au secondaire.....	65
5.2 Choix du programme d'études.....	66
5.3 Raisons d'étudier dans un collège québécois.....	69
5.4 Réalisation de ses études selon la durée prévue de son programme	71
5.5 Orientation et aspirations scolaires.....	73

5.6	Discussion	74
Section 6.	Motivation à entreprendre ses études collégiales	77
6.1	Assiduité dans les études et niveau de motivation	79
6.2	Raisons d'une forte ou d'une faible motivation	80
6.3	Analyse multivariée des facteurs associés au niveau de motivation à réussir ses études	87
6.4	Discussion	91
Section 7.	Situation au moment de commencer son programme d'études	95
7.1	Personnes avec lesquelles les étudiantes et les étudiants habitent durant la semaine	97
7.2	Déménagement pour la poursuite des études	98
7.3	Les inquiétudes liées à la COVID-19	99
7.4	Discussion	100
Section 8.	Situation financière	103
8.1	Raisons des inquiétudes financières	105
8.2	Sources de financement des études	107
8.3	Emploi rémunéré durant les études	109
8.4	Discussion	111
Section 9.	Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information	113
9.1	Accès et maîtrise des outils technologiques	115
9.2	Discussion	117
Section 10.	Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales	119
10.1	Besoin d'aide pour réussir ses études collégiales	121
10.2	Besoin d'aide sur le plan personnel	123
10.3	Besoin d'aide en langue d'enseignement	125
10.4	Besoin d'aide en langue seconde	126
10.5	Utilisation prévue des services aux étudiantes et aux étudiants	127
10.6	Discussion	130
Conclusion		133
Annexe A.	Questionnaire du Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC 1).....	145
Annexe B.	Tableaux croisés selon la population A ou B.....	177

Annexe C. Traitement des questions ouvertes sur la motivation et l'allongement des études..... 233

Références bibliographiques 241

Liste des tableaux

Tableau 1. Nombre de répondants et taux de participation par cégep.....	11
Tableau 2. Moment de passation du questionnaire	14
Tableau 3. Réponses à certaines questions du sondage SPEC en fonction du moment de passation	15
Tableau 4. Raisons qui expliquent le report de la fin prévue des études	72
Tableau 5. Raisons mentionnées de manière prépondérante par les étudiantes et les étudiants ayant un niveau élevé de motivation.....	81
Tableau 6. Facteurs mentionnés de manière prépondérante par les étudiantes et les étudiants ayant un niveau faible de motivation.....	85
Tableau 7. Autres raisons invoquées, peu importe le niveau de motivation	87
Tableau 8. Facteurs associés à une plus forte ou à une plus faible motivation à réussir ses études	89

Liste des figures

Figure 1.	Âge des répondantes et des répondants au 30 septembre de la session d'automne 2021	28
Figure 2.	Niveau de scolarité de la mère ou tutrice	29
Figure 3.	Niveau de scolarité du père ou tuteur	30
Figure 4.	Statut de la population étudiante.....	33
Figure 5.	Étudiante ou étudiant autochtone.....	35
Figure 6.	Étudiantes et étudiants s'identifiant à une minorité visible	36
Figure 7.	Niveau de maîtrise de la langue française (pas très bien ou pas bien du tout).....	37
Figure 8.	Raisons pour lesquelles les répondantes et les répondants sont victimes de discrimination ou sont traités injustement par d'autres personnes au sein du milieu scolaire.....	39
Figure 9.	Défis qui ont constitué un obstacle significatif au travail scolaire dans le parcours scolaire antérieur	44
Figure 10.	Défis qui ont constitué un obstacle significatif à la vie étudiante dans le parcours scolaire antérieur	45
Figure 11.	Nombre de défis rapportés par les répondantes et les répondants.....	46
Figure 12.	Professionnelles et professionnels consultés par les étudiantes et étudiants ayant reçu des services	47
Figure 13.	Conditions auxquelles les étudiants et étudiantes ont associé leurs besoins particuliers ou situation de handicap	49
Figure 14.	Proportion des étudiantes et des étudiants s'identifiant comme des EESH et prévoyant avoir besoin de services durant la prochaine année	50
Figure 15.	Éléments considérés comme très importants par les étudiantes et les étudiants (scores de 8 à 10 sur 10)	58

Figure 16. Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep	60
Figure 17. Famille de programmes des étudiantes et des étudiants	66
Figure 18. Raisons d'avoir choisi le programme d'études collégiales	68
Figure 19. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10).....	69
Figure 20. Raisons d'étudier dans un collège québécois	70
Figure 21. Niveau scolaire jusqu'auquel les étudiantes et les étudiants prévoient poursuivre leurs études	74
Figure 22. Façon dont l'étudiante ou l'étudiant fait son travail scolaire (études et devoirs).....	79
Figure 23. Niveau de motivation actuel pour réussir ses études	80
Figure 24. Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants habitent durant la semaine lors des études collégiales.....	97
Figure 25. L'obligation de déménager pour la poursuite des études collégiales	98
Figure 26. Étudiantes et étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19.....	100
Figure 27. Raison des inquiétudes financières.....	106
Figure 28. Sources de financement principales pour les études	108
Figure 29. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10)	110
Figure 30. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques	116
Figure 31. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide pour réussir leurs études collégiales (scores de 8 à 10 sur 10)	122
Figure 32. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide sur le plan personnel (scores de 8 à 10 sur 10).....	124
Figure 33. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue d'enseignement (scores de 8 à 10 sur 10)	126

Figure 34. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue seconde (scores de 8 à 10 sur 10)	127
Figure 35. Services aux étudiants et aux étudiantes que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep	129

Liste des acronymes

ANATC		Aide-nous à te connaître
CAE		Commission des affaires étudiantes
CAP		Commission des affaires pédagogiques
CCSI		Centres collégiaux de soutien à l'intégration
CCTT		Centre collégial de transfert de technologie
CCTT-PSN		Centre collégial de transfert de technologie en pratiques sociales novatrices
CRISPESH		Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap
DEC		Diplôme d'études collégiales
ÉCOBES		Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population
EESH		Étudiantes et étudiants en situation de handicap
EPG		Étudiantes et étudiants de première génération
IRIPII		Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives
MGS		Moyenne générale au secondaire
RESPEC		Responsables du sondage SPEC
SPEC		Sondage sur la population étudiante des cégeps
SRACQ		Service régional d'admission au collégial de Québec
SRAM		Service régional d'admission du Montréal métropolitain

Mise en contexte

The background features a series of overlapping, wavy bands in various shades of green and white, creating a sense of movement and depth. The top portion is a solid dark green, which transitions into lighter green and white bands that curve and flow across the page.

Pourquoi une enquête sur la réussite au collégial?

Depuis une quinzaine d'années, le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales stagne au Québec, alors que seulement deux étudiantes ou étudiants sur trois obtiennent un diplôme d'études collégiales deux ans après la durée prévue de leur programme initial (Gaudreault et Gaudreault, 2021). Au même moment, on assiste à une grande diversification de la population étudiante : augmentation du nombre de personnes en situation de handicap au sein des murs des cégeps, place toujours croissante accordée aux étudiantes et aux étudiants internationaux dans certains programmes techniques à petits effectifs, augmentation du nombre de collégiennes et de collégiens plus âgés ou avec des enfants à charge. Aussi, certains sous-groupes présentent des enjeux de réussite, notamment les populations étudiantes en situation de handicap, immigrantes ou autochtones confrontées à des situations parfois marquées par des inégalités socioéconomiques (Kamanzi, 2019), et ce, dans un contexte où l'équité, la diversité et l'inclusion sont des valeurs devant guider les choix du ministère et des collègues.

La réussite éducative étant au cœur de la planification stratégique de la Fédération des cégeps, cette dernière entreprend des travaux sur ce sujet dès 2018. C'est dans ce contexte que le ministère de l'Enseignement supérieur a mis en place, au printemps 2020, le vaste Chantier sur la réussite en enseignement supérieur afin de favoriser l'accès aux études collégiales et universitaires, la persévérance et la diplomation de la population étudiante. Dans ce contexte, le Ministère a choisi de financer quatre centres collégiaux de transfert (CCTT), dont les travaux antérieurs portent sur des objets d'intérêt pour le réseau collégial, soit ÉCOBES, l'IRIPII, le CRISPESH et JACOB, afin d'être conseillé quant aux axes prioritaires à développer et de produire de nouvelles connaissances sur les besoins actuels de la population étudiante des cégeps. Pour ce faire, ces quatre centres de recherche ont mis en place différents travaux en lien avec leurs domaines d'expertise. Ils ont aussi choisi de s'unir pour suggérer des bonifications au questionnaire du Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC 1), un sondage mené annuellement par la Fédération des cégeps, et pour en analyser les résultats portant sur les besoins et la réussite des collégiennes et des collégiens.

La première phase de cette enquête consiste à brosser, à l'aide du sondage SPEC 1, un portrait de différents aspects de la population étudiante à l'arrivée au cégep : antécédents, aspirations, diversité, besoins, etc., en accordant une attention particulière aux facteurs de motivation et d'allongement des études. Le rapport actuel porte sur l'ensemble de la population étudiante des cégeps au début de leur parcours en mettant l'accent sur les distinctions entre ceux admis pour la première fois dans un cégep québécois (population A) et ceux ayant effectué un changement de programme ou effectuant un retour aux études dans un nouveau programme (population B), tandis que des rapports spécifiques sur différentes sous-populations étudiantes (étudiantes et étudiants immigrants, en situation de handicap, de 24 ans ou plus, etc.) seront produits dans les mois qui suivent.

Partenariat avec la Fédération des cégeps

En 2016-2017, le comité d'orientation SPEC de la Fédération des cégeps inscrivait la valorisation et la diffusion des données des questionnaires SPEC comme une priorité de son plan de travail. C'est à ce moment qu'une collaboration entre ÉCOBES, la Fédération étudiante collégiale du Québec et la Fédération des cégeps permettait de produire un premier portrait provincial des caractéristiques et des besoins des étudiantes et des étudiants (Gaudreault et coll., 2018). En 2021, une nouvelle entente entre les quatre CCTT précédemment nommés et la Fédération des cégeps a mené à la bonification du questionnaire SPEC 1 par une équipe de recherche multidisciplinaire, ainsi qu'à l'analyse des résultats à ces questionnaires.

Historique du Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC)

Le *Sondage sur la population étudiante des cégeps* (SPEC) tire son origine des questionnaires *Aide-nous à te connaître* (ANATC 1 et ANATC 2) élaborés au début des années 90 par Robert Ducharme, alors professeur de psychologie au Cégep de Saint-Jérôme, en collaboration avec la Commission des affaires étudiantes (CAE) de la Fédération des cégeps. Monsieur Ducharme adapta ensuite le questionnaire en collaboration avec Ronald Terrill, alors coordonnateur de la recherche au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), dans le cadre d'un projet de recherche sur le passage secondaire-collégial (publiée en 1994). Étant donné que plusieurs collèges manifestèrent le désir de continuer à administrer ce questionnaire à leurs nouveaux admis et admises, la CAE conclut une entente avec le SRAM afin que ce dernier fournisse les services techniques relatifs à sa passation. Le questionnaire fut transféré en ligne en 2006; il était alors hébergé par le Service régional d'admission au collégial de Québec (SRACQ). En 2013-2014, un changement de système d'information combiné à la volonté d'ajuster les questionnaires ANATC aux nouvelles réalités étudiantes a amené un comité formé de directions des études, des services aux étudiants et de représentantes et représentants de la Fédération des cégeps à entreprendre une refonte des questionnaires et une réflexion sur l'évolution de leur utilisation par les membres du réseau collégial qui donnera naissance au SPEC. C'est donc depuis ce moment que la Fédération des cégeps se charge de la gestion, de la diffusion et de l'évolution du SPEC.

En 2020, la population B, soit les collégiennes et les collégiens qui débute dans un programme, mais qui ont déjà des antécédents au collégial, a été sollicitée pour répondre au questionnaire pour la première fois; le questionnaire était auparavant destiné uniquement aux étudiantes et aux étudiants de la population A. C'est également au cours de cette même année qu'un module de rétroaction aux personnes étudiantes a été développé afin d'identifier, pour chacune, les domaines dans lesquels les besoins de soutien et l'intérêt pour des activités sont les plus grands. En 2021, un module de rétroaction destiné aux intervenantes et aux intervenants des cégeps a aussi été développé pour permettre aux collègues qui voudraient agir de façon proactive de générer une liste des personnes y ayant consenti,

identifiées selon leurs réponses au questionnaire, comme ayant des besoins de consultation auprès de certains services (orientation, besoins financiers, situation de handicap, etc.).

Toujours en 2021, le questionnaire SPEC 1 a été révisé par les équipes de recherche des quatre CCTT impliqués dans l'Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial afin de mieux documenter des problématiques émergentes ou d'intérêt pour le réseau. Ces problématiques ont été identifiées lors d'un webinaire organisé le 4 décembre 2020 par la Fédération des cégeps auprès d'une centaine de participantes et de participants. Certaines thématiques qui n'ont pu être ajoutées à cette occasion dans le questionnaire SPEC 1 ont plutôt été ajoutées au questionnaire SPEC 2, s'adressant aux étudiantes et étudiants entreprenant leur deuxième session, et feront l'objet d'une analyse au cours de l'année 2022-2023. C'est aussi lors de cette occasion que les noms des questionnaires SPEC ont été modifiés afin de les rendre plus inclusifs, passant de *Sondage provincial sur les étudiants des cégeps* à *Sondage sur la population étudiante des cégeps*.

La Fédération des cégeps coordonne la logistique des opérations liées à ces questionnaires. Elle appuie aussi les collèges à différents niveaux, notamment par le soutien technique, la diffusion d'informations tirées des faits saillants des questionnaires SPEC, ainsi que la coordination du comité d'orientation sur les questionnaires SPEC.

Nature et fonctionnement du Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC)

Les questionnaires SPEC visent à aider les collèges et le réseau collégial à : 1) brosser le portrait des caractéristiques de la population étudiante collégiale par collège et par programme, et pour l'ensemble du réseau public; 2) personnaliser le suivi, l'encadrement et le soutien de celles et ceux qui consentent à l'utilisation de leurs réponses aux questionnaires; 3) contribuer à l'amélioration constante des services (pédagogie, affaires étudiantes, etc.) afin de maximiser la réussite éducative des diverses populations collégiales incluant les étudiantes et les étudiants issus de l'immigration, autochtones, en situation de handicap et ayant des besoins particuliers; 4) produire des données pour la recherche, notamment sur l'évolution des populations étudiantes et la réussite des études collégiales.

Le *Sondage sur la population étudiante des cégeps* est composé de deux questionnaires annuels : le questionnaire SPEC 1, administré à la population étudiante nouvellement admise au cégep à l'automne, et le questionnaire SPEC 2, administré à l'hiver à celle inscrite à sa deuxième session consécutive au collégial. Il est aussi disponible en version anglaise pour les cégeps anglophones sous le titre *Provincial Survey of CEGEP Students*. Comme mentionné précédemment, il vise les étudiantes et les étudiants de la population A et de la population B. Les questionnaires SPEC sont gérés, dans chacun des établissements participants, par une ou plusieurs personnes de la direction des services aux étudiants et aux étudiantes ou de la direction des études.

Le questionnaire SPEC 1 comporte 40 questions réparties sous différents thèmes : profil sociodémographique, expérience antérieure aux études collégiales, valeurs, orientations et choix de programme, motivation et poursuite des études, soutien et financement des études, soutien aux études, soutien personnel et services aux étudiants (voir annexe A).

Le questionnaire SPEC 1 est assorti d'un double consentement, au début et à la fin du questionnaire, qui permet à la population estudiantine ayant complété le sondage de partager ou non ses données anonymisées à des fins de recherches et de soutien et de les croiser à certaines caractéristiques contenues dans son dossier scolaire, comme le nombre de cours suivis et réussis, la moyenne générale au secondaire ou la date de naissance.

La période de passation du questionnaire SPEC 1 s'étend habituellement de la mi-mars au 30 septembre. En 2021, elle a été décalée du 1^{er} mai à la mi-octobre pour les besoins de l'Enquête. Le moment de passation est très variable d'un collège à l'autre, certains cégeps faisant parvenir l'invitation à remplir le questionnaire à leurs étudiantes et étudiants au moment de la réception de la demande d'admission afin de pouvoir ajuster plus rapidement leurs services aux besoins de leur population étudiante, alors que d'autres préfèrent attendre au début de la session d'automne.

Fédération des cégeps

La Fédération des cégeps est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec. Elle a été créée en 1969 dans le but de promouvoir le développement de la formation collégiale et des cégeps. Elle agit comme porte-parole officiel et lieu de concertation des cégeps à qui elle offre des services en matière de pédagogie; d'affaires étudiantes; d'affaires internationales; de formation continue et de services aux entreprises; de financement; de ressources humaines; d'évaluation de la scolarité; d'affaires juridiques; de ressources informationnelles; de recherche; et de relations du travail. La Fédération des cégeps représente aussi les collèges pour la négociation des conventions collectives. S'appuyant sur la mission éducative de ses membres, la Fédération des cégeps privilégie, dans ses actions et ses interventions, l'engagement et la compétence, la concertation ainsi que l'ouverture au changement. Le réseau des cégeps se distingue par l'offre de 9 programmes de formation préuniversitaire et de 134 programmes de formation technique, le travail de 30 500 employées et employés, dont 18 000 membres du personnel enseignant, et la présence de 167 000 étudiantes et étudiants à l'enseignement régulier et de 32 000 personnes inscrites dans le secteur de la formation continue.

ÉCOBES

Le Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES) est un organisme dédié à la recherche en sciences sociales appliquées rattaché au Cégep de Jonquière. Fondé en 1982 et reconnu à titre de

Centre collégial de transfert de technologie dans le domaine des pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN) depuis 2009, ÉCOBES œuvre dans le domaine du développement socio-organisationnel en santé et en éducation. Depuis sa fondation en 1982, ÉCOBES s'affirme en tant que chef de file de la recherche en sciences sociales au sein du réseau collégial québécois. L'action d'ÉCOBES, dans deux domaines étroitement liés, soit l'éducation et la santé, vise à répondre aux besoins des milieux de pratique et d'intervention à l'aide de travaux rigoureux, réalisés selon une approche empirique. Véritable moteur de développement social et économique, ÉCOBES propose différentes activités de recherche et de transfert de connaissances aux milieux utilisateurs : veille, recherche appliquée, diffusion, formation, soutien et accompagnement lors de démarches de concertation, de recherche ou de développement organisationnel. Le Centre contribue notamment à la progression des connaissances sur les jeunes ainsi qu'à la prévention de l'abandon scolaire.

CRISPESH

Le Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH) est un centre collégial de recherche appliquée et de transfert en pratiques sociales novatrices, né d'un partenariat entre le Cégep du Vieux Montréal et le Collège Dawson. Le Centre a été reconnu en octobre 2010 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'équipe du CRISPESH vise l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société québécoise en accompagnant les organisations dans l'avancement des connaissances, le développement et la promotion de pratiques sociales novatrices. Plusieurs de ses réalisations sont consacrées à l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers ou rencontrant des défis personnels ou académiques compromettant leur réussite.

IRIPII

L'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII) est un centre collégial de transfert de technologie en pratiques sociales novatrices qui a pour mission de contribuer au développement et au transfert de pratiques interculturelles et inclusives innovantes au profit des populations minoritaires en situation de vulnérabilité (personnes immigrantes et issues de l'immigration, personnes autochtones, etc.). L'IRIPII offre divers services (recherche appliquée, soutien technique et méthodologique et formation et diffusion d'information) à ses nombreux partenaires dédiés à faciliter l'intégration sociale au Québec. Son mandat spécifique est d'innover afin de répondre aux besoins ciblés par les organisations en lien avec l'intégration des personnes immigrantes ou issues de l'immigration, et l'intégration des personnes issues de populations minoritaires en situation de vulnérabilité dans les organisations privées ou publiques, notamment dans les cégeps.

JACOB

Le centre John-Abbott College et Bois-de-Boulogne (JACOB) est un centre de recherche appliquée spécialisé en intelligence artificielle (IA) qui a pour mission d'accélérer le transfert technologique de l'IA au sein du tissu socio-économique québécois. JACOB offre des services de recherche appliquée, d'aide technique et de diffusion à différentes organisations et entreprises, à travers un large spectre de secteurs économiques. Grâce à une infrastructure matérielle conçue pour le calcul de haute performance et à des serveurs privés dédiés, JACOB développe et déploie des solutions d'IA performantes et complètes pour valoriser les données de ses clients. Son mandat pour le projet consiste en l'évaluation de la faisabilité d'utiliser les données du SPEC pour la modélisation des facteurs prédictifs de la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants du collégial. Cet aspect ne fait pas l'objet du présent rapport de recherche.



Précisions méthodologiques

Taux de réponse et représentativité des données

Parmi les 52 cégeps et constituantes du Québec, les étudiantes et les étudiants de 45 collèges ont été invités à remplir le questionnaire SPEC 1 au printemps ou au début de l'automne 2021. Sur les 71 827 personnes ayant été sollicitées, 30 202 ont rempli en tout ou en partie le questionnaire, ce qui correspond à un taux de participation de 42 %.

Tableau 1. Nombre de répondants et taux de participation par cégep

Cégep	Nombre d'individus sollicités	Nombre de répondantes et de répondants	Taux de participation
Abitibi-Témiscamingue	962	377	39 %
Ahuntsic	–	–	n. d.
Alma	537	301	56 %
André-Laurendeau	1 446	749	52 %
Baie-Comeau	–	–	n. d.
Beauce-Appalaches	1 009	116	11 %
Bois-de-Boulogne	1 464	586	40 %
Champlain – Lennoxville	–	–	n. d.
Champlain – Saint-Lambert	1 495	666	45 %
Champlain – St. Lawrence	575	174	30 %
Chicoutimi	952	359	38 %
Dawson	–	–	n. d.
Drummondville	1 282	369	29 %
Édouard-Montpetit	3 990	1 410	35 %
Garneau	2 804	1 115	40 %
Gaspésie et des Îles	633	227	36 %
Gérald-Godin	662	447	68 %
Granby	942	490	52 %
Héritage	–	–	n. d.
John-Abbott	2 870	1 134	40 %
Jonquière	1 467	371	25 %
La Pocatière	284	148	52 %
Lanaudière à Joliette	1 067	317	30 %
Lanaudière à L'Assomption	985	419	43 %
Lanaudière à Terrebonne	796	309	39 %
Lévis	–	–	n. d.
Limoilou	2 404	603	25 %
Lionel-Groulx	2 910	1 895	65 %
Maisonnette	2 955	1 559	53 %

Tableau 1 (suite). Nombre de répondants et taux de participation par cégep

Cégep	Nombre d'individus sollicités	Nombre de répondantes et de répondants	Taux de participation
Marie-Victorin	2 034	793	39 %
Matane	465	139	30 %
Montmorency	3 955	1 682	43 %
Outaouais	2 763	856	31 %
Rimouski	1 225	478	39 %
Rivière-du-Loup	636	355	56 %
Rosemont	1 705	833	49 %
Sainte-Foy	3 493	2 032	58 %
Saint-Félicien	480	349	73 %
Saint-Hyacinthe	2 235	690	31 %
Saint-Jean-sur-Richelieu	–	–	n. d.
Saint-Jérôme	2 410	1 138	47 %
Saint-Laurent	1 849	1 232	67 %
Sept-Îles	–	–	n. d.
Shawinigan	454	149	33 %
Sherbrooke	2 849	1 098	39 %
Sorel-Tracy	–	–	n. d.
Thetford	662	382	58 %
Trois-Rivières	1 929	458	24 %
Valleyfield	1 266	283	22 %
Vanier	2 757	1 331	48 %
Victoriaville	1 105	391	35 %
Vieux Montréal	3 064	1 392	45 %
Total	71 827	30 202	42 %

Deux cas particuliers se présentent toutefois. D'abord, le Collège Ahuntsic a effectué sa consultation en utilisant une méthodologie et une plateforme différente de celle mise à sa disposition par la Fédération des cégeps : bien que son taux de participation soit l'un des plus élevés du réseau, le format dans lequel ses données ont été recueillies n'a pu être associé aux autres données pour des raisons de compatibilité. Aussi, les données du Collège Dawson, qui n'est pas signataire de l'entente avec la Fédération pour l'année visée et qui a transmis le lien du sondage par erreur à sa communauté collégiale, ont été retirées des analyses.

Comme illustré précédemment dans le tableau 1, le taux de participation varie de façon importante d'un cégep à l'autre en raison de différents facteurs : moment de passation retenu par le collège, méthode de recrutement des étudiantes et des étudiants, nombre de relances, etc. Aussi, le taux de participation est plus élevé parmi la population A (45 %) que parmi la population B (29 %). De plus, bien que les deux tiers des répondantes et des répondants appartiennent à

la population A et le tiers à la population B, ces proportions varient grandement d'un cégep à l'autre. En effet, les pourcentages de répondantes et de répondants au questionnaire SPEC 1 oscillaient entre 28,5 % et 89,3 % pour la population A en 2021 et, à l'inverse, ils étaient entre 10,7 % et 71,5 % pour la population B (données non présentées).

De manière générale, le taux de participation des filles est plus élevé que celui des garçons et la participation au secteur préuniversitaire est aussi plus forte qu'au secteur technique. Afin de permettre d'assurer la meilleure représentativité possible de l'ensemble des collégiennes et des collégiens qui entreprennent leur parcours collégial, une procédure de pondération a été appliquée à la base de données. Les quatre facteurs de pondération retenus sont : le cégep, la population A ou B, le sexe et le secteur d'études. Cette méthode a pour effet de donner davantage de poids aux réponses d'un individu fréquentant un établissement où la participation a été plus faible et, à l'inverse, de donner moins d'importance aux réponses de certains groupes surreprésentés. Par exemple, si les filles de population A inscrites au secteur préuniversitaire d'un collège donné représentent 2 % de l'échantillon final alors que ce groupe d'étudiants ne représente que 1 % de la population étudiante totale, on peut conclure que ce groupe est deux fois plus représenté dans l'échantillon que dans la population étudiante. Pour rectifier le tir, les réponses de celles-ci se verront attribuer un poids de 0,5 (elles compteront deux fois moins dans le calcul des prévalences provinciales).

La plupart des facteurs de pondération utilisés avoisinent la valeur 1 (valeur pour laquelle aucune correction n'est appliquée), alors que la majorité (63 %) des coefficients de pondération se situent entre $2/3$ (0,66) et $3/2$ (1,5). Les valeurs extrêmes sont rares, puisqu'aucun coefficient de pondération n'est inférieur à $1/3$ (0,33) et que seulement 3 % sont supérieurs à 3. Dans les rares cas où les coefficients de pondération étaient plus élevés que 4 pour un sous-groupe donné, des regroupements de catégories ont permis de conserver des coefficients de pondération inférieurs à cette valeur. Il est important de rappeler que le portrait statistique élaboré à partir des réponses à ces questionnaires reflète la réalité des répondantes et des répondants au sondage et qu'il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste de volontaires. Puisque les questionnaires SPEC ne sont distribués que dans le réseau collégial public et que certains cégeps n'y ont pas participé ou y ont été exclus, les résultats ne reflètent donc pas parfaitement la réalité de l'ensemble de la population collégiale.

Consentement et éthique de la recherche

Les chercheuses et les chercheurs ont obtenu des réponses favorables aux demandes adressées aux comités d'éthique de la recherche de leur cégep d'attache, soit le Cégep de Jonquière, le Cégep du Vieux Montréal et le Collège Maisonneuve, afin de pouvoir analyser les réponses anonymisées de celles et ceux ayant rempli le questionnaire SPEC et consenti à son utilisation à des fins de recherche. Ainsi, à aucun moment ils n'ont été en contact avec des données nominatives des étudiantes et des étudiants. En plus de ne considérer que les questionnaires de la population étudiante qui y a consenti, différents mécanismes sont prévus pour protéger la confidentialité et la sécurité des données, notamment en masquant les taux lorsque le nombre d'individus considéré est inférieur à 15, en ne diffusant aucune donnée par cégep ou en stockant les bases de données sur des serveurs sécurisés uniquement accessibles au

personnel de recherche autorisé. Aussi, les questionnaires partiels contenant des réponses pour moins de 15 questions ont été retirés, ce qui fait en sorte que les analyses porteront sur un bassin de 22 172 collégiennes et collégiens.

Effet du moment de passation du questionnaire sur les prévalences de certaines questions

Le moment de passation diffère sensiblement d'un collège à l'autre. En effet, certains cégeps préfèrent faire passer le questionnaire très tôt, dès l'admission des étudiantes et des étudiants, afin de pouvoir offrir de façon proactive des services à ceux et celles qui ont des besoins particuliers. D'autres collèges souhaitent plutôt avoir un portrait de leur population étudiante au début de la session d'automne et profitent des activités d'accueil ou du moment de la rentrée pour joindre ces derniers. Il est possible que certains étudiants ou étudiantes ayant été sollicités tôt à remplir le questionnaire, alors qu'ils étaient admis dans un collège, aient finalement choisi de s'inscrire dans un autre collège ou qu'ils ne se soient finalement pas inscrits dans un cégep, mais ces situations sont marginales.

Comme illustré dans le tableau 2, près du tiers des répondantes et des répondants (31,5 %) ont rempli le questionnaire en mai ou en juin, soit à la fin de leur année scolaire précédente. Près du quart (26,9 %) l'a rempli durant l'été avant le début des classes tandis qu'environ un étudiant ou une étudiante sur trois l'a complété au cours du premier mois de classes. Enfin, un peu plus d'une personne sur huit l'a rempli tardivement entre la mi-septembre et la mi-octobre.

Tableau 2. Moment de passation du questionnaire

Période	Proportion d'étudiantes et d'étudiants
1 ^{er} mai au 30 juin	31,5 %
1 ^{er} juillet au 19 août	26,9 %
20 août au 19 septembre	28,2 %
20 septembre au 12 octobre	13,4 %

Bien que le moment de passation n'ait pas d'incidence sur plusieurs caractéristiques des jeunes (par exemple, leur lieu de naissance, la scolarité de leurs parents ou leurs valeurs), celui-ci peut potentiellement influencer sur d'autres aspects comme la clarté du choix vocationnel ou la situation financière, pour ne nommer que ceux-là. Une attention a donc été portée à cet aspect afin d'informer les lecteurs et lectrices des enjeux pour lesquels le moment de passation joue un rôle accru. L'analyse des différentes variables en fonction du moment de passation permet de dégager certaines observations décrites à la suite du tableau 3. Les données permettant de soutenir ces différentes observations sont, quant à elles, présentées dans le tableau 3 à la page suivante.

Tableau 3. Réponses à certaines questions du sondage SPEC en fonction du moment de passation

	Tous			
	1 ^{er} mai au 30 juin (%)	1 ^{er} juil. au 19 août (%)	20 août au 19 sept. (%)	20 sept. au 12 oct. (%)
Observation 1				
Immigrant(e) de 1 ^{re} génération (né(e) à l'extérieur du Canada)	15,9	14,1	10,8	11,9
Immigrant(e) de 2 ^e génération (né(e) au Canada et dont au moins un parent est immigrant)	20,2	13,6	14,3	12,4
Minorité visible	23,6	17,6	16,0	15,7
Langue maternelle autre que le français ou l'anglais	23,6	16,7	14,9	14,0
Principale langue parlée à la maison autre que le français ou l'anglais	22,9	16,7	15,1	14,7
Observation 2				
Âgé(e) de 17 ans ou moins	56,6	55,4	51,7	48,8
J'étudiais au niveau secondaire au secteur jeunes au moment de la demande d'admission	70,2	67,0	63,8	64,2
Prévoit habiter chez ses parents ou tuteur(-trice)s durant ses études	76,0	72,1	68,6	70,0
Doit déménager pour poursuivre ses études collégiales	18,7	19,8	24,1	24,8
Observation 3				
Âgé(e) de 18 ans ou plus	43,4	44,6	48,3	51,2
Avoir des inquiétudes financières	16,8	18,4	22,1	25,1
Raisons des inquiétudes financières : difficulté à payer les dépenses de base	32,4	31,5	42,0	37,6
Principale source de financement des études : travail rémunéré pendant l'été	31,9	31,9	34,1	36,7
Principale source de financement des études : travail rémunéré pendant l'année scolaire	27,8	29,0	28,4	32,1
Observation 4				
Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé				
Recherche documentaire sur Internet	82,3	82,6	81,2	74,7
Distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation	80,9	80,2	79,4	76,7
Communication collaborative (ex. Teams)	75,5	73,4	73,8	79,9
Tableur (ex. Excel)	40,2	38,6	41,5	45,4
Observation 5				
Je possède un ordinateur portable personnel suffisamment performant	54,3	60,1	63,7	62,8
Avez-vous accès à un ordinateur adéquat? : non, mais je compte m'en procurer un bientôt	11,6	8,8	3,2	2,5

Tableau 3 (suite). Réponses à certaines questions du sondage SPEC en fonction du moment de passation

	Tous			
	1 ^{er} mai au 30 juin (%)	1 ^{er} juil. au 19 août (%)	20 août au 19 sept. (%)	20 sept. au 12 oct. (%)
Observation 6				
Difficultés engendrées par la formation à distance en lien avec la situation de COVID-19	53,8	45,7	41,8	37,1
Observation 7				
Étudiant(e) admis(e) au premier tour	80,0	78,3	74,5	76,7
Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans mon travail scolaire	54,1	54,7	51,9	47,5
Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans ma vie étudiante	22,5	23,5	20,5	18,6
Prévoit terminer ses études selon la durée prévue de son programme	75,6	74,5	73,2	69,6
Observation 8				
Éléments considérés très importants par les étudiant(e)s				
Poursuivre des études universitaires	54,8	52,2	51,3	48,7
Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.)	32,4	28,1	24,6	25,1
Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, débats, aller voter, etc.)	26,2	23,1	22,2	22,7
Être engagé(e) dans mon milieu, dans ma collectivité	25,7	21,3	19,7	20,3
Activités auxquelles vous prévoyez participer				
Sports récréatifs	30,8	30,3	21,5	18,6
Activités culturelles ou sociales	28,1	24,6	20,9	20,3
Sports compétitifs	21,7	19,4	17,3	16,3
Bénévolat	22,6	17,7	15,5	15,6
Stage ou session d'études à l'étranger	20,2	15,8	13,2	12,4
Séjour à l'international	20,7	16,0	11,7	10,2
Manifestations pour soutenir une cause	19,5	14,3	11,9	11,4
Aide à d'autres étudiant(e)s	11,8	9,4	9,3	8,3
Comités (environnement, solidarité internationale, association étudiante, etc.)	12,2	10,4	8,3	7,3
Activités de nature politique	10,3	9,0	6,3	5,1
Sports électroniques	8,9	9,2	6,1	5,1
Activités spirituelles	4,8	5,3	3,2	3,0

Note : Les prévalences en gras sont celles qui se distinguent significativement et de façon prononcée en fonction du moment de passation.

Observation 1

Les proportions d'immigrantes et d'immigrants, de minorités visibles ou de personnes dont la langue maternelle ou parlée à la maison est autre que le français ou l'anglais sont plus élevées parmi les répondantes et les répondants ayant répondu hâtivement au sondage. Cette situation serait causée par le fait que les directions de certains cégeps choisissent d'administrer le questionnaire plus tôt, souvent pour pouvoir offrir de façon proactive des services à leur population étudiante. Ces cégeps sont principalement situés dans des régions densément peuplées, soit Montréal, Laval, la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches. Or, Montréal et Laval sont les deux régions qui accueillent les plus fortes proportions de personnes immigrantes au Québec, ce qui explique les écarts observés et n'entraînerait pas de biais particulier.

Observation 2

Les étudiantes et les étudiants plus jeunes et ceux provenant directement du secondaire répondent généralement plus tôt que ceux qui font un retour aux études. Ça peut expliquer en bonne partie le fait que ceux qui répondent hâtivement prévoient plus souvent habiter chez leurs parents durant l'année scolaire et doivent moins souvent déménager. Ce ne serait donc pas tellement le moment de la passation qui aurait un impact sur ces questions, la nécessité de déménager s'imposant d'elle-même en fonction du lieu de résidence et de l'emplacement du cégep choisi.

Observation 3

Les étudiantes et les étudiants plus âgés, qui répondent généralement plus tard au sondage comme nous l'avons vu au constat 2, sont plus souvent responsables de leur subsistance, ont davantage des inquiétudes financières et doivent conséquemment davantage travailler durant leurs études, ce qui peut expliquer en partie que l'emploi rémunéré durant les études est plus fréquent parmi ceux ayant répondu tardivement. Bien qu'il soit aussi possible que la situation d'emploi de certains ait évolué avec le temps et qu'ils soient effectivement plus nombreux à avoir un emploi une fois la session débutée, l'impact du moment de passation sur cet aspect semble plutôt minime, les écarts étant d'environ quatre points de pourcentage.

Observation 4

Les répondantes et les répondants ayant rempli le questionnaire tardivement se disent moins habiles avec la recherche sur Internet et l'évaluation des sources, mais ils sont plus nombreux à se dire à l'aise avec Teams ou Excel. Est-ce en lien avec leur âge et leur parcours scolaire antérieur ou encore des habiletés auraient-elles été développées sur Teams et Excel, pour certains, en début de session?

Observation 5

Ceux et celles qui répondent plus tôt sont nettement plus nombreux à ne pas avoir un ordinateur adéquat et prévoient plus souvent devoir s'en procurer un bientôt. Cette situation est dans la plupart des cas régularisée en début de session, la prévalence à cette question étant alors fort différente. Il faut donc s'attendre à ce que la proportion de la population étudiante qui se croit suffisamment bien équipée, qui est calculée par le questionnaire SPEC 1, soit un peu plus faible que la réalité observée dans l'ensemble de la population étudiante au début de la session. Or, nous le verrons plus loin, il y a déjà une vaste majorité des participantes et des participants qui s'estime adéquatement équipée.

Observation 6

Ceux et celles qui ont répondu plus tôt disent davantage avoir rencontré des difficultés liées à l'enseignement à distance. Est-ce le fait qu'ils étaient plus souvent au secondaire parmi ceux et celles ayant répondu hâtivement, qu'ils habitent souvent dans des régions où les mesures de confinement et l'enseignement à distance étaient plus contraignants ou encore parce que ceux ayant répondu tardivement avaient amorcé des cours principalement en présence à la session d'automne 2021, leur référent, au moment de répondre à cette question, étant davantage lié à leur situation récente? Il est difficile de départager le tout, mais la dernière hypothèse semble une explication probable.

Observation 7

Sans surprise, les étudiantes et les étudiants ayant été admis après le premier tour, qui sont aussi souvent ceux ayant rencontré des difficultés antérieurement, répondent plus tardivement, puisqu'ils sont sollicités plus tard pour répondre, comparativement à ceux qui sont acceptés dès le premier tour. Ils et elles prévoient aussi plus souvent prendre plus de temps pour faire leurs études collégiales. Aussi, les cégeps qui font le choix de solliciter leurs futurs étudiants et étudiantes dès leur admission au premier tour auront plus de chances de joindre ceux-ci, puisqu'ils seront sollicités à plus de reprises que les personnes admises tardivement qui ne seront exposées qu'aux relances. Le fait d'augmenter le nombre de relances peut cependant contrer cet effet.

Observation 8

Les étudiantes et étudiants plus engagés selon leurs valeurs et leurs champs d'intérêt ont tendance à répondre plus tôt au questionnaire. Ils prévoient également davantage utiliser les services du collège ou prendre part aux activités. Il est donc permis de penser que c'est leur désir de s'engager qui fait en sorte qu'ils sont plus nombreux à prévoir prendre part aux activités du cégep, mais non pas seulement le moment auquel ils ont rempli le questionnaire. Comme les écarts observés sont tout de même plutôt importants, il est possible que le moment de passation ait tout de même une incidence sur la fréquence mesurée quand il s'agit des activités auxquelles l'étudiant ou l'étudiante prévoit participer. En fait, les valeurs expliquant l'empressement démontré à répondre rapidement à la sollicitation des collèges pour remplir le questionnaire du SPEC pourraient aussi les amener à participer en grand nombre aux activités proposées.

En résumé, le moment de passation semble avoir peu d'effets sur la plupart des enjeux mesurés par le questionnaire; les écarts observés pouvant souvent être expliqués par d'autres raisons que le moment auquel le questionnaire a été rempli. Certaines questions semblent toutefois plus sensibles au moment de passation du questionnaire (mai-juin comparativement à septembre-octobre) :

- Avoir un emploi durant l'année scolaire comme source principale de financement des études (28 % comparativement à 32 %);
- Prévoir déménager ou avoir dû déménager pour poursuivre ses études (19 % comparativement à 25 %);
- Prévoir se procurer un ordinateur prochainement (12 % comparativement à 3 %);
- Avoir rencontré des difficultés liées à l'enseignement à distance (54 % comparativement à 37 %);
- Prévoir participer aux activités offertes par le cégep (fréquences 1,5 à 2 fois plus élevées pour ceux et celles qui ont répondu hâtivement).

Effet de la pandémie sur les prévalences de certaines questions

Il est difficile de mesurer précisément quels auront été les effets de la pandémie sur les comportements, les valeurs et les besoins des collégiennes et des collégiens. Lorsque c'est possible, des comparaisons sont réalisées tout au long du rapport entre les prévalences observées en 2021 et celles d'une cohorte antérieure à la pandémie de COVID 19, soit celle de 2016 (Gaudreault et coll., 2018) pour voir l'évolution sur une période de cinq ans. Bien que les écarts observés puissent parfois être attribuables à d'autres facteurs que la pandémie seule, cette comparaison permet de mettre en lumière certains comportements, besoins ou perceptions ayant changé de façon importante. Il n'est cependant pas possible d'effectuer cet exercice pour toutes les questions, puisque certaines ont été ajoutées seulement en 2021 et que d'autres n'avaient pas fait l'objet d'une analyse particulière en 2016. De plus, seuls les répondants et les répondantes de la population A sont comparés puisque, comme nous l'avons mentionné précédemment, les B ont été introduits seulement en 2020.

Aussi, une nouvelle question faisant spécifiquement référence aux effets de la pandémie a été introduite et est analysée à la section 7.3. Enfin, lorsque les étudiantes et les étudiants sont questionnés sur les facteurs ayant une influence positive ou négative sur leur motivation (section 6.2.2), plusieurs éléments se rattachant de près ou de loin aux effets pandémiques sont relevés par la population étudiante.

Effet de la langue d'enseignement sur les prévalences de certaines questions

Le questionnaire SPEC est accessible en français dans les collèges francophones, mais aussi en anglais dans les collèges anglophones. Comme la majorité des questions ne sont pas influencées par la langue d'enseignement, aucune distinction n'est faite lors des analyses selon cette caractéristique. Par contre, les questions portant sur la langue parlée à la maison, la langue maternelle ou le niveau de maîtrise de la langue française (annexe B, tableaux 2.8 à 2.10) ainsi que les besoins d'aide en langue d'enseignement ou en langue seconde des étudiantes et des étudiants (annexe B, tableaux 10.3 et 10.4) seront interprétés en tenant compte de la langue d'enseignement. Pour l'échantillon ayant servi aux analyses, environ 10 % des répondantes et des répondants fréquentent un collège anglophone, soit 2 374 personnes comparativement à 19 798 qui fréquentent un collège francophone. De plus, les réponses de la population étudiante anglophone aux questions ouvertes ont été traduites afin qu'elles puissent être regroupées avec celles des répondantes et des répondants francophones lors de l'étape de la postcodification.

Comment lire les tableaux et les figures

Toutes les données relatives à l'ensemble du questionnaire sont présentées à l'annexe B en distinguant les caractéristiques de la population A et de la population B. La colonne « tous » réfère au regroupement de ces deux sous-populations étudiantes. Les questions sont présentées à l'annexe dans l'ordre du rapport et non celui du questionnaire selon les dix thèmes retenus, mais la référence au questionnaire y est indiquée entre parenthèses à la fin de chaque question. De plus, des figures ou des tableaux synthèses permettent d'illustrer dans le rapport les informations tirées de ces tableaux qui sont jugées les plus pertinentes. Lorsqu'une information est présentée dans le texte sans faire l'objet d'une figure ou d'un tableau, elle sera accompagnée de la référence à l'annexe et du numéro de tableau d'où elle est tirée. Aussi, certaines informations complémentaires ne se retrouvant pas à l'annexe B sont ajoutées au rapport pour enrichir l'analyse. Celles-ci sont accompagnées de la mention : données non présentées.

Comme mentionné précédemment, le nombre de répondantes et de répondants est de 22 172, mais il varie d'une question à l'autre en raison de la non-réponse partielle, les questions posées à la fin du questionnaire ayant été répondues par une plus faible proportion d'étudiantes et d'étudiants. Aussi, certaines questions sont posées uniquement à un sous-groupe d'individus (par exemple, les questions relatives aux raisons d'avoir un travail rémunéré, qui ne sont posées qu'à ceux ayant indiqué prévoir avoir un emploi durant leurs études, ou la question sur les raisons d'avoir choisi d'étudier dans un cégep québécois, qui ne s'adresse qu'aux étudiantes et aux étudiants internationaux). Dans l'annexe B, une précision grisée précède ces questions afin d'indiquer à qui elles étaient adressées. Enfin, il est possible que la somme des effectifs ou des pourcentages pour une question donnée diffère du total en raison du processus de pondération utilisé et des arrondissements des taux.

Certaines questions ont de plus été transformées afin d'en faciliter la présentation. Par exemple, la moyenne générale au secondaire est présentée en tranches de dix points de pourcentage et les valeurs mesurées sur une échelle de 1 à 10 sont regroupées en trois catégories.

Des tests statistiques du khi carré de Pearson ont été produits pour chaque question à l'aide du logiciel SPSS afin d'identifier les caractéristiques pour lesquelles la population A se distingue significativement de la population B. Pour ces tests statistiques, les coefficients (valeur p) inférieurs à 1 % ($p < 0,01$) indiquent que la différence observée est statistiquement significative au seuil de 1 %. De manière générale, plus la valeur p est proche de 0, plus le risque d'erreur est faible lorsqu'on affirme qu'une différence existe entre deux sous-groupes. À l'inverse, plus cette valeur s'approche de 1, plus les différences observées sont minimales. Il est à noter que, lorsque la taille de l'échantillon est grande, comme c'est le cas ici, la marge d'erreur de chaque mesure est très faible et même des écarts de l'ordre de 2 % ou de 3 % peuvent tout de même être statistiquement significatifs. Par contre, pour les questions posées à un nombre plus restreint, un tel écart risque d'être non significatif. Il est donc important de se référer aux coefficients des tests statistiques pour bien mesurer l'ampleur des écarts observés.

Également, les questions pour lesquelles le nombre de répondantes ou de répondants est inférieur à 15 sont masquées et remplacées par la mention non disponible (n. d.) afin de préserver la confidentialité des répondants. Cette situation ne se présente pas dans le présent rapport en raison du très grand nombre de répondantes et de répondants, mais survient pour certaines sous-populations étudiantes dans les autres rapports à venir.

Traitement des questions ouvertes

Le questionnaire SPEC contient deux types de questions ouvertes où l'individu peut écrire sa réponse dans ses propres mots. Il y a premièrement les questions *Autre* qui accompagnent plusieurs questions à choix multiple pour permettre d'indiquer d'autres éléments que ceux prévus dans le questionnaire. Les réponses à ces questions ont été postcodifiées afin de regrouper les éléments semblables. Les réponses qui réfèrent à des choix déjà présents dans le questionnaire ont également été corrigées. Les réponses à ces questions sont présentées à l'annexe B en nombre et, pour les mêmes raisons que précédemment, les réponses ayant été mentionnées par moins de 15 répondants et répondantes sont présentées en ordre décroissant, mais le nombre de personnes y ayant fait référence est masqué.

Il y a ensuite deux questions qui ont été posées à un grand nombre de personnes. Il s'agit des raisons expliquant le niveau de motivation à réussir ses études, que celui-ci soit faible ou élevé. La seconde question porte sur les raisons expliquant l'allongement des études et a été posée uniquement à ceux et celles ayant prévu terminer leurs études dans un délai plus long que la durée minimale de leur programme. Ces questions ont été importées dans le logiciel NVivo et codées à l'aide de nœuds. Étant donné le grand nombre de répondants et de répondantes pour ces deux questions, des pourcentages sont calculés pour chacune des sous-populations qui feront l'objet d'analyse. Certaines citations ont

aussi été tirées des réponses de la population étudiante afin d'illustrer les différents thèmes retenus et sont présentées à l'annexe C du présent rapport.

Analyses multivariées portant sur le niveau de motivation à réussir ses études

Un modèle de régression linéaire multiple a été produit afin d'identifier les facteurs les plus fortement associés au niveau de motivation des étudiantes et des étudiants. La variable dépendante à l'étude (VD), soit le niveau de motivation à réussir ses études (Q26 de l'annexe B), est mesurée sur une échelle allant de 1 (très faible) à 10 (très élevée). Cette variable est asymétrique, puisque seulement 5 % des répondantes et des répondants ont mentionné un niveau de motivation inférieur ou égal à 5 sur 10 et que 39 % ont déclaré un niveau de motivation de 10 sur 10. Le niveau de motivation moyen se situe, quant à lui, à 8,42, avec un écart type de 1,81.

L'ensemble des variables disponibles dans la base de données ont été considérées pour les analyses. Par contre, les variables qui ne s'adressent qu'à un nombre restreint de personnes ont été retirées des analyses. De plus, une matrice de corrélation a été produite et certaines variables qui corrèlent très fortement entre elles, c'est-à-dire celles dont le coefficient de corrélation de Pearson est supérieur à 0,7, ont été analysées. Dans le cas d'une telle corrélation, la variable présentant une plus faible corrélation avec la variable dépendante a été retirée. Aussi, l'item e de la question Q38 indiquant que l'étudiant a besoin d'aide pour se motiver n'a pas non plus été considéré dans les analyses. Cependant, les variables présentant peu de variabilité, même si ces variables ont moins de chances d'être retenues par le modèle, n'ont pas été retirées comme c'est parfois le cas étant donné la grande puissance statistique liée au nombre important de répondantes et de répondants. Au total, ce sont près de 230 variables qui ont été introduites dans le modèle multivarié.

Dans le cadre de cette démarche exploratoire, la procédure pas à pas (méthode *stepwise*) a été utilisée avec un critère d'entrée très sévère ($p_{in} = 0,001$, $p_{out} = 0,01$) afin de limiter le nombre de variables retenues par le modèle en raison du nombre très élevé de répondantes et de répondants considérés. L'option de substituer la moyenne aux valeurs manquantes a été utilisée afin d'éviter le rejet d'individus qui n'auraient pas répondu à quelques questions seulement pour limiter l'introduction de biais. Seules les réponses de ceux et celles présentant moins de 40 valeurs manquantes ont été retenues pour les analyses ($n = 19\,029$). Il est important de mentionner à ce stade-ci que seulement 5 % de l'échantillon retenu possède cinq valeurs ou plus qui sont imputées par la moyenne.

Cette procédure permet d'identifier 37 variables qui sont significativement associées au niveau de motivation. Par contre, plusieurs de celles-ci n'ont qu'un pouvoir explicatif très limité. Un processus confirmatoire a été mis en place afin de retirer les variables qui auraient été retenues par le modèle de manière circonstancielle, en raison de la grande puissance statistique liée à la grande taille de l'échantillon. Dix modèles ont donc été produits, sur la base de dix sous-échantillons aléatoires d'environ dix mille individus chacun, à partir des variables identifiées par le modèle initial, au

moyen de la procédure *Enter*. Seules les variables significatives dans au moins 7 échantillons sur 10 au seuil de 1 % sont retenues dans le modèle final. À noter que le pouvoir explicatif du modèle final contenant 28 variables (r^2 ajusté = 0,33) est le même que celui du modèle initial comportant 37 variables, malgré un nombre plus restreint de variables. Enfin, comme l'ajout d'un bon nombre des variables n'améliore que très peu le pouvoir explicatif du modèle, un dernier modèle partiel ne retenant que les huit variables explicatives les plus importantes, soit les huit premières variables retenues par la procédure pas à pas, possède un pouvoir explicatif sensiblement aussi élevé que les deux modèles précédents (r^2 ajusté = 0,27). Une attention particulière sera donc apportée à ces huit facteurs tout en commentant uniquement les grands thèmes identifiés pour l'ensemble des autres indicateurs.

La façon de témoigner de l'apport et de l'importance relative de chaque variable explicative dans le modèle global est de s'attarder à la valeur du bêta standardisé, puisqu'il n'est pas dépendant des différentes unités de mesure utilisées. Plus ce coefficient est élevé, plus l'augmentation de la motivation sera élevée pour l'augmentation d'une unité standardisée (c'est-à-dire en divisant la valeur par son écart type) de la variable considérée. À l'inverse, les coefficients négatifs permettent d'identifier des facteurs liés à une plus faible motivation. Les variables retenues dans le modèle sont donc triées en ordre décroissant de leur bêta standardisé en regroupant les variables appartenant à un même univers de sens.

Il est également important de constater que la variable *Population A ou B* n'a pas été retenue par le modèle, bien qu'il aurait été permis de penser que le niveau de motivation de ces deux groupes ait pu différer de manière importante. En effet, le niveau de motivation moyen de la population B ($8,57 \pm 1,82$) est légèrement plus élevé que celui de la population A ($8,33 \pm 1,79$). Par contre, lorsqu'on force l'introduction de cette variable dans le modèle, celle-ci est non significative ($p = 0,549$). Ce n'est donc pas le fait d'appartenir à la population A ou B qui explique le niveau de motivation, mais d'autres facteurs propres à ces deux groupes d'individus.

Sous-populations étudiantes faisant l'objet d'analyses particulières

Comme il a été mentionné précédemment, le projet de recherche prévoit l'analyse des caractéristiques et des besoins de différentes sous-populations étudiantes qui feront l'objet de publications distinctes sous la forme de rapports de recherche. Voici la liste de celles-ci :

1. La population étudiante immigrante, en distinguant celle de première ou de deuxième génération ou encore celle ayant immigré au Québec depuis moins de cinq ans;
2. La population étudiante autochtone;
3. La population étudiante internationale;
4. Les étudiantes et les étudiants en situation de handicap;

5. Les étudiantes et les étudiants de 24 ans ou plus;
6. Les étudiantes et les étudiants du programme de Sciences humaines, celui-ci ayant fait l'objet d'une révision en profondeur qui sera implantée à l'automne 2022 ou à l'automne 2023 selon le collège.

D'autres populations étudiantes feront l'objet de publications de leurs caractéristiques et besoins sous le format d'une annexe technique qui ne seront pas analysés et commentés dans un premier temps, mais il n'est pas exclu qu'elles le soient ultérieurement. Il s'agit des sous-groupes suivants :

1. Les étudiantes et les étudiants des secteurs préuniversitaire ou technique, ou en Tremplin DEC;
2. Par grande famille de programmes : techniques physiques, humaines, de l'administration, sciences de la nature, etc.;
3. Les étudiantes et les étudiants dont les deux parents n'ont pas fait d'études postsecondaires (EPG);
4. Les étudiantes et les étudiants ayant des enfants à charge;
5. Les étudiantes et les étudiants devant déménager pour poursuivre leurs études collégiales;
6. Les étudiantes et les étudiants ayant une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %;
7. Les étudiantes et les étudiants qui prévoient prendre part à un sport compétitif.

section



Caractéristiques personnelles

Avant d'entreprendre l'analyse des besoins des étudiantes et des étudiants au début de leur parcours collégial, que ce soit dans un premier programme (population A) ou dans un nouveau programme (population B), attardons-nous à leurs caractéristiques personnelles et familiales.

1.1 Sexe et âge de la population étudiante

Environ 57 % de l'échantillon est constitué de femmes tandis que 43 % sont des hommes (annexe B, tableau 1.1). Comme il s'agit de l'un des critères de pondération de la base de données, cette proportion est identique à celle de la population étudiante des 43 cégeps participants. Bien qu'elles soient relativement semblables, la proportion de femmes dans la population B est supérieure de deux points de pourcentage par rapport à celle de la population A, ce qui reflète bien la persévérance de celles-ci dans leurs études, persévérance qui est plus forte que celle des hommes, tel qu'en témoigne, par exemple, le taux de réinscription au troisième trimestre des études collégiales pour la cohorte ayant débuté son parcours collégial en 2017 (87,1 % pour les filles comparativement à 79,9 % pour les garçons) (ÉCOBES, 2022a). Cet écart relatif entre les deux sexes est par ailleurs observé année après année.

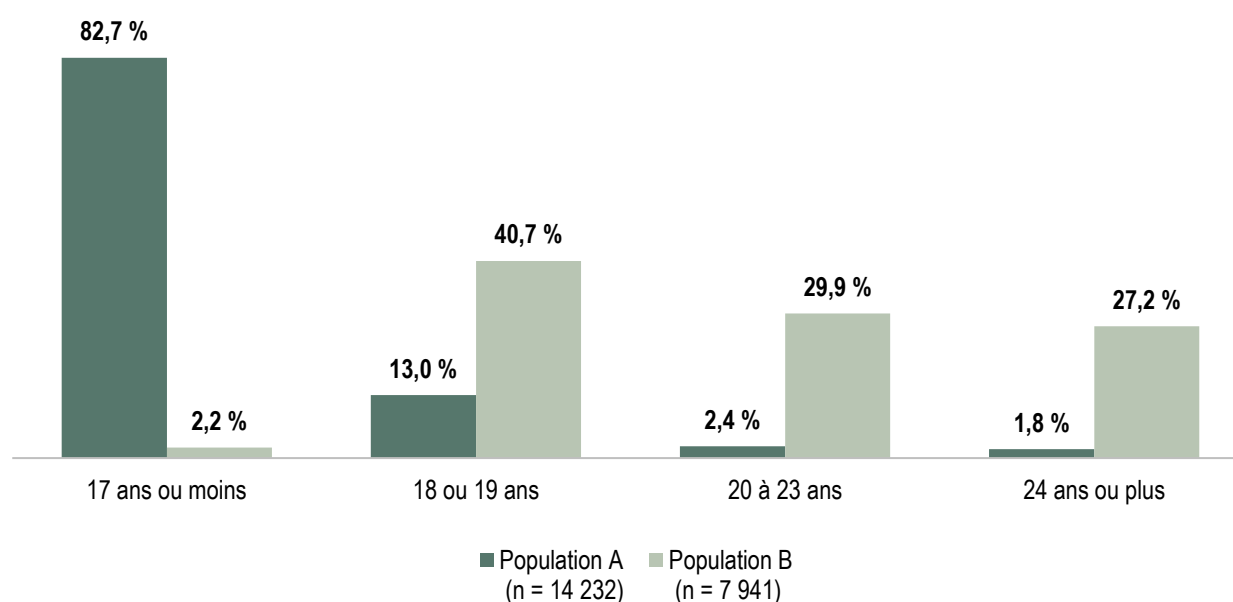
La figure 1 permet de constater que la vaste majorité (82,7 %) de la population A est âgée de 17 ans ou moins au 30 septembre de la session d'automne 2021. Une proportion non négligeable (13,0 %) de celle-ci est, quant à elle, âgée de 18 ou 19 ans. Il s'agit généralement d'étudiants ou d'étudiantes ayant un parcours scolaire antérieur non linéaire pour différentes raisons (redoublement, année supplémentaire pour poursuivre leur formation dans un centre de formation générale des adultes, année sabbatique, etc.) et présentant d'importants enjeux de réussite, notamment la réussite de leurs cours de première session (Gaudreault et coll., 2018), comparativement à ceux qui font le passage à 17 ans. La répartition selon l'âge est fort différente dans la population B. En effet, un peu plus de 40 % ont 18 ou 19 ans, près de 30 % ont entre 20 et 23 ans, tandis qu'un peu plus du quart (27,2 %) ont 24 ans ou plus. Ce groupe est en augmentation dans le réseau depuis plusieurs années (Gaudreault et Gaudreault, 2021; Lapointe Therrien et Richard, 2021) et, comme il a été mentionné dans la section méthodologique, une analyse spécifique y sera consacrée dans un rapport distinct.

Forcément, cette différence d'âge, entre les populations A et B, aura des conséquences lorsque les réponses à certaines questions seront analysées, d'une part, parce que les étudiantes et les étudiants de la population B sont plusieurs à jongler avec des responsabilités propres à l'âge adulte (Lapointe Therrien et Richard, 2021), d'autre part, parce qu'ils et elles forment un groupe plus hétérogène que ceux de la population A qui sont presque tous plus jeunes (16 à 19 ans).

Bien entendu, un élément étroitement lié à l'âge de l'individu est le fait d'avoir ou non des enfants à charge. Bien que ce phénomène soit plus marginal chez les étudiants et les étudiantes de la population A (1,2 %), il s'agit d'une réalité avec laquelle une personne de la population B sur dix doit composer (annexe B, tableau 1.4). Chez les B, cette réalité est plus présente pour les femmes (12,3 % comparativement à 5,3 % chez les hommes), pour les personnes de 24 ans

et plus (32,4 % comparativement à 0,7 % chez les plus jeunes) ou encore pour les personnes immigrantes nées à l'extérieur du Canada ou les étudiantes et les étudiants internationaux (respectivement 16,8 % et 11,2 % comparativement à 8,7 % chez ceux nés au Canada) (données non présentées). La parentalité chez la population étudiante collégiale est par ailleurs en augmentation selon les données du ministère de l'Enseignement supérieur (Gaudreault et Gaudreault, 2021). Dans l'échantillon recueilli, près de deux parents étudiants sur cinq ont respectivement une ou un seul enfant (37,2 %) ou deux enfants (38,9 %), le quart restant ayant trois enfants ou plus (données non présentées). Aussi, environ la moitié de ceux et celles qui ont des enfants ont au moins une ou un enfant de moins de 5 ans, l'autre moitié ayant des enfants tous âgés de 5 ans ou plus (annexe B, tableau 1.4a).

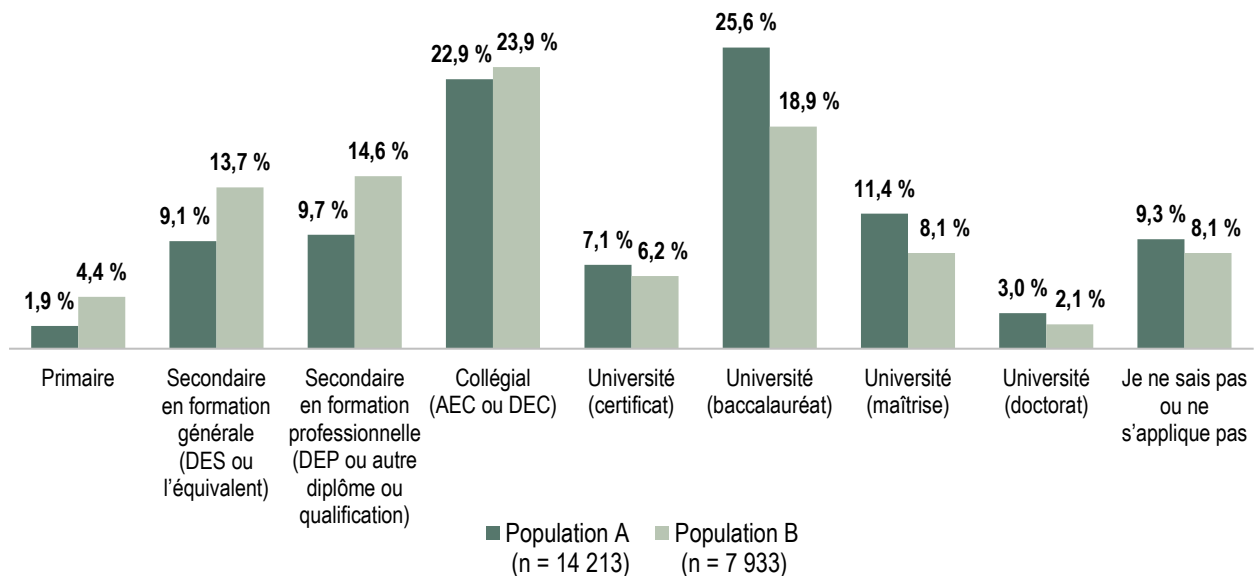
Figure 1. Âge des répondantes et des répondants au 30 septembre de la session d'automne 2021



1.2 Scolarité des parents

Le questionnaire SPEC 1 permet de connaître le niveau de scolarité des parents de l'étudiant ou de l'étudiante; une information qui n'est pas récoltée autrement par le cégep ou par le ministère de l'Enseignement supérieur. Il s'agit donc d'une information précieuse qui nous renseigne sur les origines socioéconomiques de l'individu. La figure 2 permet de tirer un premier constat quant au niveau de scolarité des mères des étudiantes et étudiants de la population B, qui sont nettement plus nombreuses à détenir un diplôme d'études primaires ou secondaires que pour la population A. En corollaire, 40,0 % de la population A ont une mère qui détient au moins un baccalauréat universitaire comparativement à seulement 29,1 % de la population B.

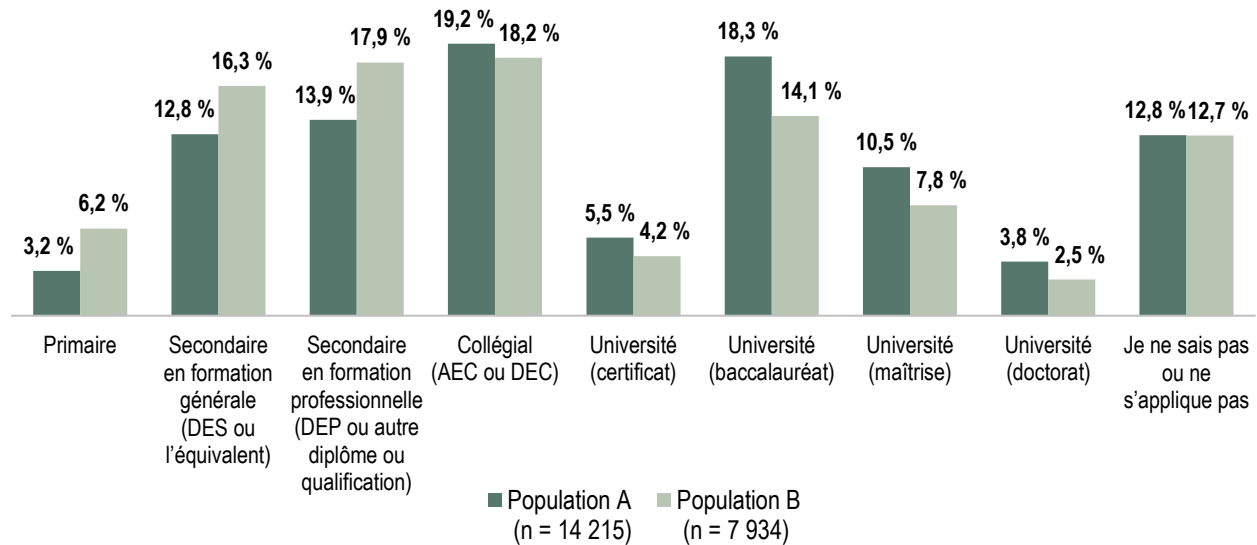
Figure 2. Niveau de scolarité de la mère ou tutrice



La figure 3 permet, quant à elle, de constater que la situation est semblable pour les pères quant aux distinctions entre les A et les B, mais que les pères sont plus nombreux que les mères à détenir au plus un diplôme de niveau primaire ou secondaire, que ce soit le diplôme d'études secondaires (DES) ou le diplôme d'études professionnelles (DEP). Il s'agit là d'un reflet de ce qui se passe dans l'ensemble de la population québécoise selon le recensement canadien, alors que la proportion d'hommes de 25 à 64 ans qui ne détiennent pas de diplôme collégial ou universitaire est inférieure de dix points de pourcentage à celle des femmes (56,9 % comparativement à 46,4 %) (Statistique Canada, 2017).

Globalement, près d'une personne sur cinq de l'échantillon est ce qu'on appelle une étudiante ou un étudiant de première génération (EPG), ce qui signifie qu'aucun de ses parents n'a réalisé d'études postsecondaires (annexe B, tableau 1.3c). Cette proportion est beaucoup plus élevée parmi la population B (24,6 % comparativement à 14,1 % pour la population A). Il y a des disparités régionales ou locales très importantes sur cette question, puisque la proportion d'EPG dépasse les 40 % dans certains cégeps en région plus rurale tandis qu'elle est de moins de 5 % dans certains cégeps en milieu urbain (donnée non présentée). La littérature scientifique nous permet de suggérer que les étudiantes et les étudiants de première génération sont plus souvent amenés à changer de programme ou à interrompre leurs études parce qu'ils ont reçu un accompagnement moindre de la part de leurs parents ou parce que les études supérieures étaient peu valorisées à la maison. Le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) relaie régulièrement des publications dédiées à cette population étudiante. Il a d'ailleurs rassemblé une mine d'informations (149 résultats en utilisant « EPG » dans l'outil de recherche) sur son site Web (capres.ca).

Figure 3. Niveau de scolarité du père ou tuteur



1.3 Discussion

Les collégiennes et les collégiens de la population B sont très différents de celles et ceux de la population A en ce qui concerne leur âge et les questions relatives à la parentalité et à leur origine socioéconomique. Il est donc essentiel de porter une attention particulière à ces dimensions et aux enjeux qui peuvent en découler (aspects financiers, travail rémunéré, choix vocationnel, aspirations scolaires, besoins de soutien, etc.) qui risquent d'être fort différents entre les populations A et B. Ces aspects seront par ailleurs traités dans les prochaines sections du rapport. Aussi, pour les régions et les cégeps où se concentrent de fortes proportions d'EPG, des initiatives menées depuis quelques années au Bas-Saint-Laurent, en Abitibi-Témiscamingue et au Saguenay-Lac-Saint-Jean (Bonin et coll., 2015) auprès de cette population étudiante peuvent servir d'inspiration à ceux et celles qui voudraient mettre en place des actions ciblées destinées aux EPG.

section

2

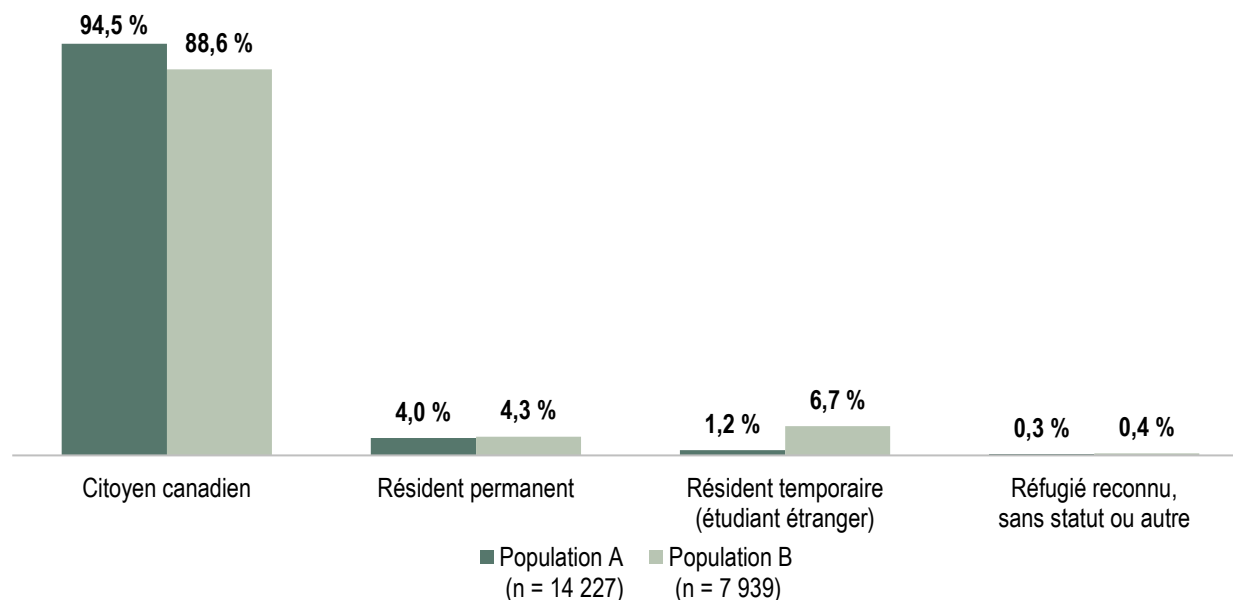
Diversité
ethnoculturelle

Depuis plusieurs décennies, le Québec accueille des milliers de jeunes issus de l'immigration (nés au Québec ou à l'étranger) et, parmi ceux-ci, plusieurs s'identifient à une minorité visible. Les résultats de cette enquête permettent de mettre en lumière la structure polyvalente des populations étudiantes des cégeps québécois selon leur statut d'immigration, leur lieu de naissance et celui de leurs parents et leurs compétences linguistiques, en plus de fournir des informations sur les actes de discrimination fondés sur des critères ethniques et de genre ou sur le handicap au sein du milieu scolaire.

2.1 Statut et lieu de naissance de la population étudiante et de leurs parents

La vaste majorité (92,4 %) des répondantes et des répondants dans l'échantillon sont de citoyenneté canadienne et 4,1 % ont obtenu une résidence permanente, tandis que moins de 0,5 % de l'échantillon possède le statut de réfugié ou est sans statut (annexe B, tableau 2.1). La figure 4 permet de constater que les étudiantes et les étudiants internationaux, qui possèdent un permis d'études temporaire, représentent 1,2 % des répondantes et des répondants de la population A et 6,7 % de la population B¹.

Figure 4. Statut de la population étudiante



¹ Nous nous attarderons davantage sur les raisons de cette sous-représentation des étudiantes et des étudiants internationaux parmi la population A ainsi que sur les raisons qui les ont poussés à choisir d'étudier dans un cégep québécois à la section 5 du présent rapport.

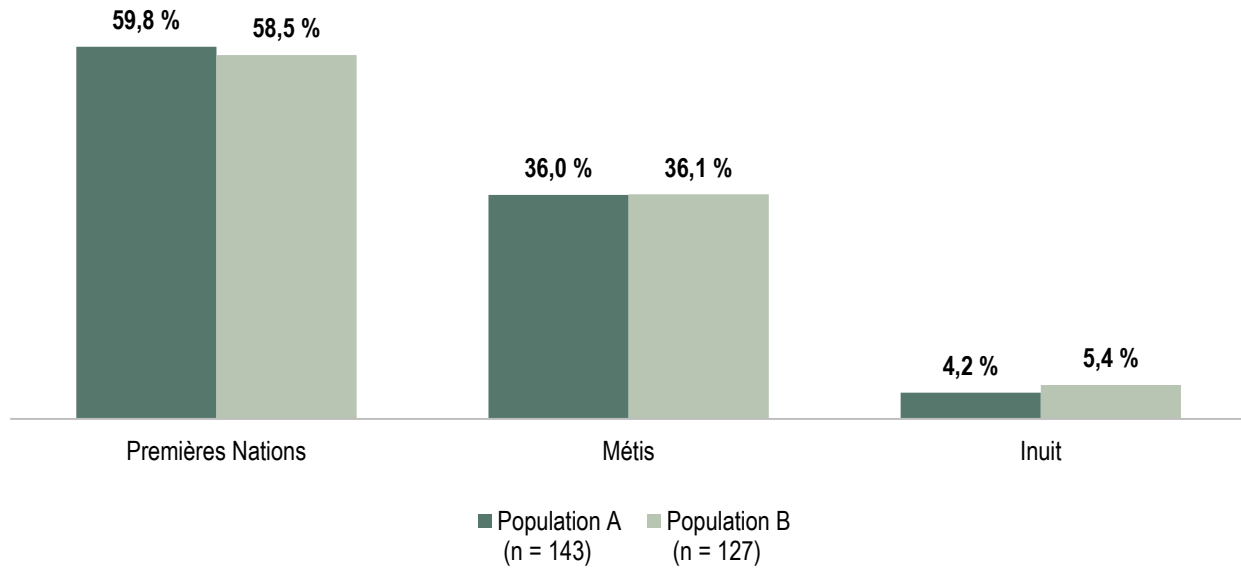
La vaste majorité (81,8 %) des personnes étudiantes dans l'échantillon sont nées au Québec, 1,8 % sont nées dans une autre province ou un territoire canadien et 16,4 %, dans un autre pays (annexe B, tableau 2.2). La proportion de parents nés au Québec est quant à elle plus faible de plus de 10 points de pourcentage, soit 70,2 % pour la mère et 68,1 % pour le père. En corollaire, un peu moins du tiers des collégiennes et des collégiens ont indiqué que leur mère ou leur père étaient nés dans un pays autre que le Canada.

Si l'on combine les trois questions précédentes (annexe B, tableau 2.3), on obtient que les deux tiers (67,6 %) des étudiantes et des étudiants sont nés au Canada de parents nés au Canada, 15,7 % sont des immigrantes ou des immigrants de deuxième génération (nés au Canada dont au moins un parent est immigrant) et 13,4 % sont des immigrantes ou des immigrants de première génération (nés à l'extérieur du Canada). Rappelons aussi que les étudiantes et les étudiants internationaux, même s'ils ne sont pas nés au Canada, ne sont pas considérés comme des immigrants en raison de leur statut de résidence temporaire; ils représentent 3,2 % de l'échantillon. Parmi la population étudiante immigrante, le cinquième (20,6 %) ont immigré au Québec depuis moins de cinq ans (annexe B, tableau 2.4). Rappelons qu'un rapport spécifique consacré à cette population étudiante est en cours de rédaction et paraîtra au cours de l'année.

2.2 Étudiantes et étudiants autochtones

Parmi les participantes et les participants au sondage, seulement 1,3 % (270 personnes) se sont identifiés comme étant Autochtones (1,1 % parmi la population A et 1,8 % parmi la population B; figure 5), la majorité de ceux-ci étant membres des Premières Nations (59,2 %), le tiers étant Métis (36,0 %) et le vingtième étant Inuits (annexe B, tableaux 2.5 et 2.6). Aucune distinction n'est observée entre les populations A et B sur cet aspect. Une attention particulière sera portée aux caractéristiques et aux besoins de ces étudiantes et de ces étudiants dans le cadre d'un rapport spécifique à paraître cette année.

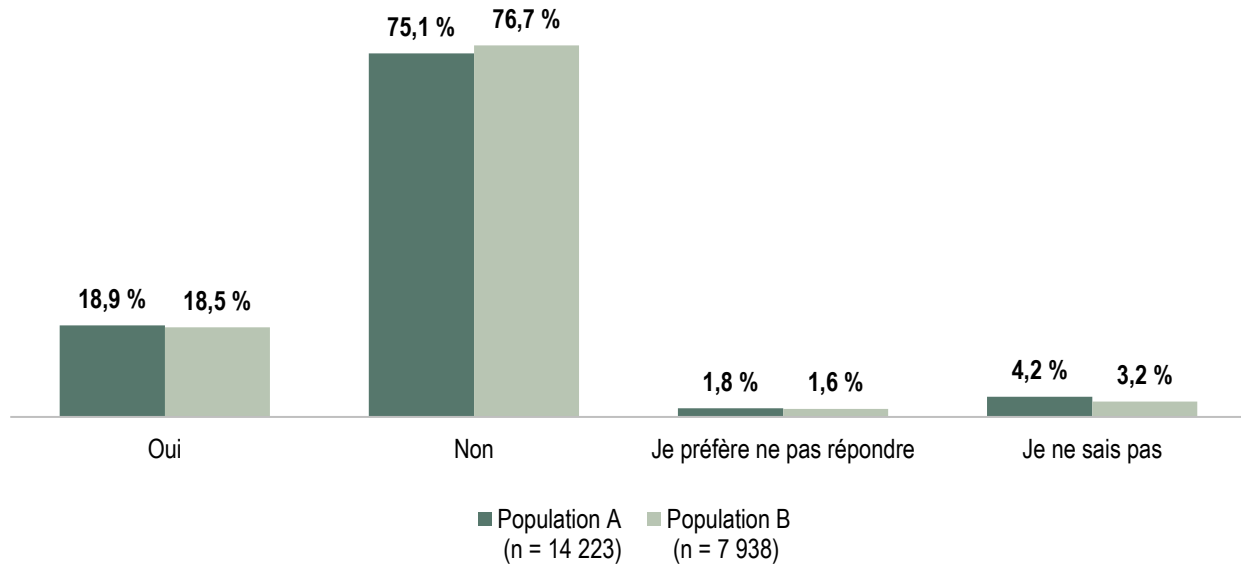
Figure 5. Étudiante ou étudiant autochtone



2.3 Étudiantes et étudiants s'identifiant à une minorité visible

La proportion de personnes étudiantes qui s'identifient comme minorités visibles est, quant à elle, de 18,8 % ayant répondu « oui » à la question : « Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles? » La figure 6 montre qu'il n'y a pas de différence sur cette question au sein des populations A et B et qu'une faible proportion préfère ne pas révéler cette information ou n'est pas en mesure de le dire.

Figure 6. Étudiantes et étudiants s'identifiant à une minorité visible



2.4 Compétences linguistiques

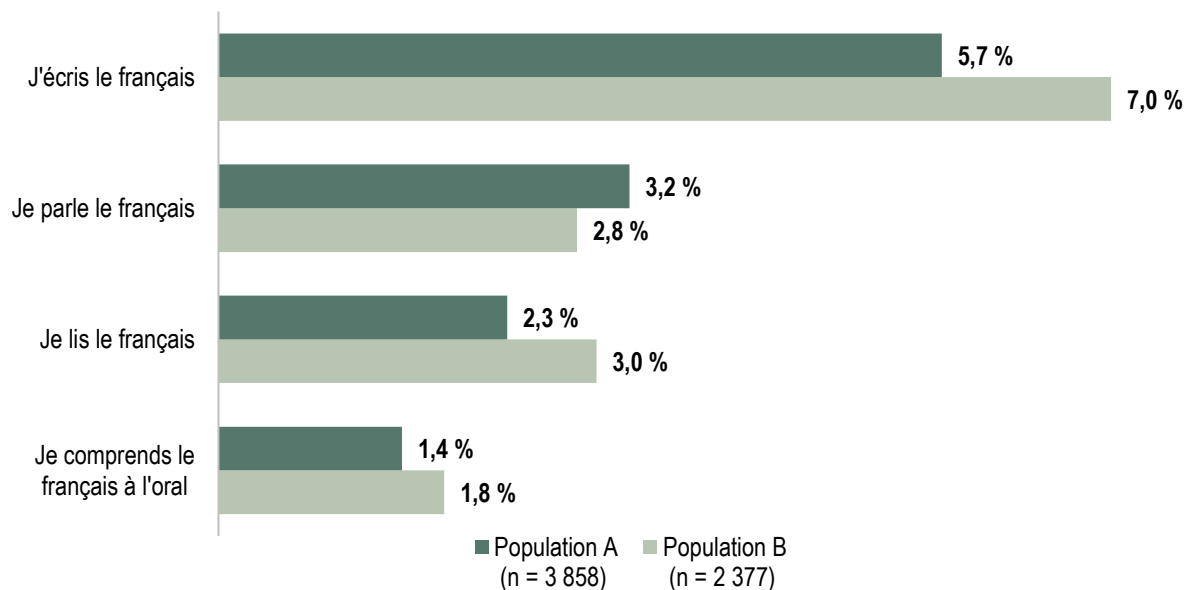
Le français a été indiqué par 92,8 % des répondantes et des répondants comme l'une de leurs langues maternelles, puisqu'ils avaient la possibilité d'en indiquer jusqu'à deux. L'anglais est mentionné par 43,0 %, tandis que 18,0 % ont au moins une autre langue maternelle (annexe B, tableau 2.8). Les prévalences pour les langues parlées à la maison sont quant à elles tout à fait analogues à celles des langues maternelles.

Une question supplémentaire sur le niveau de maîtrise du français fut adressée spécifiquement aux personnes nées à l'extérieur du Québec et à celles et ceux dont le français n'est pas l'une des langues maternelles, même si elles ou ils sont nés au Québec. Il y a 6 235 membres de l'échantillon (28,1 %) qui sont dans l'une ou l'autre de ces situations et les trois quarts de ceux-ci fréquentent un cégep francophone (données non présentées). Selon les étudiantes et les étudiants de ce sous-groupe, 91,8 % comprennent parfaitement ou très bien le français à l'oral, 86,1 % le lisent parfaitement ou très bien, 82,2 % le parlent et 69,5 % l'écrivent parfaitement ou très bien et il y a peu de distinction entre les populations A et B (annexe B, tableaux 2.10a à 2.10d). Sans surprise, ce sont les compétences liées à l'écriture du français qui sont moins fréquemment maîtrisées. Les difficultés linguistiques modérées, qui se traduisent par le choix « plutôt bien » aux différentes questions sur la maîtrise de la langue, sont rapportées par des proportions tout de même assez importantes : 24,4 % à l'écrit, 14,7 % pour parler le français, 11,3 % pour le lire et 6,7 % pour la compréhension à l'oral.

Quant aux grandes difficultés qui compromettent manifestement la réussite de leur première session, elles concernent une plus petite frange des 6 235 personnes nées à l'extérieur du Québec ou dont le français n'est pas la langue maternelle, l'écriture du français demeurant le principal enjeu soulevé par 6,2 % des répondantes et des répondants de ce sous-groupe. Parler le français et le lire posent de grandes difficultés à environ 3 % de cette population étudiante, la compréhension à l'oral étant un peu moins problématique. Comme le démontre la figure 7, les compétences linguistiques très faibles sont plus souvent déclarées par les étudiantes et les étudiants de la population B que par ceux de la population A.

De plus, une analyse complémentaire réalisée en fonction de la langue d'enseignement révèle que les grandes difficultés en écriture du français sont plus fréquentes chez la population étudiante des cégeps anglophones (12,0 % comparativement à 4,0 % dans les cégeps francophones) et qu'il en est de même pour parler le français (8,3 % comparativement à 1,2 %), pour la lecture (6,8 % comparativement à 1,0 %), et pour la compréhension à l'oral du français (4,9 % dans les cégeps anglophones comparativement à 0,4 % dans les cégeps francophones). Une seconde analyse démontre aussi que les étudiantes et les étudiants d'origine autochtone, dont le français n'est pas toujours la langue maternelle, sont nombreux à présenter des difficultés avec la langue à l'écrit (17,5 %), mais aussi pour parler le français (5,6 %) ou pour la compréhension à l'oral (2,2 %) (données non présentées). Cet aspect et bien d'autres pourront être approfondis dans le rapport spécifique qui sera consacré à cette population étudiante.

Figure 7. Niveau de maîtrise de la langue française (pas très bien ou pas bien du tout)



2.5 Discrimination et traitement injuste au sein du milieu scolaire

La discrimination ou le traitement injuste peuvent causer du stress et ainsi affecter la motivation des individus discriminés à réussir leurs études ainsi que leur performance (Verkuyten et coll., 2019). Cette enquête permet d'identifier les actes de discrimination perçue en raison de critères ethniques, raciaux, de genre et de mode de vie. D'entrée de jeu, il faut se soucier du fait que près du quart des répondantes et des répondants (22,3 %) affirment avoir déjà été victimes de discrimination au sein du milieu scolaire. Cette situation est plus fréquemment rapportée par la population B que par la population A (23,5 % comparativement à 21,6 %). La longue période passée au primaire et au secondaire fait en sorte que la discrimination rapportée peut être antérieure aux études collégiales. Le questionnaire SPEC 1 ne permet pas d'apporter cette précision. Néanmoins, bien qu'il n'y ait que le tiers des répondantes et des répondants qui ont répondu au questionnaire après la rentrée scolaire collégiale, ces actes de discrimination pourraient y avoir été vécus, car la population B a déjà fréquenté un établissement collégial auparavant.

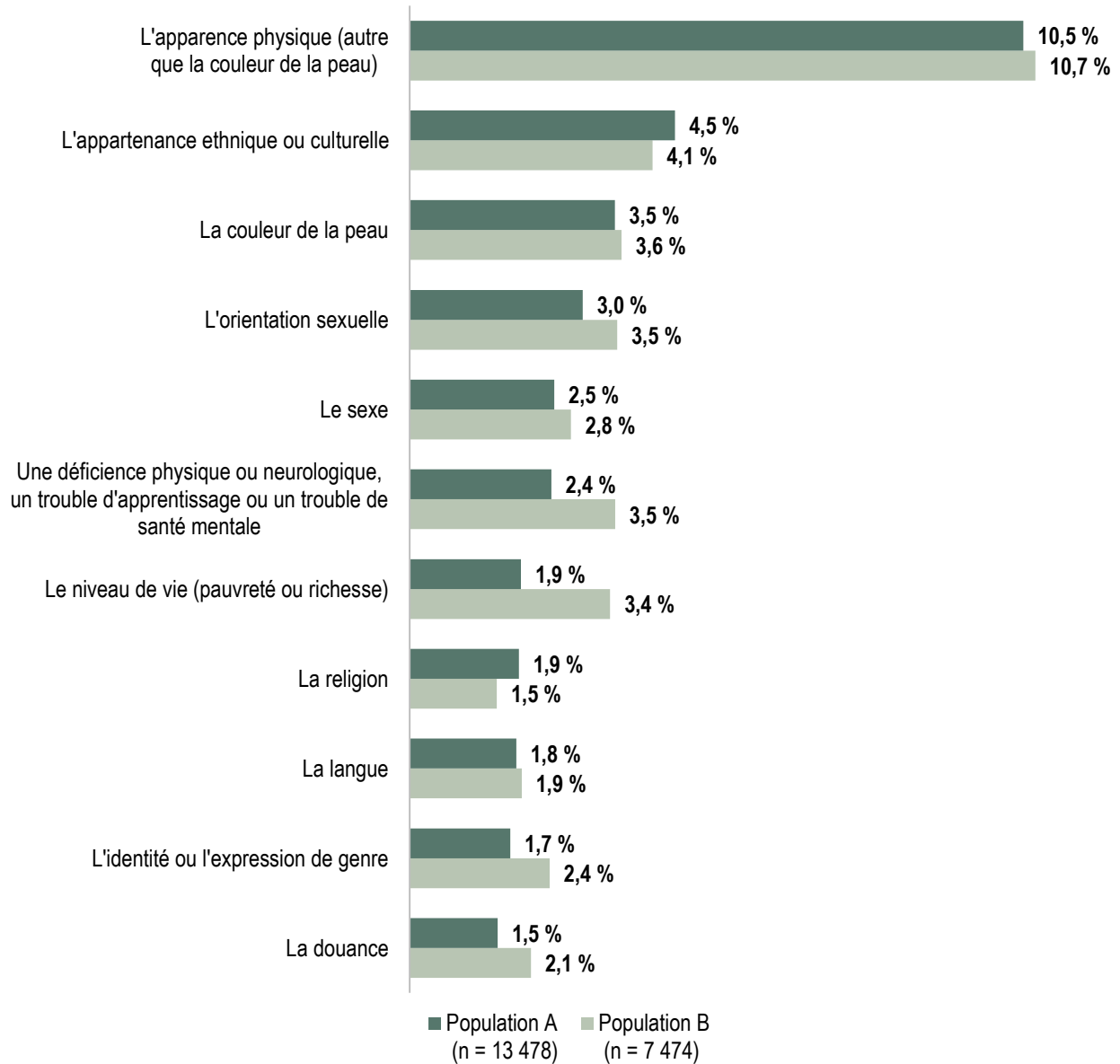
De tous les types de discrimination inclus dans le questionnaire, le plus fréquemment mentionné comme étant vécue par les étudiantes et les étudiants est la discrimination en raison de l'apparence physique (autre que la couleur de la peau). Une personne sur dix a dû subir cette expérience. La discrimination en raison de l'appartenance ethnique ou culturelle (4,4 %) et la couleur de la peau (3,5 %) suivent.

La figure 8 montre que les proportions observées sur les trois plus fréquentes causes de discrimination touchent les deux populations étudiantes avec la même importance. Toutefois, les étudiantes et les étudiants de la population B ont déclaré avoir été victimes de discrimination en raison de leur déficience physique ou neurologique, de leur niveau de vie, de leur identité ou leur expression de genre et de leur douance significativement plus souvent que ceux et celles de la population A. D'autres sources de discrimination ont aussi été décrites dans une question ouverte les y invitant (annexe B, tableau 2.12Autres), principalement en lien avec leur personnalité, leur rendement scolaire, leur timidité ou leurs valeurs ou opinions, ou sans qu'ils sachent vraiment pourquoi.

Enfin, une première analyse complémentaire selon le genre révèle que les collégiennes sont plus souvent victimes de discrimination que les collégiens (24,2 % comparativement à 19,8 % chez les hommes), les différences touchant principalement les discriminations liées à l'apparence physique (12,2 % comparativement à 8,4 %), le sexe (3,9 % comparativement à 0,8 %), un enjeu de santé physique ou mentale (3,4 % comparativement à 2,1 %) ou leur niveau de vie (2,7 % comparativement à 2,1 %) (données non présentées).

Une seconde analyse selon l'appartenance au groupe des minorités visibles indique que ceux-ci se déclarent nettement plus souvent victimes de discrimination (35,6 % contre 18,8 % chez les autres personnes étudiantes), principalement en raison de leur appartenance ethnique ou culturelle (17,4 %), de la couleur de la peau (16,6 %), de leur religion (6,6 %) ou de leur langue (5,9 %), ces aspects n'étant pratiquement jamais rapportés par les autres répondantes et répondants (données non présentées).

Figure 8. Raisons pour lesquelles les répondantes et les répondants sont victimes de discrimination ou sont traités injustement par d'autres personnes au sein du milieu scolaire



2.6 Discussion

Cette enquête montre que les étudiantes et les étudiants qui sont nés à l'extérieur du Québec ainsi que ceux dont le français n'est pas une langue maternelle sont nombreux à présenter des difficultés relativement importantes avec la maîtrise de la langue française, et ce, particulièrement chez les personnes étudiantes de la population B.

En général, la population B semble également plus touchée par certaines formes de discriminations ou sujette aux traitements injustes au sein du milieu scolaire au cours de son parcours antérieur comparativement aux étudiants de la population A. Est-ce que le milieu collégial serait un milieu propice aux discriminations, ce qui pourrait expliquer les plus grandes prévalences pour différents types de discrimination vécus par la population B? Est-ce qu'au contraire cet écart pourrait s'expliquer par le fait que les milieux collégiaux consacrent différentes ressources (groupes de soutien, campagnes de sensibilisation, conférences, soutien psychologique, etc.) pour sensibiliser sa population étudiante ou que ces étudiantes et étudiants de la population B, généralement plus âgés, ont plus de recul et sont plus éveillés sur ces sujets? Est-ce que la plus grande discrimination que révèlent les étudiantes et les étudiants de la population B pourrait expliquer en partie leur réorientation de projet d'études? Les présentes données ne permettent pas de départager le tout, mais elles soulèvent minimalement une préoccupation dont doivent se saisir les cégeps afin d'offrir à la communauté collégiale un environnement inclusif, sécurisant et exempt de manifestations d'intolérance envers toutes les personnes étudiantes issues des minorités visibles, de la diversité sexuelle et de la diversité de genre (Richard et Lapointe-Therrien, 2022). Enfin, la discrimination plus fréquemment vécue par les minorités visibles et les femmes invite à poursuivre la sensibilisation de la communauté collégiale dans l'ensemble des cégeps du Québec.

section

3

Défis et besoins
liés à la réussite
éducative

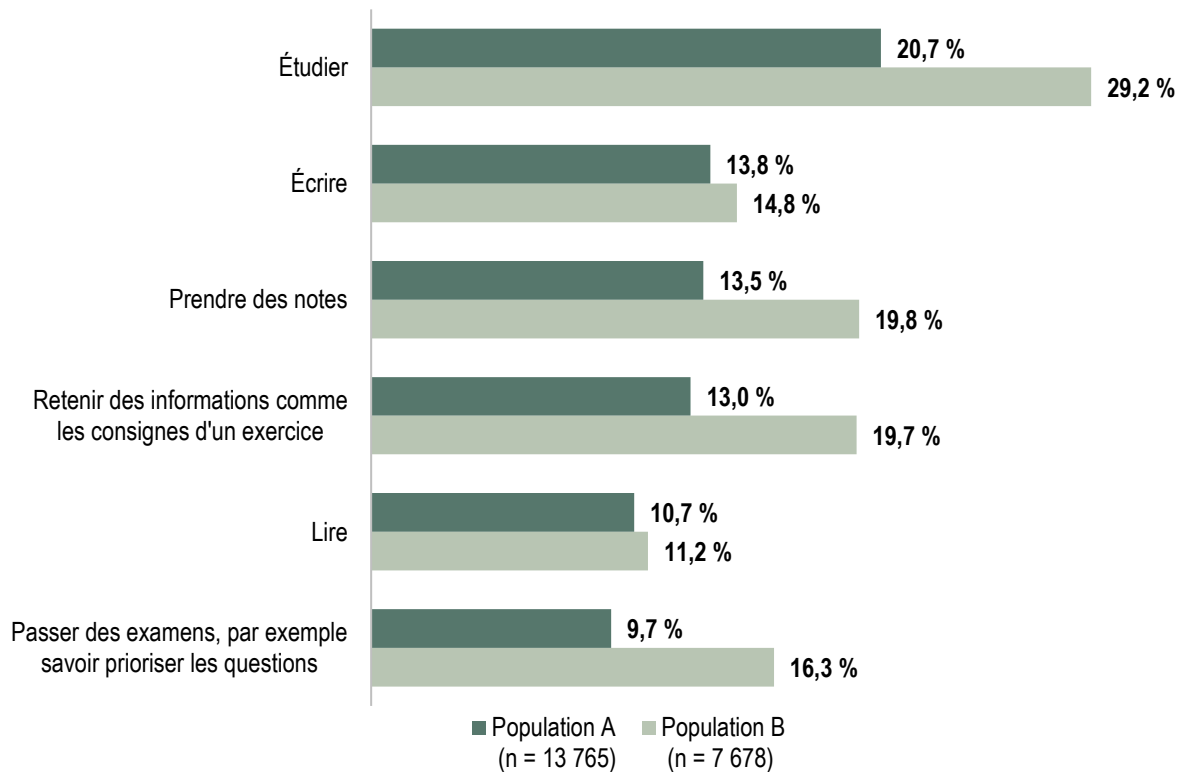
Bien que les indicateurs de réussite éducative se révèlent stables au Québec (ministère de l'Enseignement supérieur, 2021), la communauté de l'enseignement postsecondaire a pris conscience de la diversité croissante de la population étudiante. Cette diversité amène plusieurs établissements d'enseignement à ajuster leur offre de services, leurs modes d'enseignement et les modalités des parcours de formation offerts. En effet, la population étudiante, incluant les étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH), se heurte à de multiples défis qui sont autant de facteurs pouvant influencer la réussite et la persévérance scolaire. Ce chapitre traite donc de façon générale des difficultés rencontrées par la cohorte de 2021 au cours de leur parcours antérieur et des besoins découlant de ces défis. Il traite également en particulier des EESH et de leurs besoins.

3.1 Défis identifiés par les étudiantes et les étudiants durant leur parcours scolaire

Suivant les suggestions d'un panel d'expertes et d'experts constitué par le CRISPESH, le questionnaire SPEC 1 a été bonifié pour y ajouter deux séries de défis distincts pouvant affecter le parcours scolaire : la première série est liée spécifiquement au travail scolaire (étude, lecture, écriture, etc.) et la seconde à leur vie étudiante en général (concentration, gestion du stress et de l'anxiété, travail d'équipe, etc.). Au total, 81,2 % des personnes étudiantes ont répondu avoir fait face à au moins un défi constituant un obstacle significatif parmi les 14 défis proposés (défis liés au travail et à la vie étudiante confondus).

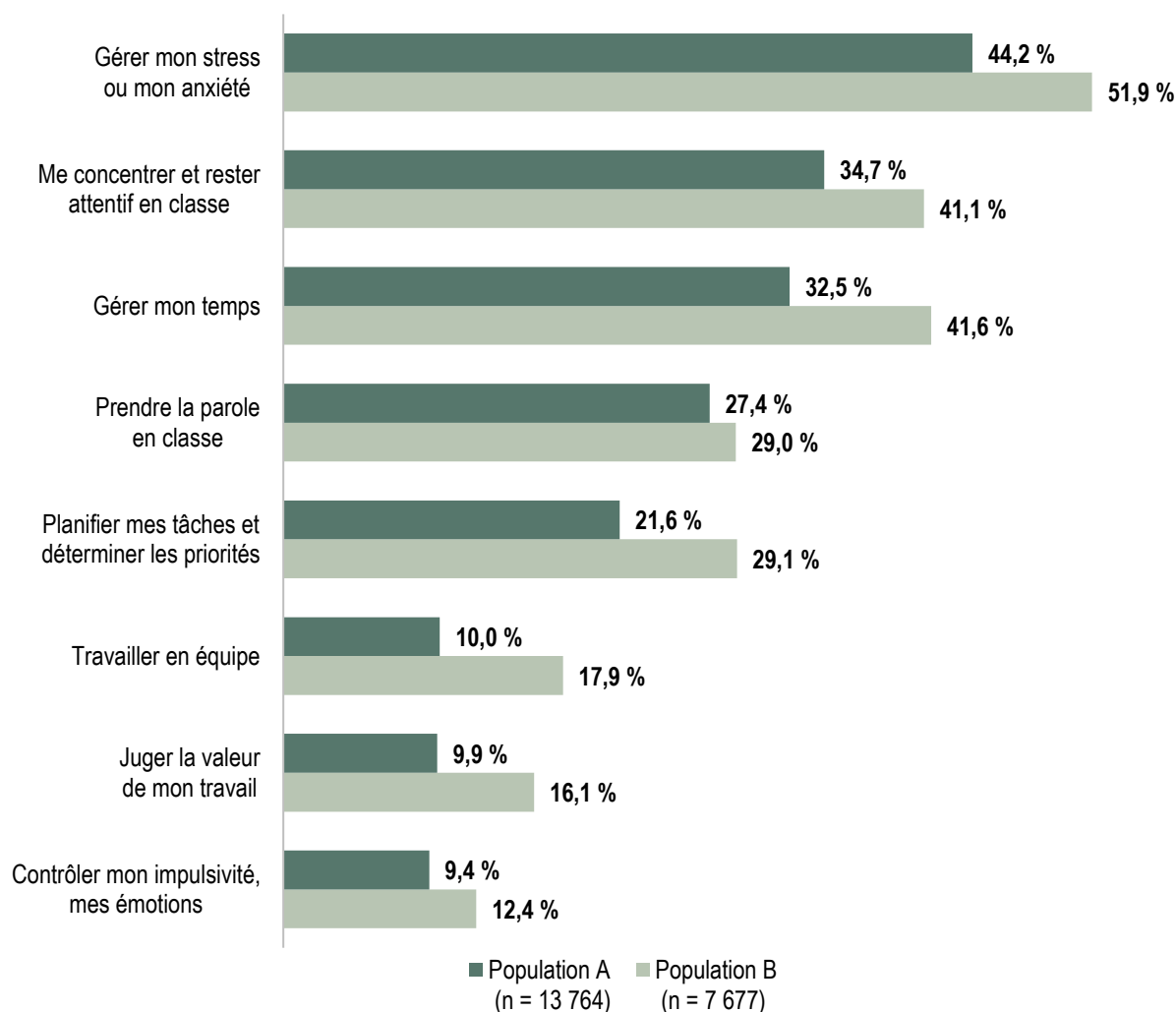
Parmi l'ensemble de la population étudiante ayant répondu à la question des défis qui ont constitué un obstacle significatif au travail scolaire (annexe B, tableau 3.1), près de la moitié (47,9 %) a mentionné avoir fait face à au moins un des six défis proposés. Les difficultés les plus fréquemment mentionnées concernent l'étude (23,7 %), la prise de notes (15,7 %) et le fait de devoir retenir des informations comme les consignes d'un exercice (15,4 %). Pour chaque difficulté, une plus grande proportion d'étudiants et étudiantes de la population B a mentionné la difficulté comparativement à population A (figure 9). En particulier, les écarts entre les B et les A sont plus prononcés pour les défis liés à l'étude (29,2 % comparativement à 20,7 %), à la prise de notes (19,8 % comparativement à 13,5 %), à la rétention d'informations (19,7 % comparativement à 13,0 %) et à la passation d'examens (16,3 % comparativement à 9,7 %). Globalement, les collégiennes et les collégiens de la population B sont plus nombreux à avoir rencontré au moins un défi significatif sur les six défis proposés (53,5 % comparativement à 44,8 %).

Figure 9. Défis qui ont constitué un obstacle significatif au travail scolaire dans le parcours scolaire antérieur



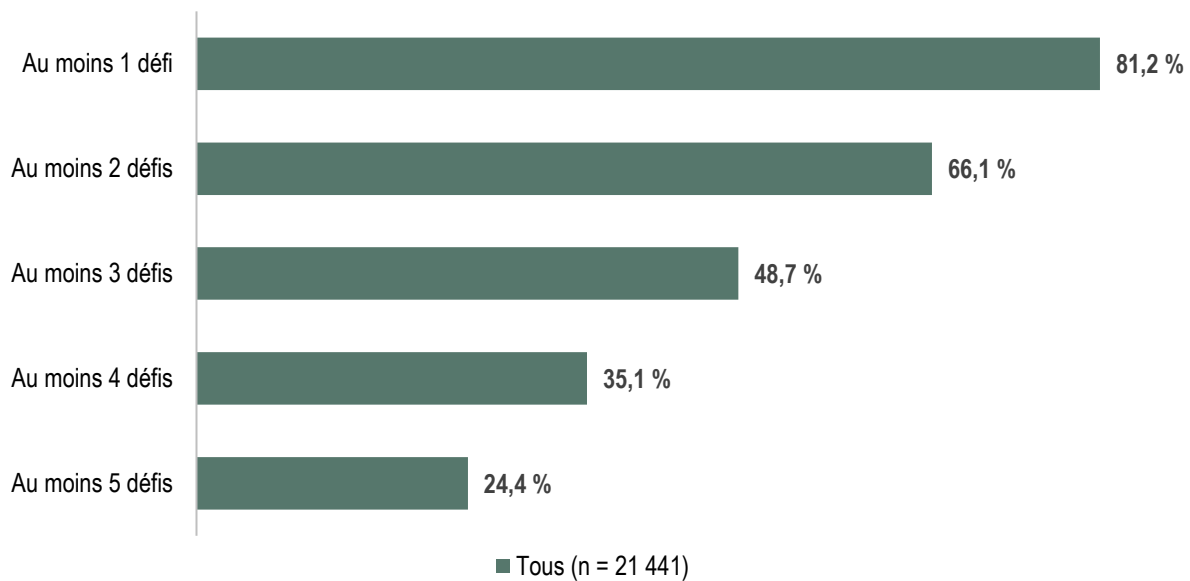
Les étudiantes et étudiants ont aussi été invités à se prononcer sur les défis ayant constitué un obstacle significatif à leur vie étudiante (annexe B, tableau 3.2). Les défis les plus fréquents concernent les difficultés dans la gestion du stress ou de l'anxiété (47,0 %), la concentration et l'attention en classe (37,0 %), la gestion du temps (35,8 %), la prise de parole en classe (28,0 %) ou encore la planification des tâches et la détermination des priorités (24,3 %), les autres défis présentant des prévalences moindres. Au total, 78,3 % de la population étudiante a dû faire face à au moins un des huit défis ayant constitué un obstacle à leur vie étudiante, proposés dans le questionnaire. Cette proportion est plus élevée dans la population B que dans la population A (respectivement 82,4 % et 76,0 %). La population B a rapporté en plus grandes proportions qu'elle a rencontré chacune des difficultés reliées à la vie étudiante. Par exemple, 51,9 % de la population B a mentionné la gestion du stress ou l'anxiété, comparativement à 44,2 % de la population A. De même, 41,1 % de la population B a mentionné la concentration et l'attention en classe, comparativement à 34,7 % de la population A (figure 10).

Figure 10. Défis qui ont constitué un obstacle significatif à la vie étudiante dans le parcours scolaire antérieur



Si l'on combine les défis liés au travail scolaire et ceux liés à la vie étudiante qui ont été énoncés précédemment, ce sont près des deux tiers (66,1 %) des apprenantes et des apprenants qui ont dit avoir eu à faire face à au moins deux défis dans leur parcours antérieur et la moitié d'entre eux qui ont été confrontés à trois défis ou plus (48,7 %) (figure 11). Il est notable qu'une personne étudiante sur quatre présente un impressionnant cumul d'au moins cinq défis parmi ceux proposés.

Figure 11. Nombre de défis rapportés par les répondantes et les répondants



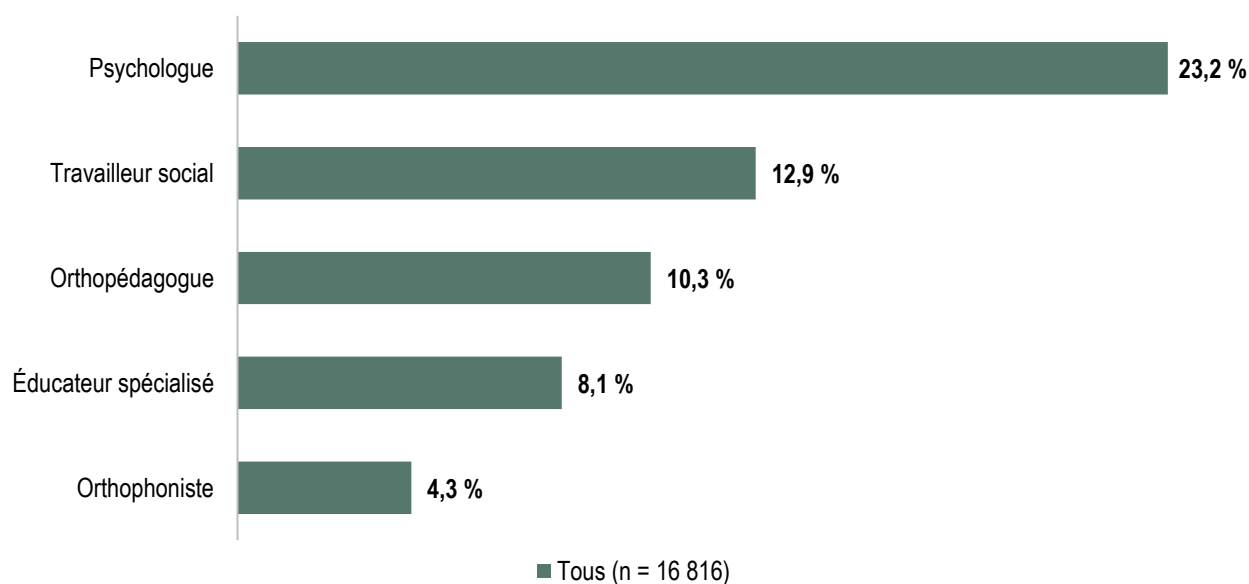
3.2 Soutien reçu par les étudiantes et les étudiants en lien avec leurs difficultés antérieures

D'entrée de jeu, il faut prendre en considération que seuls les étudiantes et étudiants ayant rapporté au moins une difficulté ou un défi ayant constitué un obstacle significatif à leur parcours étaient invités à répondre aux questions sur les mesures d'aide ou d'accommodement et sur les services reçus de la part de personnel professionnel. Dans les faits, c'est près de quatre personnes étudiantes sur cinq qui répondent à cette condition.

Parmi celles-ci, le tiers (36,5 %) a mentionné avoir reçu au moins une mesure d'aide ou d'accommodement en lien avec ses difficultés, tandis que les deux autres tiers ont indiqué n'avoir bénéficié d'aucune mesure particulière (annexe B, tableau 3.3). Les plans d'intervention étaient les mesures les plus fréquemment mentionnées (19,0 %), suivis de la prolongation des délais pour la remise des travaux et les examens (16,0 %) et du tutorat (14,9 %). L'accès à des locaux isolés lors des examens, mesure qui requiert une bonne concertation des actrices et acteurs concernés, est mentionné par une personne sur dix. Il est notable de constater que la majorité de celles et ceux qui ont reçu des mesures d'aide ou d'adaptation en a reçu plus d'une (donnée non présentée résultant d'une analyse complémentaire). Enfin, les étudiantes et les étudiants de la population B ont eu recours plus fréquemment que les A à la plupart des mesures proposées, à l'exception des plans d'interventions individualisés pour lesquels c'est l'inverse.

La seconde question, qui s'adressait spécifiquement aux étudiantes et aux étudiants ayant rencontré des défis antérieurement, porte sur les services reçus de la part de personnel professionnel à l'école ou à l'extérieur de l'école en lien avec ces obstacles. Globalement, 38,8 % ont indiqué avoir reçu des services d'au moins un professionnel ou une professionnelle. La population étudiante ayant rencontré des défis durant leur parcours scolaire mentionne avoir consulté les professionnelles ou professionnels suivants (figure 12) : les psychologues (23,2 %), les travailleuses sociales et travailleurs sociaux (12,9 %), les orthopédagogues (10,3 %), les éducatrices spécialisées et éducateurs spécialisés (8,1 %) et les orthophonistes (4,3 %). Rappelons que la consultation de ces professionnelles et professionnels de la santé peut être antérieure aux études collégiales ou être faite à l'extérieur des murs des cégeps et que les services offerts peuvent varier de façon importante d'un cégep à l'autre. Évidemment, cette liste n'est pas exhaustive, puisque plusieurs autres types de profession ont été mentionnés au choix *autre* (psychiatre, psychoéducatrice ou psychoéducateur, conseillère ou conseiller en orientation, neuropsychologue, médecin généraliste, etc.), ce domaine étant très spécialisé (annexe B, tableau 3.4Autres). Les populations A et B sont regroupées dans la figure 12, puisqu'elles ne se distinguent pas de façon notable à cet égard, même si certains écarts sont statistiquement significatifs.

Figure 12. Professionnelles et professionnels consultés par les étudiantes et étudiants ayant reçu des services



3.3 Besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap

L'ensemble des répondantes et des répondants a été interrogé à savoir s'ils s'identifient comme ayant des besoins particuliers ou étant en situation de handicap. Parmi celles-ci et ceux-ci, 8,3 % ont répondu par l'affirmative et 7,9 % ont répondu « peut-être », pour un total de 16,2 % (n = 3 413) qui se considère potentiellement en situation de handicap ou à besoins particuliers (annexe B, tableau 3.5). Comparativement à la population A, la population B se retrouve plus souvent dans cette catégorie (21,6 % comparativement à 13,2 %).

Les étudiantes et étudiants s'identifiant ou se considérant peut-être comme ayant des besoins particuliers ou étant en situation de handicap étaient par la suite invités à répondre à une question pour savoir s'ils avaient déjà reçu un diagnostic de la part d'une professionnelle ou d'un professionnel de la santé, ce à quoi 72,2 % ont répondu oui (annexe B, tableau 3.8). Si l'on transpose cette proportion à l'ensemble de la population étudiante, plus d'une personne sur dix (11,7 %) posséderait un diagnostic. De plus, malgré l'absence de diagnostic, plusieurs répondantes et répondants ont mentionné avoir reçu un rapport d'évaluation mentionnant leurs limitations (4,2 %) ou avoir entamé un processus pour obtenir un diagnostic (6,8 %). Enfin, 12,6 % des personnes ayant répondu à cette question ont indiqué ne pas avoir entrepris de démarche pour obtenir un diagnostic.

Concernant les conditions associées aux besoins particuliers ou à la situation de handicap, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (57,7 %), les troubles de santé mentale (41,2 %) et les troubles spécifiques des apprentissages (23,4 %) sont nettement plus fréquents (annexe B, tableau 3.6). La figure 13 permet de constater que bien que certaines de ces conditions soient plus fréquentes parmi la population B (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou trouble de santé mentale), il ne s'agit pas d'une généralité, puisque l'inverse est parfois aussi vrai, comme pour les troubles spécifiques des apprentissages (26,5 %, comparativement à 20,0%).

Figure 13. Conditions auxquelles les étudiants et étudiantes ont associé leurs besoins particuliers ou situation de handicap

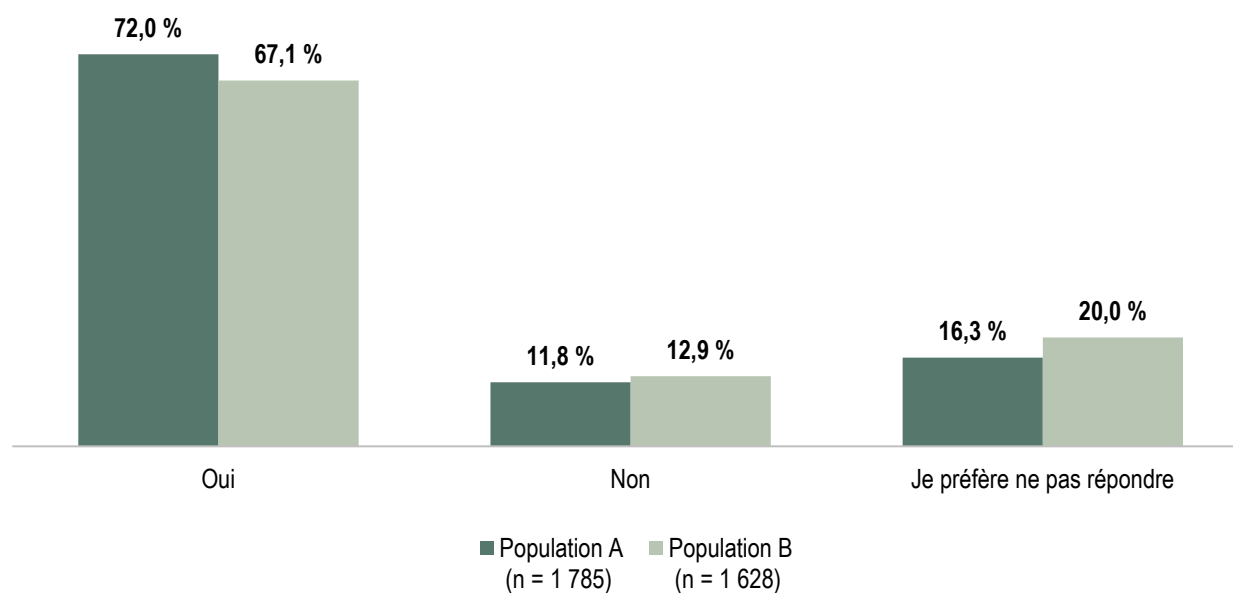


Note : Cette question s'adressait uniquement aux étudiantes et aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à savoir s'ils se considèrent en situation de handicap ou avec des besoins particuliers.

Lorsqu'on demande à ces 3 413 collégiennes et collégiens s'ils prévoient avoir besoin de services pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers en lien avec les conditions identifiées précédemment, près de sept sur dix (69,7 %) répondent par l'affirmative, la population A ayant plus souvent besoin de services que la population B (72,0 %, comparativement à 67,1 %) (figure 14). Une analyse complémentaire révèle que l'utilisation des services destinés aux EESH est plus souvent prévue parmi les personnes ayant un diagnostic (79,0 %)

ou ayant répondu « oui » à la question sur la présence d'un handicap ou d'un besoin particulier (87,3 % comparativement à 51,2 % chez ceux et celles qui ont répondu « peut-être ») (données non présentées).

Figure 14. Proportion des étudiantes et des étudiants s'identifiant comme des EESH et prévoyant avoir besoin de services durant la prochaine année



De plus, 12,3 % des étudiantes et étudiants ayant répondu à cette question ont indiqué prévoir ne pas avoir besoin de services lors de leur prochaine année au cégep. Invitées à donner des explications pour leur réponse, les personnes ont rapporté notamment que leur gestion actuelle était adéquate, qu'elles n'avaient pas besoin de services ou qu'elles ne pouvaient en recevoir en raison d'une absence de diagnostic. Les personnes mentionnaient également avoir accès à des ressources externes, vouloir être autonomes, ne pas avoir eu besoin de services dans les années scolaires précédentes, avoir une médication ou avoir développé des techniques personnelles (annexe B, tableau 3.7Autre). On remarque également que près d'une personne sur cinq préfère ne pas répondre à cette question. Peut-être ne connaissent-elles pas encore les services disponibles au moment de remplir le questionnaire, ne se sont-elles pas encore positionnées sur ce qu'elles feront à ce sujet durant leurs études collégiales ou simplement ne souhaitent-elles pas le divulguer?

3.4 Discussion

Les résultats inédits de cette section amènent un éclairage nouveau sur plusieurs enjeux liés à l'inclusion et aux défis rencontrés par un grand nombre de collégiennes et de collégiens. La section de discussion permettra d'aborder plusieurs questionnements soulevés au regard de ces informations.

Difficultés rencontrées dans le parcours scolaire antérieur

L'analyse des données du SPEC suggère que les difficultés associées à la vie étudiante (p. ex. gestion du stress ou de l'anxiété, concentration et attention en classe, gestion du temps ou prise de parole en classe) touchent davantage d'étudiantes et d'étudiants que les difficultés associées au travail scolaire (p. ex. lecture, écriture, étude ou prise de notes). Or, ces difficultés se rapportent directement aux compétences qui sous-tendent les apprentissages et la persévérance scolaires. Conséquemment, poursuivre les initiatives qui permettent d'outiller les nouveaux étudiants et étudiantes à cet égard (ateliers, formations, partage de stratégies en classe, etc.) est essentiel. En particulier, il convient d'apporter une attention particulière à la population B, considérant qu'elle a été proportionnellement plus nombreuse à identifier ce type de défis.

Par ailleurs, les difficultés liées à la prise de parole en classe, mentionnées par 28,0 % des répondants et répondantes, et celles reliées aux travaux d'équipe, évoquées par 12,9 % de la population, mettent en exergue l'intérêt d'offrir aux étudiantes et aux étudiants plusieurs possibilités sur les plans de l'expression, de la communication et de l'engagement. La flexibilité pédagogique dans les activités de participation en classe ainsi que dans le format des évaluations exigées (Galipeau et coll., 2018) est donc particulièrement pertinente. Dans un même ordre d'idées, les difficultés identifiées par les apprenantes et les apprenants peuvent représenter des facteurs de risque liés à leur persévérance scolaire, puisqu'elles accroissent la probabilité qu'ils et elles rencontrent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans le cadre de leurs études collégiales (Garmezy, 1985; Potvin, 2018).

Cumul des difficultés

Le fait que plusieurs étudiantes et étudiants cumulent un grand nombre de difficultés demeure inquiétant. En effet, selon Rutter (1985), la présence de plus de quatre facteurs de risque multiplie par dix la possibilité qu'une personne décide d'abandonner ses études avant d'avoir obtenu un diplôme. Il serait important pour la suite de l'enquête de voir comment le parcours collégial de ces étudiantes et de ces étudiants ayant identifié un grand nombre de difficultés dans leur parcours antérieur se déroulera et quel sera leur niveau de réussite. De plus, les intervenantes et intervenants scolaires – aussi bien le personnel enseignant que professionnel – n'ayant que très rarement accès à la complexité des obstacles déjà rencontrés par les étudiantes et les étudiants, faut-il se surprendre du nombre d'échecs qui s'accumulent, de contrats d'engagement qui se négocient et, ultimement, du nombre d'étudiantes et d'étudiants qui

abandonnent les études avant l'obtention de leur diplôme? Il importe donc, entre autres, d'ajuster ou de bonifier les services offerts à la population collégiale afin de mieux l'épauler face aux difficultés identifiées.

Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence puisqu'un biais d'interprétation est possible. En effet, les étudiantes et les étudiants étaient invités à identifier les défis qui avaient constitué des **obstacles considérés comme significatifs** à leur parcours scolaire antérieur. Les répondants et répondantes ont cependant pu interpréter largement la notion d'obstacle significatif et, dans certains cas, cocher toutes les difficultés rencontrées.

Besoins anticipés par les étudiantes et les étudiants en situation de handicap

Le nombre d'EESH inscrits aux services adaptés de leur cégep augmente de façon constante et importante depuis plus d'une décennie (Centres collégiaux de soutien à l'intégration [CCSI], 2021)². Selon les données du SPEC, plus des deux tiers des étudiants et étudiantes ayant répondu « oui » ou « peut-être » lorsqu'on leur a demandé s'ils considéraient avoir des besoins particuliers ou encore s'ils étaient en situation de handicap, prévoient avoir besoin de services lors de leur prochaine année au cégep.

L'augmentation constante du nombre d'EESH met en lumière l'importance d'avoir les ressources suffisantes pour leur donner accès aux services dont ils ont besoin et la nécessité de réfléchir continuellement à ces services, dans le but de les ajuster aux besoins diversifiés des bénéficiaires. Ainsi, offrir en classe, lors des travaux et des évaluations, diverses options ou formats sur les plans de la communication, de la rétroaction, de l'évaluation et de l'engagement dans la salle de classe favorise la création d'un environnement d'apprentissage qui répond aux besoins de tous et toutes, contribuant potentiellement à réduire le nombre d'étudiants et d'étudiantes ayant recours aux services adaptés. Les enseignants et enseignantes auraient tout à gagner à intégrer certaines mesures dans le contexte de leur classe en adoptant les principes de la pédagogie inclusive (Desmarais, 2019; Poirier, 2019; Tremblay, 2015).

On observe, dans la présente enquête, que près d'une personne sur cinq choisit de ne pas répondre à la question sur son intention d'avoir recours ou non aux services offerts aux EESH. Cette proportion est également plus élevée chez la population B que la population A. Cette situation pourrait être liée à la stigmatisation et aux jugements à l'égard des personnes ayant recours aux mesures d'aide ou d'accommodement dans le milieu scolaire. En effet, des études réalisées dans des universités en Ontario, à Riyad et en Californie révèlent que certains professeurs et professeures estiment que les EESH qui reçoivent des mesures d'accommodement sont avantagés par rapport aux autres étudiantes et étudiants et s'inquiètent de ne pas pouvoir fournir un environnement d'évaluation qui soit équitable pour tous et toutes (Abreu-Ellis, 2007; Binbakhit, 2020; Kain et coll., 2019). Des personnes étudiantes ayant un handicap invisible font également face à des collègues qui ne les perçoivent pas en situation de handicap en raison de l'invisibilité de leur condition et les accusent de profiter du système en recevant des mesures d'accommodement et de l'équipement supplémentaire (Abreu-Ellis, 2007). En outre, la crainte de stigmatisation ou la gêne à l'égard de leur situation de

² Les données communiquées par les CCSI sont celles transmises par les établissements et ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble du réseau collégial.

handicap poussent plusieurs étudiants et étudiantes à ne pas recourir à toutes les mesures d'accommodement ou tous les services qui pourraient les aider (Allred, 2005).

Que ce soit pour vérifier s'ils ou elles peuvent réussir sans aucune mesure d'aide ou par crainte de stigmatisation, le fait d'attendre d'être aux prises avec des retards ou des notes menant vers l'échec d'un cours avant de réagir et de demander de l'aide ou d'avoir droit à des mesures d'accommodement est une stratégie à haut risque à l'arrivée au collégial. En effet, la durée des sessions (15 semaines), le nombre de places limitées et les délais pour obtenir un diagnostic, particulièrement dans les régions éloignées ou pour les personnes étudiantes internationales, peuvent être des freins importants au recours à ces services en cours de session. Il faudrait donc sensibiliser l'ensemble des étudiants et étudiantes, dès leur admission aux études collégiales, quant aux impacts potentiels sur la réussite de leur première session, du fait de ne pas recourir aux services qui leur sont offerts. Des efforts d'éducation et de sensibilisation pour réduire la stigmatisation envers les étudiantes et étudiants en situation de handicap pourraient également favoriser le recours à ces services.

Portrait partiel de la population étudiante en situation de handicap

Le nombre réel d'EESH dépasse fort probablement le nombre de personnes qui ont reçu un diagnostic ou qui le dévoilent à leur institution d'enseignement supérieur. Si les données du SPEC révèlent une proportion non négligeable d'EESH ou de personnes qui pourraient se trouver dans une telle situation, elles ne rendent pas compte des diagnostics tardifs. En effet, de nombreuses personnes en situation de handicap n'obtiennent leur diagnostic qu'à l'âge adulte et réalisent donc une partie ou l'entièreté de leurs études postsecondaires sans diagnostic (Abreu-Ellis, 2007; Aguilar, 2005; Alabdulwahab, 2016; Bargiela et coll., 2016). En l'absence de diagnostic, elles ne peuvent obtenir des mesures d'accommodement ou de soutien de la part de leur établissement d'enseignement supérieur (Thornton et Downs, 2010). L'absence d'un diagnostic, le manque de connaissances sur les mesures d'accommodement ou de soutien ou l'impossibilité d'avoir accès à ces mesures, le tout combiné à l'augmentation des exigences quant à la charge de travail et à la qualité des travaux, peuvent entraîner des échecs ou des résultats scolaires nettement en dessous des attentes des étudiantes et des étudiants en situation de handicap ou de leurs résultats durant leur parcours secondaire (Abreu-Ellis, 2007; Alabdulwahab, 2016). Si l'on souhaite améliorer à terme les taux de réussite et la persévérance de l'ensemble de la population étudiante, il est important de prendre en considération cette réalité lorsque sont réfléchis les services à offrir ainsi que les mesures à implanter en classe, en ne s'adressant pas exclusivement aux personnes ayant un diagnostic, pour réduire les défis faisant obstacle à la réussite de tous les apprenants et de toutes les apprenantes.

Ces constats démontrent aussi toute l'importance d'anticiper les ressources nécessaires pour offrir les services dont les étudiantes et étudiants auront besoin, tout en les ajustant afin qu'ils tiennent compte des besoins variés et changeants de la population collégiale. Rappelons que plus des deux tiers des étudiantes et des étudiants s'identifiant comme ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap, ou considérant peut-être faire partie de cette situation, auront besoin de services lors de la prochaine année collégiale. Si l'on tient compte des enjeux d'accès au

diagnostic et de stigmatisation qui peuvent entraver l'accès aux mesures d'accommodement, les établissements collégiaux auraient tout intérêt à poursuivre leurs efforts en matière d'éducation inclusive. Ces efforts contribueront à lever les obstacles à l'apprentissage pour soutenir la réussite de toutes et tous, et non seulement des EESH.

section

4

Valeurs de la
population
étudiante et
champs d'intérêt

Les valeurs des étudiantes et des étudiants nous sont révélées à la fois par ce qu'ils considèrent comme important, mais aussi par leur engagement prévu dans différentes activités proposées par leur collège. Nous aborderons donc ces deux questions dans la présente section.

4.1 Valeurs des étudiantes et des étudiants

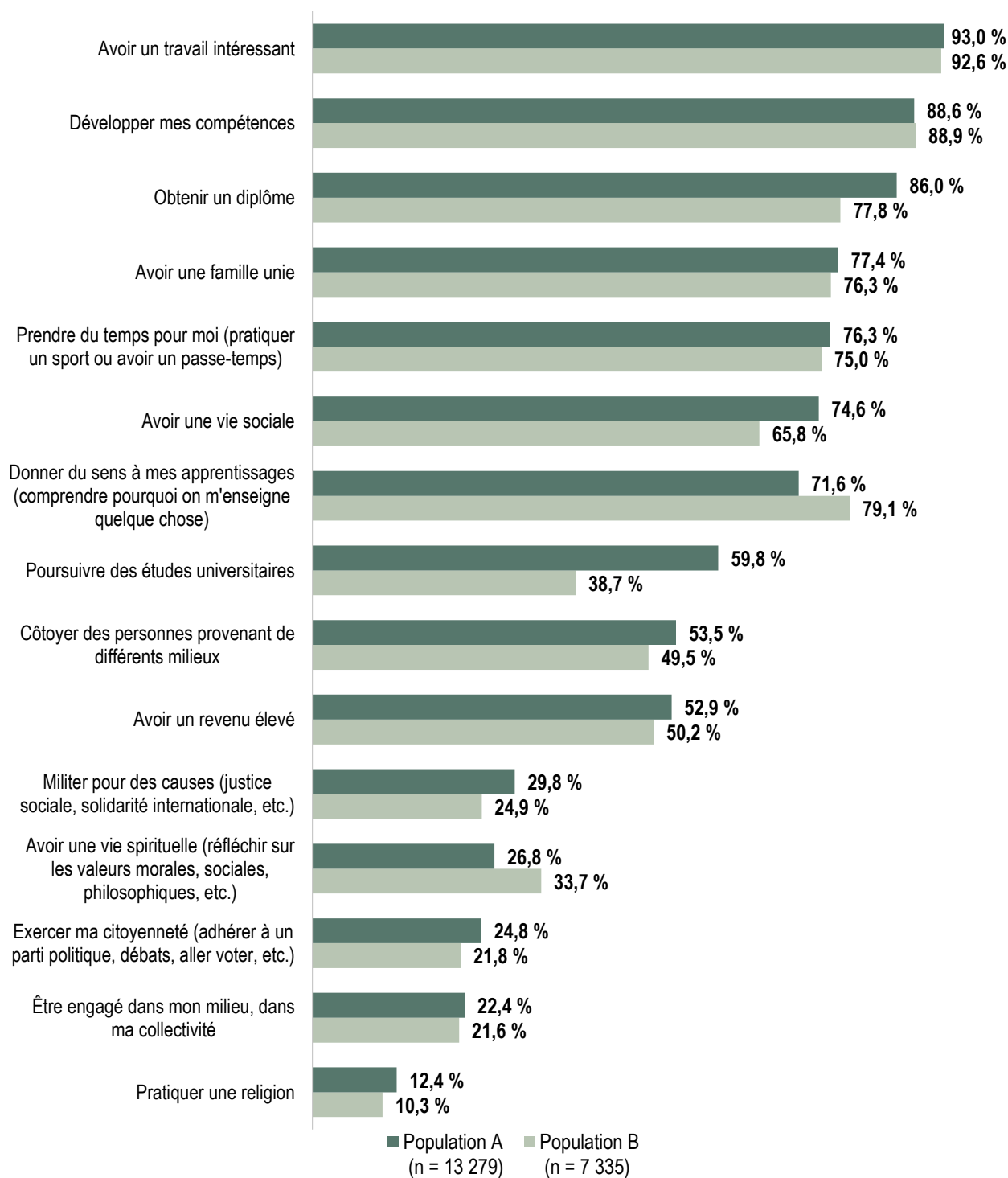
Avoir un travail intéressant et *développer mes compétences* sont les deux éléments qui suscitent la plus grande adhésion parmi les éléments qui ont été soumis aux nouveaux collégiens et collégiennes (figure 15). Environ neuf personnes sur dix accordent la plus grande importance (scores de 8 à 10) à ces deux éléments, et ce, aussi bien dans la population A que dans la population B. Obtenir un diplôme arrive au troisième rang, mais cette proposition est plus prisée dans la population A (86,0 %) que dans la population B (77,8 %). La sphère professionnelle est donc hautement valorisée chez les participantes et les participants du SPEC 1 en 2021.

Plusieurs propositions relatives à la vie personnelle (*famille unie*, *prendre du temps pour soi* et *vie sociale*) viennent ensuite et sont considérées comme très importantes par les trois quarts de la population étudiante. *Donner du sens à mes apprentissages* est aussi considéré comme très important par les trois quarts des répondantes et des répondants, mais cela est encore plus courant dans la population B (79,1 %, comparativement à 71,6 % dans la population A), qui trouve très important de savoir pourquoi on lui enseigne quelque chose.

Si la moitié des participantes et des participants au questionnaire SPEC 1 en 2021 considère très important d'*avoir un revenu élevé*, aussi bien chez les A que chez les B (52,9 % comparativement 50,2 %), il faut souligner qu'en 2016, cette proportion était de 42,8 % dans un échantillon constitué d'étudiantes et d'étudiants de la population A uniquement (Gaudreault et coll., 2018), soit une augmentation de 10 points de pourcentage pour ce sous-groupe. Autre différence entre ces cohortes qui mérite d'être mentionnée : la *poursuite d'études universitaires* est moins souvent considérée comme très importante en 2021 chez la population A (59,8 %, comparativement à 69,6 % en 2016). Une analyse complémentaire permet de constater que cette baisse de 10 points de pourcentage entre les cohortes de 2016 et de 2021 se retrouve dans tous les secteurs d'études, soit aux études préuniversitaires (74,4 % en 2021 comparativement à 84,5 % en 2016), au secteur technique (39,2 % comparativement à 48,7 %) et au programme Tremplin DEC (42,0 % comparativement à 51,3 %). L'ensemble des nouveaux étudiants et étudiantes semblent donc avoir des aspirations moins élevées et davantage d'intérêt pour de forts revenus. Est-ce une conséquence de la pandémie ou de la pénurie de main-d'œuvre et des besoins criants du marché du travail? Se sentent-ils moins performants ou moins bien préparés à poursuivre des études universitaires? Les priorités de la population étudiante ont également pu être remises en question en cette période d'incertitude.

La plus récente cohorte considère par ailleurs plus important de côtoyer des personnes de différents milieux (53,5 % de la population A en 2021, comparativement à 40,5 % pour la cohorte de 2016). Dans la population B, cette mixité sociale est un peu moins prisée (49,5 %).

Figure 15. Éléments considérés comme très importants par les étudiantes et les étudiants (scores de 8 à 10 sur 10)



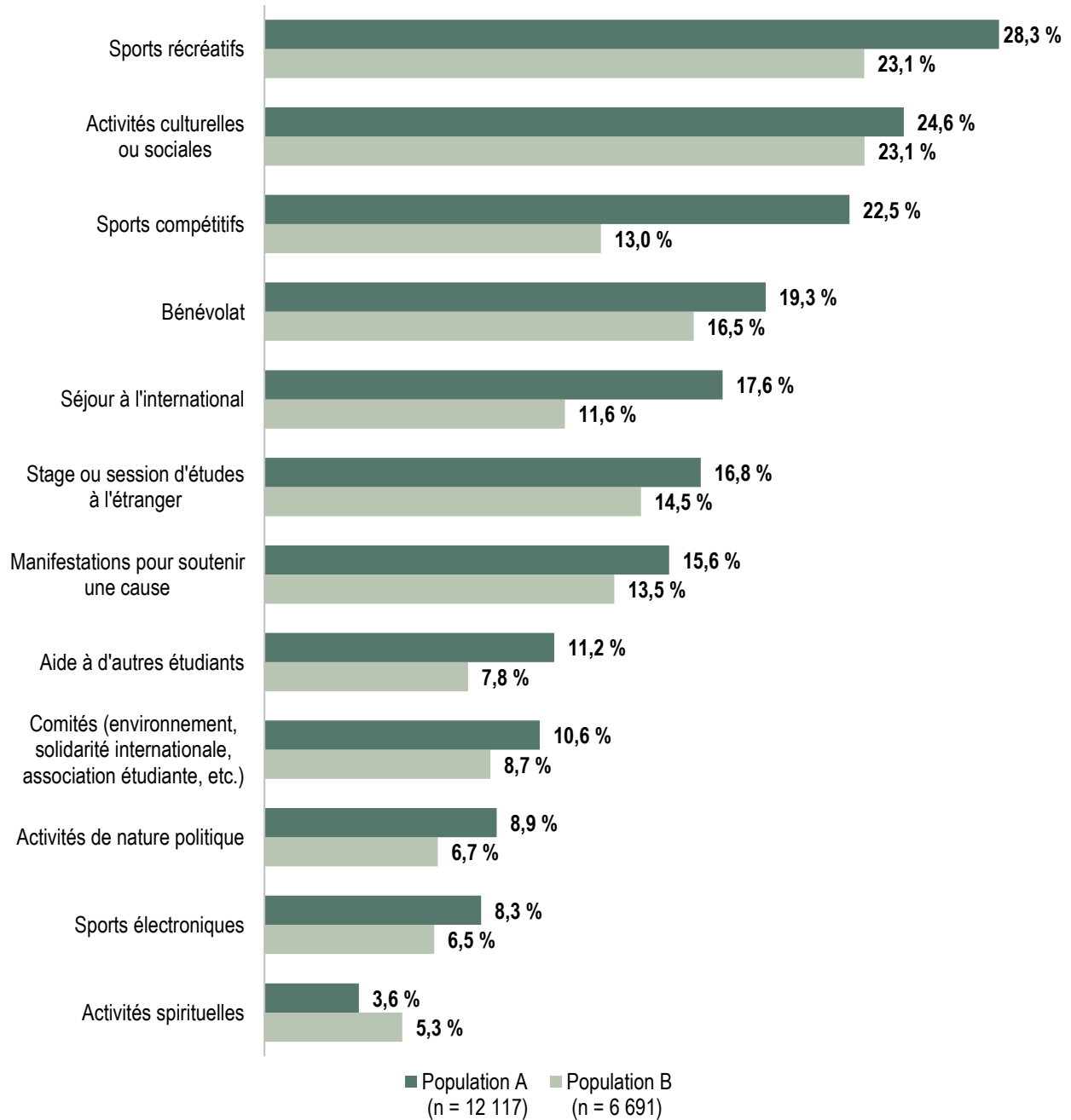
L'engagement social (militantisme, citoyenneté et engagement) est considéré comme très important par environ le quart des membres de la cohorte de 2021, l'écart entre les populations A et B n'étant pas très prononcé sur cette question. C'est peu, mais tout de même davantage que les prévalences observées (environ 17 %) dans la cohorte de 2016 (Gaudreault et coll., 2018). Une autre question identifiant les activités auxquelles la communauté étudiante prévoyait participer permettra de donner un autre éclairage sur les valeurs des jeunes et de vérifier si cette augmentation notée quant à l'importance de l'engagement social a des chances de se traduire en actions.

4.2 Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer

Au premier coup d'œil, la figure suivante permet de constater que la population B prévoit beaucoup moins souvent participer aux différentes activités organisées à leur cégep que ce qui est envisagé par la population A. Pour chacun des types d'activité proposés au questionnaire, sauf pour les activités spirituelles, il y a moins de répondantes et de répondants de la population B qui prévoient y participer. Les écarts sont particulièrement marqués en ce qui a trait aux activités sportives compétitives (13,0 %, comparativement à 22,5 % dans la population A) et aux séjours à l'international (11,6 %, comparativement à 17,6 %). Les activités sportives récréatives et les activités culturelles ou sociales sont les plus populaires. Quant au bénévolat, il arrive au quatrième rang dans la population A (19,3 %) et au troisième rang dans la population B (16,5 %).

La participation à des comités ou à des manifestations, l'aide aux autres étudiants et d'autres formes de participations sociales sont plus rarement envisagées. En fait, elles sont systématiquement moins souvent prévues que ne le faisait la cohorte de 2016. Cela dit, c'est aussi le cas des autres activités (sportives, culturelles, etc.). Les risques d'être infecté ou infectée par la COVID-19 et les habitudes de vie plus casanières adoptées depuis 2020 expliquent donc probablement une partie des écarts observés entre les deux cohortes. Par contre, il importe, à ce moment, de rappeler un constat énoncé plus tôt dans la section méthodologique du présent rapport. Les étudiantes et les étudiants qui répondent hâtivement au questionnaire ont tendance à être plus optimistes sur leur éventuelle participation à des activités offertes par le cégep que celles et ceux qui ont commencé leur session d'automne. Comme la collecte du SPEC 1 a débuté un peu plus tardivement en 2021 qu'en 2016, année utilisée pour la présente comparaison, le moment de passation a aussi probablement un impact sur la baisse d'engagement observé.

Figure 16. Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep



L'intérêt pour la mobilité internationale est également mesuré à l'aide de deux nouveaux énoncés qui distinguent les séjours à l'international (séjour linguistique, voyage pédagogique, initiation à la solidarité internationale, etc.) et les stages ou les sessions d'études à l'étranger. Ces deux questions rejoignent environ, pour chacune, 17 % de la population A, mais rejoignent moins la population B. Un croisement réalisé entre ces deux énoncés démontre que le quart (24 %) de la population A prévoit réaliser un séjour de mobilité étudiante à l'international au cours de la prochaine année, certains ayant coché les deux choix proposés. En 2016, un seul énoncé du SPEC 1 permettait de mesurer l'attrait pour les voyages étudiants qui étaient prisés par 42,6 % de la communauté collégiale (Gaudreault et coll., 2018). La nouvelle formulation de ces énoncés permet maintenant de mieux départager les voyages personnels de ceux prévus dans le cadre scolaire rendant ainsi plus explicite le type de projets pouvant s'offrir aux étudiants et étudiantes lors de leur passage au cégep.

4.3 Discussion

Année après année, figure au haut des priorités des collégiennes et des collégiens l'importance de se préparer adéquatement pour éventuellement avoir un bon travail pour lequel on est compétent ou compétente (avoir un travail intéressant, développer ses compétences, obtenir un diplôme, etc.). La baisse de la proportion des répondantes et des répondants estimant qu'il est très important de poursuivre des études universitaires, comparativement à la situation qui prévalait en 2016, mérite une attention particulière, d'autant plus que, combinée à l'importance accordée à la sphère professionnelle observée, elle pourrait engendrer une baisse de la fréquentation des universités. Ce n'est pas nécessairement alarmant si cela se traduit par le choix délibéré de poursuivre son parcours dans un programme technique. Toutefois, il serait inquiétant que cela se traduise par une interruption prématurée des études supérieures pour des raisons financières, une baisse de la valeur accordée aux diplômes universitaires ou une forte pression exercée par le marché du travail sur les jeunes dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, et que cela se solde en une baisse significative de la diplomation au collégial. Dans un tel contexte, il est important de rester vigilants et vigilantes et de suivre de près l'évolution de la situation, pour s'assurer que les causes de cette baisse, quelles qu'elles soient, soient prises au sérieux.

Notons que, selon le *Portrait des activités internationales des cégeps* (Fédération des cégeps, 2020), la mobilité internationale figurait comme la première des priorités d'activité internationale dans 39 % des cégeps, alors qu'elle occupait le premier rang dans 46 % des cégeps en 2010. Or, les réponses obtenues au SPEC révèlent que la demande pour la mobilité étudiante sortante dépasse largement l'offre actuelle des cégeps. En effet, 2,5 % des étudiantes et des étudiants ont participé à des activités de mobilité internationale à l'échelle du réseau en 2019, soit 4 093 étudiants et étudiantes provenant de 44 cégeps (Fédération des cégeps, 2020). Compte tenu de l'intérêt mesuré dans le SPEC, il serait intéressant de revoir l'offre d'activités de mobilité au regard du profil des répondantes et des répondants (type de projets souhaités, programme de provenance des étudiants et étudiantes, etc.). Le moment serait peut-être opportun de sonder celles et ceux qui font l'expérience d'une telle activité de mobilité internationale, afin de mieux cerner les compétences transversales qu'elle leur permet de développer et qui font partie intégrante de la mission des cégeps.

Un dernier élément saute aux yeux : la population B prévoit moins participer aux activités organisées dans leur cégep. Comme ils sont plus âgés et qu'ils sont plus nombreux à détenir des responsabilités familiales, cette situation peut sembler cohérente. Cependant, la participation aux activités parascolaires étant considérée comme un facteur favorisant l'intégration, il serait pertinent d'apporter une attention particulière à la saine intégration de la population B en offrant des activités ou des plages horaires plus adaptées à leur réalité.

section

ES

Parcours scolaire
et choix
vocationnel

Cette section rassemble certaines informations sur le parcours scolaire antérieur de la population étudiante, sur le programme actuel et les raisons qui ont incité l'élève à faire ce choix, sur le respect de la durée prévue de son programme collégial et sur les justifications de prévoir un délai allongé, ainsi que sur le parcours visé après la fin des études collégiales.

5.1 Occupation au moment de l'admission et moyenne au secondaire

Sans surprise, les étudiantes et les étudiants de la population A proviennent essentiellement du secteur des jeunes au secondaire (92,3 %) et très peu de la formation professionnelle (1,0 %), de la formation générale des adultes (2,0 %) ou du marché du travail (3,2 %) (annexe B, tableau 5.1). Moins de 1 % ont indiqué être déjà aux études collégiales au moment de faire leur demande d'admission, ce qui semble contradictoire avec la définition même de la population A. Il est cependant possible que ces étudiantes et étudiants aient amorcé des cours durant l'été ou à la formation continue avant de faire le grand saut vers un programme de DEC, mais ce parcours demeure marginal.

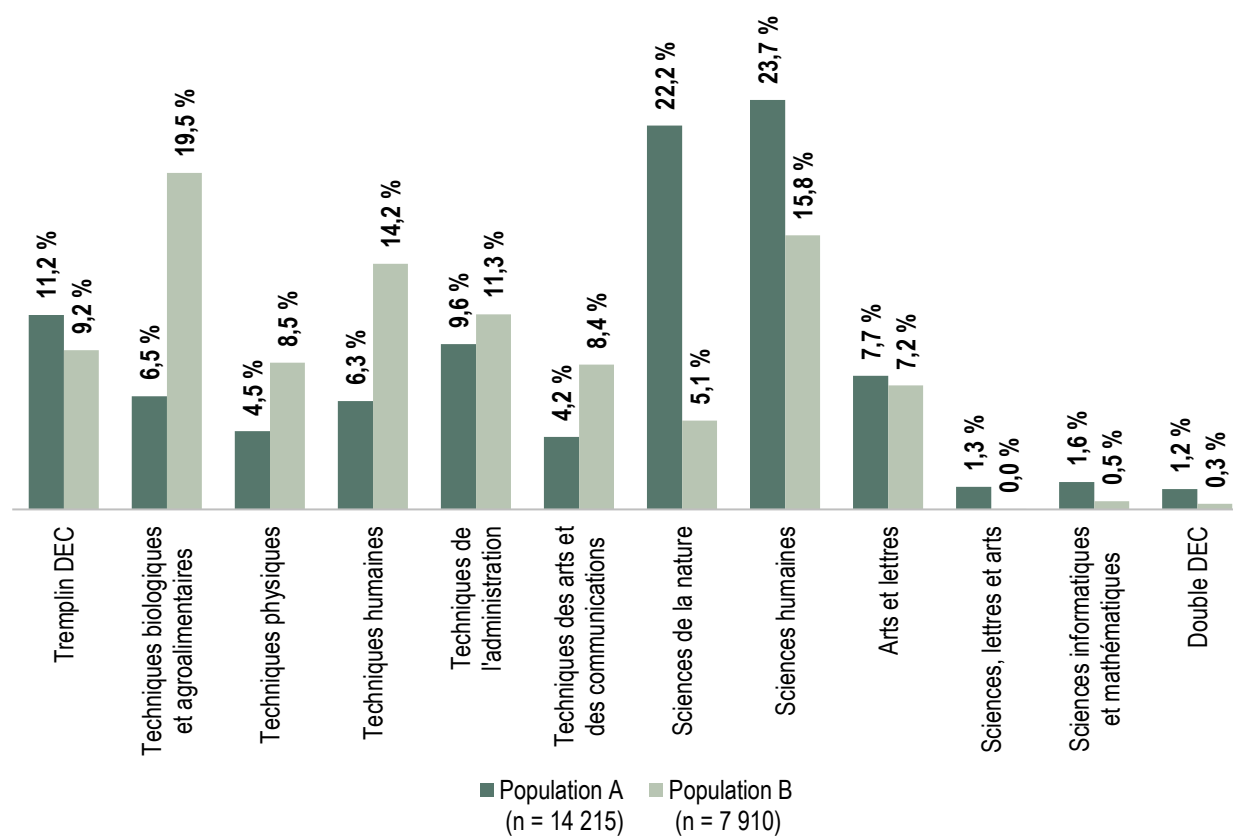
En ce qui concerne la population B, il est permis de se demander si la question sur l'occupation au moment de faire la demande d'admission a été interprétée adéquatement par tous les répondantes et les répondants. En effet, par définition, une étudiante ou un étudiant de la population B possède des antécédents au collégial et ne devrait par conséquent pas provenir du secteur des jeunes au secondaire. Or, plus de 20 % des répondantes et des répondants ont coché ce choix. Il est donc probable que certaines personnes ont répondu à la question en faisant référence à leur demande d'admission initiale, alors qu'elles étaient encore sur les bancs d'école au secondaire, plutôt de faire référence à la situation qui prévalait au moment de faire leur plus récente demande d'admission ayant mené à leur changement de programme. Il en va de même pour les autres choix de réponse pour lesquels les prévalences sont probablement biaisées. Pour cette raison, nous ne mettons pas l'accent sur les résultats révélés par cette question pour la population B.

La vaste majorité des admises et admis de la population A le sont plus souvent au premier tour (85,6 %) que ceux de la population B (62,9 %) (annexe B, tableau 5.3). Les étudiantes et les étudiants de la population B ont également un dossier scolaire plus faible, tel qu'en témoigne leur moyenne générale au secondaire, alors qu'ils sont nettement plus nombreux à présenter une moyenne générale au secondaire (MGS) inférieure à 70 % (15,2 %, comparativement à 8,2 %) et en corollaire, moins nombreux à avoir une MGS élevée (annexe B, tableau 5.2). À noter que ces informations sont extraites directement du dossier étudiant avec l'accord des principaux intéressés et des principales intéressées.

5.2 Choix du programme d'études

Les étudiantes et les étudiants de la population A s'orientent majoritairement vers le secteur préuniversitaire (57,7 %) tandis que celles et ceux de la population B choisissent le plus souvent le secteur technique (61,8 %). La figure 17 montre les distinctions quant aux choix de la famille de programmes des A et des B, information extraite par les cégeps au moment de solliciter la population étudiante pour prendre part au sondage. On y observe entre autres que les collégiennes et les collégiens de la population B s'inscrivent plus souvent dans les techniques biologiques et agroalimentaires (19,5 %, comparativement à 6,5 %), humaines (14,2 %, comparativement à 6,3 %), de l'administration (8,5 %, comparativement à 4,5 %) ou les techniques des arts et des communications (8,4 %, comparativement à 4,2 %). La population A s'inscrit surtout en Sciences humaines (23,7 %, comparativement à 15,8 %) et en Sciences de la nature (22,2 %, comparativement à 5,1 %). Enfin, les distinctions entre les A et les B sont relativement faibles pour les programmes de Tremplin DEC, d'Arts et lettres ou pour les techniques de l'administration.

Figure 17. Famille de programmes des étudiantes et des étudiants



Lorsqu'on leur demande pour quelles raisons ils ont choisi leur programme d'études (figure 18), près de la moitié des répondantes et des répondants mentionnent que c'est parce que celui-ci mène à la carrière choisie ou qu'ils l'ont choisi pour le contenu du cours. Ces deux raisons sont d'ailleurs plus souvent évoquées par les étudiantes et étudiants de la population B que par celles et ceux de la population A, tandis que la possibilité de poursuivre des études universitaires ou le désir de s'ouvrir le plus de portes possible sont des raisons davantage évoquées par les A. Les B sont davantage influencés par les débouchés d'emploi (19,9 %, comparativement à 13,5 %) et les perspectives salariales (11,5 %, comparativement à 9,7 %). Finalement, moins de 10 % des répondantes et des répondants choisissent leur programme par dépit, soit parce qu'ils ne savaient pas lequel choisir, pour sa proximité, parce qu'ils ont été refusés dans le programme de leur choix ou que leur dossier scolaire n'offrait pas d'autres options. Le questionnaire offrait aussi la possibilité de fournir d'autres raisons pour justifier leur choix de programme (annexe B, tableau 5.8Autre). Six raisons ont été mentionnées par au moins dix personnes chacune : pour perfectionner ses connaissances ou développer des compétences, pour alléger les prochaines sessions, pour pratiquer des activités sportives, en raison de pression familiale ou pour poursuivre un programme commencé antérieurement.

Une autre question porte sur l'influence de différentes personnes sur le choix du programme. Les parents ont une forte influence pour près du quart des étudiantes et étudiants. Les autres personnes qui côtoient régulièrement la ou le jeune, tant dans son entourage immédiat (amies ou amis, autres membres de la famille et conjoint, conjointe ou enfants) ou dans le milieu scolaire (personnel d'orientation au secondaire et personnel enseignant) arrivent ex aequo et ont toutes une forte influence pour environ 13 % des répondantes et des répondants. Par contre, le personnel d'orientation rejoint davantage la population A et le conjoint, la conjointe ou les enfants, la population B (voir figure 19). De plus, plus de 2 200 personnes ont mentionné d'autres personnes les ayant influencées pour arrêter le choix d'un programme. Plus du tiers d'entre elles ont mentionné par intérêt ou par choix personnel, mais un nombre important a mentionné avoir été influencé par des collègues de travail ou par des personnes qui travaillent dans le domaine. Bon nombre ont aussi été influencées par ce qu'elles ont entendu ou vu à la télévision, sur les réseaux sociaux, sur Internet ou par le biais de personnalités publiques. Différents professionnels et professionnelles n'étant pas directement liés au domaine de l'éducation ont aussi été évoqués. La liste complète des autres personnes influentes est présentée au tableau 5.9Autre de l'annexe B.

Figure 18. Raisons d'avoir choisi le programme d'études collégiales

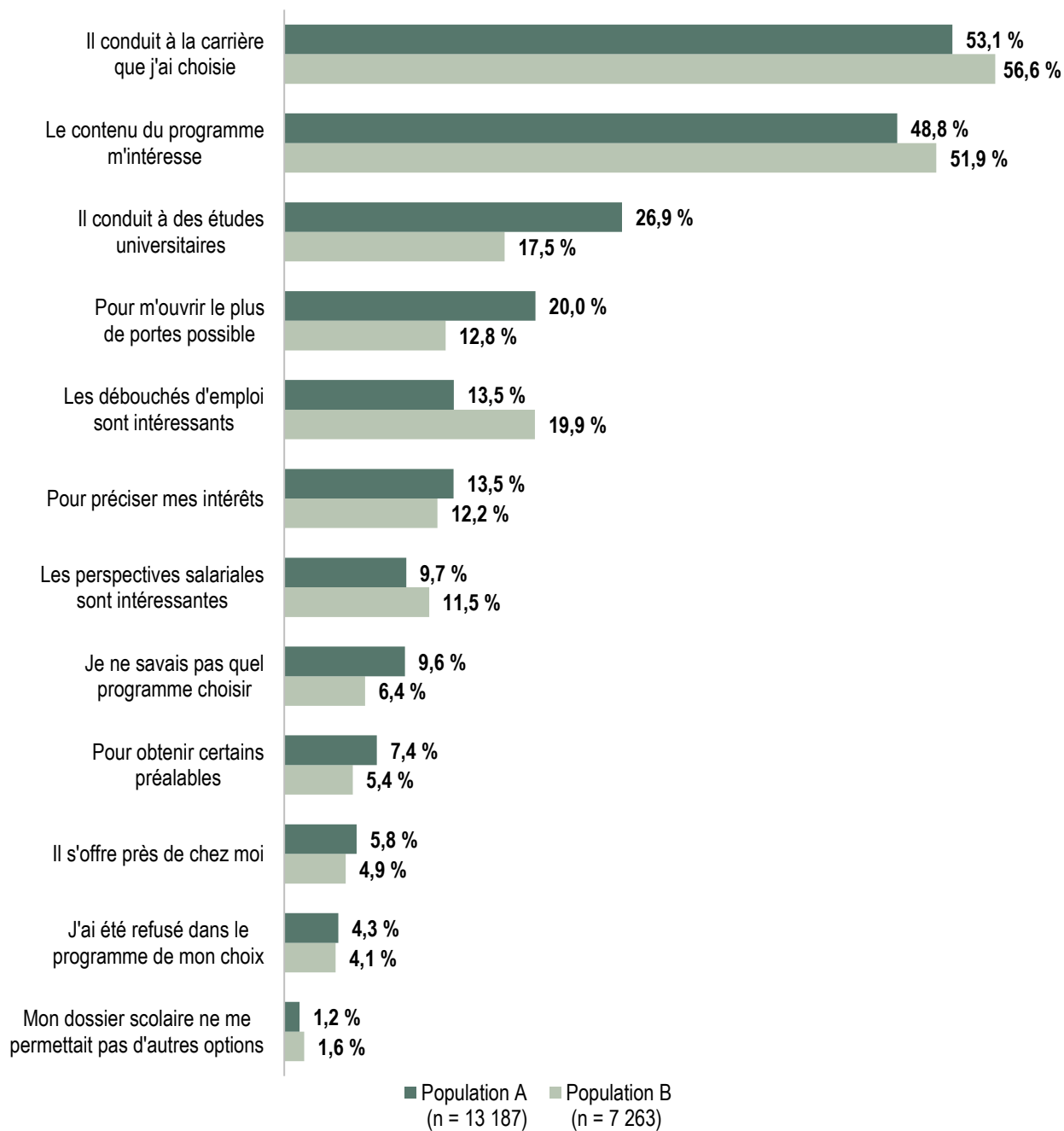
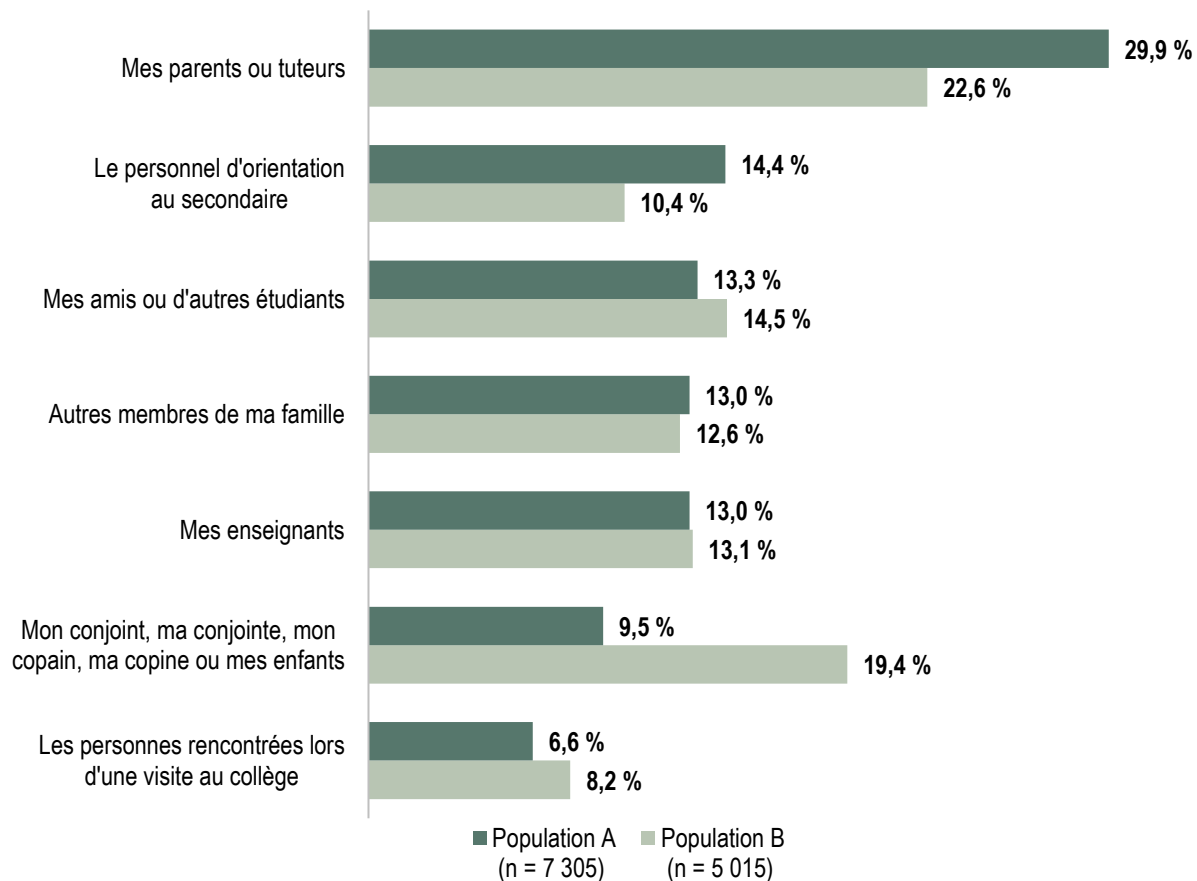


Figure 19. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10)

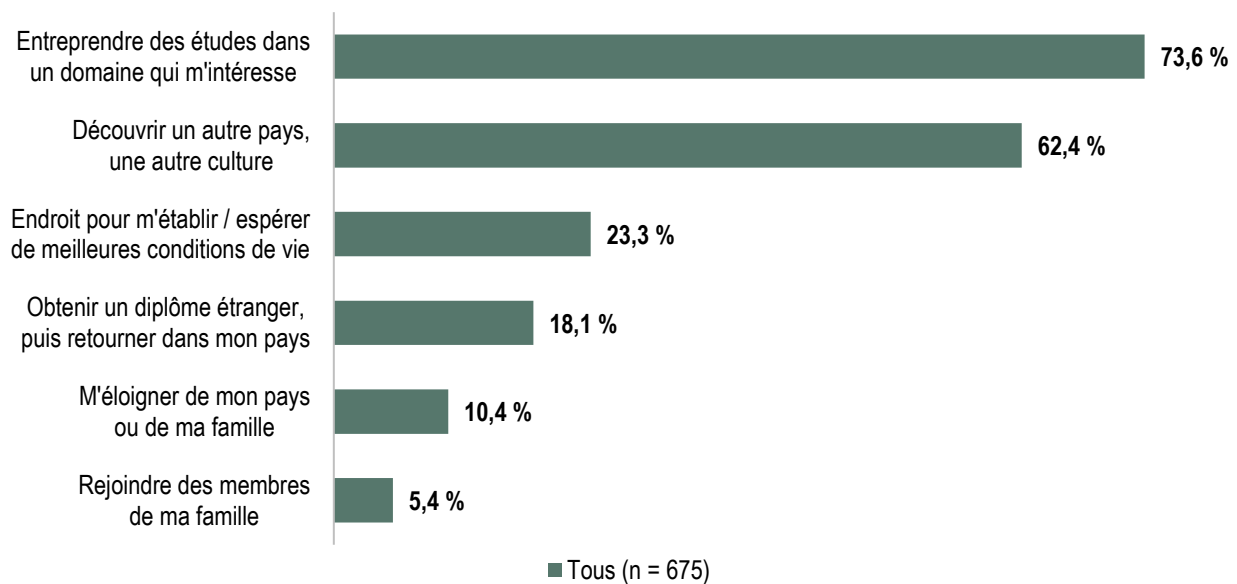


5.3 Raisons d'étudier dans un collège québécois

Comme le SPEC vise l'ensemble des nouveaux admis et admises du réseau public québécois, les étudiantes et les étudiants internationaux sont également invités à y répondre. Toutefois, puisque l'invitation à prendre part au sondage est envoyée dès le mois de mai, que ces nouveaux étudiants et étudiantes détenant un visa temporaire pour études reçoivent leur code permanent tardivement et que celui-ci est requis pour pouvoir accéder au questionnaire, cette sous-population étudiante est sous-représentée, particulièrement parmi la population A. Ils sont tout de même 707 étudiantes et étudiants internationaux à l'avoir fait. Cette partie de la population étudiante fera l'objet d'un rapport de recherche spécifique au cours de l'année 2022-2023. Rappelons qu'en 2019-2020, près de 5 000 étudiantes et étudiants internationaux provenant de 97 pays étaient inscrits à l'enseignement régulier des cégeps, nombre qui a presque triplé en dix ans selon la Fédération des cégeps (2021).

Une nouvelle question a par ailleurs été ajoutée au questionnaire SPEC 1 en 2021 afin de mesurer les raisons pour lesquelles ces étudiantes et étudiants choisissent d'étudier dans un collège québécois. Comme les distinctions entre les A et les B ne sont pas significatives pour cette question, la figure 20 présente l'information pour toute la population étudiante internationale réunie et permet de constater que deux raisons ressortent nettement du lot. D'abord, entreprendre des études dans un domaine qui m'intéresse est mentionné par près des trois quarts (73,6 %) des répondantes et des répondants internationaux. Soulignons au passage que cette raison s'apparente grandement à la principale raison fournie par l'ensemble de la population étudiante à la question sur le choix du programme. L'autre principal facteur, c'est le fait de découvrir un autre pays, une autre culture, qui interpelle près des deux tiers des répondantes et des répondants (62,4 %). La troisième raison en importance, c'est de trouver un endroit pour s'établir en espérant de meilleures conditions de vie qui est mentionnée par le quart de cette sous-population étudiante. Une proportion relativement semblable d'étudiantes et d'étudiants mentionne, quant à elle, souhaiter obtenir un diplôme étranger avant de retourner dans son pays. Soulignons à cet effet que, dépendamment des ententes intervenues entre les cégeps et les pays de provenance de ces étudiantes et de ces étudiants, ceux-ci ont parfois l'obligation de retourner dans leur pays à la fin de leurs études au Québec. Enfin, le fait de s'éloigner de son pays ou de sa famille ou encore le fait de venir rejoindre d'autres membres de sa famille sont des raisons moins fréquemment rapportées.

Figure 20. Raisons d'étudier dans un collège québécois



5.4 Réalisation de ses études selon la durée prévue de son programme

La majorité des répondantes et des répondants (77,5 % de la population A et 67,1 % de la population B) croit pouvoir terminer ses études dans les temps prescrits, soit deux ans pour les programmes préuniversitaires et trois ans pour les programmes techniques et le Tremplin DEC (annexe B, tableau 5.10). Dans les faits, pour les trois plus récentes cohortes disponibles, seulement le tiers des étudiantes et des étudiants de la population A y parvient (ÉCOBES, 2022b). À l'inverse, 4,8 % des répondantes et des répondants de la population A et 11,3 % de celles et ceux de la population B prévoient prendre plus de temps pour réaliser leurs études collégiales.

Ce qui s'avère intéressant, ce sont surtout les raisons fournies par ceux-ci pour justifier ce délai. À cet effet, posons notre attention sur les distinctions entre les populations A et B présentées au tableau 4 de la page suivante. En tout, ce sont 1 201 personnes étudiantes, dont 669 étudiantes et étudiants de la population B, qui ont répondu à une nouvelle question ouverte insérée dans le questionnaire SPEC 1 en 2021 et qui ont précisé les raisons pour lesquelles elles ou ils prévoient ne pas terminer leurs études collégiales dans les temps prescrits. Considérant le fait que le questionnaire SPEC 1 ait été rempli par davantage de personnes de population A, il s'agit déjà d'un indicateur qu'en proportion, les étudiantes et les étudiants de la population B envisagent davantage cette avenue, qu'ils sont davantage conscients des défis que présentent les études collégiales ou qu'ils y ont été contraints par la force des choses.

Comme cette question peut avoir une signification différente pour un individu en début de parcours et pour celui qui effectue un changement de programme, attardons-nous, dans un premier temps, aux raisons évoquées par la population A. Deux raisons sont principalement évoquées par ceux-ci (voir tableau 4), soit la pratique d'un sport (32,3 %) et le besoin de prendre plus de temps pour réduire le stress lié à ses études (21,0 %). Dans le cas du sport, cet élément n'est pas surprenant, dans l'optique où les établissements collégiaux offrent d'emblée des options sports-études qui s'effectuent souvent avec des sessions allégées et que ces programmes représentent la plupart du temps une continuité avec le secondaire. Trois autres raisons sont évoquées respectivement par près de 10 % des répondantes et des répondants, soit en raison d'un programme que l'on sait exigeant, en prévision d'un changement de programme (souvent lié au programme Tremplin DEC) ou parce que l'étudiante ou l'étudiant se doit d'avoir de bonnes notes pour accéder au programme visé à l'université. Pour illustrer ce qui précède, une étudiante mentionne l'ensemble des raisons l'amenant à prévoir allonger ses études :

« Je fais mon programme en trois ans afin de faire du sport, de m'impliquer dans mon école et faire des activités interscolaires. De plus, je souhaite travailler pour avoir de l'argent, rendue à l'université. Je veux avoir assez de temps pour bien réussir chaque matière et rester près de mon conjoint qui, lui aussi, fait son cégep en trois ans. »

Tableau 4. Raisons qui expliquent le report de la fin prévue des études

		Pop. A	Pop. B	Tous	SIG
Pratique de sports	%	32,3	6,8	18,1	0,000*
Moins de stress et besoin de plus de temps	%	21,0	15,6	18,0	0,014
Changement de programme	%	9,8	20,8	15,9	0,000*
Travail rémunéré	%	5,9	15,2	11,1	0,000*
Programme trop exigeant	%	10,5	8,9	9,6	0,364
Nécessité d'obtenir de meilleures notes	%	9,1	5,2	6,9	0,006*
Passage par le Tremplin DEC	%	7,5	4,4	5,8	0,019
Considérations familiales	%	1,0	7,6	4,7	0,000*
Situation de handicap	%	2,0	4,6	3,4	0,022
Échecs scolaires	%	1,8	4,5	3,3	0,012
Annulation de cours	%	1,9	3,1	2,6	0,172
La COVID-19 et ses impacts	%	0,2	4,4	2,5	0,000*
Problème de santé	%	2,0	3,0	2,5	0,223
Manque de préalables	%	1,7	2,7	2,3	0,246
Programme plus rapide	%	0,8	3,3	2,2	0,003*
Orientation	%	1,5	2,2	1,9	0,354
Vie sociale	%	2,2	0,9	1,5	0,087
Réalisation d'un double DEC	%	0,6	0,6	0,6	0,939
Nombre total de répondant(e)s	n	532	669	1 201	

Note : La somme des pourcentages diffère de 100 % puisqu'une même personne pouvait fournir plus d'une raison.

* Différence statistiquement significative entre les collégiennes et les collégiens des populations A et B au seuil de 1 %.

Les autres raisons sont beaucoup moins fréquemment invoquées par les étudiantes et les étudiants de la population A et le plus souvent mentionnées par les B et nous nous attarderons à celles-ci dans les lignes qui suivent. Bien entendu, le principal facteur de l'allongement des études des B est lié à un changement de programme (20,8 %). Ils sont aussi nombreux, tout comme les A, à vouloir réduire le stress lié à leurs études (15,6 %) ou à devoir le faire en raison d'un programme trop exigeant (8,9 %). Retarder la fin des études devient alors un moyen de gérer plus sereinement le parcours scolaire, sans surcharge, tout en abaissant le niveau de stress. Un répondant illustre cette réalité ainsi :

« Je préfère prendre mon temps, sans me causer de stress supplémentaire à cause d'un horaire chargé. »

Par contre, contrairement à la population A, ils choisissent fréquemment de prolonger leurs études pour des raisons extérieures à l'école : parce qu'ils doivent travailler (15,2 %) ou pour des considérations familiales (7,6 %). La pandémie (4,4 %) paraît aussi être un élément plus préoccupant chez les étudiantes et les étudiants de population B, sans doute en raison du fait qu'elle nécessite beaucoup d'adaptation et une conciliation plus complexe des obligations liées au travail, à la famille et aux études ou encore que les restrictions de santé publique imposées aux collégiennes et aux

collégiens au cours de l'année précédente ont été plus contraignantes que celles imposées aux élèves du secondaire. Certaines personnes de la population B mentionnent, à l'opposé, être en mesure de terminer leur parcours plus rapidement (3,3 %) en raison des cours déjà réalisés dans leur programme précédent.

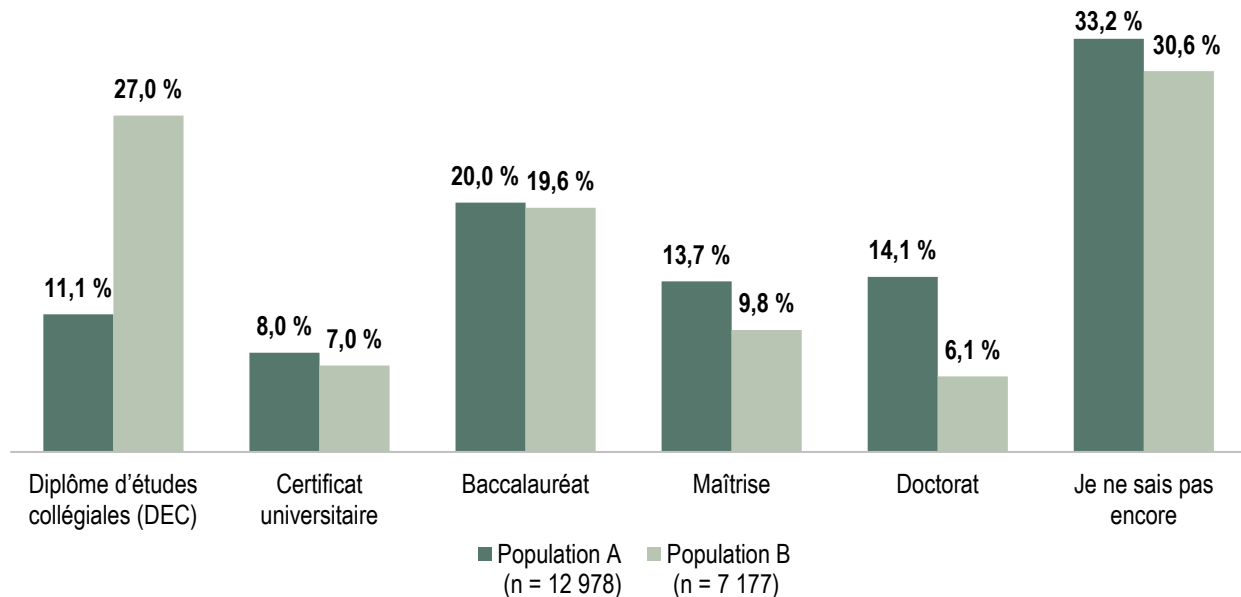
Enfin, certaines raisons sont mentionnées par une plus faible proportion d'étudiantes et d'étudiants sans distinction particulière entre les A et les B. C'est le cas entre autres des enjeux liés à une situation de handicap, des problèmes de santé, des préalables manquants, des besoins d'orientation ou encore pour consacrer du temps à sa vie sociale.

5.5 Orientation et aspirations scolaires

Lorsqu'on leur demande s'ils ont déjà réalisé un choix de carrière, seulement 38,6 % des étudiantes et étudiants de la population A répondent par l'affirmative (annexe B, tableau 5.11). Près de la moitié avoue être encore hésitante (46,2 %) et une personne sur sept (15,3 %) ne le sait pas du tout. Ce portrait est identique à celui observé dans la cohorte de 2016 (Gaudreault et coll., 2018). De son côté, la moitié des personnes de la population B savent exactement ce qu'elles veulent faire, ce qui est significativement plus élevé que dans la population A. Par ailleurs, un bon nombre est tout de même hésitant alors qu'un étudiant ou une étudiante sur dix ne sait toujours pas ce qu'il ou elle fera plus tard malgré le fait qu'un changement de programme est intervenu depuis le début des études.

À l'instar de leur orientation, les aspirations scolaires des A et des B diffèrent également de façon importante (figure 21). Seulement une étudiante ou un étudiant de la population A sur dix prévoit mettre un terme à ses études après le collégial, tandis que cette proportion est presque trois fois plus grande chez ceux de la population B (11,1 %, comparativement à 27,0 %). Ce constat est tout à fait cohérent avec le choix d'un programme préuniversitaire ou technique dans lequel ces étudiantes et ces étudiants s'inscrivent, comme nous l'avons vu à la section 5.2. À l'inverse, ceux-ci prévoient plus souvent fréquenter l'université (55,8 %, comparativement à 42,5 %). Plus précisément, c'est sur le plan des aspirations à poursuivre ses études jusqu'à la maîtrise ou au doctorat que se situent les distinctions entre les A et les B, les proportions de ceux visant obtenir un certificat ou un baccalauréat étant similaires dans les deux groupes. Notons au passage que les aspirations de ces apprenantes et de ces apprenants sont très élevées, puisque 14,1 % des étudiantes et des étudiants de la population A visent l'obtention d'un doctorat, quand on sait qu'il y a moins d'un pour cent de la population du Québec âgée de 25 à 64 ans qui possède un doctorat selon le recensement canadien (Statistique Canada, 2017). Néanmoins, le tiers des étudiantes et étudiants affirme ne pas savoir jusqu'où ils poursuivront leurs études, et ce, autant chez les A que chez les B.

Figure 21. Niveau scolaire jusqu'auquel les étudiantes et les étudiants prévoient poursuivre leurs études



5.6 Discussion

La section portant sur le parcours scolaire révèle de grandes différences entre les étudiantes et les étudiants des populations A et B qui sont attribuables principalement au parcours antérieur de la population B et au fait que cette sous-population étudiante est généralement plus âgée. Il est donc primordial de tenir compte de ces différences lorsque l'on souhaite comprendre les motivations et les aspirations de ces deux groupes.

S'il est possible de se réjouir en constatant que la pandémie n'a pas modifié la proportion d'étudiantes et d'étudiants à la recherche de leur vocation, il faut tout de même noter que l'indécision vocationnelle est toujours fort répandue parmi la cohorte A et que la situation ne s'améliore pas au fil des ans. Dans ces circonstances, faudrait-il repenser l'approche pour travailler davantage en collaboration interordres? C'est d'ailleurs ce que recommande le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2010) dans un avis portant sur la transition entre le secondaire et le collégial. Le Conseil recommande aux collèges « de créer, notamment par les technologies de l'information et de la communication, des points de contact réguliers et soutenus au 2^e cycle du secondaire avec leurs futurs étudiants pour leur permettre de prendre conscience des exigences de leur intégration aux études collégiales » (CSE, 2010, p. 119). Des ressources pourraient être dédiées pour favoriser l'intégration vocationnelle, notamment en élaborant davantage d'outils d'information sur les carrières et les programmes de formation à l'intention des parents des élèves du secondaire. En effet, les résultats du sondage révèlent clairement que ces derniers ont une grande influence sur les enfants à cet égard et il faut les soutenir dans

leur rôle orientant en leur transmettant des informations justes et mises à jour pour qu'ils guident leurs enfants le plus adéquatement possible.

En ce qui a trait à l'allongement des études, force est de constater que cette situation ne relève pas, pour la plupart des collégiennes et des collégiens, d'un plan échafaudé avant le début des études et est plutôt la conséquence d'embûches ou d'évènements qui se présentent en cours de route. Les raisons fournies par ces personnes étudiantes pour justifier l'allongement prévu des études confirment une certaine transformation du rapport de l'apprenant avec les études postsecondaires, l'objectif de plusieurs étant de s'offrir un contexte favorable à leur réussite (moins de stress et besoin de plus de temps, programme trop exigeant, travail rémunéré, considérations familiales, etc.). Aussi, une proportion non négligeable (environ une personne sur cinq) indique ne pas le savoir, ce qui laisse présager que ceux-ci entrevoient un possible allongement à leurs études dépendamment de la façon dont celles-ci se dérouleront.

section

6

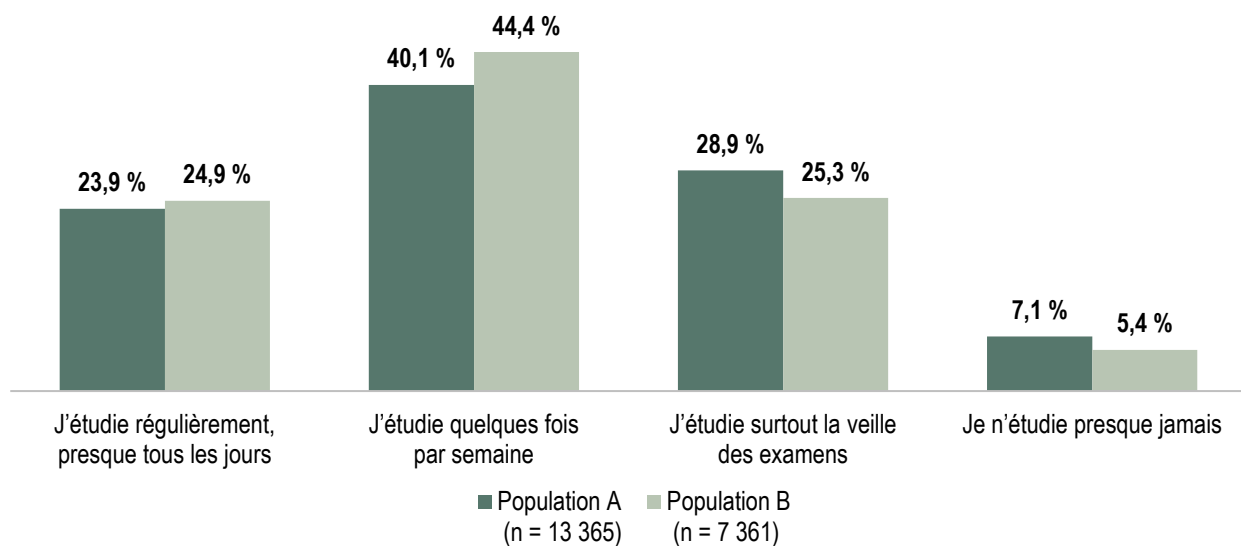
Motivation à
entreprendre ses
études collégiales

La question de la motivation scolaire se trouve au cœur des préoccupations des acteurs de l'éducation depuis des décennies (Fréchette-Simard et coll., 2019). Dans un ouvrage publié en 1994 (et maintes fois réédité) Viau associe la motivation au choix, à l'engagement cognitif, à la persévérance et à la performance. En effet, une apprenante ou un apprenant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée. À l'inverse, une étudiante ou un étudiant motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser celle-ci (engagement cognitif) et à consacrer le temps requis pour la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe. Enfin, la performance est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et une source de motivation pour certains et certaines (Cantara, 2008). Toujours selon Viau, la motivation dépend de trois conditions essentielles : « la perception de la **valeur de l'activité** (pourquoi accomplir l'activité?), la **perception de sa compétence** (vais-je réussir l'activité?) et la **perception de contrôlabilité** (puis-je décider de la manière dont je vais procéder?) » (Cabot, 2016, p. 17). La prochaine section portera donc sur une question centrale pour la réussite du parcours collégial, soit les facteurs de motivations des répondantes et des répondants au questionnaire SPEC 1 selon deux approches (qualitative et quantitative) complémentaires.

6.1 Assiduité dans les études et niveau de motivation

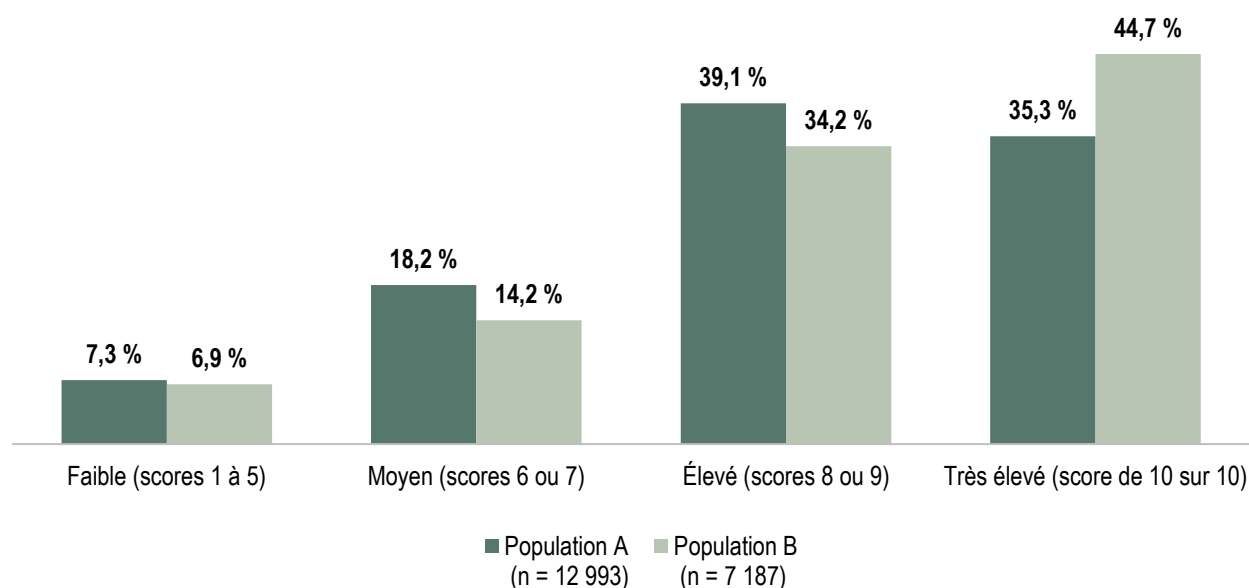
Dans le cadre du SPEC 1, une question porte sur l'assiduité dans les études, soit la façon dont l'étudiante et l'étudiant effectue son travail scolaire (figure 22). Près du quart de la communauté collégiale indique étudier régulièrement, soit presque tous les jours, et plus de 40 % des personnes étudiantes le font quelques fois par semaine. Toutefois, un autre quart dit étudier surtout la veille des examens et une personne sur vingt n'étudie presque jamais. À ce chapitre, la population B démontre une plus grande assiduité que la population A.

Figure 22. Façon dont l'étudiante ou l'étudiant fait son travail scolaire (études et devoirs)



Une seconde question porte spécifiquement sur le niveau de motivation à réussir ses études, alors que les répondantes et les répondants sont invités à indiquer, sur une échelle allant de 1 (très faible) à 10 (très élevée), leur niveau actuel de motivation pour réussir leurs études. Globalement, seulement 7 % de la population étudiante se dit peu motivée (score inférieur ou égal à 5) et il n'y a pas de distinction entre les populations A et B (voir figure 23). Par contre, la population B se révèle proportionnellement plus nombreuse que la population A (78,9 %, comparativement à 74,4 %) à présenter une forte motivation (scores de 8 à 10); la grande majorité de la population étudiante ayant une motivation élevée à réussir ses études. Le groupe central correspond aux étudiantes et aux étudiants ayant répondu 6 ou 7 à cette question (14,2 % de la population B, comparativement à 18,2 % des A).

Figure 23. Niveau de motivation actuel pour réussir ses études



6.2 Raisons d'une forte ou d'une faible motivation

Après qu'ils eurent situé leur niveau sur une échelle de 1 à 10, une nouvelle question, introduite dans le questionnaire SPEC en 2021, permet aux répondantes et aux répondants de préciser les raisons pour lesquelles la motivation est faible ou, à l'inverse, d'expliquer pourquoi ils sont très motivés. Au total, ce sont 8 363 répondantes et répondants qui ont fourni des réponses à cette question ouverte et une majorité d'entre eux mentionnent des éléments comportant un regard prospectif, à l'instar de la future carrière, des études universitaires ou simplement de l'avenir de manière générale. Le caractère diversifié des réponses repose notamment sur le fait que tous les étudiants et étudiantes ne présentent pas le même niveau de motivation. Pour traiter les réponses à cette question, nous établissons donc une

relation avec la question précédente du questionnaire qui demandait à l'étudiante ou l'étudiant de situer son niveau de motivation de 1 à 10. Nous considérons les réponses de 1 à 5 comme un niveau de motivation faible, 6 et 7 comme un niveau de motivation moyen, et 8 à 10 comme un niveau de motivation élevé.

Dans un premier temps, nous aborderons, dans les lignes qui suivent, les réponses fournies qui font référence à des éléments qui stimulent une plus grande motivation, que celle-ci soit forte ou faible *a priori* (carrière, plaisir d'apprendre et résultats). Il s'agit d'ailleurs des éléments qui sont ressortis plus fortement des réponses à la suite du codage. Dans un deuxième temps, nous aborderons aussi les autres éléments qui sont relatifs à une baisse de motivation (pandémie et surcharge). Nous traiterons enfin des facteurs mentionnés nonobstant le niveau de motivation. La description des thèmes retenus et des citations pour chacun est présentée à l'annexe C à la fin de cet ouvrage.

Raisons invoquées plus fréquemment par les étudiantes et les étudiants motivés

Parmi l'ensemble des 32 thèmes qui se sont dégagés de l'ensemble des commentaires recueillis auprès des étudiantes et des étudiants, 9 thèmes ont été invoqués significativement plus fréquemment par les répondantes et les répondants ayant une motivation élevée que par les autres répondants. Ces thèmes sont présentés dans le tableau 5 en fonction du niveau de motivation et décrits de façon plus explicite ensuite en regroupant les commentaires de même nature. Aussi, bien que ces thèmes aient également pu être abordés par des étudiantes et des étudiants moins motivés, ces derniers en parlent généralement de manière assez différente. Enfin, les distinctions entre les A et les B sont présentées dans la seconde partie du tableau sans égard à leur niveau de motivation.

Tableau 5. Raisons mentionnées de manière prépondérante par les étudiantes et les étudiants ayant un niveau élevé de motivation

		Niveau de motivation				Population		
		Faible	Moyen	Élevé	Tous	Pop. A	Pop. B	SIG
Avenir professionnel	%	10,4	20,4	37,6	33,1	30,8	37,8	0,000*
Le plaisir d'apprendre	%	9,7	15,4	22,5	20,5	19,2	23,1	0,000*
Les préalables universitaires	%	6,5	11,7	16,5	15,1	15,8	13,7	0,010*
Réussite	%	4,5	10,7	14,7	13,4	14,8	10,5	0,000*
Avenir à long terme	%	4,7	9,5	14,6	13,2	13,8	11,8	0,010*
But ou objectif défini	%	1,6	3,9	9,7	8,3	8,3	8,2	0,865
Diplôme	%	3,4	7,9	7,9	7,6	6,4	10,0	0,000*
Accomplissement personnel	%	4,8	3,9	6,6	6,0	6,1	5,9	0,647
Moi (grâce à)	%	3,8	2,5	5,6	5,0	4,9	5,3	0,405
Nombre total de répondant(e)s	n	557	1 297	6 509	8 363	5 558	2 804	

* Différence statistiquement significative entre les collégiennes et les collégiens des populations A et B au seuil de 1 %.

La carrière

C'est le lien à la carrière (l'avenir professionnel) qui représente la justification la plus mentionnée par les répondantes et les répondants (près du tiers) pour expliquer leur niveau de motivation. Tantôt, il s'agit d'atteindre un objectif professionnel fixé de longue date, tandis qu'à d'autres occasions, il s'agit simplement d'atteindre une nouvelle étape de vie à laquelle les études ont préparé. D'ailleurs, cet élément est mentionné par 37,6 % de celles et ceux qui ont une motivation élevée, comparativement à seulement 10,4 % de celles et ceux ayant une motivation faible à réussir leurs études.

« Je dois absolument réussir pour faire la carrière que je veux. »

« J'ai hâte de terminer ma technique pour faire un métier qui me passionne! »

Dans plusieurs de ces cas, les études sont assurément perçues comme un moyen plutôt qu'une fin en soi et la motivation semble liée directement à cet objectif de vie. Plusieurs étudiantes et étudiants sont en début de parcours et ne sont pas en mesure d'identifier l'ensemble du chemin à parcourir pour atteindre l'objectif de carrière ou de vie. À l'instar de Deci et Ryan (1985), nous pourrions affirmer que l'activité, même si elle est réalisée pour des fins instrumentales, est effectuée par choix, car la personne la juge comme étant importante et la valorise, même si l'activité n'est pas plaisante en soi à ses yeux. Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants démotivés abordent également cette question en parlant de leur carrière. Les raisons alors invoquées sont sensiblement les mêmes, bien que la carrière semble être perçue comme une manière de passer à une autre étape plus motivante de sa vie. Notons également que l'importance de l'avenir professionnel est nettement plus fréquemment évoquée par les B que par les A (37,8 % comparativement à 30,8 %) pour justifier leur niveau de motivation.

Le plaisir d'apprendre

Dans un ordre d'idées complètement différent, des étudiantes et des étudiants abordent plutôt la question du plaisir d'apprendre ou de l'intérêt pur et simple pour l'école. Ce sont 22,5 % des réponses des étudiantes et des étudiants à motivation élevée qui correspondent à cette optique, c'est-à-dire en référence à une motivation en lien avec la passion de l'objet d'études. Les réponses codées renvoient à une motivation intrinsèque plus forte. Les étudiantes et les étudiants de la population B mentionnent plus souvent cet aspect que les A.

« Le domaine d'études que j'ai choisi est très intéressant, donc ça joue beaucoup sur ma motivation positivement. »

C'est donc dire que les deux catégories de réponses les plus présentes font référence à des motivations très différentes : la première, plus prospective, étant tournée vers l'avenir; la seconde, relative au plaisir ressenti dans les études au moment présent. Concernant la diplomation, des réponses suggèrent qu'elle est une condition essentielle dans la suite du parcours, d'où sa grande valorisation.

« Je veux pouvoir mener mon propre choix de carrière et, grâce à ce diplôme, je me rapproche de la réussite. »

Bons résultats et performance à l'école

Outre la carrière, d'autres réponses dominantes présentent les caractéristiques d'être tournées vers l'avenir, notamment toutes les réponses qui ont trait à l'étape subséquente des études. C'est ainsi qu'un nombre important d'étudiantes et d'étudiants parlent de l'importance de la réussite, de la diplomation et, encore plus directement, de l'entrée à l'université. Comme le mentionne Viau (1994), la perception par l'étudiante ou l'étudiant de sa compétence, aussi nommée « sentiment d'efficacité », aura un impact important sur la réussite de celui-ci. La performance scolaire (préoccupation actuelle) est d'ailleurs liée foncièrement à l'anticipation des étapes suivantes de la vie (entrée à l'université, bon emploi, bon salaire). C'est pourquoi les étudiantes et les étudiants mentionnent si souvent l'importance des notes ou encore de la cote R.

« Avoir une bonne cote R pour rentrer dans le programme universitaire de mon choix. »

Cette performance devient la condition nécessaire à l'atteinte des objectifs ultérieurs, d'où la pression importante, voire la peur de l'échec dans certains cas qui peut être perçue comme une sanction sociale. D'ailleurs, la notion de « performance » est presque exclusivement évoquée par des étudiantes et des étudiants se disant peu motivés, démontrant ainsi sa connotation négative pour plusieurs qui l'abordent. À l'inverse des facteurs précédents, la réussite et les préalables universitaires sont plus souvent évoqués par la population A que la B, mais la population B mentionne plus fréquemment l'importance qu'a, pour elle, le diplôme pour justifier son niveau de motivation.

Objectifs de vie et but

Qu'il s'agisse de la carrière ou de l'entrée à l'université, dans les deux cas, il est possible de constater que la motivation actuelle est liée à la façon dont on se projette dans l'avenir. Quelques réponses font précisément référence au concept d'avenir, ou simplement à la notion d'objectifs de vie, sans nécessairement préciser davantage ce à quoi elles font référence.

« Pouvoir avoir un avenir stable et réussir dans toutes les sphères de la vie! »

Les études sont alors perçues comme une clé d'entrée permettant d'ouvrir des portes et de faciliter un avenir plus radieux. Des réponses font d'ailleurs mention explicitement de la nécessité d'assurer une sécurité, notamment financière, et ce, sans distinction particulière entre les populations A et B.

« Je souhaite pouvoir bénéficier d'un avenir prometteur et d'être stable au [point de vue] financier. Pour accomplir cela, il faut que je travaille fort et que je réussisse mes études. »

Accomplissement personnel

Dans une moindre mesure, certains étudiants et étudiantes mentionnent que leur motivation est liée directement à la notion d'accomplissement personnel (6,6 %). D'autres mentionnent être au cœur de cette responsabilité. Leur motivation est liée à eux (5,6 %), car ils sont responsables de leur succès, ont du talent ou ont fourni les efforts nécessaires pour réussir, et ce, aussi bien chez les A que chez les B.

« Je suis une personne qui est déterminée à atteindre ses buts en mettant les efforts nécessaires. »

La motivation prendrait donc sa source dans les qualités personnelles et les efforts déployés par les répondants. A *contrario*, des étudiantes et des étudiants parlent de leurs difficultés d'apprentissage comme d'une source de démotivation.

Raisons mentionnées plus fréquemment par les étudiantes et les étudiants faiblement motivés

D'autres facteurs ont été relevés par une plus forte proportion d'étudiantes et d'étudiants faiblement motivés. Onze thèmes se retrouvent dans cette catégorie et seront explicités ci-dessous en regroupant certains de ceux-ci qui s'avèrent parfois liés entre eux. Notons, d'entrée de jeu, que les étudiantes et les étudiants des populations A et B se distinguent peu quant aux raisons de présenter un faible niveau de motivation, hormis pour deux thèmes : un, qui est lié à la fatigue ou à l'épuisement, qui rejoint davantage la population A (1,5 % comparativement à 0,6 %); l'autre, qui est lié à l'orientation ou au choix de programme, qui rejoint davantage la population B (2,1 % comparativement à 1,2 %).

Tableau 6. Facteurs mentionnés de manière prépondérante par les étudiantes et les étudiants ayant un niveau faible de motivation

		Niveau de motivation				Population		
		Faible	Moyen	Élevé	Tous	Pop. A	Pop. B	SIG
Pandémie	%	21,9	12,1	1,6	4,5	4,8	4,0	0,117
Enjeux de santé mentale	%	10,9	4,1	0,6	1,8	1,7	2,1	0,179
Surcharge de travail	%	10,4	5,0	2,1	3,1	3,0	3,3	0,360
Difficultés à l'école	%	8,6	5,2	1,0	2,1	2,1	2,2	0,878
Orientation ou choix de programme	%	6,8	2,5	0,8	1,5	1,2	2,1	0,000*
Perte d'intérêt pour la matière	%	6,3	3,3	0,2	1,1	1,1	0,9	0,275
Fatigue, épuisement	%	5,9	3,3	0,3	1,2	1,5	0,6	0,000*
Stress, anxiété	%	5,6	3,9	0,8	1,6	1,5	1,8	0,386
Incertitude	%	4,7	2,6	0,8	1,3	1,4	1,2	0,473
Absence de liens sociaux	%	1,3	1,1	0,2	0,4	0,4	0,3	0,594
Enseignant(e)s	%	1,1	0,8	0,3	0,5	0,5	0,4	0,252
Nombre total de répondant(e)s	n	557	1 297	6 509	8 363	5 558	2 804	

* Différence statistiquement significative entre les collégiennes et les collégiens des populations A et B au seuil de 1 %.

Effets de la pandémie

On ne peut passer sous silence l'influence de la pandémie de COVID-19 dans la manière de répondre à la question sur la motivation. Une répondante ou un répondant faiblement motivé sur cinq (21,9 %) fait explicitement référence à la pandémie en précisant à quel point celle-ci est venue entacher son niveau de motivation à l'école.

« Ce qui ne m'influence pas à me motiver est de rester à la maison. Avec la pandémie, je n'ai plus la motivation de faire mes devoirs, car ma chambre est autant mon endroit où je relaxe et fais les activités que j'aime et la salle de classe. Donc être ici ne me motive plus à faire mes devoirs. »

« La COVID n'a pas aidé, mais maintenant que les choses vont mieux et que les cours seront en présentiel, j'ai hâte de reprendre l'école. »

À cela, il faut également ajouter d'autres répondants et répondantes qui ont mentionné vivre une baisse de motivation en raison de l'absence d'activités parascolaires ou de sports (qui permet de maintenir la motivation et l'intérêt pour l'école), ainsi que d'autres qui réfèrent au manque de liens sociaux dans un contexte de confinement ou de distanciation ou qui réfèrent à l'incertitude de la situation. Au-delà du cursus scolaire, les liens avec les collègues demeurent cruciaux pour maintenir la motivation.

Santé mentale

Sans nommer directement la pandémie comme étant la cause de leur faible motivation, d'autres répondantes et répondants réfèrent à des enjeux de santé mentale (10,9 %), à la fatigue et à l'épuisement (5,9 %) ou encore au stress et à l'anxiété (5,6 %), qui peuvent être des conséquences de la pandémie et des multiples confinements, mais qui peuvent aussi puiser leur source ailleurs. Il devient alors difficile de déterminer si la baisse de motivation est attribuable à ces enjeux de santé mentale ou si, à l'inverse, c'est le manque de motivation envers son projet scolaire qui agit sur la santé mentale des étudiantes et des étudiants.

« J'ai vécu une dépression et j'ai une santé mentale fragile, donc la motivation dépend de la journée. En général, je veux réussir mes études, mais parfois, le manque de motivation causé par des problèmes de santé mentale peut faire baisser la motivation générale. »

Difficultés scolaires et adaptation à la charge de travail

Un nombre important d'étudiantes et d'étudiants faiblement motivés mentionnent que leur bas niveau de motivation est lié à l'ampleur de la charge de travail ou aux difficultés qu'ils ont à s'y adapter (10,4 %). D'autres ciblent directement leurs difficultés scolaires (8,6 %) pour justifier leur faible niveau de motivation. Il s'agit là d'une illustration de la perception de compétence et de contrôlabilité dont parlait Viau (1994) précédemment.

« La quantité extrêmement grande de devoirs me démotive. »

Une faible proportion d'étudiantes et d'étudiants cible, quant à elle, les enseignantes et les enseignants. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une des principales raisons mentionnées, il est tout de même intéressant de constater que les étudiantes et les étudiants accordent plus souvent un rôle à leurs enseignants et enseignantes pour leur faible niveau de motivation que pour leur forte motivation.

Orientation et choix de programme

Enfin, une proportion non négligeable d'étudiantes et d'étudiants associe leur faible niveau de motivation à un problème d'orientation ou au choix du programme (6,8 %). Cet enjeu est significativement plus souvent relevé par les B que par les A. Aussi, ceux et celles qui indiquent une perte d'intérêt pour la matière (6,3 %) pourraient être comptabilisés dans la catégorie de ceux qui ont des enjeux d'orientation.

« Je ne suis pas encore dans la technique qui m'intéresse. »

« Je trouve que c'est inutile ce que j'apprends. »

Raisons mentionnées par les étudiantes et les étudiants sans égard à leur niveau de motivation

Certaines des réponses sont mentionnées aussi souvent par des étudiantes et des étudiants faiblement motivés que par ceux qui le sont davantage (voir tableau 7). Ces thèmes sont parmi les moins fréquents et, par conséquent, un peu moins centraux. C'est notamment le cas de l'avenir financier, des défis de l'arrivée dans une nouvelle école, ou encore de la pratique d'activités parascolaires qui semblent jouer un rôle sans égard au niveau de motivation. Les distinctions entre les A et les B présentées dans la seconde section du tableau sont relativement faibles sur ces thèmes, la population A associant plus souvent que la population B les activités parascolaires et la peur de l'échec à leur niveau de motivation, tandis qu'à l'inverse, la population B relie plus fréquemment un retour aux études ou le rôle de leur entourage à leur niveau de motivation.

Tableau 7. Autres raisons invoquées, peu importe le niveau de motivation

		Niveau de motivation				Population		
		Faible	Moyen	Élevé	Tous	Pop. A	Pop. B	SIG
Avenir financier	%	2,5	3,1	3,4	3,3	3,2	3,5	0,534
Défis d'un nouveau programme ou d'une nouvelle école	%	0,7	2,1	1,9	1,8	1,9	1,7	0,392
Parascolaire (sports ou autres)	%	0,7	1,9	1,4	1,4	1,7	0,8	0,000*
Nécessité de performer	%	0,7	0,8	1,3	1,2	1,3	0,9	0,108
Peur de l'échec	%	1,4	1,5	1,1	1,2	1,4	0,7	0,002*
Fierté	%	0,2	0,4	0,9	0,8	0,9	0,6	0,147
Changement de carrière	%	0,5	0,4	0,9	0,8	0,6	1,1	0,023
Nécessité ou obligation de continuer	%	0,9	0,8	0,5	0,6	0,5	0,7	0,189
Rôle de l'entourage (amis, famille)	%	1,1	0,3	0,4	0,4	0,2	0,9	0,000*
Retour aux études	%	0,2	0,2	0,4	0,4	0,0	1,1	0,000*
Épreuves de la vie	%	0,7	0,6	0,2	0,3	0,3	0,4	0,807
Nombre total de répondant(e)s	n	557	1 297	6 509	8 363	5 558	2 804	

* Différence statistiquement significative entre les collégiennes et les collégiens des populations A et B au seuil de 1 %.

6.3 Analyse multivariée des facteurs associés au niveau de motivation à réussir ses études

Afin de mieux cerner les facteurs liés à la motivation des étudiantes et des étudiants, une seconde démarche, quantitative cette fois-ci, a été menée. En effet, une analyse de régression linéaire multiple a été réalisée afin d'identifier les facteurs les plus fortement associés au niveau de motivation à réussir ses études parmi l'ensemble des

caractéristiques de la population étudiante mesurées par le questionnaire SPEC 1. Les choix et les méthodes utilisées pour la réalisation de ce modèle sont explicités dans la section méthodologique du présent ouvrage. Rappelons simplement ici que les variables retenues par le modèle sont regroupées en différentes dimensions et qu'elles sont ordonnées en ordre décroissant selon leur degré d'importance, comme dicté par le coefficient bêta standardisé; les variables les plus fortement associées au niveau de motivation se retrouvant au haut de chaque dimension. Les variables, dont le coefficient est positif, sont associées à un plus fort niveau de motivation, tandis que les coefficients négatifs révèlent un lien avec une plus faible motivation. De plus, les variables les plus importantes, soit celles retenues par un modèle plus restrictif à huit facteurs, sont accompagnées d'astérisques et feront l'objet d'une attention particulière lors de l'analyse des résultats. D'autres variables, qui ne sont pas retenues par le modèle final, ont tout de même été considérées lors des analyses³. Enfin, rappelons que, bien que le niveau de motivation de la population B soit significativement plus élevé que celui de la population A, ce facteur n'a pas été retenu par les modèles, d'autres facteurs propres à ces deux groupes pouvant mieux expliquer l'écart de motivation observé.

Les valeurs de la population étudiante

Parmi l'ensemble des facteurs retenus par le modèle statistique présenté au tableau 8, la dimension des valeurs de la population étudiante est celle qui apparaît la plus importante, autant par le nombre de variables retenues que par la valeur élevée des coefficients bêta standardisés des premiers facteurs de cette dimension. Les personnes qui considèrent comme important de développer leurs compétences sont généralement plus motivées ($\beta = 0,142$), de même que celles qui considèrent importante la réussite du parcours scolaire, soit l'obtention d'un diplôme ($\beta = 0,105$) et la poursuite des études universitaires ($\beta = 0,103$). Les autres valeurs retenues par les analyses multivariées, comme le fait d'accorder une grande importance à la famille, au choix de son futur travail ou à ce que leurs apprentissages aient du sens pour elles ont cependant un poids moindre.

L'engagement dans les études

Le deuxième facteur en importance dans le modèle est l'assiduité dans les travaux scolaires. Sans surprise, les étudiantes et les étudiants plus motivés font leur étude et leurs devoirs sur une base plus régulière ($\beta = 0,139$). Ceux qui prévoient réaliser leurs études selon la durée prévue de leur programme ($\beta = 0,094$), c'est-à-dire en deux ans pour les programmes préuniversitaires ou en trois ans pour les programmes techniques ou pour le cheminement Tremplin

³ Certaines variables ont été identifiées par un modèle initial, mais n'ont pas été retenues par les modèles confirmatoires réalisés par la suite. Il s'agit de variables ayant un lien moindre avec le niveau de motivation. Ces variables sont soit associées à une plus forte motivation (+) soit à une plus faible motivation (-) : viser l'achèvement des études universitaires (+); avoir besoin d'aide pour se mettre à niveau (-), pour effectuer un rattrapage scolaire (+) ou pour résoudre des problèmes financiers (-); être préoccupé ou préoccupée par le calcul de sa cote R (+); étudier dans un programme des techniques de l'administration (-); accorder de l'importance au fait de prendre du temps pour soi (+); prévoir participer aux activités culturelles ou sociales (+); considérer comme important d'être engagé ou engagée dans son milieu ou sa collectivité (+); et se considérer comme apte à distinguer les sources d'information fiables (+).

D'autres variables ayant été considérées lors des analyses ne sont pas retenues par les différents modèles réalisés. Il s'agit notamment : être une étudiante ou un étudiant immigrant, international ou autochtone; avoir subi de la discrimination ou de l'intimidation; avoir besoin d'aide pour s'adapter à un changement de région ou de pays; être une étudiante ou un étudiant de première génération au collégial; le niveau de scolarité des parents; avoir des enfants à charge; le fait d'avoir consulté ou non des professionnelles ou professionnels de la santé en lien avec des obstacles rencontrés dans son parcours scolaire; avoir des inquiétudes financières; les différentes sources de financement des études; prévoir avoir un emploi durant ses études (peu importe les raisons qui nous y incitent); avoir besoin d'aide pour la gestion du stress ou du temps; avoir l'intention de participer à des sessions d'études à l'étranger ou à des séjours à l'international; le niveau de maîtrise des technologies de l'information; ou l'accès au matériel informatique requis pour ses études.

DEC, sont davantage motivés. Enfin, l'utilisation prévue de la bibliothèque du cégep peut être vue comme une source d'engagement dans ses études et dans son environnement collégial et est également une caractéristique des étudiantes et étudiants plus motivés.

Les besoins particuliers

Un troisième regroupement de variables concerne les étudiantes et les étudiants ayant des besoins particuliers qui présentent, dans certains cas, une plus forte motivation et, dans d'autres, une plus faible motivation à réussir leurs études. Ce deuxième cas de figure est observable chez celles et ceux qui ont rencontré de nombreux défis et obstacles dans leur parcours scolaire antérieur ($\beta = -0,097$) dans le cadre de leur vie étudiante (difficultés à gérer son temps, son stress ou son anxiété, à travailler en équipe, à être attentif en classe et à se concentrer, etc.), ce qui est notamment le cas de ceux exprimant un besoin d'aide pour maintenir sa concentration en classe ($\beta = -0,062$). Les étudiantes et les étudiants qui se disent en situation de handicap, mais qui n'ont pas de diagnostic et qui n'ont pas fait de démarches pour en obtenir un ($\beta = -0,024$) présentent également une motivation plus faible. À l'inverse, les étudiantes et les étudiants qui déclarent un trouble de déficit de l'attention se disent également davantage motivés ($\beta = 0,042$).

Tableau 8. Facteurs associés à une plus forte ou à une plus faible motivation à réussir ses études

	Bêta standardisé (β)
Les valeurs de la population étudiante (importance accordée à divers éléments)	
Développer mes compétences***	0,142
Obtenir un diplôme***	0,105
Poursuivre des études universitaires	0,103
Avoir une famille unie	0,056
Avoir un travail intéressant	0,053
Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose)	0,041
L'engagement dans les études	
Grande assiduité dans la réalisation du travail scolaire (fréquence de l'étude et des devoirs)***	0,139
Prévoir réaliser ses études selon la durée prévue de son programme***	0,094
Prévoir utiliser la bibliothèque lors de sa prochaine année au cégep	0,061
Les besoins particuliers	
Avoir rencontré de nombreux défis ou obstacles antérieurement dans leur vie d'étudiante ou d'étudiant***	-0,097
Avoir besoin d'aide pour être attentive ou attentif et se concentrer en classe	-0,062
Avoir un trouble du déficit de l'attention (TDA, TDAH)	0,042
Étudiante ou étudiant en situation de handicap sans diagnostic et n'ayant pas fait de démarches pour en obtenir un	-0,024

Tableau 8 (suite). Facteurs associés à une plus forte ou à une plus faible motivation à réussir ses études

	Bêta standardisé (β)
La clarté du choix vocationnel	
Avoir choisi le programme parce qu'on ne savait pas quel programme choisir***	-0,067
Avoir besoin d'aide pour confirmer son choix de carrière***	-0,064
Choix de carrière déjà réalisé (oui, je sais exactement ce que je veux faire)	0,050
Avoir choisi son programme pour l'intérêt du contenu	0,038
Avoir choisi son programme parce qu'il conduit à la carrière choisie	0,037
Le besoin de soutien	
Avoir besoin d'aide pour faire face à des problèmes d'ordre psychosocial	-0,048
Avoir besoin d'aide en anglais, langue seconde (lire, écrire, parler ou comprendre)	0,032
Les inquiétudes engendrées par la crise sanitaire	
Avoir éprouvé des difficultés engendrées par la formation à distance	-0,029
Avoir des inquiétudes liées aux difficultés dans ses relations résultant de la crise sanitaire	-0,029
Certaines sous-populations étudiantes	
Étudier au secondaire au moment de faire sa demande d'admission au collège***	-0,074
Étudier au secteur préuniversitaire	-0,047
Étudiantes et étudiants habitant chez leurs parents, tuteurs ou tutrices	-0,047
Avoir été sur le marché du travail au moment de faire sa demande d'admission	0,036
Étudiantes et étudiants faisant partie des minorités visibles	-0,028
Langue maternelle anglaise	-0,025
Nombre d'étudiantes et d'étudiants considérés pour les analyses	19 029
Nombre de facteurs retenus	28
r² ajusté	0,33

Légende

Vert : facteur associé à une plus forte motivation

Beige : facteur associé à une plus faible motivation

*** Principaux facteurs, soit ceux les plus fortement associés au niveau de motivation (modèle de régression à huit facteurs)

La clarté du choix vocationnel

De manière générale, les étudiantes et les étudiants qui ont choisi leur programme par dépit, parce qu'ils ne savaient pas quoi choisir ($\beta = -0,067$), ou ayant besoin d'aide pour confirmer leur choix de carrière ($\beta = -0,064$) présentent une motivation moindre. À l'inverse, les individus pour qui ce plan est clair ($\beta = 0,050$) et celles et ceux qui ont fait un choix pour le contenu du programme ($\beta = 0,038$) ou en fonction de leur plan de carrière ($\beta = 0,037$) sont plus motivés. La clarté du choix vocationnelle est donc clairement liée au niveau de motivation de la population étudiante.

Le besoin de soutien et les difficultés rencontrées

Cette dimension, bien que moins étroitement liée à la motivation, regroupe tout de même quatre facteurs. Les étudiantes et les étudiants affirmant avoir besoin d'aide pour faire face à des problèmes d'ordre psychosocial (troubles psychologiques, difficultés engendrées par la formation à distance ou dans leurs relations durant la pandémie) se trouvent moins motivés à leur arrivée. Cependant, celles et ceux qui indiquent avoir besoin d'aide dans différentes sphères de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, sont plus motivés.

Certaines sous-populations étudiantes

Une sous-population étudiante ressort du lot, soit celle composée des jeunes qui arrivent directement du secondaire ($\beta = -0,074$), qui s'avèrent moins motivés que les autres étudiantes et étudiants, notamment ceux qui étaient sur le marché du travail au moment de faire leur demande d'admission ($\beta = 0,036$). Les étudiantes et les étudiants du secteur préuniversitaire ont aussi tendance à être moins motivés et engagés que ceux du secteur technique, étant donné que leur programme est plus généraliste et moins appliqué (Gaudreault et coll., 2014). Enfin, les raisons pour lesquelles certaines autres sous-populations se retrouvent dans cette liste, avec toutefois des liens pouvant être qualifiés de faibles, comme c'est le cas des minorités visibles et celles de langue maternelle anglaise, restent à creuser.

6.4 Discussion

Rappelons d'entrée de jeu que la très grande majorité de la population collégiale est très motivée à réussir ses études, tant chez la population A (74,4 %) que chez la population B (78,9 %), mais que certaines situations font en sorte que la motivation est moindre. Après analyse des deux ensembles de résultats qui viennent d'être présentés dans cette section, il est possible de tracer quelques constats :

1. Que ce soit par le biais d'une approche qualitative à partir des réponses fournies à une question ouverte demandant ce qui explique leur niveau de motivation à réussir leurs études, ou par une approche quantitative exploratoire cherchant à identifier les facteurs associés à leur motivation, les résultats convergent remarquablement. Il est possible d'en conclure que les étudiantes et les étudiants sont **conscients** des raisons ou facteurs qui les motivent ou les démotivent.
2. L'importance accordée à la préparation de leur avenir (scolaire ou professionnel) est déterminante, tout comme la valeur attribuée à la réussite, au diplôme, au plaisir d'apprendre ou à l'accomplissement personnel. L'assiduité dans la réalisation de leurs travaux scolaires est un indicateur facilement observable et s'avère un des bons indices du niveau de motivation et d'engagement.
3. Les difficultés liées à la santé mentale, qu'elles soient attribuables à la pandémie ou non, peuvent entraîner une démotivation scolaire.

4. La distanciation sociale et les restrictions ayant limité les activités parascolaires ont également eu des effets sur la motivation de plusieurs.
5. Un choix vocationnel indéterminé ou une orientation professionnelle vague et indéfinie peuvent nuire au niveau de motivation à réussir ses études.
6. Enfin, la performance scolaire est source de motivation et la motivation engendre un plus grand engagement et, par conséquent, une meilleure réussite. À l'inverse, la motivation des étudiantes et des étudiants en situation d'échec, qui ont de grandes difficultés scolaires antérieures ou des difficultés d'adaptation, en est entachée.

Les recommandations qui peuvent découler de ces constats interpellent différents acteurs et actrices entourant les étudiantes et les étudiants qui amorcent un programme de formation. En amont de leur admission, les parents, la famille et les amis ou amis s'avèrent des vecteurs influençant les valeurs acquises par les jeunes, tout comme peuvent l'être les influenceuses et influenceurs, les célébrités ou les productrices et producteurs et les diffuseurs de contenus culturels ou informatifs. Les nouveaux collégiens et collégiennes arrivent déjà dans les établissements collégiaux avec des valeurs plus ou moins ancrées avec lesquelles il faut composer.

Par ailleurs, s'il en va de même du niveau de stress et d'anxiété ou plus généralement de l'état de santé mentale antérieur de chaque personne, une part de responsabilité revient aux établissements quant à la disponibilité et à l'accès aux services de soutien psychosocial qu'ils offrent à ceux et celles qui en manifestent le besoin. Il va sans dire que les étudiantes et les étudiants qui sont conscients de leurs défis liés à la santé mentale doivent aussi, de manière responsable, demander de l'aide en temps opportun. Par le biais de la pédagogie de première session, voire de première année, et même au-delà (Lavoie, 2021), permettant de favoriser une transition secondaire-collégial plus harmonieuse, les enseignantes et les enseignants peuvent aussi grandement contribuer à abaisser le niveau de stress en communiquant clairement leurs attentes, en augmentant graduellement le niveau de difficulté, en offrant une rétroaction positive et constructive, etc.

Quant aux effets néfastes des mesures de distanciation et à l'accès limité aux activités parascolaires, maintenant qu'ils sont mieux connus, il faudrait s'ingénier à élaborer une planification alternative au cas où un sursaut pandémique devrait les rendre nécessaires. Tout comme un établissement doit mettre en place un plan de mesure d'urgence en cas de fusillade ou de catastrophes naturelles, il pourrait être pertinent et salutaire de songer à un plan destiné à limiter les effets néfastes associés aux mesures de distanciation ou à l'annulation de grands pans de la vie sociale étudiante.

Aussi, l'importance de la clarté du choix vocationnel est ici encore démontrée. Pouvons-nous nous contenter d'évoquer la maturité tardive des fonctions cérébrales ou la grande multitude des parcours possibles pour justifier de ne rien changer à nos approches et à nos actions? Malgré les nombreuses ressources consacrées aux ressources en orientation au secondaire et au collégial; après l'instauration de l'approche orientante; après avoir ajouté des éléments de contenus dans chacune des disciplines enseignées au secondaire sur les métiers et applications possibles découlant des compétences et des savoirs développés; avec tous les efforts mis en place pour offrir des occasions de

stages, de parrainage, de mentorat ou de conférences, et ce, sans pour autant constater que les besoins diminuent, pouvons-nous encore simplement en ajouter et espérer un changement?

Il y a tout de même une idée qui revient constamment lorsqu'on aborde les besoins d'orientation des jeunes avec les intervenantes et intervenants scolaires, mais qui semble difficile à opérationnaliser : la collaboration interordres. Il y a bien des initiatives, ici et là, qui ont été menées dans quelques régions québécoises, mais elles sont souvent éphémères, rarement évaluées et jamais institutionnalisées, leur éclosion relevant de la bonne volonté de personnes ciblées dont il ne s'agit pas là du principal mandat. Si les témoignages relatés sont tous positifs, tous s'accordent pour dire qu'il faudrait des ressources dédiées à cette tâche appuyée par une volonté ministérielle pour permettre de pérenniser ces initiatives. Dans un tel contexte, il serait fort intéressant de mener un projet pilote, appuyé financièrement sur plusieurs années, par exemple par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, pour mettre en place une approche orientante interordres. Un tel projet, suivi et évalué avec rigueur, pourrait avoir des retombées transférables dans tout le réseau en plus de favoriser le transfert de connaissances. Ainsi, nous passerions de ce qui semble une bonne idée à une démonstration permettant d'estimer la pertinence d'une approche interordres en matière d'orientation.

Finalement, il importe de rappeler l'impact des échecs sur la perte de motivation et, à l'inverse, les effets bénéfiques de vivre des réussites. Il ne faut pas non plus oublier que la motivation n'est pas constante dans le temps et qu'elle sera influencée par les expériences vécues, par l'importance accordée à une tâche et aux perceptions de nos habiletés pour mener à bien cette tâche. Sur le plan affectif, les travaux de Poulos et Mahony (2008), sur les perceptions des étudiantes et des étudiants à l'égard de la rétroaction, suggèrent que le rôle des rétroactions est non seulement l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite, mais aussi de fournir un soutien affectif susceptible de faciliter la transition entre deux ordres d'enseignement. En ce sens, le renforcement positif, la rétroaction bienveillante, les encouragements, le fait de transmettre sa matière avec passion et l'attention qui est accordée à chacun et à chacune sont autant de moyens à la disposition des enseignantes et des enseignants pour favoriser une plus forte motivation chez les apprenantes et les apprenants.

section

7

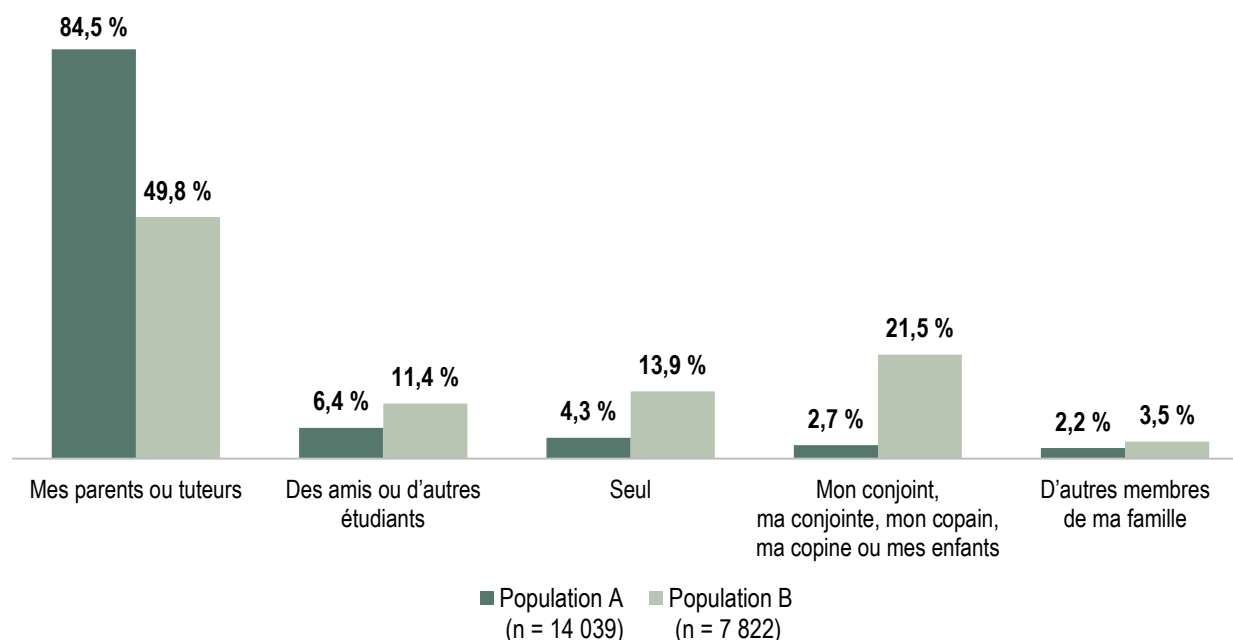
Situation au
moment de
commencer son
programme
d'études

Cette section permet d'observer la situation des étudiantes et étudiants au moment de commencer leur programme d'études selon trois aspects : les personnes avec lesquelles ils habitent, l'obligation de déménager pour la poursuite des études collégiales et les inquiétudes liées à la COVID-19.

7.1 Personnes avec lesquelles les étudiantes et les étudiants habitent durant la semaine

La vaste majorité (84,5 %) des étudiantes et des étudiants de la population A déclare habiter chez leurs parents ou tuteurs, tandis que cette proportion est de 49,8 % pour les étudiantes et étudiants de la population B (figure 24). La situation résidentielle de la population B est plus diversifiée : 21,5 % habitent avec leur conjointe ou conjoint, 13,9 % déclarent habiter seuls, 11,4 % avec des amies ou amis ou d'autres étudiantes ou étudiants et 3,5 % avec d'autres membres de leur famille.

Figure 24. Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants habitent durant la semaine lors des études collégiales



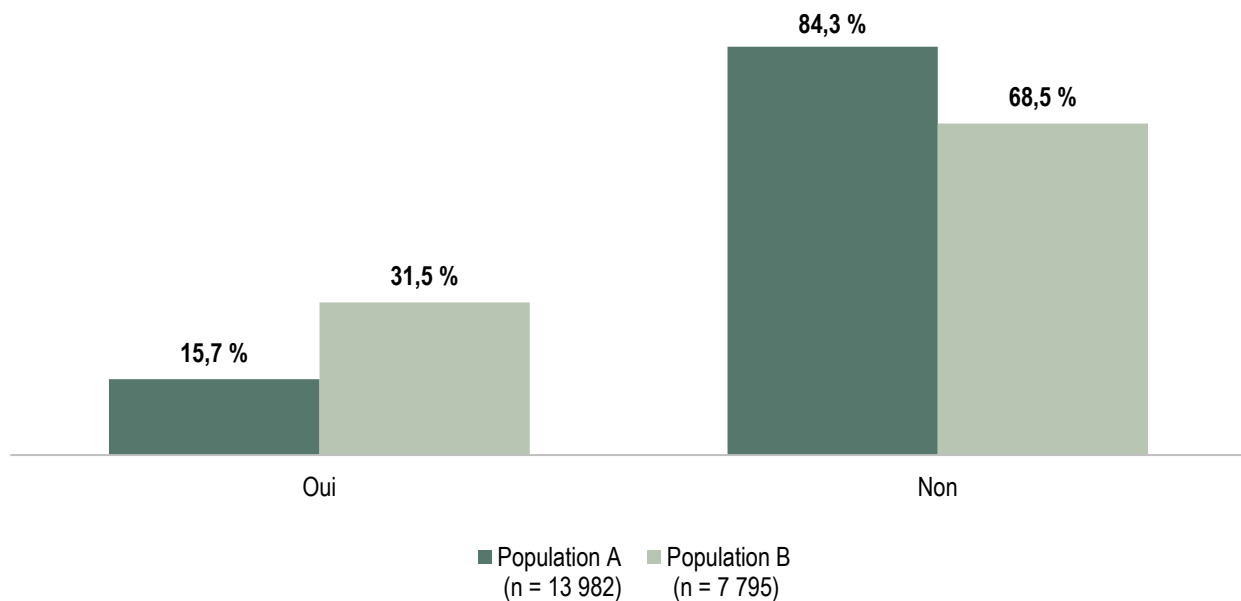
Ainsi, la moitié des étudiantes et des étudiants de la population B n'habite pas avec leurs parents ou tuteurs ou tuteurs. Par conséquent, il est loisible de croire que leur situation est marquée par plus de responsabilités financières (comptes à payer, appartement, etc.), organisationnelles (tâches ménagères, préparation des repas, courses, etc.) ainsi que parentales et sentimentales (vie conjugale, enfants à charge, etc.). Nous abordons, par ailleurs, ces thèmes plus en

détail aux sections 1, 7 et 10. Les étudiantes et étudiants de la population B seraient donc plus nombreux à devoir concilier différentes sphères d'activité : études, famille, travail rémunéré, vie sentimentale, activités sociales, etc.

7.2 Déménagement pour la poursuite des études

Les étudiantes et étudiants de la population B sont aussi proportionnellement plus nombreux (31,5 %) à déclarer devoir déménager pour la poursuite des études collégiales (figure 25) que ceux de la population A (15,7 %). Les données recueillies ne permettent toutefois pas de documenter les raisons pour lesquelles ce déménagement est « nécessaire ». Par exemple, s'agit-il d'un départ du foyer parental pour aller s'installer en appartement avec des colocataires dans la même ville, d'un départ à la suite d'un conflit familial ou simplement d'un départ pour réduire le temps de transport quotidien pour se rendre au collège? Ou encore s'agit-il d'un déménagement de ville ou de région pour aller étudier parce qu'il n'y a aucun cégep à proximité ou parce que le programme visé n'y est pas offert?

Figure 25. L'obligation de déménager pour la poursuite des études collégiales



Les résultats de Richard (2017) montrent que les cégépiennes et cégépiens touchés par la migration pour études sont plus âgés que ceux qui sont contraints à d'importants navettages quotidiens ou ceux qui habitent plus près de leur collège. Cette tendance avait également été observée dans l'analyse du SPEC de 2016 (Gaudreault et coll., 2018) auprès des étudiantes et étudiants de la population A. Au fil de ses analyses, Richard (2017) avait également observé une stratégie qui était employée par certains étudiants et étudiantes : s'inscrire dans un collège de sa région lors de la

première année d'inscription au collégial afin de prendre de l'expérience, amasser un coussin financier et, par la suite, s'inscrire dans le programme d'études convoité dans un collège éloigné du domicile familial. Cette seconde inscription dans un autre collège et un nouveau programme d'études qui nécessite un déménagement place donc l'étudiante ou l'étudiant dans la population B.

7.3 Les inquiétudes liées à la COVID-19

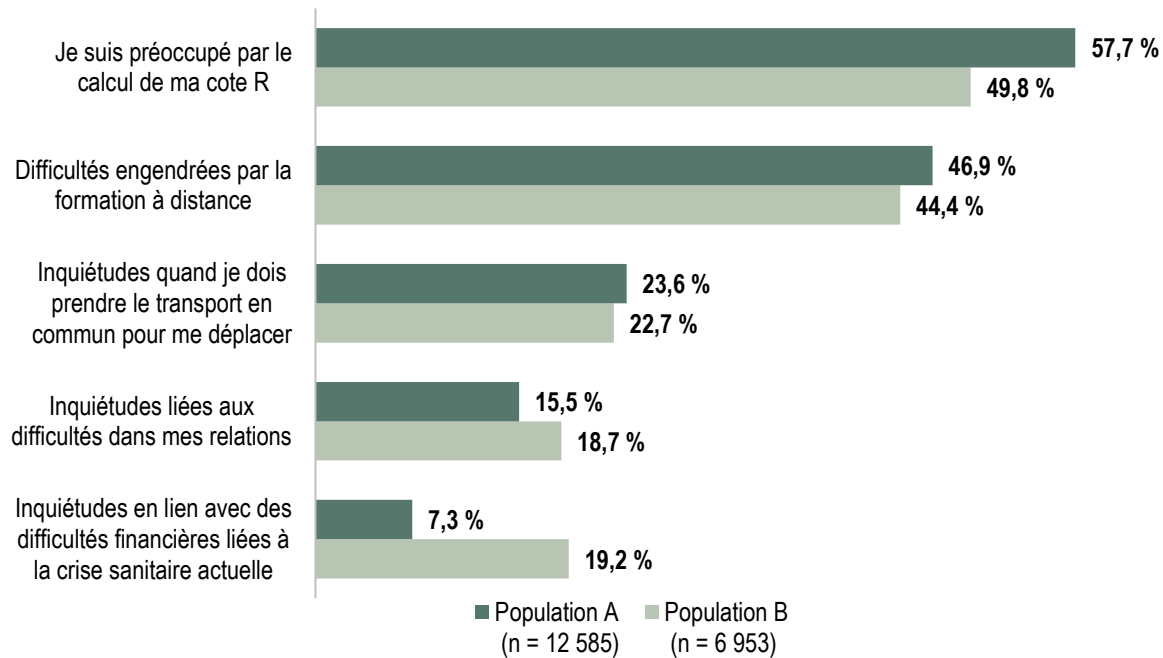
Lors de la collecte du SPEC 1 en 2021, les répondantes et répondants ont été invités à se prononcer sur cinq énoncés concernant leurs inquiétudes liées à la COVID-19. Une majorité d'étudiantes et d'étudiants (54,9 %) déclare être inquiétée par le calcul de leur cote R (annexe B, tableau 7.3) et un peu moins de la moitié des personnes interrogées est inquiète par les difficultés engendrées par la formation à distance (46,0 %). Rappelons à ce sujet qu'une analyse sur le moment de passation du questionnaire, réalisée dans la section méthodologique, permet de constater que les difficultés engendrées par la formation à distance sont surtout évoquées par celles et ceux ayant rempli hâtivement le questionnaire (53,8 % comparativement à 37,1 % pour les réponses reçues entre la mi-septembre et la mi-octobre), le téléenseignement n'étant finalement plus en vigueur pour le début de la session d'automne 2021.

Les inquiétudes liées aux déplacements, aux difficultés dans les relations et à la situation financière, engendrées par la crise sanitaire, touchent toutes moins d'une personne sur quatre. Force est de constater que les deux principales inquiétudes exprimées liées à la COVID-19 concernent des aspects scolaires : la cote R et l'enseignement à distance.

La figure 26 permet de constater que les inquiétudes liées au calcul de la cote R distinguent de façon marquée les étudiantes et les étudiants des populations A et B. En effet, les personnes étudiantes de la population A sont proportionnellement plus nombreuses (57,7 %) que celles de la population B (49,8 %) à s'inquiéter quant au calcul de la cote R. Ça n'a rien de surprenant, puisque les A sont plus souvent inscrits dans un programme préuniversitaire que les B. Une analyse complémentaire permet, par contre, d'établir que plus du tiers (35,7 %) de celles et ceux qui ne visent pas la poursuite de leurs études au-delà du niveau collégial ont des inquiétudes liées au calcul de leur cote R et que ces inquiétudes sont partagées par les deux tiers (65,4 %) de ceux qui visent un baccalauréat universitaire ou plus (données non présentées).

Les autres sources d'inquiétudes liées à la COVID-19 mesurées par le sondage distinguent peu les personnes étudiantes des populations A et B, à l'exception des inquiétudes financières qui sont presque trois fois plus souvent mentionnées par les étudiantes et étudiants de la population B (19,2 %) que par ceux de la population A (7,3 %). La prochaine section portant sur la situation financière de la communauté collégiale permettra de confirmer de façon éloquent ce constat.

Figure 26. Étudiantes et étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19



7.4 Discussion

La situation des étudiantes et des étudiants au moment de commencer le programme d'études permet d'observer quelques distinctions entre la population A et la population B. D'abord, on constate des situations résidentielles plus diversifiées pour les étudiantes et étudiants de la population B, ce qui implique fort probablement des responsabilités et des obligations plus importantes que celles qui incombent aux étudiantes et étudiants de la population A qui résident pour la vaste majorité chez leurs parents. Pour les étudiantes et les étudiants de la population B, s'ajoutent à cela davantage de déménagements, de mobilité intraprovinciale et d'éloignement de leur lieu d'origine, ce qui amène également des responsabilités, des obligations ou des difficultés personnelles, émotionnelles, financières et scolaires particulières (Richard, 2018; Richard et Mareschal, 2010).

Les énoncés relatifs aux difficultés liées à la crise sanitaire de la COVID-19 permettent aussi d'illustrer l'une de ces difficultés pour les étudiantes et étudiants de la population B, qui sont presque trois fois plus nombreux que ceux de la population A à exprimer des inquiétudes en lien avec des difficultés financières liées à la crise sanitaire. À la lumière de ces résultats, il serait pertinent que les parties prenantes du réseau collégial réfléchissent au soutien et aux incitatifs offerts aux étudiantes et aux étudiants de la population B. Pourrions-nous envisager des mesures innovantes qui contribueraient à lever les obstacles ou à faciliter le financement de leur formation, d'autant plus que nous traversons

une situation de pénurie de main-d'œuvre dans plusieurs domaines d'activités? La prochaine section contribuera à pousser plus loin la réflexion sur la situation financière de la population étudiante.

Notons aussi que les appréhensions liées à la formation à distance, révélées dans l'analyse en fonction du moment de passation dans la section méthodologique, étaient nettement plus élevées parmi celles et ceux ayant répondu hâtivement au questionnaire que pour ceux l'ayant rempli entre la mi-septembre et la mi-octobre (53,8 % comparativement à 37,1 %), les craintes de plusieurs ayant pu être résorbées par une rentrée en présentiel. Cet écart important rappelle que le téléenseignement et l'incertitude qui l'entoure sont une source importante de préoccupation pour une majorité d'étudiantes et d'étudiants au moment où ils vivent cette situation. Dans l'éventualité où le recours à ce mode d'enseignement devrait à nouveau être envisagé, il apparaît essentiel de prendre en compte ces craintes lors de la planification et l'implantation du téléenseignement.

Quant à la confusion qui entoure le calcul de la cote R et de son utilité, il pourrait être judicieux de bonifier la sensibilisation à ce sujet rapidement dès le début du parcours des étudiantes et des étudiants et tout au long de leurs études. Aussi, les préoccupations liées à la cote R, alors que celle-ci n'est pas requise pour le cheminement de plusieurs, peuvent potentiellement traduire, en quelque sorte, des inquiétudes liées à la perception d'une plus faible qualité des apprentissages au secondaire et d'une valeur moindre du diplôme, dans un contexte où les savoirs essentiels ont parfois dû être priorisés au détriment de l'entièreté du contenu du programme pour répondre à des prérogatives de santé publique. En effet, selon une étude menée par Academos en 2021, « plusieurs craignent également de ne pas avoir les compétences nécessaires lors de leur entrée sur le marché du travail en raison de la formation qu'ils ont reçue pendant la pandémie, qu'ils jugent incomplète » (p. 17). Si tel est effectivement le cas, une attention particulière devrait être portée au cours des prochaines années pour faciliter la transition secondaire-collégial et pour assurer, au besoin, un rattrapage afin de redonner confiance aux apprenantes et aux apprenants.

section

8

Situation
financière

Les études collégiales engendrent des frais directs assez limités pour la plupart des jeunes Québécois et Québécoises qui fréquentent les établissements publics. Certains des programmes de formation impliquent bien l'acquisition de livres, d'instruments ou d'équipements spécialisés plus dispendieux, mais, dans la majorité des cas, il est possible de faire ses études collégiales avec des frais totaux inférieurs à 5 000 \$, ordinateur inclus. Cependant, entreprendre des études à temps complet entraîne, pour certaines et certains, des déplacements assez onéreux et implique parfois le départ du nid familial, ce qui engendre des dépenses liées au loyer et à la subsistance. Il y a aussi un coût de renonciation important pour certaines et certains, particulièrement pour des étudiantes et des étudiants plus âgés, ou ayant des responsabilités familiales, et qui doivent se priver des revenus d'un travail à temps plein durant les études. Un autre cas de figure concerne les étudiantes et les étudiants internationaux qui peuvent parfois payer jusqu'à 20 000 \$ par année pour pouvoir étudier dans un collège québécois (SRAM, 2022). Ajoutez à cela les frais de télécommunication (téléphone mobile, forfaits téléphoniques, accès à Internet ou abonnements à des chaînes de diffusion), les sorties entre amis, quelques activités culturelles, des activités sportives ou des loisirs, et il faudra près d'une dizaine de milliers de dollars par année, et ce, avant d'envisager des dépenses souvent jugées non essentielles comme un voyage, une voiture ou des vêtements à la mode!

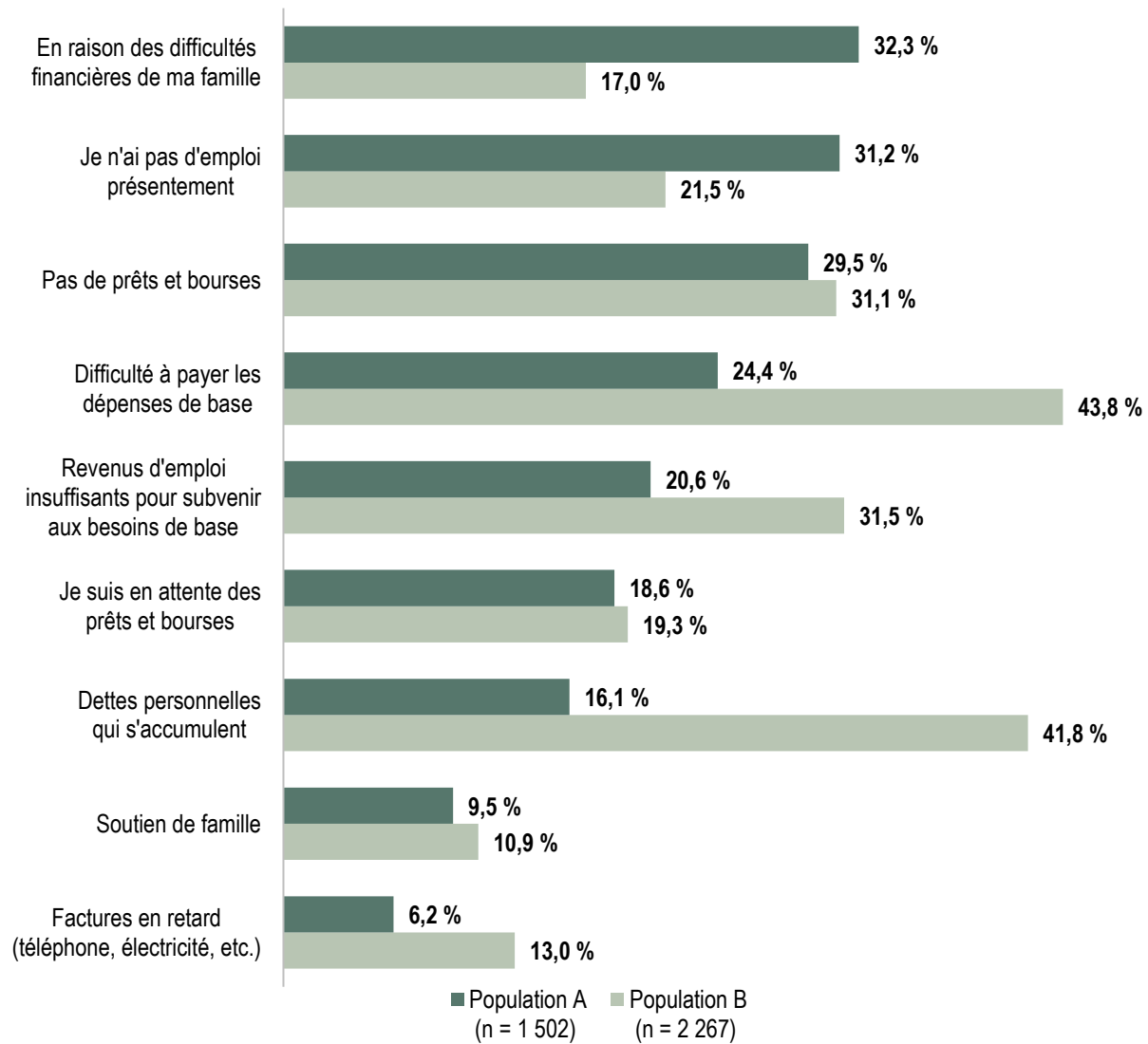
Dans ce contexte, l'autonomie résidentielle et monétaire peut entraîner certaines inquiétudes chez les nouveaux inscrits et inscrites aux études collégiales. Les ressources financières seront-elles à la hauteur des déboursés prévisibles? Le soutien des parents et les mesures de soutien financier aux études sont-ils suffisants? Quelle sera l'ampleur d'une éventuelle dette liée aux études? D'ailleurs, pour celles et ceux qui ont de grandes responsabilités financières ou qui proviennent de milieux moins aisés, ces questions peuvent devenir un frein important à la poursuite d'études postsecondaires. Autant de questions légitimes qui, si elles ont trouvé des réponses satisfaisantes pour permettre aux répondantes et aux répondants du questionnaire SPEC 1 de s'inscrire dans un programme d'études collégiales, comportent encore souvent leur lot d'incertitudes, voire d'inquiétudes. C'est pourquoi quelques questions du SPEC 1 abordent la situation pécuniaire des nouveaux inscrits et inscrites ainsi que les ressources et inquiétudes qui l'accompagnent. Les sources de revenus anticipées ainsi que l'occupation d'un emploi durant la session compléteront le portrait de la situation financière des personnes qui ont répondu au questionnaire SPEC 1 lors de leur inscription à la session d'automne 2021.

8.1 Raisons des inquiétudes financières

Au moment de remplir le questionnaire, 19,8 % des participantes et des participants avaient des inquiétudes financières (annexe B, tableau 8.1). La proportion observée dans la population A est par ailleurs assez semblable à celle de la cohorte de 2016 (12,4 % en 2021, comparativement à 14,4 % en 2016) (Gaudreault et coll., 2018). En revanche, dans la population B, il y a beaucoup plus d'inquiétudes à cet égard (33,2 %) en 2021.

Les raisons qui expliquent les inquiétudes financières sont fort différentes dans la population A et la population B. Dans la population A, environ une personne sur trois mentionne les difficultés financières de sa famille (révélant ses origines socioéconomiques), l'absence d'un emploi et le fait qu'elle n'a pas de prêts étudiants ni de bourses (figure 27).

Figure 27. Raison des inquiétudes financières



Si cette dernière explication vaut également pour autant de membres de la population B, les autres raisons sont distinctes. En effet, plus de 40 % mentionnent que leurs inquiétudes financières sont liées à leurs dettes personnelles qui s'accumulent (41,8 %, comparativement à 16,1 % chez les A), à la difficulté de payer les dépenses de base (43,8 %, comparativement à 24,4 % chez les A), aux revenus d'emploi insuffisants (31,5 % comparativement à 20,6 %) et aux factures en retard (13,0 % comparativement à 6,2 %). Les enjeux financiers vécus par les collégiennes et les collégiens de la population B sont donc principalement liés à l'endettement et à la subsistance.

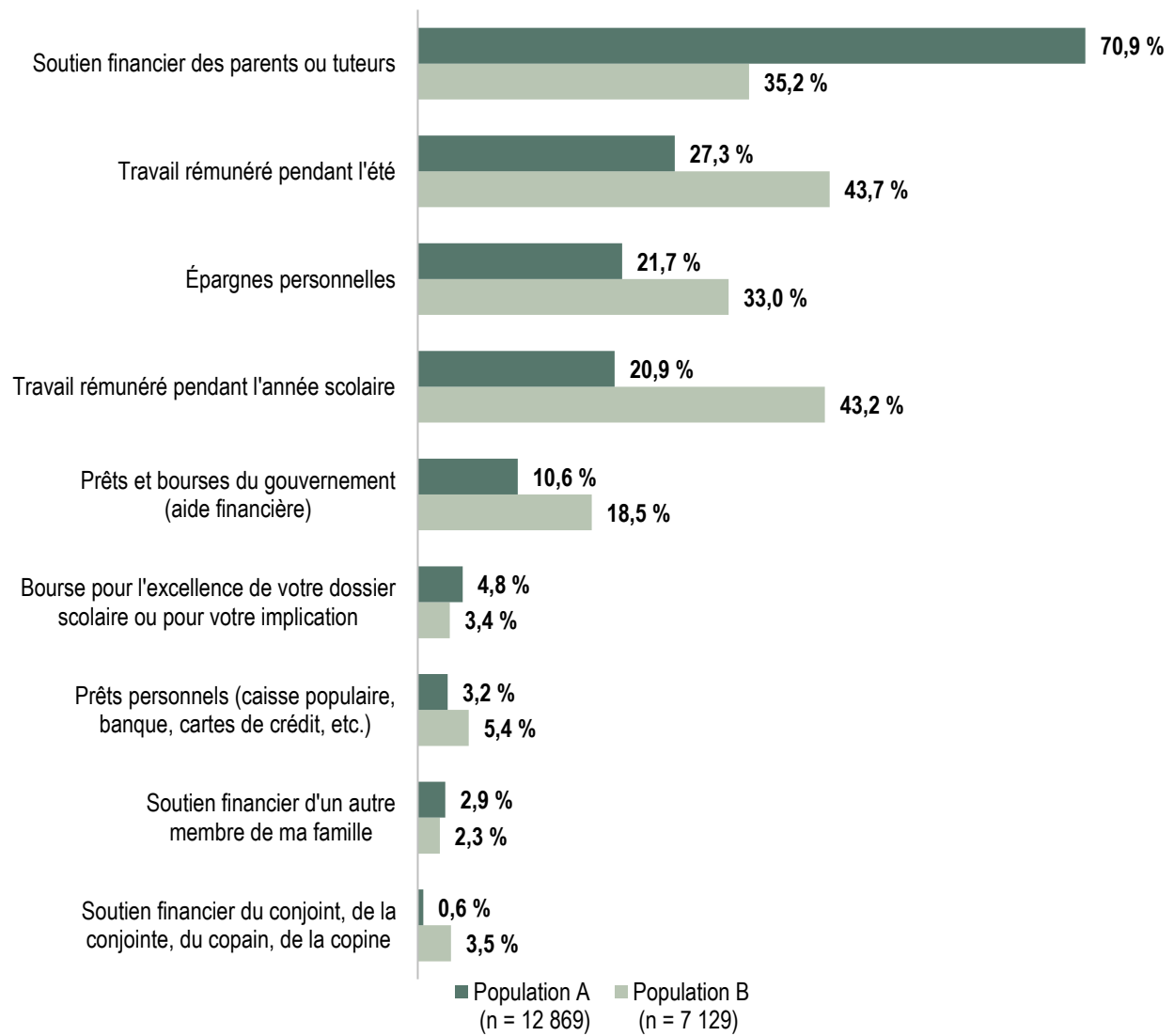
Les répondantes et les répondants avaient aussi la possibilité d'identifier d'autres sources d'inquiétudes financières (annexe B, tableau 8.2Autre). On y fait principalement référence aux inquiétudes liées au futur, au stress et à l'anxiété liés à l'argent, à la peur de manquer d'argent ou à l'incertitude des revenus. D'autres parlent plutôt d'une mauvaise gestion de l'argent et des difficultés à épargner ou à gérer un budget. Enfin, plusieurs indiquent que leurs prêts et bourses sont insuffisants.

8.2 Sources de financement des études

Pour mesurer la provenance du financement destiné aux études, les étudiantes et les étudiants ont été invités à préciser, pour chaque source de financement, s'il s'agissait d'une source principale ou secondaire de financement (annexe B, tableaux 8.3a à 8.3i). La figure 28 met l'accent sur les sources ayant été identifiées comme principales par les répondantes et les répondants.

Les deux populations étudiantes s'appuient aussi sur des sources de financement bien différentes pour leurs études. En effet, dans la population A, 70,9 % des personnes peuvent compter sur le soutien financier de leurs parents ou tuteurs ou tutrices; c'est deux fois plus que dans la population B (35,2 %). À l'inverse, les membres de la population B comptent bien plus souvent sur un travail rémunéré pendant l'été (43,7 %, comparativement à 27,3 % parmi la population A) ou pendant l'année scolaire (43,2 %, comparativement à 20,9 % dans la population A). Les membres de la population B utiliseront aussi plus fréquemment leur épargne personnelle que dans la population A (33,0 %, comparativement à 21,7 %), un prêt gouvernemental (18,5 %, comparativement à 10,6 %) ou un prêt personnel (5,4 %, comparativement à 3,2 %). Bref, le recours à un emploi ou à l'endettement est bien plus fréquent parmi la population B, qui bénéficie bien plus rarement du soutien financier des parents.

Figure 28. Sources de financement principales pour les études

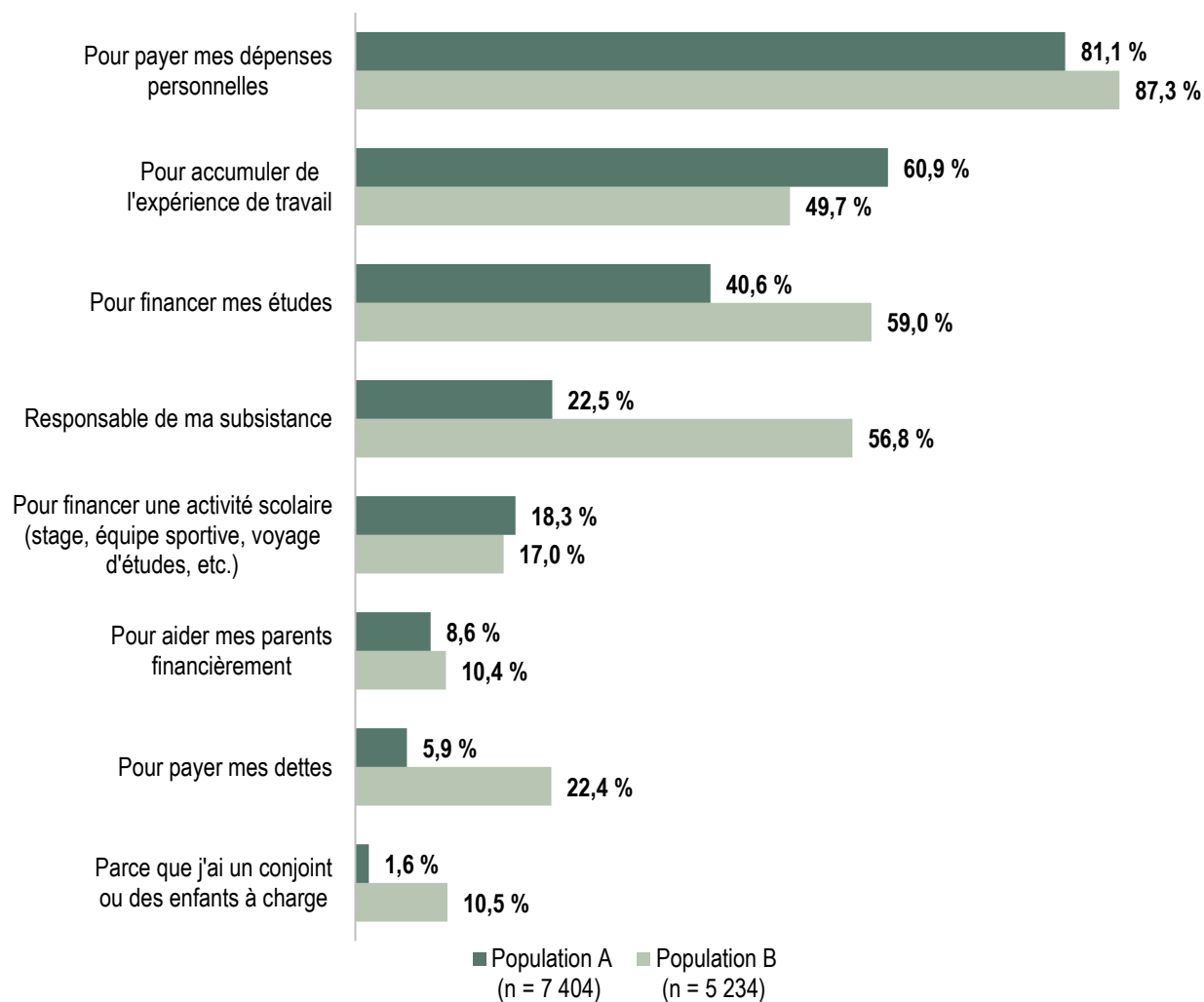


8.3 Emploi rémunéré durant les études

En plus de celles et ceux qui prévoient en faire une source principale de revenu, l'occupation d'un emploi rémunéré pendant l'année scolaire est également prévue comme l'une des sources de financement secondaire des études collégiales par plus du tiers (34,3 %) des deux groupes à l'étude (annexe B, tableau 8.3i). Au total (comme source de financement principale ou secondaire), ce sont 63,2 % des personnes ayant rempli le questionnaire qui prévoient occuper un emploi durant l'année scolaire 2021-2022. Cette proportion atteint même 73,4 % dans la population B (comparativement à 57,5 % dans la population A).

Ceux et celles qui planifiaient occuper un emploi durant l'année scolaire ont précisé le degré d'accord sur les raisons d'occuper un emploi. Pour chacune des raisons proposées, une échelle allant de 1 à 10 était proposée. Les réponses variant de 8 à 10 (plus grand accord possible) ont été regroupées et illustrées dans la figure suivante. Pour les deux populations, « payer ses dépenses personnelles » rejoint la vaste majorité des personnes. Pour la population A, l'expérience de travail (60,9 %, comparativement à 49,7 % pour la population B) et le financement de ses études (40,6 %, comparativement à 59,0 %) suivent dans l'ordre. Le financement des études arrive d'ailleurs au second rang dans la population B, suivie de près par « parce que je suis responsable de ma subsistance » (56,8 %, comparativement à 22,5 % des membres de la population A). D'autres différences méritent aussi l'attention : d'une part, 22,4 % de la population B prévoyait occuper un emploi pour payer ses dettes, alors que cette proportion n'est que de 5,9 % dans la population A, et d'autre part, 10,5 % de la population B justifie l'occupation d'un emploi par ses responsabilités familiales, comparativement à 1,6 % des membres de la population A.

Figure 29. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10)



8.4 Discussion

De toutes les données qui précèdent concernant le financement des études collégiales, il appert que cet enjeu est problématique, voire inquiétant, pour une très grande proportion de la population B. Puisque les questionnaires SPEC ne sollicitent cette population étudiante que depuis 2020, il est impossible d'estimer si leurs difficultés financières sont en croissance, si elles sont stables ou en diminution. Il n'est pas davantage possible de connaître précisément les effets de la pandémie à cet égard sur cette population en particulier. Vu la fréquence des inquiétudes financières de la population B, il était certainement justifié de les inclure dans la population à l'étude du SPEC.

Chose certaine, le fait qu'il y ait le tiers de la population B qui soit affectée par les inquiétudes financières, soit près de trois fois la proportion observée dans la population A, n'est certainement pas un facteur favorisant l'accès et la persévérance aux études collégiales de ce groupe de personnes pour qui bien d'autres défis se juxtaposent. Faut-il introduire des bonifications dédiées à cette population dans les mesures de soutien financier? Faut-il sensibiliser les parents à l'importance de maintenir leur soutien financier plus longtemps, à la suite d'un changement de programme ou au moment d'un retour aux études, malgré la cessation des prestations parentales une fois que leurs enfants sont majeurs? Bref, serait-il possible de faire en sorte que cette population puisse avoir l'esprit plus libre et disposé à réussir une nouvelle formation?

section

19

Maîtrise des outils
liés aux
technologies de
l'information

La maîtrise des technologies de l'information revêt une grande importance dans le développement des compétences du 21^e siècle pour permettre au Québec de se démarquer et d'être compétitif à l'échelle mondiale. Pour répondre aux préoccupations soulevées par différents membres de la communauté collégiale lors d'une consultation ayant été tenue par la Fédération des cégeps en décembre 2020, deux nouvelles questions ont été ajoutées au questionnaire SPEC 1 pour tenter de mieux circonscrire l'accès aux technologies et leur maîtrise.

9.1 Accès et maîtrise des outils technologiques

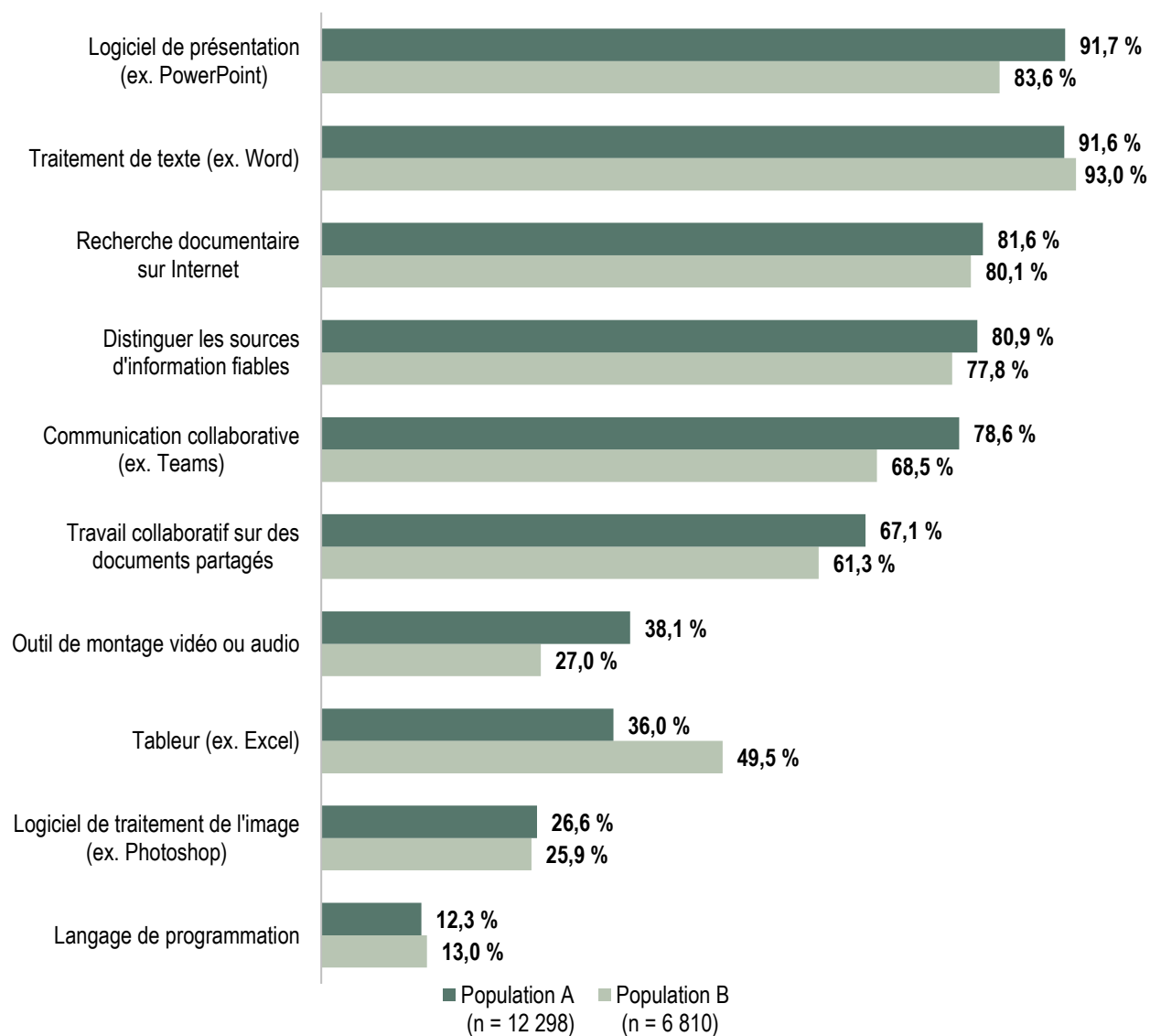
Il y a 80,1 % de la cohorte de l'automne 2021 qui possédait un ordinateur personnel au moment de répondre au questionnaire (annexe B, tableau 9.1). Cette proportion atteignait même 84,9 % dans la population B (comparativement à 77,6 % dans la population A). De plus, 4,2 % avaient accès à un ordinateur en partage avec d'autres personnes. En considérant que 0,4 % ne prévoyait pas en avoir besoin, il y avait 15,3 % qui voulaient s'équiper d'un nouvel ordinateur, dont 3,0 % qui ne savaient pas comment le financer. L'accès à un équipement informatique pour les études semble donc être un enjeu pour une très petite proportion des étudiantes et des étudiants qui amorcent une nouvelle formation au collégial. De surcroît, l'analyse sur les effets du moment de passation, qui a été réalisée dans la section méthodologique du présent rapport, a permis de démontrer que celles et ceux qui répondent tardivement au SPEC ont, pour la plupart, trouvé des solutions aux enjeux d'accès à un ordinateur, mais qu'une faible proportion demeure avec des préoccupations en ce sens.

La figure 30 démontre que la maîtrise de différents logiciels usuels est généralisée. C'est principalement le cas pour les logiciels de traitement de texte tel que Word (91,6 % des A, comparativement à 93,0 % des B), les logiciels de présentation comme PowerPoint (91,7 % comparativement à 83,6 %), les outils de communication collaborative comme Teams (78,6 % comparativement à 68,5 %) et les outils permettant le travail collaboratif comme OneDrive (67,1 % comparativement à 61,3 %). Il est notable que trois de ces quatre outils soient mieux maîtrisés par les nouveaux arrivants et arrivantes du secondaire que par ceux qui effectuent un changement de programme et qui ont des antécédents au collégial. Il est aussi permis de se questionner sur la maîtrise, chez ces utilisatrices et utilisateurs avancés, de certaines fonctionnalités spécifiques utiles pour les études collégiales, notamment générer une table des matières, manier les styles des titres et sous-titres, connaître les normes de présentation APA, etc.

D'autres logiciels ou outils plus spécialisés sont maîtrisés par de plus faibles proportions d'étudiantes et d'étudiants. En effet, seulement le quart de la nouvelle cohorte déclarait un niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé pour traiter les images; le tiers, pour réaliser un montage vidéo; et 40,8 %, pour utiliser un tableur tel Excel. Comme l'illustre la figure 30, il y a une plus grande proportion de jeunes de la population B maîtrisant Excel ou un autre tableur (49,5 %, comparativement à 36,0 % dans la population A), des compétences sur cet aspect ayant probablement été développées dans leur parcours collégial antérieur ou sur le marché du travail. Par ailleurs, il y a seulement une personne sur huit estimant que ses compétences sont intermédiaires ou avancées en programmation. Cela dit, il s'agit là d'un savoir qui n'est pas nécessaire dans tous les programmes de formation, ce qui explique certainement en grande

partie cette faible proportion. Il sera intéressant éventuellement de décliner cette question sur la maîtrise des différents logiciels à l'entrée au cégep en fonction du programme ou de la famille de programmes, afin de mieux cerner les acquis précollégiaux de la population étudiante du programme d'informatique ou de multimédia, par exemple.

Figure 30. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques



Cette question a aussi permis d'intégrer deux nouveaux énoncés portant non pas sur la maîtrise d'outils, mais plutôt sur la maîtrise de compétences que l'on souhaite voir développer chez les jeunes apprenantes et apprenants. Environ quatre personnes sur cinq disent avoir un bon niveau pour effectuer des recherches sur Internet ou pour distinguer les sources d'informations fiables afin d'éviter la désinformation, la majorité de celles-ci se disant plus souvent intermédiaires qu'avancées sur ces aspects. S'agit-il là d'une surévaluation de leurs propres capacités? C'est du moins ce que semblent penser la plupart des enseignantes et des enseignants qui ont été rencontrés lors des étapes préliminaires de diffusion de ces résultats.

9.2 Discussion

L'ère de l'économie du savoir dans laquelle nous sommes engagés et engagées requiert des connaissances et des compétences que les établissements collégiaux doivent transmettre et développer. Lors d'un colloque organisé par le Carrefour de la réussite en avril 2018, où la question des compétences numériques était abordée, tous les acteurs présents et toutes les actrices présentes considéraient comme essentiel de développer ces habiletés chez les apprenantes et les apprenants, mais peu considéraient que la communauté étudiante collégiale maîtrisait ces outils à la sortie des cégeps. Il serait donc pertinent de continuer de mesurer leurs acquis à l'entrée, comme c'est ici le cas, pour prendre la mesure du chemin qu'il reste à parcourir.

Si la proportion de la population étudiante se disant bien équipée en matériel informatique pour amorcer des études collégiales est très rassurante, la proportion de celles et ceux se disant aptes à bien distinguer leurs sources d'information appelle quelques réflexions. En effet, considérant l'importance de bien cibler les sources d'informations fiables dans une société du savoir dans laquelle tout un chacun peut facilement devenir un diffuseur de contenu via les réseaux sociaux, il ne faudrait peut-être pas se satisfaire de cette auto-évaluation fort positive (79,7 % estimant pouvoir distinguer les sources d'information fiables) de la part des étudiantes et des étudiants. Pour paraphraser Charles Lamb (1823) dans les *Essais d'Elia*, si la crédulité est toujours la force de l'enfant, au 21^e siècle, elle peut se révéler une grande faiblesse de l'homme! Éviter les tentatives d'hameçonnage, contrer la désinformation et être en mesure de distinguer les informations fiables requièrent aujourd'hui des compétences informationnelles essentielles qu'il vaudrait probablement la peine d'intégrer dans le parcours collégial.

section

100

Besoins de soutien
pour la réussite
des études
collégiales

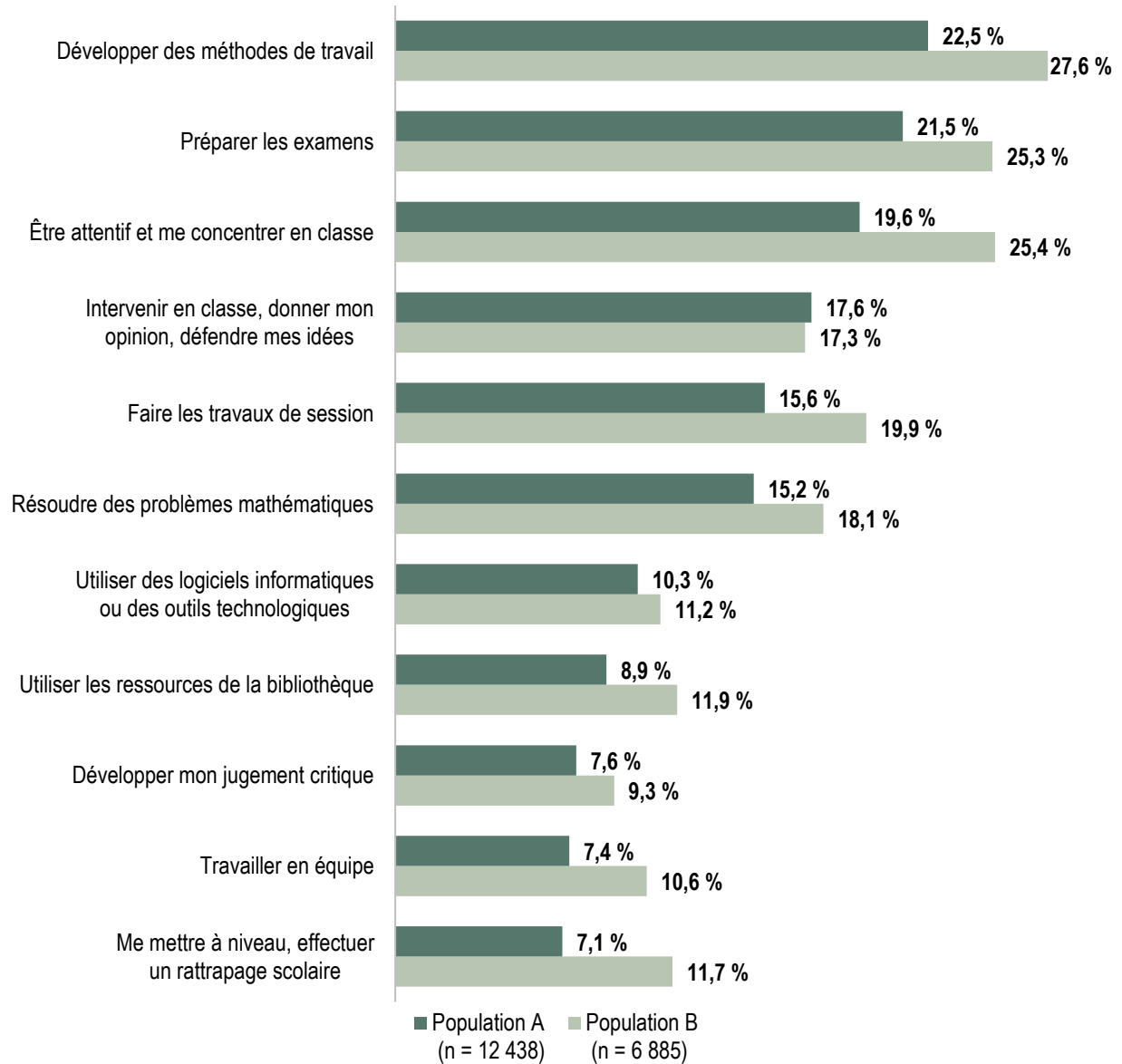
La réussite de la communauté étudiante étant au cœur des préoccupations des cégeps depuis de nombreuses années, le soutien pouvant leur être apporté en ce sens et l'organisation de ces services revêtent une grande importance. Ainsi, comme c'est le cas depuis de nombreuses années par le biais du questionnaire SPEC 1, la communauté étudiante des cégeps a été sondée sur ses différents besoins tant au point de vue pédagogique qu'aux points de vue linguistique ou personnel. L'enquête révèle aussi leur intention d'utiliser certains services offerts par les cégeps pour favoriser leur réussite.

10.1 Besoin d'aide pour réussir ses études collégiales

Selon le tableau 10.1 présenté à l'annexe B, un peu plus d'une personne sur cinq prévoit un grand besoin d'aide pour développer des méthodes de travail (24,3 %), pour se préparer aux examens (22,8 %) ou pour améliorer son attention et sa concentration en classe (21,7 %). La figure 31 permet de constater que ces trois besoins sont nettement plus fréquemment relevés par les étudiantes et les étudiants de la population B que par ceux de la population A. Viennent ensuite trois autres domaines qui sont mentionnés par environ une personne sur six (entre 16 % et 18 %) : intervenir en classe, faire les travaux de session et résoudre des problèmes mathématiques. Les autres domaines inclus au questionnaire sont mentionnés par 10 % ou moins de la population étudiante.

Au total, ce sont neuf domaines sur les onze listés pour lesquels les étudiantes et les étudiants de la population B présentent de plus fréquents besoins, comparativement à la population A. Ces résultats démontrent soit une plus grande vulnérabilité de la population B face aux études collégiales, soit une capacité accrue à identifier leurs besoins dus à des expériences scolaires antérieures. Notons aussi qu'un grand besoin d'aide pour développer des méthodes de travail semble en augmentation entre 2016 et 2021 chez la population A, puisqu'il serait passé de 16,2 % (Gaudreault et coll., 2018) à 22,5 % dans la présente enquête.

Figure 31. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide pour réussir leurs études collégiales (scores de 8 à 10 sur 10)

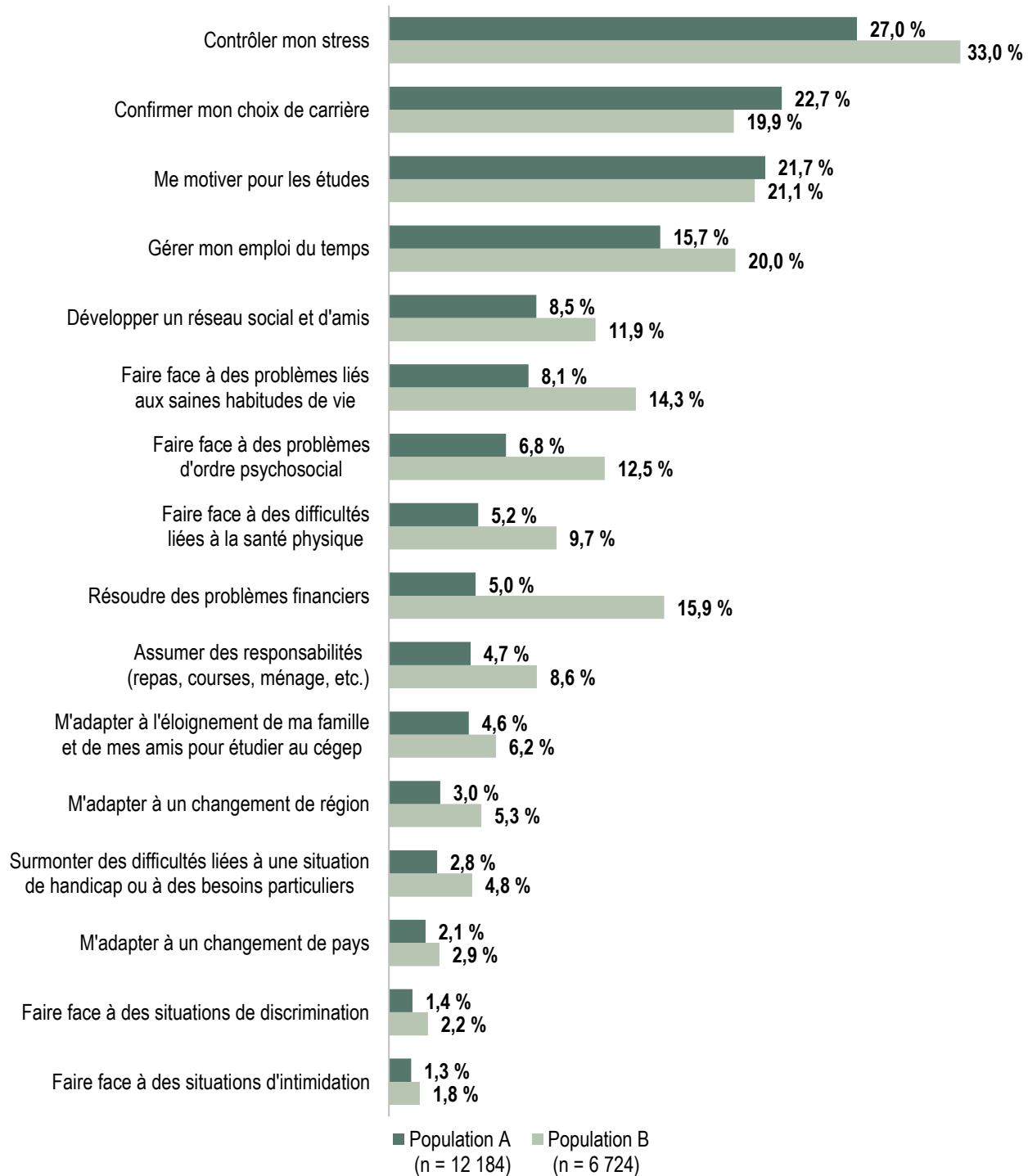


10.2 Besoin d'aide sur le plan personnel

Le tableau 10.2 de l'annexe B montre que, sur le plan personnel, plus d'une personne étudiante sur cinq dit avoir un grand besoin d'aide à contrôler son stress (29,2 %), à confirmer son choix de carrière (21,7 %) ou à se motiver face aux études (21,5 %). L'enquête révèle aussi un besoin d'aide important en ce qui a trait à la gestion du temps pour 17,2 % de la communauté étudiante. Ces données sont similaires à celles de 2016 (Gaudreault et coll., 2018). Toutefois, lorsque les étudiantes et étudiants avaient été sondés à nouveau à la session suivante (SPEC 2), leurs difficultés se sont avérées beaucoup plus importantes qu'ils ne les avaient anticipées au départ. Les proportions de celles et ceux ayant effectivement éprouvé des difficultés sur ces différents aspects ont été beaucoup plus élevées que les proportions se rapportant une session plus tôt à un grand besoin d'aide anticipé. Par exemple, plus du tiers des répondantes et des répondants au SPEC 2 affirmait avoir de la difficulté à contrôler son stress, à gérer son emploi du temps, à confirmer son choix de carrière et à se motiver pour les études. Bref, avant de se réjouir des faibles proportions observées, il faut prendre conscience que les personnes sous-estiment peut-être encore une fois cette année leurs difficultés et leurs besoins de soutien.

De plus, environ une personne sur dix exprime qu'elle a un important besoin d'aide pour faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (10,3 %) ou pour développer son réseau social (9,7 %). Ici, si l'on compare les populations A de 2016 et de 2021, on note une légère augmentation des besoins requis pour développer de saines habitudes de vie (8,1 % en 2021, comparativement à 7,3 % en 2016) et pour développer son réseau social (8,5 % comparativement à 7,1 %) (Gaudreault et coll., 2018). Cette augmentation pourrait tirer son origine de la situation pandémique. Enfin, en 2021, un peu moins de 2 % des étudiantes et des étudiants affirment avoir un grand besoin d'aide pour faire face à l'intimidation ou à des situations de discrimination, sans grande distinction entre les A et les B. Notons toutefois que si l'on ajoute les besoins jugés moyens (scores 4 à 7) chez les A et les B confondus, la proportion de ceux ayant un besoin moyen ou élevé passe à 7,8 % pour faire face à l'intimidation et à 8,6 % pour faire face à la discrimination. Comme les cégeps se veulent des milieux éducatifs inclusifs où chacun peut apprendre sans le souci de vivre de l'exclusion, il est impératif de répondre à ce besoin des étudiantes et des étudiants.

Figure 32. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide sur le plan personnel (scores de 8 à 10 sur 10)



Comme l'illustre la figure précédente, les cégépiennes et les cégépiens des populations A et B déclarent des besoins similaires de soutien pour confirmer leur choix de carrière et pour se motiver pour les études. Par contre, les personnes étudiantes de la population B réclament une aide plus importante que celles de la population A à plusieurs égards, mais plus particulièrement pour contrôler leur stress (33,0 % comparativement à 27,0 %), résoudre des problèmes financiers (15,9 %, comparativement à 5,0 %), ou faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (14,3 %, comparativement à 8,1 %), à des problèmes psychosociaux (12,5 %, comparativement à 6,8 %) ou à des difficultés en lien avec la santé physique (9,7 %, comparativement à 5,2 %). Enfin, elles sont proportionnellement plus nombreuses à vouloir une aide importante pour assumer des responsabilités, comme faire les repas, les courses et le ménage (8,6 %, comparativement à 4,7 %).

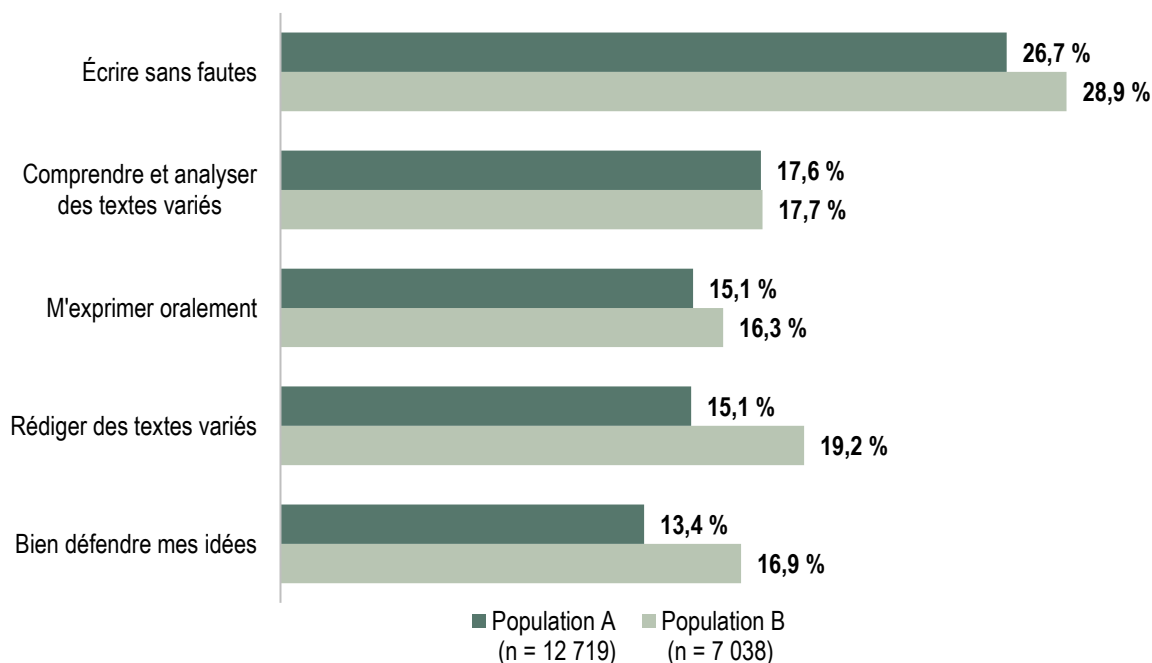
Comme nous l'avons fait à la section 3 pour les défis antérieurs rencontrés, nous avons voulu savoir si ce sont les mêmes étudiantes et étudiants qui présentent plusieurs besoins ou s'il ne s'agit pas plutôt de personnes distinctes. Environ la moitié (47,0 %) des répondantes et des répondants présentent au moins un besoin sur le plan personnel parmi ceux qui sont proposés. Plus précisément, 16,2 % mentionnent un seul besoin et 30,8 % en ont deux ou plus. Aussi, la population B se distingue de la A par son plus grand nombre de besoins (11,6 % ont cinq besoins ou plus, comparativement à 6,5 % chez les A) (données non présentées).

10.3 Besoin d'aide en langue d'enseignement

Comme mentionné dans la section méthodologique, environ 10 % des participantes et des participants à l'enquête fréquentent un cégep anglophone. La langue d'enseignement fait donc référence à l'anglais pour ceux-ci tandis que, pour 90 % des participantes et des participants, c'est plutôt le français. Bien que nous analysons globalement la situation dans un premier temps, la distinction entre les cégeps anglophones et francophones sera faite ensuite pour cette question ainsi que pour la suivante portant sur les besoins en langue seconde.

Lorsqu'interrogés sur leur besoin d'aide dans la langue d'enseignement au cégep (figure 33), un peu plus du quart des étudiantes et des étudiants de la population A estime (26,7 %) avoir grandement besoin de soutien pour écrire sans fautes. Étant donné les difficultés en français souvent relevées par le personnel enseignant des cégeps, cette donnée peut paraître faible. Il en est de même pour le grand besoin de comprendre et d'analyser des textes variés (17,6 %) et de rédiger des textes variés (15,1 %). Soulignons que ces résultats sont similaires à ceux de la cohorte de 2016 (Gaudreault et coll., 2018). Les personnes de la population B mentionnent avoir un plus grand besoin d'aide dans la langue d'enseignement que celles de la population A, notamment pour savoir comment bien défendre leurs idées (16,9 %, comparativement à 13,4 %) et pour rédiger des textes variés (19,2 %, comparativement à 15,1 %).

Figure 33. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue d'enseignement (scores de 8 à 10 sur 10)



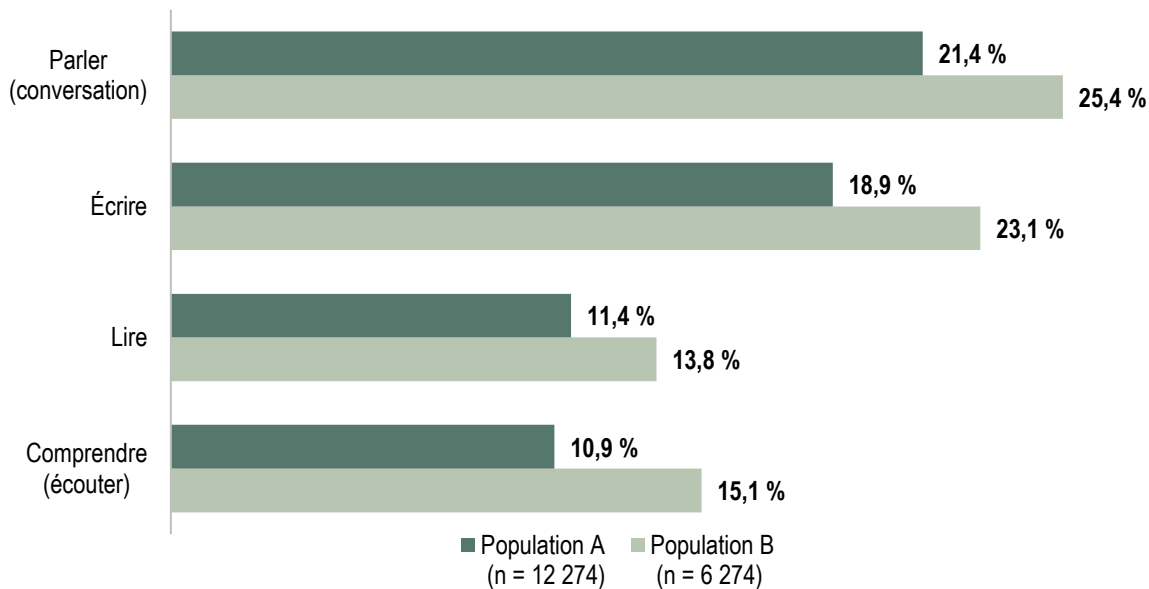
Une analyse complémentaire portant sur la langue d'enseignement permet d'établir la distinction suivante : les besoins des étudiantes et des étudiants fréquentant un cégep francophone ou anglophone ne se distinguent pas significativement à l'égard de la langue d'enseignement, sauf pour ce qui est d'écrire sans fautes. À ce chapitre, la proportion de celles et ceux ayant un grand besoin d'aide dans un collège francophone dépasse largement celle en milieu anglophone (29,1 % comparativement à 12,7 %) (données non présentées).

10.4 Besoin d'aide en langue seconde

Durant leurs études collégiales, les étudiantes et les étudiants doivent suivre des cours dans une langue seconde. Les cégeps anglophones offrent donc des cours de français, langue seconde, alors que les programmes des cégeps francophones comprennent des cours d'anglais, langue seconde. Ces cours sont obligatoires à l'enseignement régulier, contrairement aux programmes offerts à la formation continue menant à des attestations d'études collégiales (AEC), par exemple. Le tableau 10.4 de l'annexe B nous apprend qu'environ une personne étudiante sur cinq reconnaît avoir besoin d'aide pour soutenir une conversation (22,8 %) ou pour écrire (20,3 %) dans cette langue. Comprendre (12,4 %) et lire (12,2 %) une langue seconde semblent moins souvent être une difficulté. Notons toutefois que comparativement

à la population A, les étudiantes et les étudiants de la population B déclarent davantage avoir besoin de soutien pour parler, écrire, lire et comprendre une langue seconde, comme illustré dans la figure 34.

Figure 34. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue seconde (scores de 8 à 10 sur 10)



Comme précédemment pour la langue d'enseignement, une analyse complémentaire s'est intéressée aux distinctions qu'il peut y avoir entre les cégeps francophones et anglophones quant aux besoins liés à la langue seconde. Les étudiantes et les étudiants fréquentant un collège anglophone rapportent plus souvent un grand besoin d'aide pour écrire le français que ceux et celles des collèges francophones pour écrire l'anglais (26,0 % comparativement à 19,6 %). Par contre, soutenir une conversation en anglais serait un enjeu pour davantage d'individus dans un cégep francophone que ne peut l'être converser en français dans les collèges anglophones (23,4 % comparativement à 17,3 %). Il n'y a aucune distinction pour ce qui est de lire ou de comprendre la seconde langue (données non présentées).

10.5 Utilisation prévue des services aux étudiantes et aux étudiants

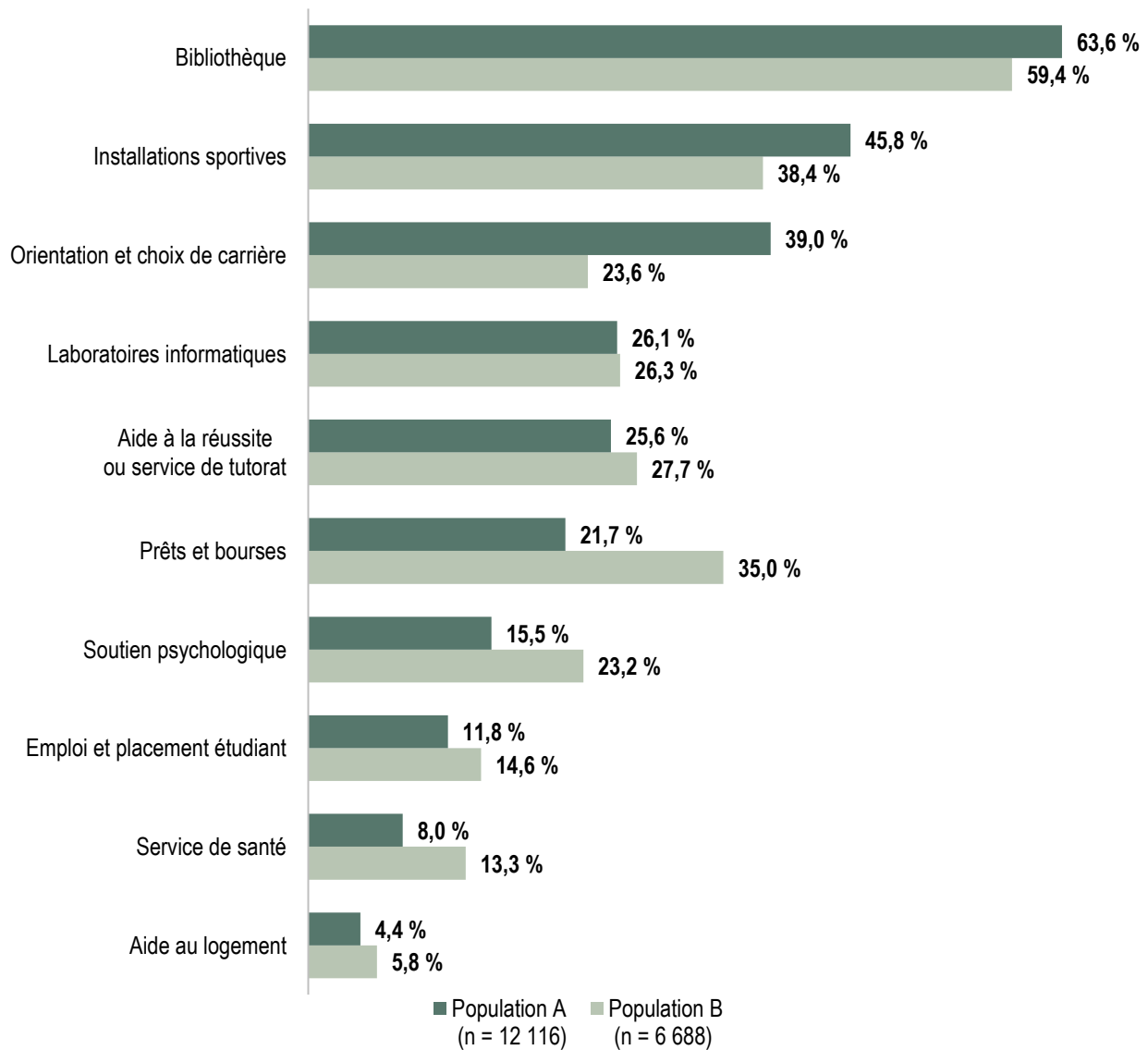
Le comportement de la population A diffère sensiblement de celui de la population B quant à l'utilisation projetée des services (figure 35). En effet, bien que l'utilisation de la bibliothèque et des installations sportives soit visée par de plus

fortes proportions d'étudiantes et d'étudiants dans les deux groupes, les A prévoient y recourir davantage. C'est également le cas pour les services d'orientation et de choix de carrière (39,0 % comparativement à 23,6 % pour la population B). Comparativement à ce qui avait été mesuré en 2016, les données les plus récentes démontrent un comportement bien différent des collégiennes et des collégiens sur l'utilisation des infrastructures du cégep. En effet, ceux de la population A, en 2021, projettent nettement moins avoir recours à la bibliothèque, aux installations sportives et surtout aux laboratoires informatiques (26,2 % en 2021 comparativement à 47,5 % en 2016). Cette situation est fort probablement attribuable à la situation pandémique qui a requis, pour plusieurs, l'acquisition du matériel informatique nécessaire pour pouvoir suivre ses cours du secondaire en ligne, ou du moins son accès. D'ailleurs, nous l'avons vu à la section précédente, la très grande majorité de la communauté étudiante collégiale possède un ordinateur personnel.

À l'inverse, la population B prévoit davantage avoir besoin de services tels que l'aide à la réussite, les prêts et bourses, le soutien psychologique et les services de santé, l'emploi et le placement ainsi que l'aide au logement. Ce sont pour les besoins de prêts et de bourses que les écarts entre les B et les A sont les plus prononcés (35,0 % comparativement à 21,7 %). Les besoins en lien avec le soutien psychologique seraient par ailleurs davantage requis que cinq ans auparavant (15,5 % comparativement à 9,8 % en 2016) (Gaudreault et coll., 2018). Cette grande proportion est certainement un effet de la pandémie et pourrait être le résultat d'un besoin accru ressenti par la population étudiante, mais aussi d'une certaine baisse des réticences liées à la consultation en santé mentale observée dans la société et dans les collèges québécois (Gallais et coll., 2021).

Aussi, la précédente enquête révélait des disparités entre l'usage anticipé des services et le recours réel à ces services dans la première année. Ainsi, la consultation prévue de la bibliothèque et la fréquentation des laboratoires informatiques avaient été sous-estimées par la cohorte de 2016. Toutefois, le recours aux autres services avait été largement surestimé. La deuxième collecte de données (SPEC 2, 2022) pourra nous indiquer si les besoins anticipés se sont traduits par une utilisation des services pendant l'automne 2021. La pandémie pourrait avoir changé d'autres habitudes dans la population étudiante.

Figure 35. Services aux étudiants et aux étudiantes que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep



Soulignons enfin que les personnes sondées pouvaient indiquer dans la section « Autres » un service qui n'était pas présent dans la liste et qu'elles comptaient utiliser. Les services adaptés pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH) ont été nommés par 70 personnes, soit 42 de la population B et 28 de la population A, alors que la taille de la population A est environ 2 fois plus grande que celle de la B.

10.6 Discussion

Globalement, les étudiantes et les étudiants de la population B manifestent plus souvent qu'ils ont de grands besoins d'aide. Leur expérience passée au collège et leur plus grand âge pourraient avoir amené plusieurs d'entre eux à prendre conscience de certaines difficultés. Plus fondamentalement, leurs antécédents scolaires moins reluisants ainsi que leurs obligations familiales et pécuniaires sont autant de facteurs qui entraînent effectivement de plus grands besoins de soutien dans cette population. Ces résultats devraient attirer l'attention des gestionnaires et du personnel enseignant sur la situation d'une partie des étudiantes et des étudiants ayant effectué un changement de programme. Il faut se rendre compte que plusieurs de ceux-ci sont plus isolés et moins exposés à l'offre de soutien que les collègues proposent. Il faudrait s'assurer que l'information qui leur est transmise, concernant les mesures d'aide, parvienne effectivement jusqu'à eux et s'assurer que ces mesures de soutien leur soient accessibles, d'autant plus que cette sous-population étudiante est nombreuse à avoir des obligations familiales et pécuniaires.

Chacun des cégeps devrait les joindre individuellement, dès le début de la session, afin de s'assurer que chaque individu ait accès à une offre de services complète et pertinente, même si, en théorie, ils connaissent déjà les services pour avoir déjà fréquenté un cégep. Les méthodes de communication directement adressée aux individus devraient être privilégiées par les services, car les moyens de communication de masse (affiches, tracts, journal institutionnel ou diffusion sur des moniteurs) sont moins accessibles à ces étudiantes et étudiants, qui passent moins de temps entre les murs de leur cégep. Le corps professoral devrait être un allier pour faire la promotion des services et diriger chaque personne au bon service, mais encore faut-il que la communauté enseignante connaisse bien les services elle-même. Le bouche-à-oreille, aussi, a une moins grande efficacité auprès des gens qui sont happés par d'autres sphères de leur vie et sont donc moins bien intégrés aux groupes d'étudiantes et d'étudiants. Toutes ces raisons font en sorte que chacun des services offerts aux étudiantes et aux étudiants devrait donc avoir une stratégie de diffusion spécifiquement conçue pour la population B.

Quant à la proportion d'étudiants et d'étudiantes ayant de grands besoins d'aide en français, notamment les 27,4 % qui éprouvent de la difficulté à écrire sans fautes, elle devrait inciter les collèges, le ministère de l'Enseignement supérieur ainsi que les responsables des programmes de français à lancer un chantier sur cette question spécifique, mais récurrente. De telles proportions de collégiennes et de collégiens, qui, de leur propre aveu, ont besoin d'aide en langue d'enseignement, doivent amener des actions efficaces. Bien entendu, la préparation antérieure et le niveau de maîtrise du français exigé à l'ordre secondaire ne sauraient être écartés de ce chantier. Faudrait-il systématiquement offrir un cours de mise à niveau en français aux étudiantes et aux étudiants ayant une MGS faible ou des lacunes antérieures dans cette langue? Puisque la Fédération des cégeps a fait de la maîtrise du français l'un de ses dix enjeux prioritaires (Lavoie, 2021), il s'agit d'une préoccupation pour laquelle l'ensemble des actrices et des acteurs du réseau collégial et le Ministère seront à la recherche de solutions pour les années à venir.

Dans le même ordre d'idées, l'importante demande des étudiantes et des étudiants pour un soutien dédié au développement des méthodes de travail devrait interpeller toutes les actrices et tous les acteurs du milieu collégial

québécois à réfléchir à l'introduction d'un corpus de formation spécifiquement dédié à ces compétences. En effet, près du quart de la population étudiante est déjà d'avis qu'elle a des lacunes à cet égard dès son arrivée au collégial. Les contenus existent déjà, mais ces cours sont soit optionnels, soit dédiés à des groupes d'étudiantes et d'étudiants spécifiques, comme ceux de Tremplin DEC. Pourquoi? L'introduction à ces méthodes est déjà en application dans plusieurs programmes techniques et, avec la révision du programme de Sciences humaines, un cours sur les méthodes de travail intellectuel sera introduit dans ce programme. Faudrait-il faire de même dans tous les programmes dès la première session? Dans la mesure où la maîtrise des méthodes de travail intellectuel est importante tant pour le parcours universitaire que pour le marché du travail, il serait pertinent de réfléchir à cette question.

Enfin, revenons sur la grande proportion (29,2 %) d'étudiantes et d'étudiants estimant avoir un grand besoin d'aide pour contrôler leur stress. Il va sans dire que cette proportion laisse pantois. Quelle ampleur cela prendra-t-il en fin de session, pouvons-nous nous demander? Si l'on se fie aux données du SPEC 2 2017, c'est près d'une personne sur deux (Gaudreault et coll., 2018) qui affirme rétrospectivement avoir eu de la difficulté avec la gestion du stress à la session précédente. Il sera intéressant de comparer ces données avec les résultats au questionnaire SPEC 2 2022. Des sommes importantes ont été investies afin de bonifier les services de santé mentale dans le réseau collégial en 2021 et des spécialistes suivent l'évolution de la situation. Il serait inutile d'insister davantage sur les besoins et l'urgence d'agir pour soulager les étudiantes et les étudiants aux prises avec le stress, l'anxiété ou la dépression. D'autant plus qu'il va sans dire que le milieu scolaire n'est certainement pas l'unique source du stress vécu par sa population étudiante.

Toutefois, le fait que le tiers des répondants et des répondantes au questionnaire SPEC 1 manifestent un grand besoin d'aide pour contrôler ce stress et le fait que seulement 18,2 % de cette même cohorte prévoit consulter les services d'aide psychologique de leur collège durant la prochaine année, que ce soit en lien avec des enjeux liés au stress et à l'anxiété ou pour toute autre raison, amènent à la réflexion. Ces deux proportions juxtaposées impliquent qu'il y a plus du tiers des gens qui ressentent un malaise d'ordre psychologique (le stress), au point de déclarer avoir un grand besoin d'aide, et qui ne pensent pas consulter les services gratuits et à leur disposition dans leur établissement d'enseignement. De deux choses l'une : soit ces services sont mal connus, soit ces personnes n'ont pas l'intention de consulter un service d'aide psychologique. Si c'est le cas, est-ce lié au fait qu'il soit offert par leur établissement d'enseignement? La réputation des services d'aide psychologique n'incombe pas au réseau collégial, nous en convenons. En revanche, la responsabilité de faire bien connaître ces services et d'en assurer l'accessibilité lui appartient.

Conclusion

The background of the slide features a series of overlapping, wavy lines in various shades of green and white. The lines are curved and flow from the top left towards the bottom right, creating a sense of movement and depth. The colors range from a dark, muted green to a light, almost white green.

Les contextes d'études et les besoins de la population étudiante révélés par le questionnaire SPEC 1 sont très variés et diversifiés. Ils interpellent une panoplie d'actrices et d'acteurs différents au sein des cégeps (personnel enseignant, personnel professionnel et gestionnaires rattachés à la pédagogie ou aux services aux étudiantes et aux étudiants, directions, etc.), mais aussi plus largement au-delà des murs de l'établissement (partenaires régionaux, pôles sur les transitions en enseignement supérieur, Fédération des cégeps et fédérations étudiantes, ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, groupes de recherche liés de près ou de loin à l'éducation, etc.).

Bien que certains résultats révélés soient déjà connus ou pris en compte, d'autres appellent la modification des pratiques déjà en place ou apportent un éclairage nouveau sur des phénomènes émergents ou peu documentés afin de favoriser l'accès, la persévérance et la diplomation du plus grand nombre, enjeux au cœur du Chantier sur la réussite au collégial. Ces résultats pourront donc permettre de susciter la réflexion et servir d'appui aux initiatives et mesures à développer ou à consolider. Enfin, pour arriver à y voir un peu plus clair sur l'ensemble des résultats présentés, quatorze **constats** accompagnés de **pistes de réflexion** sont présentés ci-dessous. Nous invitons le lecteur ou la lectrice à consulter les sections afférentes dans le rapport pour en apprendre davantage.

Section 1 – Caractéristiques personnelles

Constat 1. L'âge, la parentalité et l'origine socioéconomique des populations A et B diffèrent grandement.

Les répondantes et les répondants de la population B, généralement plus âgés (57,1 % ont 20 ans ou plus), ont plus souvent des enfants à charge (9,4 %) et sont plus nombreux que ceux de la population A à déclarer que leur mère (32,8 % comparativement à 20,7 %) ou leur père (40,3 % comparativement à 29,8 %) n'a pas fait d'études collégiales ou universitaires. Ils sont donc plus souvent des étudiantes ou des étudiants de première génération aux études postsecondaires (24,6 % comparativement à 14,1 %).

En considérant l'importance des différences entre les A et les B concernant l'âge, la parentalité et l'origine socioéconomique, il est essentiel de porter une attention particulière à ces dimensions et aux enjeux qui peuvent en découler (aspects financiers, travail rémunéré, choix vocationnel, aspirations scolaires, besoins de soutien, etc.).

Section 2 – Diversité ethnoculturelle

Constat 2. Les compétences linguistiques sont limitées pour certaines personnes issues de l'immigration.

Le tiers des répondantes et des répondants est soit une personne immigrante de première (13,4 %) ou de deuxième génération (15,7 %) ou encore une étudiante ou un étudiant international (3,2 %). Lorsqu'on demande aux personnes nées à l'extérieur du Québec ou dont la langue maternelle n'est pas le français si elles ont des difficultés avec la maîtrise de la langue, une proportion relativement grande dit avoir d'importantes difficultés à écrire le français (6,2 %), c'est-à-

dire qu'elles ne l'écrivent pas très bien ou pas bien du tout. Parler, lire et comprendre le français sont des enjeux moins fréquents (respectivement 3,1 %, 2,5 % et 1,6 %).

Soulignons également que les étudiantes et les étudiants d'origine autochtone, qui constituent 1,3 % de l'échantillon et dont le français n'est pas toujours la langue maternelle, sont nombreux à présenter des difficultés avec la langue à l'écrit (17,5 %), mais aussi pour les autres sphères mesurées. La section 10 permet d'aller plus loin sur la question de la langue en sondant les besoins de soutien de l'ensemble de la population étudiante.

Il est notable que certaines personnes étudiantes immigrantes présentent des difficultés marquées avec la maîtrise de la langue, particulièrement à l'écrit. Bien que la situation autodéclarée par la majorité de ces nouveaux apprenants et apprenantes soit favorable, les résultats appellent tout de même à maintenir la vigilance sur cet aspect. Rappelons que ces questions et bien d'autres pourront être approfondies dans les rapports spécifiques dédiés aux populations immigrantes et autochtones à paraître au cours de l'année.

Constat 3. La discrimination est bien présente au sein des milieux scolaires.

Plus d'une répondante ou d'un répondant sur cinq (22,3 %) déclare avoir été victime de discrimination au sein du milieu scolaire dans son parcours antérieur, le plus souvent en raison de l'apparence physique, de l'appartenance ethnique ou culturelle, de la couleur de la peau, de l'orientation sexuelle ou du sexe. Les minorités visibles (35,6 %), les femmes (24,2 %) et la population B (23,5 %) le rapportent plus fréquemment. De plus, la section 10 révèle que plusieurs ont un besoin d'aide moyen ou élevé pour faire face à des situations d'intimidation (7,8 %) ou de discrimination (8,6 %).

Une forte proportion d'étudiantes et d'étudiants affirment avoir été victimes de discrimination antérieurement dans les institutions scolaires, qui se veulent un milieu de socialisation important et qui devraient plutôt agir en prévention du racisme, du sexisme et des autres formes de discrimination. Dans ce contexte, devrait-on repenser le rôle de sensibilisation qui peut être joué par les écoles et leurs responsabilités à offrir des milieux sécurisants et inclusifs?

Section 3 – Défis et besoins liés à la réussite éducative

Constat 4. Une majorité d'étudiantes et d'étudiants ont rencontré de multiples défis dans leur parcours antérieur.

Quatre personnes sur cinq (81,2 %) ont rencontré au moins un défi et deux étudiantes et étudiants sur trois (66,1 %) ont indiqué avoir rencontré plus d'un défi ayant constitué un obstacle significatif dans leur parcours scolaire antérieur. Les défis les plus fréquents concernent les difficultés dans la gestion du stress ou de l'anxiété (47,0 %), la concentration et l'attention en classe (37,0 %), la gestion du temps (35,8 %), la prise de parole en classe (28,0 %) ou encore la

planification des tâches et la détermination des priorités (24,3 %). D'autres défis sont plus directement liés au travail scolaire, soit l'étude (23,7 %), la prise de notes (15,7 %) et le fait de devoir retenir des informations comme les consignes d'un exercice (15,4 %). Le tiers de ceux et celles ayant rencontré des défis a mentionné avoir reçu antérieurement au moins une mesure d'aide ou d'accompagnement (plan d'intervention, prolongation des délais, tutorat, etc.) en lien avec ces difficultés.

En considérant l'ampleur des défis rencontrés antérieurement par la majorité des collégiens et des collégiennes, n'est-il pas opportun de continuer de valoriser les pratiques pédagogiques à impact élevé, dont les pratiques pédagogiques inclusives, pour prendre en compte également les besoins de ceux qui n'ont pas de diagnostic, en s'assurant que l'ensemble du personnel enseignant y soit formé? L'augmentation constante du nombre d'EESH met aussi en lumière l'importance d'avoir les ressources suffisantes pour leur donner accès aux services dont ils ont besoin et la nécessité de réfléchir continuellement à ces services, dans le but de les ajuster aux besoins diversifiés de la population étudiante.

Constat 5. La plupart des étudiantes et des étudiants en situation de handicap prévoient avoir recours aux services leur étant destinés.

Une proportion de 16,2 % se considère potentiellement (oui ou peut-être) en situation de handicap ou à besoins particuliers. Comparativement à la population A, la population B se retrouve plus souvent dans cette catégorie (21,6 % comparativement à 13,2 %). Les trois conditions les plus mentionnées : le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (57,7 %), les troubles de santé mentale (41,2 %) et les troubles spécifiques des apprentissages (23,4 %). De plus, près des trois quarts de ceux s'identifiant en situation de handicap ou à besoins particuliers ont reçu un diagnostic médical (72,2 %). En revanche, 4,2 % ont mentionné avoir reçu un rapport d'évaluation mentionnant leurs limitations et 6,8 % ont entrepris des démarches pour obtenir un diagnostic.

Environ sept personnes s'identifiant potentiellement en situation de handicap sur dix (69,7 %) indiquent avoir besoin de services destinés aux EESH, situation qui est plus fréquente parmi les personnes ayant un diagnostic (79,0 %) ou ayant répondu « oui » à la question sur la présence d'un handicap ou d'un besoin particulier (87,3 % comparativement à 51,2 % chez celles qui ont répondu « peut-être »). Plusieurs sont réticentes à répondre à cette question (18,0 %) et une personne sur huit répond qu'elle n'en a pas besoin (12,3 %), notamment parce que sa gestion actuelle est adéquate, qu'elle a accès à des ressources externes, qu'elle souhaite être autonome ou qu'elle n'a pas eu besoin de services dans les années scolaires antérieures.

Étant donné le nombre important de personnes en situation de handicap ou avec des besoins particuliers qui refusent de se prononcer sur leur utilisation prévue des services aux EESH, aurait-il lieu de mieux faire connaître ces services en amont des études collégiales et de sensibiliser et éduquer la communauté collégiale pour réduire les craintes de stigmatisation ou de discrimination pour favoriser le recours aux services?

Section 4 – Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt

Constat 6. Des changements sont observables quant aux priorités de la population étudiante.

Avoir un travail intéressant (92,9 %) et développer mes compétences (88,7 %) sont les deux éléments qui suscitent la plus grande adhésion parmi les éléments qui ont été soumis aux nouveaux collégiens et collégiennes. Entre 2016 et 2021, la proportion des étudiantes et étudiants de la population A qui considère très important de réaliser des études universitaires a baissé de 10 points de pourcentage (69,6 % comparativement à 59,8 %) tandis qu'elle a augmenté de 10 points au cours de la même période concernant l'importance accordée au fait d'avoir un revenu élevé (42,8 % comparativement à 52,9 %). La pandémie aurait-elle contribué aux changements observés quant aux valeurs et priorités de la population étudiante?

Avec le recul de l'importance accordée à la réalisation d'études universitaires et l'augmentation de l'attrait pour un revenu élevé, il importe de demeurer vigilant et de suivre l'évolution de la situation de près pour tenter d'identifier les causes de cette baisse et d'évaluer si elles peuvent influencer sur l'obtention d'un diplôme collégial.

Section 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel

Constat 7. Les parents ont une forte influence sur le choix du programme.

Les étudiantes et les étudiants choisissent principalement leur programme parce qu'il conduit à la carrière choisie ou pour l'intérêt du contenu (environ 50 % pour ces deux choix). Les débouchés d'emploi et les perspectives salariales sont plus souvent mentionnés par la population B tandis que les A choisissent davantage leur programme parce qu'il conduit aux études universitaires ou pour s'ouvrir le plus de portes possible. Le tiers des répondantes et des répondants de la population A affirme que leurs parents ont une forte influence sur le choix de leur programme d'études. C'est deux fois plus élevé que les autres sources qui sont évoquées par respectivement environ 13 % de la population étudiante, soit le personnel d'orientation au secondaire, les amies et amis, les autres membres de la famille et les enseignantes et enseignants. Les personnes étudiantes de la population B mentionnent un peu moins les parents et davantage la ou le partenaire de vie ou les enfants que les A.

Concernant le choix du programme d'études, faudrait-il repenser l'approche pour travailler davantage en collaboration interordres, comme le recommandait en 2010 le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis, et possiblement accroître les ressources qui y sont consacrées, notamment en élaborant davantage d'outils d'information sur les carrières et les programmes à l'intention des parents des élèves du secondaire?

Constat 8. L'allongement des études n'est généralement pas planifié.

Près de quatre étudiantes et étudiants de la population A sur cinq (77,5 %) prévoient terminer leurs études selon la durée prévue de leur programme, tandis qu'un peu moins d'une personne sur cinq (17,7 %) affirme ne pas le savoir. Or, dans les faits, c'est seulement une personne sur trois qui termine ses études selon la durée prévue de son programme. Chez les 4,8 % des étudiantes et des étudiants qui prévoient, dès le début de leur parcours collégial, prendre plus de temps pour finaliser leurs études, les principales raisons évoquées sont : la pratique d'un sport (32,3 %), le fait d'avoir besoin de plus de temps pour réduire le stress (21,0 %), en raison des exigences du programme (10,5 %), en prévision d'un changement de programme (9,8 %) et enfin, la nécessité d'avoir de meilleures notes (9,1 %). À noter que la population A désigne rarement le travail rémunéré pour justifier ce report (5,9 %), comparativement à la population B (15,2 %).

Les raisons fournies par ces personnes étudiantes pour justifier l'allongement prévu des études confirment une certaine transformation du rapport de l'apprenante ou de l'apprenant avec les études postsecondaires, l'objectif de plusieurs étant de s'offrir un contexte favorable à leur réussite. Doit-on repenser les parcours collégiaux pour offrir davantage d'options à la population étudiante ou normaliser un parcours non linéaire?

Section 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales

Constat 9. Les étudiantes et les étudiants sont motivés à réussir leurs études et les facteurs de motivation sont multiples.

Plus des trois quarts des répondantes et des répondants présentent une forte motivation à réussir leurs études (74,4 % chez les B, 78,9 % chez les A). Un regard croisé permet de tirer certains constats quant aux facteurs associés à une forte motivation ou, à l'inverse, à un niveau de motivation faible.

- Les résultats obtenus par les deux approches méthodologiques convergent remarquablement. Il est possible d'en conclure que les étudiantes et les étudiants sont **conscients** des raisons ou facteurs qui les motivent ou les démotivent.
- L'importance accordée à la préparation de leur avenir est déterminante, tout comme la valeur attribuée à la réussite, au diplôme, au plaisir d'apprendre ou à l'accomplissement personnel. De plus, l'assiduité dans la réalisation de leurs travaux scolaires est un indicateur facilement observable du niveau de motivation et d'engagement.
- Les difficultés liées à la santé mentale, qu'elles soient attribuables ou non à la pandémie, peuvent entraîner une démotivation.
- La distanciation sociale et les restrictions ayant limité les activités parascolaires ont aussi des effets sur la motivation.

- Un choix vocationnel indéterminé ou une orientation professionnelle vague et indéfinie peuvent nuire au niveau de motivation.
- La réussite est source de motivation, cette motivation engendre un plus grand engagement et, par conséquent, une meilleure réussite.

Les personnes ayant des besoins non comblés (financiers, santé, socialisation, etc.) ou pour qui le projet scolaire ou de carrière est mal défini peuvent présenter une perte de motivation et il importe de remédier à ces facteurs externes aux études. Le renforcement positif, la rétroaction bienveillante, les encouragements, le fait de transmettre sa matière avec passion et l'attention qui est accordée à chacun sont autant de moyens à la disposition des enseignantes et des enseignants pour favoriser une plus forte motivation chez les apprenantes et les apprenants.

Section 7 – Situation au moment de commencer son programme d'études

Constat 10. Plusieurs ont des inquiétudes liées à la pandémie.

Deux questions préoccupent particulièrement ces nouveaux étudiants et étudiantes. Les préoccupations liées à la cote R sont identifiées par une personne sur deux, et ce, davantage chez les A que chez les B (57,7 % comparativement à 49,8 %). Cette préoccupation est principalement soulevée par les personnes qui visent des études universitaires (65,4 %), mais parfois aussi par celles qui ne prévoient pas aller à l'université (35,7 %). Les difficultés engendrées par la formation à distance sont aussi une source d'inquiétude pour plusieurs (46,0 %). Notons cependant que les appréhensions liées à la formation à distance étaient nettement plus élevées parmi ceux et celles ayant répondu hâtivement au questionnaire que pour ceux l'ayant rempli entre la mi-septembre et la mi-octobre (53,8 % comparativement à 37,1 %), les craintes de plusieurs ayant pu être résorbées par une rentrée en présentiel.

Est-ce que les inquiétudes liées à la cote R peuvent potentiellement traduire, en quelque sorte, des inquiétudes liées à la perception d'une plus faible qualité des apprentissages au niveau secondaire et d'une valeur moindre du diplôme, dans un contexte où les savoirs essentiels ont parfois dû être priorisés au détriment de l'entièreté du contenu du programme pour répondre à des prérogatives de santé publique? Selon Academos (2021), « plusieurs craignent également de ne pas avoir les compétences nécessaires lors de leur entrée sur le marché du travail en raison de la formation qu'ils ont reçue pendant la pandémie, qu'ils jugent incomplète ». Si tel est effectivement le cas, une attention particulière devrait être portée au cours des prochaines années en amont et en aval afin de faciliter la transition secondaire-collégial et redonner confiance aux apprenantes et aux apprenants.

Section 8 – Situation financière

Constat 11. La population B est fréquemment aux prises avec des enjeux financiers.

Comme ils sont généralement plus âgés (57,1 % ont 20 ans ou plus) et qu'ils ont, pour plusieurs, des enfants à charge (9,4 %), les étudiantes et les étudiants de la population B doivent souvent déménager pour poursuivre leurs études collégiales (31,5 %), résident moins souvent chez leurs parents (49,8 % comparativement à 84,5 % parmi la population A) et ne considèrent pas les parents comme une source principale de financement pour leurs études (35,2 % comparativement à 70,9 %). Ils sont par conséquent nettement plus nombreux à avoir des inquiétudes financières (33,2 % comparativement à 12,4 %). Ces inquiétudes évoquées par les B sont principalement liées aux difficultés à payer les dépenses de base, aux dettes personnelles qui s'accumulent, aux revenus d'emploi insuffisants et à l'absence de prêts et bourses. Plusieurs associent aussi leurs inquiétudes à des difficultés financières liées à la crise sanitaire (19,2 % comparativement à 7,3 % chez les A). Ils sont également très nombreux à voir le travail rémunéré durant l'année scolaire comme une source principale (43,2 %) ou secondaire (30,2 %) de financement de leurs études.

Considérant l'importance des enjeux financiers vécus par les collégiennes et les collégiens de la population B, pourrions-nous envisager des mesures innovantes qui contribueraient à lever les obstacles ou à faciliter le financement de leur formation? Faut-il introduire des bonifications dédiées spécifiquement à cette population dans les mesures de soutien financier?

Section 9 – Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information

Constat 12. Les étudiantes et les étudiants considèrent généralement avoir de bonnes compétences numériques.

L'accès à un ordinateur adéquat ne semble pas un enjeu pour la grande majorité des répondantes et des répondants, particulièrement une fois que la session est commencée. Ils disent, pour la plupart, maîtriser (intermédiaire ou avancé) les principaux outils informatiques dont ils auront besoin pour entreprendre leurs études collégiales : logiciel de traitement de texte (92,1 %), de présentation (88,8 %), de communication collaborative comme Teams (75,0 %) ou de travail collaboratif tel que OneDrive (65,0 %). Ils maîtrisent un peu moins des logiciels spécialisés comme les tableurs ou les logiciels de montage vidéo, de traitement de l'image ou de programmation. Enfin, ils se considèrent comme habiles généralement à effectuer de la recherche documentaire sur Internet (81,0 %) ou à distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation (79,7 %).

Éviter les tentatives d'hameçonnage, contrer la désinformation et être en mesure de distinguer les sources d'informations fiables requièrent aujourd'hui des compétences informationnelles essentielles qu'il vaudrait probablement la peine d'intégrer dans le parcours collégial. Il apparaît aussi important de mesurer l'évolution des acquis numériques de la population étudiante.

Section 10 – Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales

Constat 13. Le besoin de soutien est grandement répandu, particulièrement parmi la population B.

Les répondantes et les répondants sont nombreux à mentionner avoir de grands besoins d'aide pour développer des méthodes de travail (24,3 %), pour se préparer aux examens (22,8 %) ou pour améliorer leur attention et leur concentration en classe (21,7 %). Sur le plan personnel, plusieurs personnes étudiantes disent avoir un grand besoin d'aide pour contrôler leur stress (29,2 %), confirmer le choix de carrière (21,7 %), se motiver pour les études (21,5 %) ou pour gérer leur temps (17,2 %). Les besoins sont généralement plus prononcés parmi la population B que chez les A sur ces différents aspects. Cela n'est pas surprenant si l'on considère qu'ils sont deux fois plus nombreux que les A à avoir une moyenne générale au secondaire inférieure à 70 %. De surcroît, les B prévoient davantage avoir recours aux services de soutien psychologique et de santé, aux services de prêts et bourses et à l'aide à la réussite que les A, mais ils envisagent moins de prendre part à la vie étudiante (bibliothèque, installations sportives, etc.) et ils ont moins besoin de soutien pour le choix de carrière.

L'importante demande des étudiantes et des étudiants pour un soutien consacré au développement des méthodes de travail devrait interpeller toutes les actrices et tous les acteurs du milieu collégial québécois à réfléchir à la possibilité que l'enseignement de ces compétences soit davantage intégré dans les programmes, comme c'est déjà le cas dans certaines techniques ou au Tremplin DEC. L'ampleur des besoins liés à la gestion du stress invite également à poursuivre les efforts et les investissements mis en place au cours des dernières années pour bonifier les services de santé mentale dans le réseau collégial.

Constat 14. Écrire sans fautes est un enjeu partagé par de nombreuses personnes étudiantes.

Lorsqu'on demande à l'ensemble des répondantes et des répondants s'ils ont besoin d'aide dans la langue d'enseignement, plus du quart de ceux-ci indique avoir un grand besoin d'aide pour écrire sans fautes (27,4 %), et ce, principalement dans les établissements francophones (29,1 % comparativement à 12,7 % dans les établissements anglophones). La compréhension et l'analyse de textes (17,6 %) ou la rédaction (16,6 %) sont aussi des enjeux fréquemment soulevés. Les besoins de la population B sont généralement plus fréquents que ceux de la population A.

Vu l'importance des difficultés liées à la maîtrise de la langue française révélées par l'enquête et des besoins de soutien, on ne peut que constater l'ampleur des besoins. Dans un tel contexte, comment le réseau devrait-il s'organiser pour bien soutenir ces étudiants, plus particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise du code linguistique, la compréhension, l'analyse de texte et la rédaction? Faudrait-il offrir, de manière plus systématique, des mesures de mise à niveau pour les étudiantes et les étudiants qui présentent des lacunes sur ces aspects ou imaginer de nouvelles façons de les intégrer dans le parcours scolaire?

Rappelons que des rapports spécifiques (population étudiante immigrante, autochtone, internationale, en situation de handicap, de 24 ans et plus et inscrite en Sciences humaines) paraîtront au cours de l'année 2022-2023 et qu'un webinaire sera consacré à chaque sous-population.

Les prochains travaux de recherche, dans le cadre de l'enquête, porteront sur l'analyse de la réalité étudiante, les besoins et la réussite des cours à la première session à partir des données du questionnaire SPEC 2 qui a été bonifié pour l'occasion. La collaboration se poursuivra également avec la Fédération des cégeps afin de développer un questionnaire s'adressant aux étudiantes et aux étudiants inscrits à la formation continue ainsi qu'un second questionnaire visant ceux qui quittent les études collégiales, avec ou sans diplôme.

Annexe A.

Questionnaire du *Sondage
sur la population étudiante
des cégeps (SPEC 1)*



Vers la réussite



Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC 1)

destiné aux étudiants et aux étudiantes qui commencent leurs études collégiales

Bonjour et bienvenue au cégep!

Ce questionnaire a été conçu dans l'intention de mieux connaître les étudiants et les étudiantes qui arrivent au cégep et de favoriser leur réussite. Les réponses que vous fournirez sont très importantes et elles permettront à votre collège d'ajuster les services offerts à l'ensemble de la population étudiante et de vous apporter le soutien nécessaire à la poursuite de vos études. Le questionnaire porte sur votre situation personnelle et familiale, vos antécédents, vos besoins et vos intérêts et il vous faudra une vingtaine de minutes pour y répondre. Si pour une raison ou une autre, vous deviez vous arrêter, il vous sera possible de sauvegarder vos réponses et de revenir au questionnaire à un autre moment pour poursuivre. Dans tous les cas, les informations que vous transmettez seront traitées dans la plus grande confidentialité.

En tout temps, il vous sera possible de naviguer dans le questionnaire pour revenir aux questions précédentes et vous pourrez modifier vos réponses si vous le désirez. Cependant, lorsque vous aurez terminé et soumis votre questionnaire, il deviendra inactif et vous ne pourrez plus y accéder.

Le questionnaire s'adresse à une population étudiante variée et les choix de réponses proposés tiennent compte de cette diversité de parcours.

Merci à l'avance de votre participation.

Consentement

Important :

Votre collègue prend toutes les mesures nécessaires pour garantir la confidentialité et la sécurité des informations que vous lui transmettez. Puisque votre consentement est nécessaire pour l'utilisation de vos réponses, veuillez, s'il vous plaît, lire la formule de consentement suivante puis cocher la case appropriée. De plus, si vous changez d'idée en cours de route, vous aurez la possibilité de modifier votre consentement à la fin du questionnaire.

D73 Je consens à ce que mes réponses à ce questionnaire puissent être croisées avec les données personnelles que mon collègue possède déjà à mon sujet (numéro de dossier, sexe, âge, programme, code postal, réussite) dans le seul but de m'offrir des services de soutien à la réussite qui répondent aux besoins exprimés dans ce questionnaire et à des fins de recherche au sein du réseau collégial. Ces données seront conservées, de façon strictement confidentielle, dans le respect des principes édictés par la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles prévues dans le cadre de ce sondage et seules les personnes dûment autorisées par le collègue y auront accès.

- Oui, je consens à ce que mes réponses soient croisées avec mes données personnelles et utilisées à des fins de soutien à la réussite et de recherche.
- Non, je ne consens pas à ce que mes réponses soient croisées avec mes données personnelles et utilisées à des fins de soutien à la réussite et de recherche.

Profil sociodémographique

Q01 Quel est votre statut?

Un résident permanent est une personne qui a immigré au Canada, mais qui n'est pas encore citoyen canadien. Les résidents permanents sont citoyens d'autres pays. Une personne qui se trouve au Canada de façon temporaire, comme un étudiant international ou un travailleur étranger temporaire, n'est pas un résident permanent.

- Citoyen canadien
- Résident permanent
- Résident temporaire (étudiant international)
- Réfugié reconnu
- Sans statut
- Autre

Q01v Précisez : _____

Si l'étudiant est citoyen canadien (Q01) :

Q01a Êtes-vous Autochtone?

- Oui
- Non

Si l'étudiant est autochtone (Q01a) :

Q01a1 À quel groupe vous identifiez-vous?

- Premières Nations
- Métis
- Inuit

Si l'étudiant est résident temporaire (étudiant international) (Q01) :**Q01b** Pourquoi êtes-vous venu étudier dans un collège québécois?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Q01b1** Entreprendre des études dans un domaine qui m'intéresse
- Q01b2** Obtenir un diplôme étranger, puis trouver un emploi dans mon pays
- Q01b3** Découvrir un autre pays ou une autre culture
- Q01b4** M'éloigner de mon pays ou de ma famille
- Q01b5** Parce que j'étais à la recherche d'un endroit où m'établir et/ou je pourrais espérer de meilleures conditions de vie
- Q01b6** Pour rejoindre des membres de ma famille
- Q01b7** Autre

Q01b7v Précisez : _____**Q02** Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles?

Selon la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, les minorités visibles sont toutes les personnes qui n'ont pas la peau blanche et qui s'auto-identifient comme telles. Voici des exemples de personnes qui sont considérées comme faisant partie d'une minorité visible : les personnes noires, arabes, hispaniques, latino-américaines, originaires de l'Asie du Sud, etc. Les Autochtones ne sont habituellement pas considérés comme des minorités visibles.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Q03 Quels sont votre lieu de naissance et celui de vos parents?

Q03a Votre lieu de naissance

- Québec
- Autre province canadienne ou territoire

Q03a1 Veuillez sélectionner une autre province ou un autre territoire : *Liste déroulante*

- Autre pays

Q03a2 Veuillez sélectionner un autre pays : *Liste déroulante*

Q03b Lieu de naissance de votre mère

- Québec
- Autre province canadienne ou territoire

Q03b1 Veuillez sélectionner une autre province ou un autre territoire : *Liste déroulante*

- Autre pays

Q03b2 Veuillez sélectionner un autre pays : *Liste déroulante*

- Je ne sais pas ou ne s'applique pas

Q03c Lieu de naissance de votre père

- Québec
- Autre province canadienne ou territoire

Q03c1 Veuillez sélectionner une autre province ou un autre territoire : *Liste déroulante*

- Autre pays

Q03c2 Veuillez sélectionner un autre pays : *Liste déroulante*

- Je ne sais pas ou ne s'applique pas

Si l'étudiant est né à l'extérieur du Québec (Q03a) :

Q03d En quelle année avez-vous emménagé au Québec?

Précisez : _____

Q04 Quel est le plus haut niveau de scolarité que vos parents ont complété?

Répondez au meilleur de vos connaissances en choisissant le niveau scolaire qui s'y rapproche le plus selon vous.

Q04a Votre mère ou tutrice

- Primaire
- Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)
- Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)
- Collégial (AEC ou DEC)
- Université (certificat)
- Université (baccalauréat)
- Université (maîtrise)
- Université (doctorat)
- Je ne sais pas ou ne s'applique pas
- Autre

Q04av Précisez : _____

Q04b Votre père ou tuteur

- Primaire
- Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)
- Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)
- Collégial (AEC ou DEC)
- Université (certificat)
- Université (baccalauréat)
- Université (maîtrise)
- Université (doctorat)
- Je ne sais pas ou ne s'applique pas
- Autre

Q04bv Précisez : _____

Q05 Quelles sont votre langue maternelle et celle de vos parents?

(Première langue apprise et encore comprise)

Q05a1 Votre première langue maternelle

Liste déroulante

Q05a2 Votre deuxième langue maternelle

Liste déroulante

Q05b Langue maternelle de votre mère

Liste déroulante

Q05c Langue maternelle de votre père

Liste déroulante

Si l'étudiant est né à l'extérieur du Québec (Q03a) ou si sa langue maternelle est autre que le français (Q05) :

Q06 Quel est votre niveau de maîtrise de la langue française?

Q06a Je parle le français

- Parfaitement
- Très bien
- Plutôt bien
- Pas très bien
- Pas du tout

Q06b Je comprends le français à l'oral

- Parfaitement
- Très bien
- Plutôt bien
- Pas très bien
- Pas du tout

Q06c J'écris le français

- Parfaitement
- Très bien
- Plutôt bien
- Pas très bien
- Pas du tout

Q06d Je lis le français

- Parfaitement
- Très bien
- Plutôt bien
- Pas très bien
- Pas du tout

Si l'étudiant est né à l'extérieur du Québec (Q03a) :

Q07 Avez-vous fréquenté une classe d'accueil ou de francisation au cours de votre scolarisation antérieure?

- Oui
- Non

Q08 Quelles langues parlez-vous le plus souvent à la maison?

Q08a Première langue

Liste déroulante

Q08b Deuxième langue

Liste déroulante

Q09 Quelle était votre occupation principale au moment où vous avez fait votre demande d'admission au collège?

- J'étudiais au niveau secondaire au secteur jeunes ou l'équivalent
- J'étudiais en formation professionnelle ou dans une formation équivalente
- J'étudiais en formation générale des adultes
- J'étudiais au niveau collégial
- J'étudiais à l'université
- J'étais sur le marché du travail (temps plein ou partiel, mais je n'étudiais pas)
- Je n'étais ni aux études ni au travail
- Autre

Q09v Précisez : _____

Q10 Avec qui habiterez-vous, durant la semaine, lors de vos études collégiales?

- Mes parents ou tuteurs
- D'autres membres de ma famille
- Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants
- Des amis ou d'autres étudiants
- Seul
- Autre

Q10v Précisez : _____

Q11 Avez-vous des enfants à charge?

Enfant qui dépend d'un adulte pour sa subsistance, que ce soit en garde partagée ou non.

Pour être à la charge de son parent, l'enfant doit être non marié ni uni civilement et, s'il a plus de 18 ans, fréquenter un établissement d'enseignement reconnu et dépendre d'un adulte pour sa subsistance.

- Oui
- Non

Si l'étudiant a des enfants à charge (Q11) :**Q11a** Si oui, combien?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 et plus

Si l'étudiant a des enfants à charge (Q11) :**Q11b1(...)** Âge des enfants?

Pour les enfants de moins de 1 an, indiquez 0.

Zones de texte selon le nombre d'enfants : _____

Q12 Allez-vous déménager ou avez-vous dû déménager pour poursuivre vos études collégiales?

- Oui
- Non

Expérience antérieure à vos études collégiales

Q13 Avez-vous rencontré des défis en lien avec les domaines suivants qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur, par exemple en vous empêchant de réussir des examens ou de participer pleinement en classe?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

Dans votre travail scolaire

- Q13a1** Lire
- Q13a2** Écrire
- Q13a3** Étudier
- Q13a4** Prendre des notes
- Q13a5** Retenir des informations, comme les consignes d'un exercice
- Q13a6** Passer des examens, par exemple savoir prioriser les questions
- Q13a7** Je n'ai rencontré aucun défi particulier

Dans votre vie étudiante

- Q13b1** Gérer mon stress ou mon anxiété
- Q13b2** Travailler en équipe
- Q13b3** Gérer mon temps
- Q13b4** Me concentrer et garder mon attention en classe
- Q13b5** Contrôler mon impulsivité / mes émotions
- Q13b6** Prendre la parole en classe
- Q13b7** Juger la valeur de mon travail
- Q13b8** Planifier mes tâches et déterminer les priorités
- Q13b9** Je n'ai rencontré aucun défi particulier

Si l'étudiant a rencontré des défis dans son travail scolaire ou dans sa vie étudiante (Q13a et Q13b) :

Q14 Avez-vous reçu une ou plusieurs des mesures d'aide ou adaptations (accommodements) suivantes, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Q14a** Tutorat
- Q14b** Plan d'intervention individualisé
- Q14c** Mise en place d'adaptations (accommodements) en contexte de classe ou d'exams
- Q14d** Prolongation des délais pour la remise des travaux et les exams
- Q14e** Utilisation d'un ordinateur ou de logiciels spécialisés
- Q14f** Accès à des locaux isolés lors d'exams
- Q14g** Révision des méthodes de travail
- Q14h** Non, je n'ai bénéficié d'aucune de ces mesures
- Q14i** Autre

Q14iv Précisez : _____

Si l'étudiant a rencontré des défis dans son travail scolaire ou dans sa vie étudiante (Q13a et Q13b) :

Q15 Avez-vous reçu des services de la part des professionnels suivants, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Q15a** Éducateur spécialisé
- Q15b** Travailleur social
- Q15c** Orthopédagogue
- Q15d** Orthophoniste
- Q15e** Psychologue
- Q15f** Non, je n'ai bénéficié d'aucun de ces services
- Q15g** Autre

Q15gv Précisez : _____

Q16 Vous identifiez-vous comme un étudiant ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap?

- Oui
- Non
- Peut-être
- Je préfère ne pas répondre

Si l'étudiant a répondu oui ou peut-être à la question sur les besoins particuliers ou la situation de handicap (Q16) :

Q17 À quels troubles pouvez-vous associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Q17a** Déficience sensorielle (auditive, visuelle, etc.)
- Q17b** Déficience physique (paralysie cérébrale, spina-bifida, ataxie, etc.)
- Q17c** Trouble spécifique des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.)
- Q17d** Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA, TDAH)
- Q17e** Trouble du langage (bégaiement, dysphasie, etc.)
- Q17f** Trouble neurologique (dyspraxie, sclérose en plaques, traumatisme craniocérébral, dystrophie musculaire, etc.)
- Q17g** Trouble organique (diabète, fibrose kystique, maladie de Crohn, cancer, fatigue chronique, etc.)
- Q17h** Trouble de santé mentale (trouble anxieux, trouble de l'humeur, trouble alimentaire, trouble psychotique, etc.)
- Q17i** Trouble du spectre de l'autisme (trouble autistique, syndrome d'Asperger, TED, etc.)
- Q17j** Je préfère ne pas répondre
- Q17k** Autre

Q17kv Précisez : _____

Si l'étudiant a répondu oui ou peut-être à la question sur les besoins particuliers ou la situation de handicap (Q16) :

Q18 Lors de votre prochaine année au cégep, prévoyez-vous avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers en lien avec les troubles que vous avez identifiés précédemment?

- Oui
- Non (précisez pourquoi)
- Je préfère ne pas répondre

Q18v Si vous avez répondu que vous ne prévoyez pas avoir besoin de ces services, précisez pourquoi ici.

Zone de texte

Si l'étudiant a répondu oui ou peut-être à la question sur les besoins particuliers ou la situation de handicap (Q16) :

Q19 Avez-vous reçu un diagnostic de la part d'un professionnel de la santé?

- Oui
- Non, mais j'ai reçu un rapport d'évaluation qui mentionne mes limitations
- Non, mais j'ai entamé un processus pour obtenir un diagnostic
- Non et je n'ai pas entrepris de démarches pour en obtenir un
- Je préfère ne pas répondre

Q20 Au cours de vos études antérieures, avez-vous été victime de discrimination ou été traité injustement par d'autres personnes au sein du milieu scolaire en raison de...

La discrimination est le fait de réserver à quelqu'un un traitement différent, négatif ou défavorable à cause de son appartenance ethnique ou culturelle, de son âge, de sa religion, de son genre, etc.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Q20a** Votre appartenance ethnique ou culturelle
- Q20b** La couleur de votre peau
- Q20c** Votre religion
- Q20d** Votre langue
- Q20e** Votre apparence physique (autre que la couleur de la peau)
- Q20f** Votre genre
- Q20g** Votre identité ou expression de genre
- Q20h** Votre orientation sexuelle
- Q20i** Un handicap physique ou neurologique, un trouble d'apprentissage ou un trouble de santé mentale
- Q20j** Votre douance ou neuroatypie
- Q20k** Votre statut socioéconomique (pauvreté ou richesse)
- Q20l** Non, je n'ai pas été victime de discrimination
- Q20m** Pour une autre raison

Q20mv Précisez : _____

Q21 Parmi les affirmations suivantes, laquelle correspond le mieux à la façon dont vous faites votre travail scolaire (étude et devoirs)?

- J'étudie régulièrement, presque tous les jours
- J'étudie quelques fois par semaine
- J'étudie surtout la veille des examens
- Je n'étudie presque jamais
- Ne s'applique pas

Valeurs

Q22 Évaluez chacun des éléments suivants selon l'importance que vous leur accordez :

Sur une échelle allant de Pas du tout important (1) à Très important (10).

- Q22a** Avoir un revenu élevé
- Q22b** Avoir un travail qui me passionne
- Q22c** Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose)
- Q22d** Poursuivre des études universitaires
- Q22e** Avoir une famille unie
- Q22f** Avoir un diplôme collégial en poche
- Q22g** Développer mes compétences
- Q22h** Avoir une vie sociale (réseau d'amis, sorties, etc.)
- Q22i** Côtayer des personnes provenant de différents milieux
- Q22j** Pratiquer une religion
- Q22k** Avoir une vie spirituelle (réfléchir sur les valeurs morales, sociales, philosophiques, etc.)
- Q22l** Être engagé dans mon milieu, dans ma collectivité (bénévolat, entraide, levées de fonds, etc.)
- Q22m** Prendre du temps pour moi (pratiquer un sport ou avoir un passe-temps)
- Q22n** Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, à une association, prendre position dans des débats, aller voter, etc.)
- Q22o** Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.)

Orientation et choix de programme

Q23 Pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme d'études collégiales?

Vous pouvez sélectionner jusqu'à trois réponses.

- Q23a** Ce programme d'études conduit à la carrière que j'ai choisie
- Q23b** Le contenu du programme m'intéresse
- Q23c** J'ai été refusé dans le programme de mon choix
- Q23d** Les débouchés d'emploi sont intéressants
- Q23e** Les perspectives salariales sont intéressantes
- Q23f** Ce programme conduit à des études universitaires
- Q23g** Je ne savais pas quel programme choisir
- Q23h** Mon dossier scolaire ne me permettait pas d'autres options
- Q23i** Pour obtenir certains préalables
- Q23j** Il s'offre près de chez moi
- Q23k** Pour préciser mes intérêts
- Q23l** Pour m'ouvrir le plus de portes possible
- Q23m** Autre

Q23mv Précisez : _____

Q24 Avez-vous déjà fait un choix de carrière?

- Oui, je sais exactement ce que je veux faire
- Je suis encore hésitant
- Non, je ne sais pas du tout

Q25 Quel degré d'influence les personnes suivantes ont-elles eu sur votre choix de programme?

Sur une échelle allant de Pas du tout d'influence (1) à Très grande influence (10), Ne s'applique pas (NA).

- Q25a** Mes parents ou tuteurs
- Q25b** D'autres membres de ma famille
- Q25c** Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants
- Q25d** Mes amis ou d'autres étudiants
- Q25e** Mes enseignants
- Q25f** Le personnel d'orientation au secondaire
- Q25g** Les personnes rencontrées lors d'une visite au collège
- Q25h** Autre

Q25hv Précisez : _____

Motivation et poursuite des études

Q26 Quel est présentement votre niveau de motivation pour réussir vos études?

1 = Très faible, 10 = Très élevé.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Q26a Précisez ce qui influence votre niveau de motivation actuel :

Q27 Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études?

- Diplôme d'études collégiales (DEC)
- Certificat universitaire
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat
- Je ne sais pas encore

Q28 Prévoyez-vous compléter vos études collégiales en respectant la durée prévue de votre programme?

La durée prévue est de deux ans pour les programmes préuniversitaires et trois ans pour les programmes techniques ou pour le programme Tremplin DEC.

- Oui
- Je ne sais pas
- Non (précisez pourquoi)

Q28v Précisez pourquoi :

Soutien et financement des études

Q29 Indiquez l'importance de chacune des sources suivantes pour le financement de vos études.

Q29a Soutien financier des parents ou tuteurs

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29b Soutien financier d'un autre membre de ma famille

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29c Soutien financier du conjoint, de la conjointe, du copain, de la copine

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29d Travail rémunéré pendant l'été

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29e Épargnes personnelles

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29f Prêts et bourses du gouvernement (aide financière)

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29g Prêts personnels (caisse populaire, banque, cartes de crédit, etc.)

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29h Bourse pour l'excellence de votre dossier académique ou pour votre implication

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29i Travail rémunéré pendant l'année scolaire

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29j Autre

- Source principale
- Source secondaire
- Je ne prévois pas utiliser cette source de financement

Q29jv Autre, précisez : _____

Si l'étudiant prévoit occuper un emploi durant l'année scolaire (Q29i) :

Q30 Pourquoi prévoyez-vous occuper cet emploi? Précisez votre degré d'accord avec les énoncés suivants :

Sur une échelle allant de Très en désaccord (1) à Très en accord (10) et Ne s'applique pas (NA).

Q30a Parce que je suis responsable de ma subsistance : logement, nourriture, transport, etc.

Q30b Pour financer mes études

Q30c Pour payer mes dépenses personnelles

Q30d Pour accumuler de l'expérience de travail

Q30e Parce que j'ai un conjoint ou des enfants à charge

Q30f Pour aider mes parents financièrement

Q30g Pour financer une activité scolaire (stage, équipe sportive, voyage d'études, etc.)

Q30h Pour payer mes dettes

Q30i Autre raison

Q30iv Précisez : _____

Q31 Avez-vous, en ce moment, des inquiétudes financières?

- Oui
- Non

Si l'étudiant a des inquiétudes financières (Q31) :

Q31a Raisons des inquiétudes financières

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Q31a1** Dettes personnelles qui s'accumulent (emprunts aux amis ou à la famille, cartes de crédit, etc.)
- Q31a2** Difficulté à payer les dépenses de base (nourriture, logement, transport, etc.)
- Q31a3** Factures en retard (téléphone, électricité, etc.)
- Q31a4** Pas de prêts et bourses
- Q31a5** Revenus d'emploi insuffisants pour subvenir aux besoins de base
- Q31a6** Soutien de famille
- Q31a7** Je n'ai pas d'emploi présentement
- Q31a8** Je suis en attente des prêts et bourses
- Q31a9** En raison des difficultés financières de ma famille
- Q31a10** Autre

Q31a10v Précisez : _____

Soutien aux études

Q32 Au cours de la prochaine année, dans quels domaines aurez-vous besoin d'aide en français?

Précisez le niveau d'aide dont vous aurez besoin pour chacun des éléments suivants.

Sur une échelle allant de Pas du tout besoin d'aide (1) à Très grand besoin d'aide (10).

- Q32a** Écrire sans fautes
- Q32b** Rédiger des textes variés
- Q32c** M'exprimer oralement
- Q32d** Comprendre et analyser des textes variés
- Q32e** Bien défendre mes idées

Q33 Au cours de la prochaine année, dans quels domaines aurez-vous besoin d'aide en anglais, langue seconde?

Précisez le niveau d'aide dont vous aurez besoin pour chacun des éléments suivants.

Sur une échelle allant de Pas du tout besoin d'aide (1) à Très grand besoin d'aide (10), Ne s'applique pas (NA).

- Q33a** Écrire
- Q33b** Parler (soutenir une conversation)
- Q33c** Comprendre (écouter)
- Q33d** Lire

Q34 Indiquez votre degré d'accord avec chaque énoncé portant sur les impacts de la COVID-19.

Q34a J'ai certaines inquiétudes puisque je vis des difficultés financières liées à la crise sanitaire actuelle.

- Tout à fait en désaccord
- En désaccord
- En accord
- Tout à fait en accord
- Ne s'applique pas

Q34b J'ai certaines inquiétudes puisque je vis des difficultés dans mes relations avec ma famille et/ou mon entourage résultant de la crise sanitaire actuelle.

- Tout à fait en désaccord
- En désaccord
- En accord
- Tout à fait en accord
- Ne s'applique pas

Q34c J'ai certaines inquiétudes quand je dois prendre le transport en commun pour me déplacer.

- Tout à fait en désaccord
- En désaccord
- En accord
- Tout à fait en accord
- Ne s'applique pas

Q34d Je suis préoccupé par le calcul de ma cote R.

- Tout à fait en désaccord
- En désaccord
- En accord
- Tout à fait en accord
- Ne s'applique pas

Q34e J'éprouve des difficultés engendrées par la formation à distance.

- Tout à fait en désaccord
- En désaccord
- En accord
- Tout à fait en accord
- Ne s'applique pas

Q34f Autre

- Tout à fait en désaccord
- En désaccord
- En accord
- Tout à fait en accord
- Ne s'applique pas

Q34fv Précisez : _____

Q35 Au cours de la prochaine année, dans quels domaines croyez-vous que vous aurez besoin d'aide pour réussir vos études collégiales?

Précisez le niveau d'aide dont vous aurez besoin pour chacun des éléments suivants.

Pas du tout besoin d'aide (1), Très grand besoin d'aide (10).

- Q35a** Développer mon jugement critique
- Q35b** Intervenir en classe (donner mon opinion, défendre mes idées)
- Q35c** Être attentif et me concentrer en classe
- Q35d** Résoudre des problèmes mathématiques
- Q35e** Me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire
- Q35f** Utiliser des logiciels informatiques ou des outils technologiques
- Q35g** Travailler en équipe
- Q35h** Développer des méthodes de travail (pour me concentrer, pour étudier, pour gérer mon temps, pour prendre des notes, etc.)
- Q35i** Préparer les examens
- Q35j** Faire les travaux de session
- Q35k** Utiliser les ressources de la bibliothèque
- Q35l** Autre
- Q35lv** Précisez : _____

Q36 Quel est votre niveau de maîtrise des différents outils technologiques suivants?

Q36a Traitement de texte (ex. Word)

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36b Tableur (ex. Excel)

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36c Logiciel de présentation (ex. PowerPoint)

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36d Travail collaboratif sur des documents partagés (ex. OneDrive)

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36e Communication collaborative (ex. Teams)

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36f Logiciel de traitement de l'image (ex. Photoshop)

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36g Outil de montage vidéo ou audio

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36h Langage de programmation

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36i Recherche documentaire sur Internet

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q36j Reconnaître les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé
- Ne s'applique pas

Q37 Avez-vous accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre vos études collégiales?

- Je possède un ordinateur de bureau personnel suffisamment performant
- Je possède un ordinateur portable personnel suffisamment performant
- J'ai accès à un ordinateur que je dois partager avec d'autres personnes
- Non, celui que je possède n'est pas suffisamment performant et je dois le remplacer
- Non, mais je compte m'en procurer un bientôt
- Non, j'en aurais besoin, mais je ne sais pas comment le financer
- Non et je ne prévois pas en avoir besoin

Soutien personnel

Q38 Au cours de la prochaine année, dans quels domaines croyez-vous que vous aurez besoin d'aide sur le plan personnel?

Précisez le niveau d'aide dont vous aurez besoin pour chacun des éléments suivants.

Pas du tout besoin d'aide (1), Très grand besoin d'aide (10).

- Q38a** Gérer mon emploi du temps
- Q38b** Contrôler mon stress
- Q38c** Résoudre des problèmes financiers
- Q38d** Confirmer mon choix de carrière
- Q38e** Me motiver face aux études
- Q38f** Faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (alimentation, tabagisme, exercice, etc.)
- Q38g** Faire face à des difficultés liées à la santé physique
- Q38h** Faire face à des problèmes d'ordre psychosocial (troubles psychologiques, sexualité, toxicomanie, etc.)
- Q38i** Faire face à des situations d'intimidation
- Q38j** Faire face à des situations de discrimination
- Q38k** M'adapter à un changement de région
- Q38l** M'adapter à un changement de pays
- Q38m** M'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier au cégep
- Q38n** Assumer des responsabilités (préparer des repas, faire les courses, faire le ménage, etc.)
- Q38o** Développer un réseau social et d'amis
- Q38p** Surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers

Services aux étudiants

Q39 Lors de votre prochaine année au cégep, quels services aux étudiants prévoyez-vous utiliser?

Plusieurs réponses possibles.

- Q39a** Prêts et bourses (aide financière aux étudiants)
- Q39b** Aide à la réussite ou service de tutorat (français, mathématiques ou autres matières)
- Q39c** Orientation et choix de carrière
- Q39d** Aide au logement (résidences étudiantes, liste de logements disponibles, etc.)
- Q39e** Service de santé (infirmière, consultation en médecine générale, etc.)
- Q39f** Soutien psychologique
- Q39g** Emploi et placement étudiant
- Q39h** Laboratoires informatiques
- Q39i** Bibliothèque
- Q39j** Installations sportives
- Q39k** Aucun
- Q39l** Autre

Q39lv Précisez : _____

Q40 Lors de votre prochaine année au cégep, prévoyez-vous participer à l'une ou l'autre des activités suivantes?

Plusieurs réponses possibles.

- Q40a** Activités culturelles ou sociales
- Q40b** Sports récréatifs
- Q40c** Sports compétitifs
- Q40d** Sports électroniques
- Q40e** Participation à des activités de nature politique (débats, rencontres, discussions, etc.)
- Q40f** Manifestations pour soutenir une cause
- Q40g** Comités (environnement, solidarité internationale, justice sociale, affaires étudiantes, association étudiante, etc.)
- Q40h** Participation à des activités spirituelles
- Q40i** Bénévolat
- Q40j** Aide à d'autres étudiants (tutorat), jumelage
- Q40k** Stage ou session d'études à l'étranger
- Q40l** Séjour à l'international (séjour linguistique, voyage pédagogique, initiation à la solidarité internationale, etc.)
- Q40m** Je ne sais pas
- Q40n** Aucune
- Q40o** Autre
- Q40ov** Précisez : _____

Confirmation du consentement

Important :

Votre collègue prend toutes les mesures nécessaires pour garantir la confidentialité et la sécurité des informations que vous lui transmettez. Si vous le souhaitez, vous pouvez modifier le consentement que vous avez fourni au début du questionnaire.

D74 Je consens à ce que mes réponses à ce questionnaire puissent être croisées avec les données personnelles que mon collègue possède déjà à mon sujet (numéro de dossier, sexe, âge, programme, code postal, réussite) dans le seul but de m'offrir des services de soutien à la réussite qui répondent aux besoins exprimés dans ce questionnaire et à des fins de recherche au sein du réseau collégial. Ces données seront conservées, de façon strictement confidentielle, dans le respect des principes édictés par la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles prévues dans le cadre de ce sondage et seules les personnes dûment autorisées par le collègue y auront accès.

- Oui, je consens à ce que mes réponses soient croisées avec mes données personnelles et utilisées à des fins de soutien à la réussite et de recherche.
- Non, je ne consens pas à ce que mes réponses soient croisées avec mes données personnelles et utilisées à des fins de soutien à la réussite et de recherche.

Merci beaucoup de votre collaboration et bon succès dans vos études collégiales!



Annexe B.

Tableaux croisés selon la
population A ou B

Sommaire des questions par thème

Thème 1 – Caractéristiques personnelles

1.1. Sexe	183
1.2. Âge	183
1.3. Niveau de scolarité des parents et des étudiants de première génération (EPG)	183
1.4. Enfants à charge et âge des enfants	184

Thème 2 – Diversité ethnoculturelle

2.1. Statut de l'étudiant (citoyenneté)	185
2.2. Lieu de naissance de l'étudiant et de ses parents	185
2.3. Statut d'immigrant de l'étudiant	185
2.4. Immigrant récent chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada	186
2.5. Étudiant autochtone	186
2.6. À quel groupe vous identifiez-vous, chez les étudiants autochtones?	186
2.7. Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles?	186
2.8. Langues maternelles	186
2.9. Langues parlées à la maison	186
2.10. Niveau de maîtrise de la langue française	187
2.11. Classe d'accueil ou de francisation au cours de votre scolarisation antérieure	188
2.12. Avoir été victime de discrimination ou été traité injustement au sein du milieu scolaire	188

Thème 3 – Défis et besoins liés à la réussite éducative

3.1. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre travail scolaire	190
3.2. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre vie d'étudiant	190
3.3. Mesures d'aide ou adaptations reçues en lien avec ces obstacles	190
3.4. Avez-vous reçu des services de la part des professionnels en lien avec ces obstacles?	191
3.5. Étudiant ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap	193
3.6. À quels troubles pouvez-vous associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap?	193
3.7. Prévoyez-vous avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap?	194
3.8. Avoir reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé	196

Thème 4 – Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt

4.1. Degré d'importance accordé à différents éléments (valeurs)	197
4.2. Activités auxquelles vous prévoyez participer au cours de la prochaine année au cégep	200

Thème 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel

5.1. Occupation principale au moment de faire la demande d'admission.....	201
5.2. Moyenne générale au secondaire	201
5.3. Tour de l'admission	201
5.4. Secteur d'études	201
5.5. Famille de programmes.....	202
5.6. Étudiants internationaux.....	202
5.7. Raisons d'étudier dans un collège québécois	202
5.8. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme d'études collégiales?	203
5.9. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme.....	205
5.10. Prévoyez-vous terminer vos études collégiales en respectant la durée prévue de votre programme? (sinon, pourquoi)	208
5.11. Avez-vous déjà fait un choix de carrière?.....	208
5.12. Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études?	208

Thème 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales

6.1. Façon dont vous faites votre travail scolaire (étude et devoirs).....	209
6.2. Niveau de motivation actuel pour réussir vos études	209

Thème 7 – Situation au moment de commencer son programme d'études

7.1. Avec qui habiterez-vous durant la semaine lors des études collégiales?.....	210
7.2. Allez-vous déménager ou avez-vous dû déménager pour poursuivre vos études collégiales?	210
7.3. Inquiétudes liées à la COVID-19	210

Thème 8 – Situation financière

8.1. Avez-vous en ce moment des inquiétudes financières?	213
8.2. Raisons des inquiétudes financières	213
8.3. Sources de financement pour les études	215
8.4. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire	217

Thème 9 – Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information

9.1. Avez-vous accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre vos études collégiales?.....	221
9.2. Niveau de maîtrise de certains outils technologiques	221

Thème 10 – Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales

10.1. Domaines pour lesquels l'étudiant prévoit un besoin d'aide pour réussir ses études collégiales	224
10.2. Domaines pour lesquels l'étudiant prévoit un besoin d'aide sur le plan personnel.....	226
10.3. Besoin d'aide en langue d'enseignement.....	229
10.4. Besoin d'aide en langue seconde.....	230
10.5. Services aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep	231

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 1 – Caractéristiques personnelles					
1.1. Sexe (dossier de l'étudiant)					
	Féminin	%	56,6	55,9	57,9 ☆ ,004
	Masculin	%	43,4	44,1	42,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 172	14 232	7 941
1.2. Âge (dossier de l'étudiant)					
	17 ans ou moins	%	53,9	82,7	2,2 ☆ ,000
	18 ou 19 ans	%	22,9	13,0	40,7
	20 à 23 ans	%	12,3	2,4	29,9
	24 ans ou plus	%	10,9	1,8	27,2
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 172	14 232	7 941
1.3a. Niveau de scolarité de la mère ou tutrice (Q04a)					
	Primaire	%	2,8	1,9	4,4 ☆ ,000
	Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)	%	10,8	9,1	13,7
	Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)	%	11,5	9,7	14,6
	Collégial (AEC ou DEC)	%	23,2	22,9	23,9
	Université (certificat)	%	6,8	7,1	6,2
	Université (baccalauréat)	%	23,2	25,6	18,9
	Université (maîtrise)	%	10,3	11,4	8,1
	Université (doctorat)	%	2,7	3,0	2,1
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	8,9	9,3	8,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 147	14 213	7 933
1.3b. Niveau de scolarité du père ou tuteur (Q04b)					
	Primaire	%	4,2	3,2	6,2 ☆ ,000
	Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)	%	14,1	12,8	16,3
	Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)	%	15,3	13,9	17,9
	Collégial (AEC ou DEC)	%	18,9	19,2	18,2
	Université (certificat)	%	5,1	5,5	4,2
	Université (baccalauréat)	%	16,8	18,3	14,1
	Université (maîtrise)	%	9,5	10,5	7,8
	Université (doctorat)	%	3,4	3,8	2,5
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	12,8	12,8	12,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 149	14 215	7 934

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Cette information est obtenue à partir du niveau de scolarité du père et de la mère selon les questions Q04a et Q04b					
1.3c. Étudiant de première génération - EPG (Q04)					
	Non	%	82,1	85,9	75,4 ☆ ,000
	Oui	%	17,9	14,1	24,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 031	12 864	7 167
1.4. Avez-vous des enfants à charge? (Q11)					
	Oui	%	4,1	1,2	9,4 ☆ ,000
	Non	%	95,9	98,8	90,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	21 828	14 012	7 816
Cette question s'adresse aux étudiants qui ont des enfants à charge selon la question Q11					
1.4a. Âge des enfants à charge (Q11a)					
	Au moins un enfant de moins de 5 ans	%	2,1	0,6	4,6 ☆ ,000
	Au moins un enfant mineur, mais aucun enfant de moins de 5 ans	%	1,9	0,5	4,3
	Enfants tous majeurs	%	0,1	0,0	0,3
	Sans enfants	%	95,9	98,8	90,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 172	14 232	7 941

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 2 – Diversité ethnoculturelle					
2.1. Statut de l'étudiant (Q01)					
	Citoyen canadien	%	92,4	94,5	88,6 ☆ ,000
	Résident permanent	%	4,1	4,0	4,3
	Résident temporaire (étudiant étranger)	%	3,2	1,2	6,7
	Réfugié reconnu, sans statut ou autre	%	0,4	0,3	0,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 166	14 227	7 939
2.2a. Lieu de naissance de l'étudiant (Q03a)					
	Québec	%	81,8	84,0	78,0 ☆ ,000
	Autre province canadienne ou territoire	%	1,8	1,6	2,1
	Autre pays	%	16,4	14,4	19,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 164	14 224	7 940
2.2b. Lieu de naissance de votre mère (Q03b)					
	Québec	%	70,2	70,7	69,3 ☆ ,003
	Autre province canadienne ou territoire	%	2,2	2,3	2,1
	Autre pays	%	26,6	25,9	27,8
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	1,0	1,1	0,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 164	14 224	7 940
2.2c. Lieu de naissance de votre père (Q03c)					
	Québec	%	68,1	68,9	66,9 ,022
	Autre province canadienne ou territoire	%	2,1	2,1	2,2
	Autre pays	%	27,3	26,6	28,4
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	2,5	2,5	2,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 164	14 224	7 940
Cette information est obtenue à partir du lieu de naissance de l'étudiant et de ses parents selon les questions Q03a, Q03b et Q03c					
2.3. Statut d'immigrant de l'étudiant (Q03)					
	Étudiant né au Canada dont les deux parents sont nés au Canada	%	67,6	68,3	66,4 ☆ ,000
	Immigrant de 2 ^e génération (né au Canada et dont au moins un parent est immigrant)	%	15,7	17,0	13,3
	Immigrant de 1 ^{re} génération (né à l'extérieur du Canada)	%	13,4	13,4	13,4
	Étudiant international (résident temporaire)	%	3,2	1,3	6,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	21 783	13 966	7 818

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
Cette question s'adresse aux étudiants nés à l'extérieur du Canada selon la question Q03a						
2.4. Immigrant récent chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada (moins de 5 ans) (Q03d)						
	Non	%	79,4	79,9	78,5	,345
	Oui	%	20,6	20,1	21,5	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	2 925	1 875	1 050	
Cette question s'adresse aux résidents canadiens selon la question Q01						
2.5. Étudiant autochtone (Q01a)						
	Oui	%	1,3	1,1	1,8	☆ ,000
	Non	%	98,7	98,9	98,2	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	20 492	13 450	7 041	
Cette question s'adresse aux Autochtones selon la question Q01a						
2.6. À quel groupe vous identifiez-vous, chez les étudiants autochtones? (Q01a1)						
	Premières Nations	%	59,2	59,8	58,5	,878
	Métis	%	36,0	36,0	36,1	
	Inuit	%	4,8	4,2	5,4	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	270	143	127	
2.7. Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles? (Q02)						
	Oui	%	18,8	18,9	18,5	☆ ,001
	Non	%	75,7	75,1	76,7	
	Je préfère ne pas répondre	%	1,8	1,8	1,6	
	Je ne sais pas	%	3,8	4,2	3,2	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	22 162	14 223	7 938	
2.8. Langues maternelles (Q05)						
	Français	%	92,8	92,7	92,9	,535
	Anglais	%	43,0	46,2	37,2	☆ ,000
	Autre	%	18,0	18,5	17,2	,014
	Total	n	22 156	14 220	7 936	
2.9. Langues parlées à la maison (Q08)						
	Français	%	92,3	91,5	93,7	☆ ,000
	Anglais	%	45,6	47,3	42,6	☆ ,000
	Autre	%	18,0	18,9	16,3	☆ ,000
	Total	n	22 085	14 184	7 901	

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
Cette question s'adresse aux étudiants nés à l'extérieur du Québec ou dont la langue maternelle est autre que le français selon les questions Q03a et Q05						
2.10. Niveau de maîtrise de la langue française (pas très bien ou pas bien du tout) (Q06)						
	Je parle le français	%	3,1	3,2	2,8	,351
	Je comprends le français à l'oral	%	1,6	1,4	1,8	,329
	Je lis le français	%	2,5	2,3	3,0	,086
	J'écris le français	%	6,2	5,7	7,0	,032
	Total	n	6 235	3 858	2 377	
2.10a. Je parle le français (Q06a)						
	Parfaitement	%	56,8	56,6	57,1	,493
	Très bien	%	25,4	25,0	26,0	
	Plutôt bien	%	14,7	15,1	14,1	
	Pas très bien ou pas du tout	%	3,1	3,2	2,8	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	6 235	3 858	2 377	
2.10b. Je comprends le français à l'oral (Q06b)						
	Parfaitement	%	72,1	71,5	73,0	,106
	Très bien	%	19,7	19,8	19,4	
	Plutôt bien	%	6,7	7,2	5,8	
	Pas très bien ou pas du tout	%	1,6	1,4	1,8	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	6 235	3 858	2 377	
2.10c. J'écris le français (Q06c)						
	Parfaitement	%	40,6	42,0	38,3	,012
	Très bien	%	28,9	28,4	29,7	
	Plutôt bien	%	24,4	24,0	25,0	
	Pas très bien ou pas du tout	%	6,2	5,7	7,0	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	6 235	3 858	2 377	
2.10d. Je lis le français (Q06d)						
	Parfaitement	%	62,3	61,0	64,4	☆,000
	Très bien	%	23,8	24,1	23,4	
	Plutôt bien	%	11,3	12,6	9,3	
	Pas très bien ou pas du tout	%	2,5	2,3	3,0	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	6 235	3 858	2 377	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Cette question s'adresse aux étudiants nés à l'extérieur du Québec (Q03a)					
2.11. Classe d'accueil ou de francisation au cours de votre scolarisation antérieure (Q07)					
	Oui	%	29,2	32,3	25,2 ☆ ,000
	Non	%	70,8	67,7	74,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	3 991	2 260	1 731
2.12. Avez-vous été victime de discrimination ou été traité injustement par d'autres personnes au sein du milieu scolaire en raison de...? (Q20)					
	Votre langue	%	1,9	1,8	1,9 ,624
	Votre religion	%	1,7	1,9	1,5 ,045
	Votre appartenance ethnique ou culturelle	%	4,4	4,5	4,1 ,201
	La couleur de votre peau	%	3,5	3,5	3,6 ,678
	Votre sexe	%	2,6	2,5	2,8 ,211
	Votre douance	%	1,7	1,5	2,1 ☆ ,002
	Votre identité ou expression de genre	%	2,0	1,7	2,4 ☆ ,001
	Votre niveau de vie (pauvreté ou richesse)	%	2,4	1,9	3,4 ☆ ,000
	Votre orientation sexuelle	%	3,2	3,0	3,5 ,019
	Une déficience physique ou neurologique, un trouble d'apprentissage ou un trouble de santé mentale	%	2,8	2,4	3,5 ☆ ,000
	Votre apparence physique (autre que la couleur de la peau)	%	10,5	10,5	10,7 ,651
	Non, je n'ai pas été victime de discrimination	%	77,7	78,4	76,5 ☆ ,002
	Total	n	20 951	13 478	7 474

		Tous	Population		
			A	B	SIG
2.12. Autres raisons de discrimination ou d'avoir été traité injustement par d'autres personnes au sein du milieu scolaire (Q20AutreR)					
	Personnalité	n	38	16	21
	Intimidation	n	22	12	10
	Je n'ai jamais su ou compris pourquoi	n	22	15	7
	Par les enseignants	n	15	4	10
	Rendement scolaire	n	14	5	9
	Idéologies ou opinions	n	13	6	7
	Aucune raison précise	n	11	9	2
	Timidité	n	11	6	5
	Âge	n	11	2	9
	Mon nom	n	10	7	4
	Choix vestimentaires	n	9	6	3
	Harcèlement	n	7	4	3
	En raison de certains de mes intérêts	n	7	5	1
	Condition médicale	n	6	2	5
	Choix personnels (alimentation, tabagisme, programme, etc.)	n	5	2	3
	Valeurs	n	5	4	1
	Jalousie	n	5	3	2
	Goûts personnels	n	5	5	0
	Situation familiale	n	5	4	1
	Différent des autres	n	5	4	1
	Choix personnels (non vacciné contre la COVID-19)	n	4	2	3
	Isolement	n	4	4	0
	Je préfère ne pas répondre	n	4	4	0
	Harcèlement ou agression sexuelle	n	3	1	1
	Fausses rumeurs	n	3	3	0
	Caractéristique personnelle	n	2	2	0
	Accent	n	2	2	0
	Relation amoureuse	n	2	2	0
	Enfant en famille d'accueil	n	2	0	2
	Changement d'école	n	2	2	0
	Difficulté d'intégration	n	1	0	1
	Enfant en famille d'accueil	n	1	0	1
	Violence	n	1	1	0
	Intimidation	n	1	1	0
	Incompréhension des autres	n	1	1	0
	Implication à l'hôpital	n	1	0	1
	Total	n	260	147	114

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 3 – Défis et besoins liés à la réussite éducative					
3.1. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre travail scolaire (Q13a)					
	Étudier	%	23,7	20,7	29,2 ☆ ,000
	Prendre des notes	%	15,7	13,5	19,8 ☆ ,000
	Retenir des informations comme les consignes d'un exercice	%	15,4	13,0	19,7 ☆ ,000
	Écrire	%	14,1	13,8	14,8 ,030
	Passer des examens, par exemple savoir prioriser les questions	%	12,1	9,7	16,3 ☆ ,000
	Lire	%	10,9	10,7	11,2 ,201
	Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans mon travail scolaire	%	52,1	55,2	46,5 ☆ ,000
	Total	n	21 443	13 765	7 678
3.2. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre vie d'étudiant (Q13b)					
	Contrôler mon impulsivité, mes émotions	%	10,4	9,4	12,4 ☆ ,000
	Juger la valeur de mon travail	%	12,1	9,9	16,1 ☆ ,000
	Travailler en équipe	%	12,9	10,0	17,9 ☆ ,000
	Planifier mes tâches et déterminer les priorités	%	24,3	21,6	29,1 ☆ ,000
	Prendre la parole en classe	%	28,0	27,4	29,0 ☆ ,008
	Gérer mon temps	%	35,8	32,5	41,6 ☆ ,000
	Me concentrer et rester attentif en classe	%	37,0	34,7	41,1 ☆ ,000
	Gérer mon stress ou mon anxiété	%	47,0	44,2	51,9 ☆ ,000
	Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans ma vie étudiante	%	21,7	24,0	17,6 ☆ ,000
	Total	n	21 441	13 764	7 677
Cette question s'adresse aux étudiants ayant rencontré des défis dans leur travail scolaire ou leur vie étudiante selon les questions Q13a et Q13b					
3.3. Mesures d'aide ou adaptations reçues, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles (Q14)					
	Révision des méthodes de travail	%	4,7	4,6	4,9 ,316
	Utilisation d'un ordinateur et de logiciels spécialisés	%	10,3	9,7	11,3 ☆ ,001
	Tutorat	%	14,9	14,2	16,0 ☆ ,002
	Mise en place d'adaptations en contexte de classe ou d'examens	%	10,7	9,4	12,8 ☆ ,000
	Accès à des locaux isolés lors d'examens	%	9,9	8,2	12,8 ☆ ,000
	Prolongation des délais pour la remise des travaux et les examens	%	16,0	16,3	15,6 ,223
	Plan d'intervention individualisé	%	19,0	20,3	16,8 ☆ ,000
	Non, je n'ai bénéficié d'aucune de ces mesures	%	63,5	63,3	63,9 ,494
	Total	n	17 069	10 725	6 345

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
3.3. Autres mesures d'aide ou adaptations reçues, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles (Q14AutreR)						
	Récupération / services d'aide	n	65	35	31	
	Médication	n	9	6	3	
	Horaire allégé	n	3	3	0	
	Prendre l'air	n	3	1	2	
	Total	n	81	45	36	
Cette question s'adresse aux étudiants ayant rencontré des défis dans leur travail scolaire ou leur vie étudiante selon les questions Q13a et Q13b						
3.4. Avez-vous reçu des services de la part des professionnels, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles? (Q15)						
	Orthophoniste	%	4,3	4,7	3,8	☆ ,004
	Éducateur spécialisé	%	8,1	8,6	7,3	☆ ,003
	Orthopédagogue	%	10,3	11,7	8,0	☆ ,000
	Travailleur social	%	12,9	12,2	14,1	☆ ,000
	Psychologue	%	23,2	22,2	24,9	☆ ,000
	Non, je n'ai bénéficié d'aucun de ces services	%	61,2	61,0	61,4	,636
	Total	n	16 816	10 568	6 248	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
3.4. Autres services reçus de la part des professionnels, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles? (Q15AutreR)					
	Psychiatre	n	70	20	49
	Psychoéducateur	n	55	44	11
	Conseiller en orientation	n	32	15	16
	Neuropsychologue	n	30	17	13
	Médecin	n	26	9	16
	Ergothérapeute	n	15	9	5
	Pédopsychiatre	n	14	13	1
	Thérapeute	n	11	4	7
	Psychothérapeute	n	8	7	1
	Hypnothérapeute	n	6	3	3
	Orthopédagogue	n	5	4	1
	Intervenant psychosocial	n	5	3	2
	Soutien linguistique	n	4	4	0
	Aide pédagogique individuel	n	4	0	4
	Intervenant en toxicomanie	n	3	3	0
	Neurologue	n	3	2	1
	Pédiatre	n	3	3	0
	Sexologue	n	3	1	2
	Audiologiste	n	1	1	0
	Massothérapeute	n	1	0	1
	Nutritionniste	n	1	1	0
	Chiropraticien	n	1	0	1
	Intervenant en services adaptés	n	1	1	0
	Naturopathe	n	1	1	0
	Services adaptés	n	1	0	1
	Neurophysiologue	n	1	1	0
	Audioprothésiste	n	1	1	0
	Coach de vie	n	1	1	0
	AVSEC	n	1	1	0
	Orthophoniste	n	1	1	0
	Infirmière	n	1	1	0
	Acupuncteur	n	1	1	0
	Ophtalmologiste	n	1	1	0
	Psychosociologue	n	0	0	0
	Orthoptiste	n	0	0	0
	Total	n	311	174	137

		Tous	Population		
			A	B	SIG
3.5. Étudiant ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap (Q16)					
	Oui	%	8,3	6,9	10,8 ☆ ,000
	Non	%	81,7	84,8	76,0
	Peut-être	%	7,9	6,3	10,8
	Je préfère ne pas répondre	%	2,1	2,0	2,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	21 080	13 559	7 521
Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16					
3.6. À quels troubles pouvez-vous associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap? (Q17)					
	Trouble organique (diabète, fibrose kystique, maladie de Crohn, cancer, fatigue chronique, etc.)	%	5,1	4,2	6,2 ☆ ,007
	Déficiences physiques (paralysie cérébrale, spina-bifida, ataxie, etc.)	%	2,9	2,5	3,3 ,155
	Déficiences sensorielles (auditive, visuelle, etc.)	%	4,8	5,1	4,4 ,371
	Trouble neurologique (dyspraxie, sclérose en plaques, traumatisme craniocérébral, dystrophie musculaire, etc.)	%	5,3	4,7	5,8 ,149
	Trouble du langage (bégaiement, dysphasie, etc.)	%	6,3	6,7	6,0 ,379
	Trouble du spectre de l'autisme (trouble autistique, syndrome d'Asperger, TED, etc.)	%	9,6	10,7	8,4 ,020
	Trouble spécifique des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.)	%	23,4	26,5	20,0 ☆ ,000
	Trouble de santé mentale (trouble anxieux, trouble de l'humeur, trouble alimentaire, trouble psychotique, etc.)	%	41,2	36,0	47,1 ☆ ,000
	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA, TDAH)	%	57,7	55,2	60,5 ☆ ,002
	Je préfère ne pas répondre	%	3,2	3,0	3,3 ,678
	Total	n	3 385	1 776	1 610

		Tous	Population		
			A	B	SIG
3.6. Autres troubles auxquels vous pouvez associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap? (Q17AutreR)					
	Douance (HPI)	n	12	9	2
	Je ne sais pas	n	7	0	7
	Aucun diagnostic	n	6	1	5
	Limitation physique	n	5	3	2
	Migraines	n	4	2	2
	Condition physique	n	3	0	3
	Trouble du sommeil	n	2	1	1
	Difficulté en français	n	1	1	0
	Déplacements limités	n	1	0	1
	Trouble de communication sociale	n	1	0	1
	Enceinte	n	1	0	1
	Trouble neurodéveloppemental	n	1	1	0
	Trouble de l'équilibre et de la coordination	n	1	1	0
	Problème d'organisation	n	1	1	0
	Total	n	44	19	25
Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16					
3.7. Prévoyez-vous avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap? (Q18)					
	Oui	%	69,7	72,0	67,1 ☆ ,006
	Non (précisez pourquoi)	%	12,3	11,8	12,9
	Je préfère ne pas répondre	%	18,0	16,3	20,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	3 413	1 785	1 628

		Tous	Population		
			A	B	SIG
3.7. Raisons pour lesquelles vous prévoyez ne pas avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap? (Q18AutreR)					
Gestion actuelle adéquate	n	63	35	28	
Pas nécessaire	n	43	19	24	
Veut être autonome	n	34	22	13	
Aucun diagnostic	n	33	12	21	
Actuellement accès à des ressources externes	n	23	10	13	
N'a pas eu besoin de services lors des années scolaires précédentes	n	23	18	4	
Médicamentation	n	20	9	11	
Développement de techniques personnelles	n	17	12	5	
Accès à des ressources dans le passé, n'en a plus besoin pour l'instant	n	9	1	8	
Peut-être, si c'est nécessaire	n	8	6	2	
Ne croit pas que les services peuvent l'aider	n	8	2	6	
Ne sait pas	n	8	4	3	
Méconnaissance des services	n	7	2	5	
Trouble léger	n	7	6	1	
Aucun service adapté à la situation	n	6	2	4	
Veut être considéré comme les autres étudiants	n	5	1	5	
Seulement des problèmes pour faire du sport	n	5	3	2	
Tant que le rendement scolaire est bon, pas besoin de services	n	5	4	1	
Programme d'études ne le requiert pas	n	4	1	3	
Trop compliqué d'avoir accès aux services	n	4	0	4	
Ne croit pas que les services s'appliquent à sa situation	n	3	2	1	
Ne veut pas prendre la place de quelqu'un qui a un trouble plus sévère	n	3	1	2	
Ne sait pas comment s'y prendre	n	3	0	3	
Ne sait pas s'il en a besoin	n	3	2	1	
Paresse d'aller chercher de l'aide	n	3	3	0	
Veut consulter au privé	n	3	2	1	
Pas à l'aise d'aller chercher de l'aide	n	2	2	0	
Accès à des ressources extérieures et médication	n	2	1	1	
Gestion actuelle adéquate et médication	n	2	0	2	
N'ose pas demander d'aide	n	2	2	0	
Les services qu'il utilisait avant ne l'aidaient pas vraiment	n	2	0	2	
N'a pas besoin de son plan d'intervention	n	1	0	1	
Raisons monétaires	n	1	0	1	
Ne veut pas, pour être comme les autres	n	1	1	0	
Ne peut pas avoir accès	n	1	1	0	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Difficulté à avoir accès aux services, pas considéré comme un cas assez urgent	n	1	1	0	
Médicamentation et trouve les démarches compliquées	n	1	1	0	
Peur des jugements	n	1	0	1	
Démarches trop longues	n	1	0	1	
Aucun diagnostic, car pas d'accès à un médecin	n	1	0	1	
N'est pas prise au sérieux par les autres	n	1	1	0	
Ne veut pas prendre de services par orgueil	n	1	0	1	
Ne veut pas que ses parents soient au courant	n	1	1	0	
Ne veut pas que les autres soient au courant de son trouble	n	1	1	0	
Manque de motivation pour appliquer les trucs	n	1	0	1	
A demandé de l'aide auparavant au cégep et ne l'a pas eu	n	1	0	1	
Seulement besoin d'équipements adaptés	n	1	1	0	
Médicamentation et veut se sentir comme les autres	n	1	1	0	
Se sent jugé et trouve les démarches longues	n	1	1	0	
Ne veut pas utiliser de service ou prendre de médication	n	1	1	0	
N'a pas accès aux services même s'il croit qu'il en a besoin	n	1	1	0	
L'école en ligne est beaucoup plus difficile	n	1	1	0	
Aucun diagnostic, mais avait accès à des classes spéciales dans les années précédentes	n	1	1	0	
Total	n	380	196	184	

Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16

3.8. Avoir reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé (Q19)

Oui	%	72,2	73,5	70,8	,050
Non, mais j'ai reçu un rapport d'évaluation qui mentionne mes limitations	%	4,2	4,2	4,3	
Non, mais j'ai entamé un processus pour obtenir un diagnostic	%	6,8	6,4	7,3	
Non et je n'ai pas entrepris de démarches pour en obtenir un	%	12,6	11,3	14,0	
Je préfère ne pas répondre	%	4,1	4,6	3,6	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	3 413	1 785	1 628	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 4 – Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt					
4.1. Éléments considérés comme très importants par les étudiants (scores de 8 à 10 sur 10) (Q22)					
Pratiquer une religion	%	11,6	12,4	10,3	☆ ,000
Être engagé dans mon milieu, dans ma collectivité	%	22,1	22,4	21,6	,166
Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.)	%	28,0	29,8	24,9	☆ ,000
Avoir une vie spirituelle (réfléchir sur les valeurs morales, sociales, philosophiques, etc.)	%	29,2	26,8	33,7	☆ ,000
Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, débats, aller voter, etc.)	%	23,7	24,8	21,8	☆ ,000
Poursuivre des études universitaires	%	52,3	59,8	38,7	☆ ,000
Côtoyer des personnes provenant de différents milieux	%	52,1	53,5	49,5	☆ ,000
Avoir un revenu élevé	%	51,9	52,9	50,2	☆ ,000
Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose)	%	74,3	71,6	79,1	☆ ,000
Prendre du temps pour moi (pratiquer un sport ou avoir un passe-temps)	%	75,8	76,3	75,0	,035
Avoir une vie sociale	%	71,4	74,6	65,8	☆ ,000
Avoir une famille unie	%	77,1	77,4	76,3	,073
Obtenir un diplôme	%	83,1	86,0	77,8	☆ ,000
Développer mes compétences	%	88,7	88,6	88,9	,608
Avoir un travail intéressant	%	92,9	93,0	92,6	,249
Total	n	20 613	13 279	7 335	
4.1a. Avoir un revenu élevé (Q22a)					
Faible importance (scores 1 à 3)	%	4,0	3,6	4,8	☆ ,000
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	44,1	43,6	45,0	
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	51,9	52,9	50,2	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	20 617	13 283	7 335	
4.1b. Avoir un travail intéressant (Q22b)					
Faible importance (scores 1 à 3)	%	1,3	1,2	1,4	,326
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	5,8	5,8	6,0	
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	92,9	93,0	92,6	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	20 617	13 283	7 335	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
4.1c. Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose) (Q22c)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	1,8	1,9	1,6 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	23,9	26,5	19,2
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	74,3	71,6	79,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 617	13 283	7 335
4.1d. Poursuivre des études universitaires (Q22d)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	11,9	8,4	18,3 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	35,8	31,9	43,0
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	52,3	59,8	38,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 617	13 283	7 335
4.1e. Avoir une famille unie (Q22e)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	4,5	3,9	5,5 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	18,5	18,6	18,2
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	77,1	77,4	76,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 617	13 283	7 335
4.1f. Obtenir un diplôme (Q22f)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,3	1,6	3,5 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	14,6	12,4	18,8
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	83,1	86,0	77,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 617	13 282	7 335
4.1g. Développer mes compétences (Q22g)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	0,8	0,7	1,0 ,024
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	10,5	10,7	10,1
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	88,7	88,6	88,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 617	13 283	7 335
4.1h. Avoir une vie sociale (Q22h)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	3,3	2,7	4,3 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	25,3	22,8	29,9
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	71,4	74,6	65,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 617	13 282	7 335

		Tous	Population		
			A	B	SIG
4.1i. Côtayer des personnes provenant de différents milieux (Q22i)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	6,4	5,9	7,4 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	41,5	40,6	43,1
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	52,1	53,5	49,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 615	13 280	7 335
4.1j. Pratiquer une religion (Q22j)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	73,1	71,7	75,5 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	15,3	15,9	14,2
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	11,6	12,4	10,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 614	13 279	7 335
4.1k. Avoir une vie spirituelle (réfléchir sur les valeurs morales, sociales, philosophiques, etc.) (Q22k)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	28,0	29,3	25,7 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	42,8	43,9	40,6
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	29,2	26,8	33,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 614	13 279	7 335
4.1l. Être engagé dans mon milieu, dans ma collectivité (Q22l)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	21,8	21,1	23,1 ☆ ,005
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	56,1	56,5	55,4
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	22,1	22,4	21,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 615	13 281	7 335
4.1m. Prendre du temps pour moi (pratiquer un sport ou avoir un passe-temps) (Q22m)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,1	1,8	2,5 ☆ ,001
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	22,1	21,9	22,5
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	75,8	76,3	75,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 615	13 280	7 335
4.1n. Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, débats, aller voter, etc.) (Q22n)					
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	28,4	26,8	31,2 ☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	47,9	48,4	47,0
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	23,7	24,8	21,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 613	13 279	7 335

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
4.1o. Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.) (Q22o)						
	Faible importance (scores 1 à 3)	%	24,1	22,4	27,0	☆ ,000
	Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	47,9	47,8	48,1	
	Importance élevée (scores 8 à 10)	%	28,0	29,8	24,9	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	20 613	13 279	7 335	
4.2. Activités auxquelles vous prévoyez participer au cours de la prochaine année au cégep (Q40)						
	Activités spirituelles	%	4,2	3,6	5,3	☆ ,000
	Activités de nature politique	%	8,1	8,9	6,7	☆ ,000
	Sports électroniques	%	7,7	8,3	6,5	☆ ,000
	Aide à d'autres étudiants	%	10,0	11,2	7,8	☆ ,000
	Comités (environnement, solidarité internationale, association étudiante, etc.)	%	9,9	10,6	8,7	☆ ,000
	Manifestations pour soutenir une cause	%	14,8	15,6	13,5	☆ ,000
	Séjour à l'international	%	15,5	17,6	11,6	☆ ,000
	Bénévolat	%	18,3	19,3	16,5	☆ ,000
	Stage ou session d'études à l'étranger	%	16,0	16,8	14,5	☆ ,000
	Sports compétitifs	%	19,1	22,5	13,0	☆ ,000
	Sports récréatifs	%	26,4	28,3	23,1	☆ ,000
	Activités culturelles ou sociales	%	24,1	24,6	23,1	,020
	Je ne sais pas	%	33,3	33,1	33,7	,493
	Aucune	%	11,7	8,4	17,5	☆ ,000
	Total	n	18 808	12 117	6 691	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel					
5.1. Occupation principale au moment de faire la demande d'admission (Q09)					
	J'étudiais au niveau secondaire au secteur jeunes ou l'équivalent	%	66,7	92,3	20,7 ☆ ,000
	J'étudiais en formation professionnelle ou dans une formation équivalente	%	2,1	1,0	4,0
	J'étudiais en formation générale des adultes	%	2,4	2,0	3,0
	J'étudiais au niveau collégial	%	10,9	0,6	29,2
	J'étudiais à l'université	%	1,8	0,2	4,6
	J'étais sur le marché du travail (temps plein ou partiel, mais je n'étudiais pas)	%	14,1	3,2	33,5
	Je n'étais ni aux études ni au travail	%	2,2	0,6	5,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	21 936	14 089	7 847
5.2. Moyenne générale au secondaire (dossier de l'étudiant)					
	Moins de 70 %	%	10,6	8,2	15,2 ☆ ,000
	70 % à 79,9 %	%	44,4	40,7	51,3
	80 % à 89,9 %	%	39,1	43,2	31,4
	90 % à 100 %	%	5,9	7,9	2,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 824	13 613	7 210
5.3. Tour de l'admission (dossier de l'étudiant)					
	Premier tour	%	77,5	85,6	62,9 ☆ ,000
	Deuxième tour	%	14,2	10,0	21,8
	Troisième tour ou plus	%	8,3	4,4	15,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 048	14 228	7 820
5.4. Secteur d'études (dossier de l'étudiant)					
	Tremplin DEC	%	10,5	11,2	9,2 ☆ ,000
	Secteur technique	%	42,1	31,1	61,8
	Secteur préuniversitaire	%	47,4	57,7	29,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 125	14 215	7 910

		Tous	Population		
			A	B	SIG
5.5. Famille de programmes (dossier de l'étudiant)					
	Tremplin DEC	%	10,5	11,2	9,2 ☆ ,000
	Techniques biologiques et agroalimentaires	%	11,2	6,5	19,5
	Techniques physiques	%	5,9	4,5	8,5
	Techniques humaines	%	9,1	6,3	14,2
	Techniques de l'administration	%	10,2	9,6	11,3
	Techniques des arts et des communications	%	5,7	4,2	8,4
	Sciences de la nature	%	16,1	22,2	5,1
	Sciences humaines	%	20,9	23,7	15,8
	Arts et lettres	%	7,5	7,7	7,2
	Sciences, lettres et arts	%	0,9	1,3	0,0
	Sciences informatiques et mathématiques	%	1,2	1,6	0,5
	Double DEC	%	0,9	1,2	0,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 125	14 215	7 910
5.6. Étudiants internationaux (Q01)					
	Non	%	96,8	98,8	93,3 ☆ ,000
	Oui	%	3,2	1,2	6,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	22 172	14 232	7 941
Cette question s'adresse aux étudiants internationaux selon la question Q01					
5.7. Raisons d'étudier dans un collège québécois (Q01b)					
	Rejoindre des membres de ma famille	%	5,4	7,4	4,7 ,186
	M'éloigner de mon pays ou de ma famille	%	10,4	10,1	10,5 ,807
	Endroit pour m'établir / espérer de meilleures conditions de vie	%	23,3	25,1	22,8 ,519
	Obtenir un diplôme étranger, puis retourner dans mon pays	%	18,1	13,0	19,7 ,048
	Entreprendre des études dans un domaine qui m'intéresse	%	73,6	67,7	75,5 ,046
	Découvrir un autre pays, une autre culture	%	62,4	55,1	64,8 ,028
	Total	n	675	163	512

		Tous	Population		
			A	B	SIG
5.8. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme d'études collégiales? (Q23)					
Mon dossier scolaire ne me permettait pas d'autres options	%	1,4	1,2	1,6	☆ ,023
J'ai été refusé dans le programme de mon choix	%	4,2	4,3	4,1	☆ ,490
Pour obtenir certains préalables	%	6,7	7,4	5,4	☆ ,000
Il s'offre près de chez moi	%	5,4	5,8	4,9	☆ ,009
Je ne savais pas quel programme choisir	%	8,5	9,6	6,4	☆ ,000
Les perspectives salariales sont intéressantes	%	10,3	9,7	11,5	☆ ,000
Pour préciser mes intérêts	%	13,0	13,5	12,2	☆ ,009
Pour m'ouvrir le plus de portes possible	%	17,4	20,0	12,8	☆ ,000
Les débouchés d'emploi sont intéressants	%	15,8	13,5	19,9	☆ ,000
Il conduit à des études universitaires	%	23,5	26,9	17,5	☆ ,000
Le contenu du programme m'intéresse	%	49,9	48,8	51,9	☆ ,000
Il conduit à la carrière que j'ai choisie	%	54,4	53,1	56,6	☆ ,000
Total	n	20 451	13 187	7 263	
5.8. Autres raisons pour lesquelles vous avez choisi ce programme d'études collégiales (Q23AutreR)					
Perfectionner ses connaissances	n	26	4	22	
Alléger les prochaines sessions	n	25	15	10	
Développer ses compétences	n	17	10	8	
Sport	n	10	10	0	
Pression familiale	n	10	7	4	
Poursuite d'un programme antérieur	n	10	1	9	
Connexe aux études ou à l'emploi antérieurs	n	9	1	8	
Plus de place dans 1 ^{er} choix	n	9	3	6	
En attendant d'aller dans le programme de son choix	n	8	4	4	
Augmenter les résultats scolaires	n	8	4	3	
Influence ou conseil de la famille	n	8	7	1	
Répond aux besoins particuliers	n	7	0	7	
Pas de place dans le programme de mon choix	n	6	2	4	
Demande d'admission faite en retard	n	6	4	2	
Faire ses cours de base	n	5	2	3	
S'occuper de ses proches	n	4	2	3	
Pour avoir une bonne cote R	n	4	2	2	
Amis dans le programme	n	4	4	0	
Perte d'emploi due à la COVID-19	n	3	0	3	
Réorientation	n	3	0	3	
Plan B si 1 ^{er} emploi devient impossible	n	2	0	2	
Programme contingenté	n	2	0	2	

	n	Tous	Population		
			A	B	SIG
Équivalence de son diplôme dans son pays d'origine	n	2	0	2	
Permet d'avoir accès à une prime	n	2	0	2	
Programme actuel ne correspond plus	n	2	2	0	
Bon dans ce domaine	n	2	1	1	
Démarche d'orientation	n	2	1	1	
Parcours de vie	n	2	0	2	
Économiser	n	2	2	0	
Travaille déjà dans le domaine	n	2	0	1	
Obtenir un DEC sans mention	n	1	0	1	
Relève de la famille	n	1	1	0	
Pour ne pas retourner à l'université	n	1	0	1	
Cégep réputé	n	1	0	1	
Situation de vie difficile	n	1	0	1	
Pas ce qu'il croyait	n	1	1	0	
Pour éviter certaines matières	n	1	1	0	
Plus rapide	n	1	0	1	
Pas besoin d'aller à l'université	n	1	1	0	
Pour pouvoir changer de milieu de travail	n	1	0	1	
Perfectionner ses connaissances	n	1	0	1	
Par volonté	n	1	0	1	
Résidences	n	1	1	0	
Offert en anglais	n	1	1	0	
Sécurité d'emploi	n	1	1	0	
Pour s'intégrer au cégep	n	1	1	0	
Sport	n	1	1	0	
Diplôme qui facilite les études à l'étranger	n	1	1	0	
Avoir plus de temps pour choisir	n	1	1	0	
Se réhabituer aux études	n	0	0	0	
Études au Québec possibles grâce au programme	n	0	0	0	
Programme qu'il aurait voulu n'existe pas au cégep	n	0	0	0	
Total	n	220	97	123	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
5.9. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10) (Q25)					
	Les personnes rencontrées lors d'une visite au collège	%	7,2	6,6	8,2 ☆ ,001
	Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants	%	13,5	9,5	19,4 ☆ ,000
	Mes enseignants	%	13,0	13,0	13,1 ,726
	Mes amis ou d'autres étudiants	%	13,7	13,3	14,5 ,033
	Autres membres de ma famille	%	12,8	13,0	12,6 ,410
	Le personnel d'orientation au secondaire	%	13,1	14,4	10,4 ☆ ,000
	Mes parents ou tuteurs	%	27,4	29,9	22,6 ☆ ,000
	Total	n	12 320	7 305	5 015
5.9a. Mes parents ou tuteurs (Q25a)					
	Faible influence (scores 1 à 3)	%	34,9	30,9	42,3 ☆ ,000
	Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	37,7	39,2	35,1
	Influence élevée (scores 8 à 10)	%	27,4	29,9	22,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 232	12 492	6 740
5.9b. Autres membres de ma famille (Q25b)					
	Faible influence (scores 1 à 3)	%	55,9	54,3	58,8 ☆ ,000
	Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	31,3	32,7	28,6
	Influence élevée (scores 8 à 10)	%	12,8	13,0	12,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 048	11 681	6 367
5.9c. Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants (Q25c)					
	Faible influence (scores 1 à 3)	%	66,5	72,9	57,2 ☆ ,000
	Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	20,0	17,7	23,5
	Influence élevée (scores 8 à 10)	%	13,5	9,5	19,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 320	7 305	5 015
5.9d. Mes amis ou d'autres étudiants (Q25d)					
	Faible influence (scores 1 à 3)	%	49,6	48,8	50,9 ☆ ,000
	Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	36,7	37,8	34,6
	Influence élevée (scores 8 à 10)	%	13,7	13,3	14,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 182	11 786	6 396

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
5.9e. Mes enseignants (Q25e)						
	Faible influence (scores 1 à 3)	%	58,2	57,6	59,3	,030
	Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	28,8	29,5	27,6	
	Influence élevée (scores 8 à 10)	%	13,0	13,0	13,1	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	17 313	11 338	5 974	
5.9f. Le personnel d'orientation au secondaire (Q25f)						
	Faible influence (scores 1 à 3)	%	59,3	55,2	67,5	☆ ,000
	Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	27,6	30,4	22,1	
	Influence élevée (scores 8 à 10)	%	13,1	14,4	10,4	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	16 584	10 964	5 621	
5.9g. Les personnes rencontrées lors d'une visite au collège (Q25g)						
	Faible influence (scores 1 à 3)	%	72,2	72,6	71,7	☆ ,003
	Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	20,5	20,8	20,1	
	Influence élevée (scores 8 à 10)	%	7,2	6,6	8,2	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	13 718	8 564	5 154	
5.9. Autres personnes qui ont une influence sur le choix du programme (Q25Autre)						
	Choix/intérêts personnels	n	833	473	360	
	Collègues de travail / employeur / ancien emploi	n	220	80	140	
	Personne qui travaille dans le domaine	n	93	54	39	
	Télévision (documentaire, émission, film, publicité, etc.)	n	74	48	26	
	Réseaux sociaux	n	69	31	38	
	Personnalités publiques	n	62	51	11	
	Entourage de l'étudiant	n	61	45	16	
	Service d'orientation privé	n	53	21	32	
	Internet	n	50	41	8	
	Entraîneur / coach / animateur / professeur privé	n	46	36	10	
	Recherches personnelles	n	45	14	30	
	Psychologue / psychiatre / thérapeute	n	41	27	13	
	Expériences personnelles	n	32	12	21	
	Étrangers / personnes rencontrées en voyage	n	29	16	13	
	Personnel de la santé	n	29	22	7	
	Personnel d'orientation au cégep	n	28	1	28	
	Amis de la famille	n	26	17	10	
	Vidéos sur le programme ou les métiers	n	26	22	4	

		n	Tous	Population		
				A	B	SIG
Carrefour jeunesse-emploi		n	22	3	19	
Stage dans le milieu		n	22	8	13	
Travailleurs sociaux		n	21	11	10	
Médecins / infirmières		n	19	16	3	
Les avantages du futur emploi		n	18	5	13	
La société ou les gens en général		n	16	13	3	
Activités d'orientation / salons / kiosques d'information		n	16	10	6	
Livres		n	14	7	7	
Professionnel / intervenant		n	14	7	7	
Anciens élèves du programme		n	13	10	4	
Policiers / pompiers		n	12	5	7	
Religion et vie spirituelle		n	12	6	6	
Perspective d'emploi		n	12	2	10	
Personnel du cégep (psychoéducateur, API, RCD, etc.)		n	11	3	8	
Influenceurs sur Internet		n	11	7	4	
Études antérieures		n	11	3	7	
Technicien en éducation spécialisée		n	10	3	7	
Visite du milieu		n	10	2	8	
Mentors		n	10	4	6	
Physiothérapeute		n	10	5	4	
Jeux vidéo		n	9	7	3	
Personnes importantes dans le milieu / inspirantes		n	9	5	4	
Parents d'amis		n	8	8	0	
Personnel d'orientation à l'université		n	7	0	7	
Organisme		n	6	0	6	
Conférence		n	6	3	3	
Projet scolaire		n	6	3	2	
Activité portes ouvertes		n	5	3	2	
Opticien / optométriste		n	5	3	2	
Centre jeunesse ou de désintoxication		n	4	0	4	
Pression sociale / n'avait pas le choix		n	4	2	2	
Bénévolat		n	4	2	2	
Militaire		n	4	1	3	
Avocat		n	3	3	0	
Emploi-Québec		n	3	0	3	
Passe-temps		n	3	3	0	
Test d'orientation		n	3	2	1	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Réunion en France pour faire des études québécoises	n	3	2	1	
Orthopédagogue	n	3	3	0	
Bibliothécaire	n	3	3	0	
Retour aux études	n	2	0	2	
Entrepreneurs	n	2	2	0	
Ses résultats scolaires	n	2	2	0	
Compétitions scolaires	n	2	2	0	
Communauté de développement personnel	n	2	0	2	
Chef	n	2	2	0	
Influenceurs sur Internet	n	1	1	0	
Maison des jeunes	n	1	1	0	
Chercheurs	n	1	1	0	
Site Internet Repère	n	1	1	0	
Total	n	2 212	1 202	1 010	
5.10. Prévoyez-vous terminer vos études collégiales en respectant la durée prévue de votre programme? (Q28)					
Oui	%	73,8	77,5	67,1	☆ ,000
Non (précisez pourquoi)	%	7,1	4,8	11,3	
Je ne sais pas	%	19,0	17,7	21,5	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	20 115	12 952	7 163	
5.11. Avez-vous déjà fait un choix de carrière? (Q24)					
Oui, je sais exactement ce que je veux faire	%	42,2	38,6	48,9	☆ ,000
Je suis encore hésitant	%	44,6	46,2	41,7	
Non, je ne sais pas du tout	%	13,2	15,3	9,4	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	20 434	13 173	7 261	
5.12. Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études? (Q27)					
Diplôme d'études collégiales (DEC)	%	16,7	11,1	27,0	☆ ,000
Certificat universitaire	%	7,6	8,0	7,0	
Baccalauréat	%	19,9	20,0	19,6	
Maîtrise	%	12,3	13,7	9,8	
Doctorat	%	11,2	14,1	6,1	
Je ne sais pas encore	%	32,3	33,2	30,6	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	20 155	12 978	7 177	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales					
6.1. Façon dont vous faites votre travail scolaire (étude et devoirs) (Q21)					
	J'étudie régulièrement, presque tous les jours	%	24,3	23,9	24,9 ☆ ,000
	J'étudie quelques fois par semaine	%	41,6	40,1	44,4
	J'étudie surtout la veille des examens	%	27,6	28,9	25,3
	Je n'étudie presque jamais	%	6,5	7,1	5,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 726	13 365	7 361
6.2. Niveau de motivation actuel pour réussir vos études (Q26)					
	Faible (scores 1 à 5)	%	7,2	7,3	6,9 ☆ ,000
	Moyen (scores 6 ou 7)	%	16,8	18,2	14,2
	Élevé (scores 8 ou 9)	%	37,4	39,1	34,2
	Très élevé (score de 10 sur 10)	%	38,7	35,3	44,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 179	12 993	7 187

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 7 – Situation au moment de commencer son programme d'études					
7.1. Avec qui habiterez-vous durant la semaine lors des études collégiales? (Q10)					
	Mes parents ou tuteurs	%	72,1	84,5	49,8 ☆ ,000
	D'autres membres de ma famille	%	2,6	2,2	3,5
	Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants	%	9,4	2,7	21,5
	Des amis ou d'autres étudiants	%	8,2	6,4	11,4
	Seul	%	7,7	4,3	13,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	21 860	14 039	7 822
7.2. Allez-vous déménager ou avez-vous dû déménager pour poursuivre vos études collégiales? (Q12)					
	Oui	%	21,3	15,7	31,5 ☆ ,000
	Non	%	78,7	84,3	68,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	21 778	13 982	7 795
7.3. Étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19 (Q34)					
	Inquiétudes quand je dois prendre le transport en commun pour me déplacer	%	23,3	23,6	22,7 ,127
	Inquiétudes en lien avec des difficultés financières liées à la crise sanitaire actuelle	%	11,6	7,3	19,2 ☆ ,000
	Inquiétudes liées aux difficultés dans mes relations	%	16,6	15,5	18,7 ☆ ,000
	Difficultés engendrées par la formation à distance	%	46,0	46,9	44,4 ☆ ,001
	Je suis préoccupé par le calcul de ma cote R	%	54,9	57,7	49,8 ☆ ,000
	Total	n	19 538	12 585	6 953
7.3a. Inquiétudes en lien avec des difficultés financières liées à la crise sanitaire actuelle (Q34a)					
	Tout à fait en désaccord	%	30,0	32,7	25,0 ☆ ,000
	En désaccord	%	18,1	17,3	19,6
	En accord	%	8,5	5,8	13,4
	Tout à fait en accord	%	3,1	1,5	5,9
	Ne s'applique pas	%	40,3	42,7	36,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 539	12 587	6 953

		Tous	Population		
			A	B	SIG
7.3a. Autres inquiétudes en lien avec la crise sanitaire actuelle (Q34AutreR)					
Impact sur la santé mentale	n	38	22	15	
Inquiétudes qui ne sont pas en lien avec la COVID-19	n	24	7	18	
Peur de la COVID-19, d'être contaminé ou de contaminer sa famille	n	22	14	8	
Inquiétudes liées au retour en présentiel	n	19	4	15	
Inquiet pour sa réussite scolaire	n	19	15	5	
Port du masque incommodant	n	17	10	7	
Préfère la formation à distance	n	17	3	14	
Difficultés à socialiser	n	14	13	1	
Impact sur les activités parascolaires et le sport	n	13	11	2	
À risque de complications si attrape la COVID-19	n	12	2	10	
Contre le vaccin, la vaccination obligatoire ou le passeport vaccinal	n	9	7	2	
Manque de motivation	n	8	8	0	
Mesures sanitaires trop exigeantes	n	7	3	4	
Voyages internationaux difficiles	n	6	1	5	
Étudiants qui ne respectent pas les mesures sanitaires	n	5	3	3	
Membre de sa famille à risque de la COVID-19	n	5	1	4	
Préfère un retour en présentiel	n	5	1	4	
Manque de stabilité (COVID-19/en ligne/présentiel)	n	4	2	2	
Difficultés avec la formation à distance	n	3	1	3	
Voudrait une session hybride	n	2	0	2	
Peur que ses enfants soient en confinement et qu'elle ne puisse plus suivre ses cours en présence	n	2	0	2	
Concentration pendant les cours	n	2	2	0	
Difficultés avec la formation à distance / enfants	n	2	2	0	
Inquiet de l'après-COVID-19	n	1	1	0	
Anxiété sociale, stress	n	1	1	0	
Total	n	257	131	125	
7.3b. Inquiétudes liées aux difficultés dans mes relations avec ma famille et/ou mon entourage résultant de la crise sanitaire actuelle (Q34b)					
Tout à fait en désaccord	%	31,6	32,0	30,9	☆ ,000
En désaccord	%	18,5	19,1	17,5	
En accord	%	12,7	12,2	13,7	
Tout à fait en accord	%	3,9	3,3	5,0	
Ne s'applique pas	%	33,3	33,4	33,0	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	19 538	12 585	6 953	

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
7.3c. Inquiétudes quand je dois prendre le transport en commun pour me déplacer en raison de la COVID-19 (Q34c)						
	Tout à fait en désaccord	%	27,6	28,0	27,0	☆ ,000
	En désaccord	%	17,8	19,7	14,3	
	En accord	%	17,7	18,7	15,9	
	Tout à fait en accord	%	5,6	5,0	6,8	
	Ne s'applique pas	%	31,3	28,7	36,0	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 538	12 585	6 953	
7.3d. Je suis préoccupé par le calcul de ma cote R (Q34d)						
	Tout à fait en désaccord	%	12,3	10,4	15,9	☆ ,000
	En désaccord	%	15,1	15,2	14,7	
	En accord	%	34,7	37,4	29,7	
	Tout à fait en accord	%	20,2	20,3	20,1	
	Ne s'applique pas	%	17,7	16,7	19,6	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 538	12 585	6 953	
7.3e. J'éprouve des difficultés engendrées par la formation à distance (Q34e)						
	Tout à fait en désaccord	%	15,4	13,5	18,8	☆ ,000
	En désaccord	%	19,0	20,9	15,6	
	En accord	%	27,8	30,1	23,7	
	Tout à fait en accord	%	18,2	16,8	20,7	
	Ne s'applique pas	%	19,6	18,6	21,2	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 538	12 585	6 953	

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
Thème 8 – Situation financière						
8.1. Avez-vous en ce moment des inquiétudes financières? (Q31)						
	Oui	%	19,8	12,4	33,2	☆ ,000
	Non	%	80,2	87,6	66,8	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 851	12 765	7 085	
Cette question s'adresse aux étudiants qui disent éprouver des inquiétudes financières selon la question Q31						
8.2. Raisons des inquiétudes financières (Q31a)						
	Soutien de famille	%	10,4	9,5	10,9	,162
	Factures en retard (téléphone, électricité, etc.)	%	10,3	6,2	13,0	☆ ,000
	En raison des difficultés financières de ma famille	%	23,1	32,3	17,0	☆ ,000
	Je suis en attente des prêts et bourses	%	19,0	18,6	19,3	,546
	Revenus d'emploi insuffisants pour subvenir aux besoins de base	%	27,2	20,6	31,5	☆ ,000
	Dettes personnelles qui s'accumulent	%	31,6	16,1	41,8	☆ ,000
	Je n'ai pas d'emploi présentement	%	25,4	31,2	21,5	☆ ,000
	Pas de prêts et bourses	%	30,4	29,5	31,1	,308
	Difficulté à payer les dépenses de base	%	36,1	24,4	43,8	☆ ,000
	Total	n	3 769	1 502	2 267	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
8.2. Autres raisons des inquiétudes financières (Q31AutreR)					
	Inquiétudes reliées au futur	n	35	13	21
	Anxiété ou stress lié à l'argent	n	26	10	16
	Prêts et bourses insuffisants	n	25	8	17
	Mauvaise gestion de son argent	n	19	14	5
	Difficulté à épargner	n	17	10	7
	Peur de manquer d'argent	n	13	6	7
	Payer ses études	n	12	5	7
	Revenus incertains	n	11	0	11
	Économiser pour ses études futures	n	10	8	2
	Frais juridiques ou médicaux	n	10	0	10
	Dépenses pour les études	n	9	6	3
	En attente d'argent provenant d'autres sources	n	7	2	4
	Peur de devoir moins travailler	n	4	1	3
	Apprendre à gérer un budget	n	4	0	4
	Diminution des heures de travail	n	4	2	2
	Gestion du budget difficile	n	4	0	4
	Peur de dépenser ses économies	n	4	1	3
	Dépenses personnelles	n	2	1	2
	Doit travailler beaucoup pour tout payer	n	2	2	0
	Insécurité financière	n	2	2	0
	Parents refusent de payer leur pension alimentaire	n	2	2	0
	Peur que ses parents arrêtent de l'aider	n	1	1	0
	Difficulté à trouver un emploi	n	1	1	0
	Elle doit se soutenir seule	n	1	1	0
	Diminution des revenus	n	1	0	1
	Ne sait pas où il va habiter	n	1	1	0
	Total	n	225	96	129

		Tous	Population		
			A	B	SIG
8.3. Sources de financement principales pour les études (Q29)					
	Soutien financier du conjoint, de la conjointe, du copain, de la copine	%	1,6	0,6	3,5 ☆ ,000
	Soutien financier d'un autre membre de ma famille	%	2,7	2,9	2,3 ,014
	Prêts personnels (caisse populaire, banque, cartes de crédit, etc.)	%	4,0	3,2	5,4 ☆ ,000
	Bourse pour l'excellence de votre dossier scolaire ou pour votre implication	%	4,3	4,8	3,4 ☆ ,000
	Prêts et bourses du gouvernement (aide financière)	%	13,4	10,6	18,5 ☆ ,000
	Épargnes personnelles	%	25,7	21,7	33,0 ☆ ,000
	Travail rémunéré pendant l'année scolaire	%	28,9	20,9	43,2 ☆ ,000
	Travail rémunéré pendant l'été	%	33,2	27,3	43,7 ☆ ,000
	Soutien financier des parents ou tuteurs	%	58,2	70,9	35,2 ☆ ,000
	Total	n	19 999	12 869	7 129
8.3a. Source de financement des études : soutien financier des parents ou tuteurs (Q29a)					
	Source principale	%	58,2	70,9	35,2 ☆ ,000
	Source secondaire	%	20,7	19,3	23,1
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	21,2	9,8	41,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 001	12 870	7 131
8.3b. Source de financement des études : soutien financier d'un autre membre de ma famille (Q29b)					
	Source principale	%	2,7	2,9	2,3 ☆ ,000
	Source secondaire	%	12,5	14,7	8,5
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	84,8	82,4	89,2
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 999	12 870	7 129
8.3c. Source de financement des études : soutien financier du conjoint, de la conjointe, du copain, de la copine (Q29c)					
	Source principale	%	1,6	0,6	3,5 ☆ ,000
	Source secondaire	%	4,8	2,2	9,3
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	93,6	97,2	87,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 999	12 870	7 129
8.3d. Source de financement des études : travail rémunéré pendant l'été (Q29d)					
	Source principale	%	33,2	27,3	43,7 ☆ ,000
	Source secondaire	%	44,6	48,5	37,6
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	22,2	24,2	18,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 999	12 870	7 129

		Tous	Population		
			A	B	SIG
8.3e. Source de financement des études : épargnes personnelles (Q29e)					
	Source principale	%	25,7	21,7	33,0 ☆ ,000
	Source secondaire	%	40,8	43,0	36,9
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	33,5	35,3	30,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 000	12 869	7 131
8.3f. Source de financement des études : prêts et bourses du gouvernement (aide financière) (Q29f)					
	Source principale	%	13,4	10,6	18,5 ☆ ,000
	Source secondaire	%	23,0	22,5	23,8
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	63,6	66,9	57,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 000	12 869	7 131
8.3g. Source de financement des études : prêts personnels (caisse populaire, banque, cartes de crédit, etc.) (Q29g)					
	Source principale	%	4,0	3,2	5,4 ☆ ,000
	Source secondaire	%	14,6	14,3	15,2
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	81,4	82,5	79,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	20 000	12 869	7 131
8.3h. Source de financement des études : bourse pour l'excellence de votre dossier scolaire ou pour votre implication (Q29h)					
	Source principale	%	4,3	4,8	3,4 ☆ ,000
	Source secondaire	%	15,5	16,8	13,1
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	80,2	78,4	83,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 999	12 869	7 130
8.3i. Source de financement des études : travail rémunéré pendant l'année scolaire (Q29i)					
	Source principale	%	28,9	20,9	43,2 ☆ ,000
	Source secondaire	%	34,3	36,6	30,2
	Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	36,8	42,5	26,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 999	12 869	7 130

		Tous	Population		
			A	B	SIG
8.3. Autres sources de financement pour les études (Q29AutresR)					
Soutien financier des Autochtones	n	24	11	13	
Emploi-Québec	n	16	3	13	
REER ou fonds de retraite	n	11	3	8	
Allocation familiale ou RQAP	n	8	2	6	
Allocation gouvernementale (aide sociale, CNESST, DPJ, etc.)	n	8	3	5	
Forces armées canadiennes	n	8	0	8	
Programme gouvernemental	n	5	0	5	
Entourage	n	5	1	4	
Héritage	n	4	3	2	
Bourse sportive	n	4	4	0	
Ligue sportive	n	4	4	0	
Fonds de pension	n	3	0	3	
Organisme de bienfaisance	n	2	2	0	
Pension alimentaire	n	2	0	2	
Bourses de mobilité	n	2	1	0	
Fiducie	n	1	0	1	
Total	n	105	37	68	
Cette question s'adresse aux étudiants qui prévoient occuper un emploi durant l'année scolaire selon la question Q29i					
8.4. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10) (Q30)					
Pour aider mes parents financièrement	%	9,3	8,6	10,4	☆ ,001
Pour payer mes dettes	%	12,7	5,9	22,4	☆ ,000
Parce que j'ai un conjoint ou des enfants à charge	%	5,3	1,6	10,5	☆ ,000
Pour financer une activité scolaire (stage, équipe sportive, voyage d'études, etc.)	%	17,8	18,3	17,0	,051
Responsable de ma subsistance	%	36,7	22,5	56,8	☆ ,000
Pour financer mes études	%	48,2	40,6	59,0	☆ ,000
Pour accumuler de l'expérience de travail	%	56,2	60,9	49,7	☆ ,000
Pour payer mes dépenses personnelles	%	83,7	81,1	87,3	☆ ,000
Total	n	12 638	7 404	5 234	
8.4a. Raisons d'occuper un emploi : responsable de ma subsistance (Q30a)					
Ne s'applique pas	%	19,0	24,8	10,7	☆ ,000
En désaccord (scores 1 à 3)	%	22,4	29,3	12,7	
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	21,8	23,3	19,8	
En accord (scores 8 à 10)	%	36,7	22,5	56,8	
Total	%	100,0	100,0	100,0	
	n	12 640	7 405	5 234	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
8.4b. Raisons d'occuper un emploi : pour financer mes études (Q30b)					
	Ne s'applique pas	%	8,1	9,3	6,4 ☆ ,000
	En désaccord (scores 1 à 3)	%	16,7	18,7	13,9
	Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	27,0	31,4	20,8
	En accord (scores 8 à 10)	%	48,2	40,6	59,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 640	7 406	5 234
8.4c. Raisons d'occuper un emploi : pour payer mes dépenses personnelles (Q30c)					
	Ne s'applique pas	%	2,0	2,3	1,6 ☆ ,000
	En désaccord (scores 1 à 3)	%	1,8	2,1	1,3
	Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	12,5	14,5	9,7
	En accord (scores 8 à 10)	%	83,7	81,1	87,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 640	7 406	5 234
8.4d. Raisons d'occuper un emploi : pour accumuler de l'expérience de travail (Q30d)					
	Ne s'applique pas	%	4,2	3,3	5,4 ☆ ,000
	En désaccord (scores 1 à 3)	%	10,8	7,1	16,0
	Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	28,8	28,7	28,9
	En accord (scores 8 à 10)	%	56,2	60,9	49,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 640	7 406	5 234
8.4e. Raisons d'occuper un emploi : parce que j'ai un conjoint ou des enfants à charge (Q30e)					
	Ne s'applique pas	%	66,5	71,1	60,0 ☆ ,000
	En désaccord (scores 1 à 3)	%	25,5	25,7	25,3
	Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	2,7	1,6	4,2
	En accord (scores 8 à 10)	%	5,3	1,6	10,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 638	7 404	5 234
8.4f. Raisons d'occuper un emploi : pour aider mes parents financièrement (Q30f)					
	Ne s'applique pas	%	44,9	44,9	45,0 ☆ ,001
	En désaccord (scores 1 à 3)	%	32,5	32,6	32,2
	Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	13,3	13,9	12,4
	En accord (scores 8 à 10)	%	9,3	8,6	10,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 638	7 404	5 234

		Tous	Population		
			A	B	SIG
8.4g. Raisons d'occuper un emploi : pour financer une activité scolaire (stage, équipe sportive, voyage d'études, etc.) (Q30g)					
	Ne s'applique pas	%	35,8	33,0	39,9 ☆ ,000
	En désaccord (scores 1 à 3)	%	25,2	23,6	27,5
	Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	21,2	25,1	15,7
	En accord (scores 8 à 10)	%	17,8	18,3	17,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 640	7 406	5 234
8.4h. Raisons d'occuper un emploi : pour payer mes dettes (Q30h)					
	Ne s'applique pas	%	54,9	62,0	45,0 ☆ ,000
	En désaccord (scores 1 à 3)	%	24,6	26,4	22,1
	Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	7,7	5,7	10,6
	En accord (scores 8 à 10)	%	12,7	5,9	22,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	12 639	7 405	5 234
8.4. Autres raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (Q30AutreR)					
	Économiser	n	132	96	36
	Voyage	n	67	38	29
	Aime son travail	n	33	18	15
	Projets futurs	n	25	16	9
	Animaux	n	19	7	12
	Indépendance	n	16	7	9
	Sport	n	15	6	9
	Investissements	n	14	8	6
	S'occuper	n	14	9	5
	Sécurité financière	n	13	9	5
	Tout	n	11	3	8
	Financer son entreprise	n	9	1	9
	Déménagement futur	n	9	4	5
	Frais médicaux	n	8	2	6
	Partir de la maison familiale	n	8	4	4
	Aider son entourage	n	8	2	5
	Gâter son entourage	n	5	2	3
	Voir des gens	n	4	2	2
	Futures études à l'étranger	n	4	2	2
	Carrière	n	3	0	3
	Garder son emploi si ne termine pas ses études	n	3	0	3
	Obligation parentale	n	2	1	1

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Aide financière insuffisante	n	2	0	2	
Gérer de l'argent	n	2	0	2	
Faire de l'argent	n	2	2	0	
Développement personnel	n	1	1	1	
Cours de conduite	n	1	1	0	
Se sent obliger de travailler	n	1	0	1	
Rendre service à un employeur	n	1	0	1	
Travail dans son domaine d'études	n	1	0	1	
Veut garder sa place à son emploi actuel	n	1	0	1	
Aime son travail	n	1	1	0	
N'a pas le choix	n	1	0	1	
Faire des dons	n	1	1	0	
Pause d'études donc en emploi en ce moment	n	1	0	1	
Tout sauf école	n	1	1	0	
Expérience de travail	n	1	1	0	
Contribuer à la société	n	1	1	0	
Famille	n	0	0	0	
Total	n	443	246	197	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
Thème 9 – Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information					
9.1. Avez-vous accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre vos études collégiales? (Q37)					
	Je possède un ordinateur de bureau personnel suffisamment performant	%	20,5	19,4	22,6 ☆ ,000
	Je possède un ordinateur portable personnel suffisamment performant	%	59,6	58,2	62,3
	J'ai accès à un ordinateur que je dois partager avec d'autres personnes	%	4,2	4,9	2,9
	Non, celui que je possède n'est pas suffisamment performant et je dois le remplacer	%	5,0	4,6	5,6
	Non, mais je compte m'en procurer un bientôt	%	7,3	9,7	2,9
	Non, j'en aurais besoin, mais je ne sais pas comment le financer	%	3,0	2,8	3,3
	Non et je ne prévois pas en avoir besoin	%	0,4	0,4	0,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 064	12 270	6 793
9.2. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques (Q36)					
	Langage de programmation	%	12,6	12,3	13,0 ,169
	Logiciel de traitement de l'image (ex. Photoshop)	%	26,3	26,6	25,9 ,318
	Outil de montage vidéo ou audio	%	34,1	38,1	27,0 ☆ ,000
	Tableur (ex. Excel)	%	40,8	36,0	49,5 ☆ ,000
	Travail collaboratif sur des documents partagés (ex. OneDrive)	%	65,0	67,1	61,3 ☆ ,000
	Distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation	%	79,7	80,9	77,8 ☆ ,000
	Recherche documentaire sur Internet	%	81,0	81,6	80,1 ,013
	Communication collaborative (ex. Teams)	%	75,0	78,6	68,5 ☆ ,000
	Logiciel de présentation (ex. PowerPoint)	%	88,8	91,7	83,6 ☆ ,000
	Traitement de texte (ex. Word)	%	92,1	91,6	93,0 ☆ ,000
	Total	n	19 108	12 298	6 810
9.2a. Niveau de maîtrise : traitement de texte (ex. Word) (Q36a)					
	Débutant	%	7,6	8,0	6,7 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	49,3	50,1	48,0
	Avancé	%	42,8	41,5	45,0
	Ne s'applique pas	%	0,4	0,4	0,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810

		Tous	Population		
			A	B	SIG
9.2b. Niveau de maîtrise : tableur (ex. Excel) (Q36b)					
	Débutant	%	55,4	60,0	47,0 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	32,8	30,7	36,6
	Avancé	%	8,0	5,3	12,9
	Ne s'applique pas	%	3,8	4,0	3,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810
9.2c. Niveau de maîtrise : logiciel de présentation (ex. PowerPoint) (Q36c)					
	Débutant	%	10,7	7,9	15,6 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	46,4	45,9	47,2
	Avancé	%	42,4	45,8	36,4
	Ne s'applique pas	%	0,5	0,4	0,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810
9.2d. Niveau de maîtrise : travail collaboratif sur des documents partagés (ex. OneDrive) (Q36d)					
	Débutant	%	32,7	30,7	36,1 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	41,0	41,3	40,5
	Avancé	%	24,0	25,8	20,8
	Ne s'applique pas	%	2,3	2,2	2,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810
9.2e. Niveau de maîtrise : communication collaborative (ex. Teams) (Q36e)					
	Débutant	%	22,9	19,6	28,8 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	39,2	37,9	41,5
	Avancé	%	35,8	40,8	27,0
	Ne s'applique pas	%	2,1	1,7	2,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 107	12 297	6 810
9.2f. Niveau de maîtrise : logiciel de traitement de l'image (ex. Photoshop) (Q36f)					
	Débutant	%	63,3	65,1	60,2 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	19,4	20,0	18,5
	Avancé	%	6,9	6,6	7,4
	Ne s'applique pas	%	10,3	8,4	13,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810

		Tous	Population		
			A	B	SIG
9.2g. Niveau de maîtrise : outil de montage vidéo ou audio (Q36g)					
	Débutant	%	55,4	54,2	57,5 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	25,8	29,0	20,1
	Avancé	%	8,3	9,0	7,0
	Ne s'applique pas	%	10,5	7,8	15,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810
9.2h. Niveau de maîtrise : langage de programmation (Q36h)					
	Débutant	%	67,4	70,7	61,3 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	10,4	10,3	10,4
	Avancé	%	2,2	2,0	2,6
	Ne s'applique pas	%	20,0	16,9	25,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810
9.2i. Niveau de maîtrise : recherche documentaire sur Internet (Q36i)					
	Débutant	%	16,6	16,3	17,2 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	47,5	48,6	45,5
	Avancé	%	33,6	33,0	34,6
	Ne s'applique pas	%	2,3	2,1	2,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810
9.2j. Niveau de maîtrise : distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation (Q36j)					
	Débutant	%	18,4	17,7	19,7 ☆ ,000
	Intermédiaire	%	45,7	46,9	43,5
	Avancé	%	34,1	34,0	34,2
	Ne s'applique pas	%	1,9	1,5	2,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 108	12 298	6 810

	Tous	Population		
		A	B	SIG
Thème 10 – Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales				
10.1. Domaines pour lesquels l'étudiant prévoit un grand besoin d'aide pour réussir ses études collégiales (scores 8 à 10 sur 10) (Q35)				
Développer mon jugement critique	%	8,2	7,6	9,3 ☆ ,000
Me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire	%	8,7	7,1	11,7 ☆ ,000
Utiliser les ressources de la bibliothèque	%	10,0	8,9	11,9 ☆ ,000
Travailler en équipe	%	8,5	7,4	10,6 ☆ ,000
Utiliser des logiciels informatiques ou des outils technologiques	%	10,6	10,3	11,2 ,039
Intervenir en classe, donner mon opinion, défendre mes idées	%	17,5	17,6	17,3 ,634
Faire les travaux de session	%	17,2	15,6	19,9 ☆ ,000
Résoudre des problèmes mathématiques	%	16,2	15,2	18,1 ☆ ,000
Préparer les examens	%	22,8	21,5	25,3 ☆ ,000
Développer des méthodes de travail	%	24,3	22,5	27,6 ☆ ,000
Être attentif et me concentrer en classe	%	21,7	19,6	25,4 ☆ ,000
Total	n	19 323	12 438	6 885
10.1a. Besoin d'aide pour : développer mon jugement critique (Q35a)				
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	53,1	51,9	55,3 ☆ ,000
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	38,7	40,5	35,5
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,2	7,6	9,3
Total	%	100,0	100,0	100,0
	n	19 323	12 438	6 885
10.1b. Besoin d'aide pour : intervenir en classe, donner mon opinion, défendre mes idées (Q35b)				
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	43,3	40,7	47,8 ☆ ,000
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	39,2	41,7	34,9
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	17,5	17,6	17,3
Total	%	100,0	100,0	100,0
	n	19 323	12 438	6 885
10.1c. Besoin d'aide pour : être attentif et me concentrer en classe (Q35c)				
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	39,9	41,1	37,8 ☆ ,000
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	38,4	39,3	36,9
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	21,7	19,6	25,4
Total	%	100,0	100,0	100,0
	n	19 323	12 438	6 885

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
10.1d. Besoin d'aide pour : résoudre des problèmes mathématiques (Q35d)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	48,5	48,1	49,2	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	35,3	36,8	32,7	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	16,2	15,2	18,1	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 323	12 438	6 885	
10.1e. Besoin d'aide pour : me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire (Q35e)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	63,8	65,8	60,3	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	27,4	27,1	28,0	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,7	7,1	11,7	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 323	12 438	6 885	
10.1f. Besoin d'aide pour : utiliser des logiciels informatiques ou des outils technologiques (Q35f)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	56,7	55,4	59,0	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	32,7	34,4	29,8	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	10,6	10,3	11,2	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 323	12 438	6 885	
10.1g. Besoin d'aide pour : travailler en équipe (Q35g)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	61,1	63,6	56,6	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	30,4	29,1	32,8	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,5	7,4	10,6	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 323	12 438	6 885	
10.1h. Besoin d'aide pour : développer des méthodes de travail (Q35h)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	36,9	38,3	34,5	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	38,7	39,2	37,9	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	24,3	22,5	27,6	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 323	12 438	6 885	
10.1i. Besoin d'aide pour : préparer les examens (Q35i)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	35,6	35,7	35,4	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	41,6	42,9	39,3	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	22,8	21,5	25,3	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	19 323	12 438	6 885	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
10.1j. Besoin d'aide pour : faire les travaux de session (Q35j)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	42,5	42,9	41,9 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	40,3	41,5	38,2
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	17,2	15,6	19,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 323	12 438	6 885
10.1k. Besoin d'aide pour : utiliser les ressources de la bibliothèque (Q35k)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	55,1	55,3	54,6 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	35,0	35,7	33,5
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	10,0	8,9	11,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 323	12 438	6 885
10.2. Grand besoin d'aide pour... (Q38)					
	Faire face à des situations de discrimination	%	1,7	1,4	2,2 ☆ ,000
	Faire face à des situations d'intimidation	%	1,5	1,3	1,8 ☆ ,006
	M'adapter à un changement de pays	%	2,4	2,1	2,9 ☆ ,001
	Surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers	%	3,5	2,8	4,8 ☆ ,000
	M'adapter à un changement de région	%	3,8	3,0	5,3 ☆ ,000
	Faire face à des difficultés liées à la santé physique	%	6,8	5,2	9,7 ☆ ,000
	Faire face à des problèmes d'ordre psychosocial	%	8,8	6,8	12,5 ☆ ,000
	Assumer des responsabilités (repas, courses, ménage, etc.)	%	6,1	4,7	8,6 ☆ ,000
	M'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier au cégep	%	5,2	4,6	6,2 ☆ ,000
	Faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie	%	10,3	8,1	14,3 ☆ ,000
	Résoudre des problèmes financiers	%	8,9	5,0	15,9 ☆ ,000
	Développer un réseau social et d'amis	%	9,7	8,5	11,9 ☆ ,000
	Gérer mon emploi du temps	%	17,2	15,7	20,0 ☆ ,000
	Me motiver pour les études	%	21,5	21,7	21,1 ,336
	Confirmer mon choix de carrière	%	21,7	22,7	19,9 ☆ ,000
	Contrôler mon stress	%	29,2	27,0	33,0 ☆ ,000
	Total	n	18 908	12 184	6 724
10.2a. Besoin d'aide pour : gérer mon emploi du temps (Q38a)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	43,2	44,5	40,9 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	39,6	39,8	39,1
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	17,2	15,7	20,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724

		Tous	Population		
			A	B	SIG
10.2b. Besoin d'aide pour : contrôler mon stress (Q38b)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	35,2	36,5	32,9 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	35,6	36,5	34,1
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	29,2	27,0	33,0
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2c. Besoin d'aide pour : résoudre des problèmes financiers (Q38c)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	68,5	74,6	57,3 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	22,7	20,4	26,8
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,9	5,0	15,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2d. Besoin d'aide pour : confirmer mon choix de carrière (Q38d)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	43,5	40,2	49,4 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	34,8	37,1	30,6
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	21,7	22,7	19,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2e. Besoin d'aide pour : me motiver pour les études (Q38e)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	39,3	37,4	42,7 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	39,2	40,9	36,2
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	21,5	21,7	21,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2f. Besoin d'aide pour : faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (Q38f)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	64,8	68,8	57,5 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	24,9	23,1	28,3
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	10,3	8,1	14,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2g. Besoin d'aide pour : faire face à des difficultés liées à la santé physique (Q38g)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	73,2	75,8	68,6 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	20,0	19,0	21,8
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	6,8	5,2	9,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724

		Tous	Population		
			A	B	SIG
10.2h. Besoin d'aide pour : faire face à des problèmes d'ordre psychosocial (Q38h)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	74,5	78,1	67,8 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	16,8	15,1	19,8
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,8	6,8	12,5
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2i. Besoin d'aide pour : faire face à des situations d'intimidation (Q38i)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	92,2	92,6	91,5 ☆ ,004
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	6,3	6,1	6,7
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	1,5	1,3	1,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2j. Besoin d'aide pour : faire face à des situations de discrimination (Q38j)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	91,4	91,8	90,5 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	6,9	6,8	7,2
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	1,7	1,4	2,2
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2k. Besoin d'aide pour : m'adapter à un changement de région (Q38k)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	84,3	86,2	81,0 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	11,9	10,9	13,7
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	3,8	3,0	5,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2l. Besoin d'aide pour : m'adapter à un changement de pays (Q38l)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	92,3	93,0	91,0 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	5,3	4,9	6,1
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	2,4	2,1	2,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2m. Besoin d'aide pour : m'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier au cégep (Q38m)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	81,1	81,3	80,8 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	13,7	14,1	13,0
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	5,2	4,6	6,2
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724

		Tous	Population		
			A	B	SIG
10.2n. Besoin d'aide pour : assumer des responsabilités (repas, courses, ménage, etc.) (Q38n)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	73,5	76,0	69,0 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	20,4	19,3	22,5
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	6,1	4,7	8,6
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2o. Besoin d'aide pour : développer un réseau social et d'amis (Q38o)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	61,5	62,8	59,3 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	28,7	28,7	28,7
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	9,7	8,5	11,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.2p. Besoin d'aide pour : surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers (Q38p)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	88,1	89,8	85,1 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	8,4	7,4	10,1
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	3,5	2,8	4,8
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 908	12 184	6 724
10.3. Grand besoin d'aide en langue d'enseignement pour... (scores de 8 à 10 sur 10) (Q32)					
	Bien défendre mes idées	%	14,6	13,4	16,9 ☆ ,000
	Rédiger des textes variés	%	16,6	15,1	19,2 ☆ ,000
	M'exprimer oralement	%	15,5	15,1	16,3 ,039
	Comprendre et analyser des textes variés	%	17,7	17,6	17,7 ,923
	Écrire sans fautes	%	27,4	26,7	28,9 ☆ ,001
	Total	n	19 757	12 719	7 038
10.3a. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : écrire sans fautes (Q32a)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	43,4	43,0	44,1 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	29,2	30,4	27,0
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	27,4	26,7	28,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 757	12 719	7 038
10.3b. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : rédiger des textes variés (Q32b)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	46,6	46,6	46,5 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	36,9	38,3	34,3
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	16,6	15,1	19,2
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 757	12 719	7 038

		Tous	Population		
			A	B	SIG
10.3c. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : m'exprimer oralement (Q32c)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	52,5	51,3	54,8 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	31,9	33,6	29,0
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	15,5	15,1	16,3
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 757	12 719	7 038
10.3d. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : comprendre et analyser des textes variés (Q32d)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	41,9	39,0	47,2 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	40,4	43,3	35,1
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	17,7	17,6	17,7
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 757	12 719	7 038
10.3e. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : bien défendre mes idées (Q32e)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	49,4	49,3	49,7 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	35,9	37,4	33,4
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	14,6	13,4	16,9
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	19 757	12 719	7 038
10.4. Besoin d'aide en langue seconde pour... (Q33a)					
	Lire	%	12,2	11,4	13,8 ☆ ,000
	Comprendre (écouter)	%	12,4	10,9	15,1 ☆ ,000
	Écrire	%	20,3	18,9	23,1 ☆ ,000
	Parler (soutenir une conversation)	%	22,8	21,4	25,4 ☆ ,000
	Total	n	18 552	12 274	6 274
10.4a. Besoin d'aide en langue seconde pour : écrire (Q33a)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	46,5	46,6	46,5 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	33,2	34,5	30,5
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	20,3	18,9	23,1
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 694	12 383	6 310
10.4b. Besoin d'aide en langue seconde pour : parler (soutenir une conversation) (Q33b)					
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	47,0	47,3	46,2 ☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	30,3	31,2	28,3
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	22,8	21,4	25,4
	Total	%	100,0	100,0	100,0
		n	18 668	12 352	6 316

		Tous	Population			
			A	B	SIG	
10.4c. Besoin d'aide en langue seconde pour : comprendre (écouter) (Q33c)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	63,9	64,5	62,7	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	23,7	24,5	22,1	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	12,4	10,9	15,1	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	18 552	12 274	6 278	
10.4d. Besoin d'aide en langue seconde pour : lire (Q33d)						
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	61,4	60,8	62,7	☆ ,000
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	26,3	27,8	23,4	
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	12,2	11,4	13,8	
	Total	%	100,0	100,0	100,0	
		n	18 563	12 289	6 274	
10.5. Services aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep (Q39)						
	Aide au logement	%	4,9	4,4	5,8	☆ ,000
	Service de santé	%	9,9	8,0	13,3	☆ ,000
	Emploi et placement étudiant	%	12,8	11,8	14,6	☆ ,000
	Soutien psychologique	%	18,2	15,5	23,2	☆ ,000
	Laboratoires informatiques	%	26,2	26,1	26,3	,710
	Aide à la réussite ou service de tutorat	%	26,3	25,6	27,7	☆ ,001
	Prêts et bourses	%	26,4	21,7	35,0	☆ ,000
	Orientation et choix de carrière	%	33,5	39,0	23,6	☆ ,000
	Installations sportives	%	43,1	45,8	38,4	☆ ,000
	Bibliothèque	%	62,1	63,6	59,4	☆ ,000
	Aucun	%	10,1	9,6	10,8	,010
	Total	n	18 804	12 116	6 688	

		Tous	Population		
			A	B	SIG
10.5. Autres services aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep (Q39AutreR)					
	Services adaptés pour les ESH (SAIDE)	n	70	28	42
	Plan d'intervention	n	5	4	1
	Locaux de musique	n	5	2	3
	Cafétéria	n	4	2	2
	Espaces communs pour travailler	n	4	1	3
	Aide alimentaire	n	3	0	3
	Ateliers de menuiserie	n	3	3	0
	Activités parascolaires	n	2	2	0
	Aide pédagogique individuelle	n	2	0	2
	Ne croit pas que les services soient adaptés à sa situation	n	2	2	0
	Locaux d'art	n	2	2	0
	Stationnement	n	2	1	1
	Covoiturage	n	2	0	2
	Soutien parents-enfants	n	1	0	1
	Ne connaît pas bien les services offerts	n	1	1	0
	Aide extérieure	n	1	1	0
	Café étudiant	n	1	1	0
	Garderie	n	1	1	0
	Soutien informatique	n	1	1	0
	COOP	n	0	0	0
	Total	n	111	52	59

Annexe C.

Traitement des questions
ouvertes sur la motivation
et l'allongement des
études

Tableau a. Raisons de présenter un faible ou un fort niveau de motivation à réussir ses études (Q26)

Code	Explication du code	Exemples de citations
Accomplissement personnel	Motivation qui s'explique par la nécessité de s'accomplir, de se réaliser	« Pour une fierté personnelle. » « La volonté, la fierté que j'aurai après, l'envie de me montrer que je suis capable. »
Nécessité de performer	La performance scolaire est nécessaire, d'où la nécessité de rester motivé ou motivée	« Je veux performer à l'école et dans mon domaine. » « J'aime mon programme et j'aime performer dans ce que je fais. »
Avenir à long terme	Rester motivé ou motivée pour s'assurer d'avoir un avenir intéressant, tant personnellement que professionnellement	« Pouvoir avoir un avenir stable et réussir dans la vie. » « Réaliser mes rêves et le métier que je veux faire. »
Avenir financier	Importance de s'assurer un bon avenir financier	« Avoir un emploi avec lequel je ferai beaucoup d'argent. » « Offrir un milieu stable financièrement à ma fille, sortir de la dépendance économique envers mon mari. »
But ou objectif à définir	Motivation liée à un objectif personnel à définir, autre que les études	« Réussir à réaliser mes rêves. » « Je ferai tout ce qui est possible pour réussir mes études, je ferai autant de sacrifices qu'il faut, je chercherai le plus d'aide possible, car j'ai un but que je veux atteindre. »
Avenir professionnel	La carrière à venir oblige à conserver sa motivation, qu'elle soit forte ou minimale	« Je suis en voie de me surpasser et j'ai choisi le génie civil parce que j'en ai toujours rêvé et alors je me suis décidée et je fonce. » « La seule chose qui me motive, c'est que je dois poursuivre mes études pour bien vivre plus tard. À part ça, je ne suis aucunement motivé par le programme. » « J'ai envie d'ouvrir le plus de portes possible, donc avoir de bonnes notes est une importance. »
Changement de carrière	Une réorientation qui explique le changement dans la motivation	« Le début d'une nouvelle phase dans ma vie, une nouvelle carrière. » « J'ai le goût de retourner à l'école et de me forcer. »
Diplôme	Nécessité de rester motivé ou motivée pour diplômé	« Je veux absolument mon diplôme. » « Avoir un diplôme pour trouver un travail important. » « J'ai très envie d'avoir un diplôme pour pouvoir exercer un travail en lien avec mon domaine d'études. »

Tableau a (suite). Raisons de présenter un faible ou un fort niveau de motivation à réussir ses études (Q26)

Code	Explication du code	Exemples de citations
Rôle de l'entourage (amis ou amies, famille)	L'entourage joue un rôle significatif dans le maintien de la motivation	<p>« J'aimerais me prouver à moi-même que je suis capable, être un modèle pour mes enfants. »</p> <p>« Je dois réussir pour ne pas décevoir ma mère. »</p> <p>« Le fait que je vais être un exemple pour mes petits frères et les autres jeunes de ma communauté. »</p> <p>« Je veux réussir mes études parce que, déjà, j'ai peur de l'échec et je ne veux pas décevoir mes parents, qui ont payé cher pour me donner une bonne éducation. Mais surtout, je veux pouvoir avoir le bénéfice de choisir un futur qui me convient. »</p>
Épreuves de la vie	Des épreuves de la vie compliquent le maintien de la motivation	<p>« Je viens de combattre un cancer, dans ma tête tout est possible et je veux vraiment vivre une vie que je vais aimer et ça commence [par] un bon travail qui va bien me soutenir et soutenir ma famille. »</p> <p>« Je veux retrouver mon indépendance et ma liberté d'avant ma maladie. »</p>
Fatigue, épuisement	La fatigue ressentie empêche de demeurer pleinement motivé ou motivée	<p>« La charge de travail me fatigue énormément. »</p> <p>« La fatigue de la fin de l'année descend ma motivation. »</p>
Fierté	Rester motivé ou motivée afin d'être fier ou fière de soi et du chemin accompli	« Le sentiment de vouloir réussir dans la vie et d'être fière de ce que j'ai déjà accompli, donc ça me donne le goût de poursuivre. »
Grâce à moi	Motivation qui s'explique par une capacité personnelle (attitudes, compétences)	« Ma détermination à réussir. »
Motivation	De façon circulaire, on explique être motivé ou motivée à le rester	<p>« Je suis très motivé, car c'est ma passion au travail. »</p> <p>« La motivation à réussir et mon rêve de devenir programmeur. »</p>
Nécessité ou obligation de réussir	La réussite n'est pas une option. Il est impératif de rester motivé ou motivée	<p>« Je n'accepte pas l'échec. »</p> <p>« J'ai un objectif clair en tête et j'ai peur de l'échec. »</p>
Préalables universitaires	Les programmes universitaires contingentés ou la nécessité d'obtenir une bonne cote R peuvent jouer sur la motivation	<p>« Le choix de carrière que j'ai choisi est contingenté et je dois avoir de très bonnes notes. »</p> <p>« Le fait que je sais dans quel programme universitaire aller (qui demande une cote R élevée), donc je suis motivée à réussir mes études pour pouvoir faire la carrière que je veux. »</p>

Tableau a (suite). Raisons de présenter un faible ou un fort niveau de motivation à réussir ses études (Q26)

Code	Explication du code	Exemples de citations
Défis d'un nouveau programme – nouvelle école	La motivation est modifiée par un changement dans le parcours scolaire	« J'ai décidé de retourner aux études afin de pratiquer un métier que j'aime. »
Retour aux études	La motivation est modifiée par un retour aux études	« Je fais un retour aux études. Je le fais pour moi et ma fille. »
Pandémie	La pandémie a joué un rôle dans une baisse de la motivation	« La pandémie et l'école virtuelle ont baissé mon niveau de motivation. » « La COVID n'a pas aidé, mais maintenant que les choses vont mieux et que les cours seront en présentiel, j'ai hâte de reprendre l'école. »
Absence de liens sociaux	La motivation est diminuée quand les liens sociaux (avec les amis ou amies) sont affectés	« La COVID et l'absence de vie sociale. » « Ma vie sociale a un grand impact sur ma réussite. »
Parascolaire (sports ou autres)	Le parascolaire joue un rôle central dans la motivation, son absence pouvant mener à une démotivation	« Je veux de bonnes notes et continuer le football. » « Réussir pour rester dans le programme de hockey. » « La musique est une passion qui me motive, particulièrement ma technique. »
Plaisir d'apprendre	La motivation est liée directement au plaisir d'apprendre et à l'intérêt pour la matière ou le programme	« Les cours sont intéressants. » « Car je vais étudier ce qui me passionne, puis c'est moi qui choisis les cours que je désire suivre. » « Ce cours m'intéresse depuis très longtemps et j'aimerais faire ce travail. » « Terminer le secondaire pour ensuite aller étudier dans ce qui m'intéresse. »
Orientation – choix de programme	L'orientation et le choix de programme ayant une incidence sur la motivation	« Je ne suis pas encore dans la technique qui m'intéresse. » « Je n'aime pas vraiment mon programme. »
Perte d'intérêt pour la matière	L'intérêt qui diminue pour la matière qui a un impact négatif sur la motivation	« Je trouve que c'est inutile ce que j'apprends. » « L'école est vraiment ennuyeuse et je n'ai pas d'intérêt pour mes cours. »
Professeurs ou professeures	Les professeurs et les professeures ont un impact dans le niveau de motivation	« J'aime beaucoup mes cours et les professeurs sont très intéressants. » « Le confinement, les professeurs qui ne mettent jamais les notes sur Omnivox, zéro feedback et l'incompréhension de certains. »

Tableau a (suite). Raisons de présenter un faible ou un fort niveau de motivation à réussir ses études (Q26)

Code	Explication du code	Exemples de citations
Réussite	La motivation est liée directement à la notion de réussite, sans précisions supplémentaires	« La réussite me motive. » « Je veux réussir dans la vie. »
Difficultés à l'école	La difficulté à réussir affecte la capacité de rester motivé ou motivée	« Le cégep est difficile comparé au secondaire. » « La difficulté des cours et les tonnes de devoirs à faire. »
Peur de l'échec	L'échec n'est pas envisageable, d'où la nécessité de réussir et de rester motivé ou motivée	« J'ai très peur d'échouer ma vie, ou de ne pas avoir les capacités nécessaires pour réussir. »
Incertitude	Incapable d'identifier clairement les raisons du niveau de motivation	« Je n'ai simplement pas de motivation et je ne sais pas ce que je fais. » « Je ne sais pas. »
Enjeux de santé mentale	Des problèmes de santé mentale impactent la motivation scolaire	« J'ai vécu une dépression et j'ai une santé mentale fragile, donc la motivation dépend de la journée. En général, je veux réussir mes études, mais parfois, le manque de motivation causé par des problèmes de santé mentale peut faire baisser la motivation générale. » « J'ai des problèmes psychologiques et, des fois, la motivation est un très grand obstacle pour moi. »
Stress ou anxiété	Des problèmes de santé mentale impactent la motivation scolaire. Plus spécifiquement, on fait référence au stress et à l'anxiété	« Mon anxiété et ma dépression me limitent. » « Je suis très motivé, mais je suis aussi extrêmement anxieux pour mes études. » « Trouble de santé mentale, manque de motivation. » « Je souffre de dépression. »
Surcharge de travail	La surcharge de travail joue un rôle négatif dans le maintien de la motivation	« Mon sommeil et la charge de travail. » « La quantité extrêmement grande de devoirs me démotive. »

Tableau b. Raisons de prévoir terminer ses études en prenant plus de temps que la durée prévue du programme d'études (Q28)

Code	Explication du code	Exemples de citations
Sports	La pratique du sport incite à demeurer plus longtemps aux études	« Je veux avoir plus de temps pour me concentrer sur mes études et pratiquer mon sport. » « Je veux jouer au football pendant 3 ans. »
Moins de stress et temps	Nécessité de réduire le stress causé par les études	« Je ne veux pas être trop stressé ou me mettre trop de pression. » « Pour avoir une plus grande concentration, être plus détendu et pouvoir prendre du temps pour moi. »
Changement de programme	Un changement d'orientation ou d'école oblige d'allonger ses études	« J'ai changé d'école, ce qui va allonger mon programme. » « Je veux retenter [sic] d'entrer en éducation spécialisée l'an prochain. »
Travail	Nécessité de travailler pour concilier les différentes facettes de la vie	« Il faut que je travaille pour subvenir aux besoins de ma famille. » « J'ai besoin de travailler au moins 22 heures par semaine. »
Programme trop exigeant	Le programme suivi s'avère trop exigeant pour le faire dans les temps prévus	« Je savais que c'était trop intense comme programme, alors je vais le faire en 3 ans. » « J'ai de la difficulté à l'école. »
Meilleures notes	Ralentir le rythme pour faciliter l'obtention de meilleurs résultats	« Je préfère le faire en 4 ans pour mieux réussir. » « Je veux maximiser mes chances de réussir tous mes cours. »
Tremplin DEC	Le passage par le Tremplin DEC oblige à terminer le collégial en plus de temps	« Je suis en Tremplin DEC. Je vais donc changer de programme. »
Famille	La conciliation études-famille mène à un ralentissement du rythme	« Arrivée d'un bébé, donc [mes études sont] retardées d'un an. » « Il se pourrait que je prenne une année sabbatique ou un congé de maternité. »
Situation handicap	Un handicap oblige à ralentir	« Parce que j'ai des diagnostics. » « À cause de mes limitations. »
Échecs	Des échecs passés qui forcent à revoir le moment de fin du programme	« J'ai eu de la difficulté à la session passée. » « J'ai déjà échoué et j'ai enlevé des cours. »
Annuler des cours	Désir d'enlever des cours pour réduire la charge	« Je prévois enlever des cours si la charge est trop importante. »

Tableau b (suite). Raisons de prévoir terminer ses études en prenant plus de temps que la durée prévue du programme d'études (Q28)

Code	Explication du code	Exemples de citations
COVID-19	La pandémie qui oblige la révision du rythme des études	« Diminuer au maximum le nombre de cours durant la pandémie. »
Problème santé	Problèmes de santé qui cause un ralentissement	« Mon état de santé des dernières années ne m'a pas permis de suivre le rythme. »
Manque de préalables	L'obtention de préalables oblige à demeurer plus longtemps au collégial	« Je dois aller chercher mes préalables pour entrer en Sciences de la nature. »
Programme plus rapide	Désir de terminer plus rapidement	« Je veux faire ma technique en 2 ans. »
Orientation	Réorientation possible	« Je pense changer de programme éventuellement. »
Vie sociale	Importance de la vie sociale au collégial	« J'aimerais m'impliquer dans mon cégep. Ainsi, il me faudra moins de cours. »
Double DEC	Réalisation d'un double DEC qui oblige à terminer plus tard	« Je ferai mon préuniversitaire en 3 ans, puisque je veux faire un double DEC. »



Références bibliographiques

- Abreu-Ellis, C. (2007). *Learning disabilities and success in post-secondary education: How students make sense of their experiences at a Canadian university* (publication n° 11) [thèse de doctorat, Bowling Green State University]. ScholarWorks. https://scholarworks.bgsu.edu/he_diss/11
- Academos. (2021). *Impact de la pandémie sur le choix de carrière des étudiants québécois et canadiens*. Academos_rapport_pandemie_carriere_mix.pdf
- Aguilar, M. J. (2005). *Predictors of academic success among college-age adults with attention deficit/hyperactivity disorder* (publication n° 305363826) [mémoire de maîtrise, California State University, Long Beach]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/305363826/abstract>
- Alabdulwahab, R. (2016). *Postsecondary education for international undergraduate students with learning disabilities in the United States* (publication n° 1884217938) [thèse de doctorat, University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/1884217938>
- Allred, D. P. (2005). *Parents of college -aged students with learning disabilities: Experiences, information acquisition sources, and adult learning theory applications* (publication n°305369236) [thèse de doctorat, University of Missouri, Saint Louis]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/305369236>
- Bargiela, S., Steward, R. et Mandy, W. (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3281-3294. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>
- Binbakhit, N. M. (2020). *A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at Saudi universities* (publication n° 2488270137) [thèse de doctorat, Western Michigan University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/2488270137>
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Publication-Education/Portrait%20EPG_Faits%20saillants.pdf
- Cabot, I. (2016, décembre). La motivation scolaire. *Bulletin de la documentation collégiale*, (17), 1-23. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/12/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf>
- Cantara, M. (2008). *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8968>
- Centres collégiaux de soutien à l'intégration. (2021). *Statistiques clientèle ESH 2010-2020 privé-public E-O* [document inédit].
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-05-regards-renouveles-sur-la-transition-entre-le-secondaire-et-le-collegial.pdf>

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15069/>
- ÉCOBES. (2022a). Taux de réinscription à l'enseignement collégial, peu importe le programme, sexes réunis, tous réseaux confondus, cohorte de 2017. Dans *CartoJeunes / Parcours scolaires à l'enseignement collégial* [outil cartographique]. www.cartojeunes.ca
- ÉCOBES. (2022b). Taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales au terme de la durée prévue du programme initial, sexes réunis, tous réseaux confondus, cohortes de 2014, 2015 et 2016. Dans *CartoJeunes / Parcours scolaires à l'enseignement collégial* [outil cartographique]. www.cartojeunes.ca
- Fédération des cégeps. (2020). *Portrait des activités internationales des cégeps*. <https://fedecegeps.ca/portrait-activites-internationales-2020/introduction-et-organisation/#accueil>
- Fédération des cégeps. (2021, 22 juin). *La présence d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans les cégeps un atout majeur pour l'économie du Québec*. <https://fedecegeps.ca/communiqués/2021/06/etude-etudiants-internationaux/>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Gallais, B., Paré, J., Bouchard, M., Blackburn, M.-È., Gaudreault, M., Roy, A. et Dubois-Bouchard, C. (2021, 24 avril). *Pandémie et utilisation des services aux étudiant(e)s : le point de vue des intervenant(e)s*. Quatrième webinaire organisé par ÉCOBES sur les résultats des phases 1 et 2 de l'enquête sur l'adaptation scolaire et psychosociale des collégiens [webinaire]. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. <https://www.youtube.com/watch?v=CIsiAn5vEsA&t=8s>
- Galipeau, L., Konstantinopoulos, E. et Soleil, C. (2018). *Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde*. Collège Dawson.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans J. E. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry book supplement* (p. 213-233). Pergamon.
- Gaudreault, M. M. et Gaudreault, M. (2021). Accès, persévérance et diplomation aux études collégiales : ce que l'on en sait. Dans IRIPI (dir.), *Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement : les Cahiers de l'IRIPI* (vol. 3, p. 16-30). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38270/cahiers-iripi-3-pratiques-inclusives-contexte-diversite-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. M. et Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquières.
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière : données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquières.
- Kain, S., Chin-Newman, C. et Smith, S. (2019). "It's all in your head": Students with psychiatric disability navigating the university environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 411-425. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1247131.pdf>
- Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140-165. <https://doi.org/10.7202/1069643ar>
- Lapointe Therrien, I. et Richard, É. (2021). Les étudiants adultes au collégial : les comprendre pour mieux les soutenir. *Pédagogie collégiale*, 35(1), 16-24.
- Lavoie, C. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. Fédération des cégep. <https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur
- Poirier, S. (2019, 17-21 juin). *La mise en place d'une communauté de pratique pour favoriser le développement d'une approche pédagogique inclusive* [communication orale]. 10^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284045>
- Potvin, P. (2018). *Élève à risque de d'échec scolaire : un regard sur la résilience et les facteurs de protection*. Béliveau éditeur.
- Poulos, A. et Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Richard, É. (2017). *La mobilité pour études collégiales : enquête provinciale*. Campus Notre-Dame-de-Foy. <https://www.cndf.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/la-mobilite-pour-etudes-collegiales.pdf>
- Richard, É. (2018, hiver). La mobilité intraprovinciale des étudiants : une réalité à considérer pour favoriser la persévérance et la réussite au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(2), 9-15. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35740/richard-31-2-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Richard, É. et Lapointe Therrien, I. (2022, 31 janvier). Le courage de fournir à toutes les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre des milieux de formation inclusifs et sécurisants. *Le courage d'agir*. www.couragetoact.ca/blog/des-milieux-inclusifs.

- Richard, É. et Mareschal, J. (2010, été). Les collégiens et la migration pour études. *Pédagogie collégiale*, 23(4), 32-37. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21796/richard-mareschal-23-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2022). *Coût des études*. <https://www.sram.qc.ca/fr/etudier-au-collegial/cout-des-etudes>
- Statistique Canada. (2017). *Profil du recensement, Recensement canadien de 2016 : Québec [province] et Canada [pays]* (produit no 98-316-X2016001) <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=24&Geo2=PR&Code2=01&SearchText=quebec&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=Education&TABID=1&type=1>
- Thornton, M. et Downs, S. (2010). Walking the walk: Modeling social model and universal design in the disabilities office. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(1), 72-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ888646>
- Tremblay, S. (2015). *Projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage : rapport final*. CRISPESH. https://crispesh.ca/app/uploads/2022/09/Rapport_Final_PCUA.pdf
- Verkuyten, M., Thijs, J. et Gharaei, N. (2019). Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology of Education*, 22(2), 267-290. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09476-0>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.

