

# Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial

À partir des données du SPEC 1 2021

Rapport de recherche spécifique  
portant sur les étudiantes et les  
étudiants internationaux

Février 2023

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 spécifique  
portant sur les étudiantes et les  
étudiants internationaux

Février 2023

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

## Enquête réalisée 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

## Rédaction

- Isabelle Vachon, enseignante-chercheuse, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
- Nadège Bikie Bi Nguema, chercheuse, ÉCOBES

## Relecture du rapport

- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur, ÉCOBES
- Évelyne Abran, responsable du SPEC, Fédération des cégeps
- Francis Brown Mastropaolo, directeur des affaires internationales, Fédération des cégeps
- Nathalie Dubois, coordonnatrice réseau – attraction et accueil des étudiants internationaux, Fédération des cégeps
- Mireille Poulin, coordonnatrice réseau – mobilité internationale, Fédération des cégeps

## Bonification du questionnaire et choix méthodologiques

- Anna Zagrebina, chercheuse, IRIPII
- Daniel Landry, enseignant-chercheur, Collège Laflèche, ÉCOBES
- Éric Richard, enseignant-chercheur, Campus Notre-Dame-de-Foy, 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 Tadjogue 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 | Julianne Gaudreault, étudiante en Sciences humaines, Cégep de Jonquière

### **Rôle-conseil du comité SPEC**

#### *Membres au moment de débiter les travaux en 2020-2021*

- 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

#### *Nouvelle composition du comité à partir de 2021-2022*

- Nancy Beattie, directrice des études, Collège Champlain de Lennoxville
- Charles Duffy, directeur des études, Collège Ahuntsic
- Christian Laberge, directeur du Service à la vie étudiante et à la communauté, Cégep André-Laurendeau
- Guillaume D'Amours, directeur des services aux étudiants, Collège de Bois-de-Boulogne
- Catherine Parent, directrice de la formation continue, Collège Montmorency
- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur, ÉCOBES
- Geneviève Reed, coordonnatrice de la CAE, Fédération des cégeps
- Julien Rondeau, technicien en statistiques, Fédération des cégeps
- Évelyne Abran, responsable du SPEC, Fédération des cégeps

### **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**

Vachon, I., Bikie Bi Nguema, N. et Gaudreault, M. M. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche spécifique portant sur les étudiantes et les étudiants internationaux*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023  
Bibliothèque et Archives Canada, 2023

ISBN 978-2-924612-27-9 (PDF)

© 2023 – ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII – Tous droits réservés

# Table des matières

<b>Mise en contexte.....</b>	<b>1</b>
<b>Précisions méthodologiques .....</b>	<b>7</b>
<b>Section 1. Caractéristiques personnelles.....</b>	<b>13</b>
1.1 Sexe et âge de la population étudiante internationale .....	15
1.2 Scolarité des parents .....	16
1.3 Présence d'enfants à charge .....	17
1.4 Discussion .....	17
<b>Section 2. Diversité ethnoculturelle .....</b>	<b>19</b>
2.1 Lieu de provenance .....	21
2.2 Appartenance à une minorité visible.....	22
2.3 Langue maternelle et langue parlée à la maison .....	23
2.4 Perception de la maîtrise de la langue française .....	24
2.5 Discrimination et injustice perçues.....	26
2.6 Discussion .....	28
<b>Section 3. Défis et besoins liés à la réussite éducative .....</b>	<b>31</b>
3.1 Défis identifiés par les étudiantes et étudiants durant leur parcours scolaire .....	33
3.2 Soutien reçu par les étudiantes et les étudiants en lien avec des difficultés antérieures.....	35
3.3 Besoins des étudiantes et étudiants en situation de handicap .....	38
3.4 Discussion .....	40
<b>Section 4. Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt.....</b>	<b>43</b>
4.1 Valeurs des étudiantes et des étudiants .....	45
4.2 Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer.....	48
4.3 Discussion .....	50
<b>Section 5. Parcours scolaire et choix vocationnel .....</b>	<b>53</b>
5.1 Occupation au moment de l'admission .....	55
5.2 Choix du programme d'études.....	56
5.3 Réalisation de ses études selon la durée prévue de son programme .....	62
5.4 Orientation et aspirations scolaires.....	64

5.5	Discussion .....	65
<b>Section 6.</b>	<b>Motivation à entreprendre ses études collégiales .....</b>	<b>67</b>
6.1	Assiduité dans les études .....	69
6.2	Niveau de motivation .....	70
6.3	Discussion .....	71
<b>Section 7.</b>	<b>Situation au moment de commencer son programme d'études .....</b>	<b>73</b>
7.1	Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants vivent pendant leurs études.....	75
7.2	Les inquiétudes liées à la pandémie de COVID-19 .....	76
7.3	Discussion .....	77
<b>Section 8.</b>	<b>Situation financière .....</b>	<b>79</b>
8.1	Raisons des inquiétudes financières .....	81
8.2	Sources principales de financement pour les études .....	83
8.3	L'emploi rémunéré pendant les études.....	85
8.4	Discussion .....	86
<b>Section 9.</b>	<b>Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information .....</b>	<b>89</b>
9.1	Accès à un ordinateur.....	91
9.2	Niveau de maîtrise perçu d'outils technologiques.....	92
9.3	Discussion .....	94
<b>Section 10.</b>	<b>Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales .....</b>	<b>95</b>
10.1	Grands besoins d'aide pour réussir ses études.....	97
10.2	Besoins d'aide sur le plan personnel .....	99
10.3	Besoins d'aide en langue d'enseignement .....	101
10.4	Besoins d'aide en langue seconde .....	102
10.5	Utilisation prévue des services aux étudiantes et étudiants.....	103
10.6	Discussion .....	105
<b>Conclusion.....</b>	<b>109</b>	
<b>Annexe A. Tableaux croisés selon la population A ou B.....</b>	<b>125</b>	
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>169</b>	

# Liste des tableaux et figures

## Tableaux

Tableau 1. Famille de programmes inscrite au dossier.....	58
---	----

## Figures

Figure 1. Sexe des répondantes et des répondants.....	15
Figure 2. Âge des répondantes et des répondants au 30 septembre de la session d'automne 2021 .....	16
Figure 3. Continents de provenance des étudiantes et étudiants internationaux .....	21
Figure 4. Étudiantes et étudiants s'identifiant à une minorité visible .....	22
Figure 5. Langues maternelles .....	23
Figure 6. Langues parlées à la maison .....	24
Figure 7. Niveau de maîtrise du français (pas très bien ou pas bien du tout) .....	25
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.....	27
Figure 9. Défis qui ont constitué un obstacle significatif au travail scolaire dans le parcours scolaire antérieur .....	34
Figure 10. Défis qui ont constitué un obstacle significatif à la vie étudiante dans le parcours scolaire antérieur .....	35
Figure 11. Mesures d'aide ou adaptations reçues, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles .....	36
Figure 12. Services reçus de la part des professionnelles et professionnels, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles.....	37

Figure 13.	Étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap.....	38
Figure 14.	Besoin de services anticipé pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap.....	39
Figure 15.	Avoir reçu un diagnostic d'une professionnelle ou d'un professionnel de la santé.....	40
Figure 16.	Éléments considérés comme très importants par les étudiantes et les étudiants (scores de 8 à 10 sur 10).....	47
Figure 17.	Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep .....	49
Figure 18.	Occupation principale des étudiantes et des étudiants au moment de faire la demande d'admission .....	56
Figure 19.	Secteur d'études inscrit au dossier.....	57
Figure 20.	Raisons d'étudier dans un collège québécois .....	59
Figure 21.	Raisons du choix du programme d'études .....	60
Figure 22.	Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10).....	61
Figure 23.	Avez-vous déjà fait un choix de carrière? .....	62
Figure 24.	Intention de terminer le programme dans la durée prévue.....	63
Figure 25.	Intention de poursuivre des études collégiales ou universitaires .....	64
Figure 26.	Façon dont l'étudiante ou l'étudiant fait son travail scolaire (études et devoirs).....	69
Figure 27.	Niveau de motivation actuel pour réussir ses études .....	70
Figure 28.	Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants vivent durant la semaine pendant leurs études .....	76
Figure 29.	Étudiantes et étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19.....	77
Figure 30.	Inquiétudes financières chez les étudiantes et les étudiants.....	81
Figure 31.	Raisons des inquiétudes financières.....	82

Figure 32. Sources de financement principales pour les études .....	84
Figure 33. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10).....	86
Figure 34. Accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre ses études collégiales.....	91
Figure 35. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques .....	93
Figure 36. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide pour réussir ses études collégiales (scores 8 à 10 sur 10).....	98
Figure 37. Domaines pour lesquels les étudiantes et étudiants prévoient avoir un grand besoin d'aide.....	100
Figure 38. Domaines pour lesquels les étudiantes et étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue d'enseignement (scores de 8 à 10 sur 10) .....	101
Figure 39. Domaines pour lesquels les étudiantes et étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue seconde (scores de 8 à 10 sur 10).....	102
Figure 40. Services aux étudiantes et étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep .....	104



## Liste des acronymes

<b>BCEI</b>		Bureau canadien de l'éducation internationale
<b>CAE</b>		Commission des affaires étudiantes
<b>CAPRES</b>		Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite au postsecondaire
<b>CAQ</b>		Certification d'acceptation du Québec
<b>CCTT</b>		Centre collégial de transfert de technologie
<b>CRISPESH</b>		Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap
<b>DEC</b>		Diplôme d'études collégiales
<b>ÉCOBES</b>		Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population
<b>EPG</b>		Étudiantes et étudiants de première génération
<b>IRIPII</b>		Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives
<b>MES</b>		Ministère de l'Enseignement supérieur
<b>MIFI</b>		Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
<b>PARES</b>		Plan d'action sur la réussite en enseignement supérieur
<b>PASME</b>		Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur
<b>RAMQ</b>		Régie de l'assurance maladie du Québec
<b>SPEC</b>		Sondage sur la population étudiante des cégeps
<b>SRAM</b>		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 as they curve downwards.



## 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 de technologie (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 général 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. Le présent rapport s'inscrit dans cette série d'analyses spécifiques et porte sur les étudiantes et étudiants internationaux. Tout au long du document, les différences significatives entre cette population et les autres cégépiennes et cégépiens seront relevées. Aussi, des parallèles avec les personnes étudiantes immigrantes récentes seront parfois réalisés.

## Étudiantes et étudiants internationaux : de qui parle-t-on?

Depuis plusieurs années, les cégeps et les universités de partout au Québec ont entamé un processus d'internationalisation comprenant, entre autres, l'établissement de collaboration de recherche, la construction de partenariats internationaux, la création de programmes de double diplôme, l'internationalisation des curriculums, ainsi que les mobilités sortantes et entrantes des étudiantes et étudiants. Devant la baisse démographique et le vieillissement de la population, plusieurs cégeps font face à une baisse de leurs effectifs qui menace la survie de certains programmes d'études. Ainsi, ils déploient des stratégies de recrutement à l'international dans divers pays (Bégin-Caouette, 2018; Uzenat, 2021). Conséquemment, la population étudiante internationale est en hausse au Québec depuis 2010. En effet, alors que les cégeps en accueillaient 1 721 en 2010-2011, leur nombre a triplé pour atteindre 4 993 en 2019-2020 (Fédération des cégeps, 2021).

La vaste majorité de ces cégépiennes et cégépiens se retrouvent en formation technique (84 %), puisque les efforts de recrutement des cégeps visent surtout ce secteur. Si une part importante des collégiennes et collégiens internationaux choisissent de s'inscrire dans un cégep de Montréal ou de la Capitale-Nationale, il n'en demeure pas moins que 63,3 % décident de s'installer en région pour réaliser leurs études, et ce, principalement au Saguenay-Lac-Saint-Jean et au Bas-Saint-Laurent (Fédération des cégeps, 2021).

### Population étudiante internationale et immigrante : différences et similitudes

Il importe de bien distinguer la population étudiante internationale et celle qui est immigrante. D'abord, les étudiantes et étudiants internationaux s'inscrivent au cégep avec un permis temporaire pour études délivré par le gouvernement du Canada (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite au postsecondaire [CAPRES], 2019). Ils doivent aussi obtenir un certificat d'acceptation du Québec (CAQ) par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) (gouvernement du Québec, 2022). Ce projet d'études à l'étranger peut être réalisé de façon personnelle ou se dérouler dans le cadre d'un dispositif, c'est-à-dire une entente particulière entre le Québec et le pays d'origine de la personne. Aussi, hormis ceux de nationalité française qui bénéficient d'une entente particulière, ces personnes doivent payer des frais de scolarité plus élevés que les citoyens québécois et doivent se procurer des assurances maladie privées pendant leurs études (Service régional d'admission du Montréal métropolitain [SRAM], 2022).

Les cégeps reçoivent aussi des étudiantes et étudiants immigrants. Certains sont nés dans un autre pays et ont immigré au Canada (immigrantes et immigrants de première génération) et d'autres sont nés au Canada et au moins un de leurs parents est né à l'extérieur du pays (immigrantes et immigrants de deuxième génération). Les immigrantes et immigrants de première génération peuvent entamer leurs études au cégep avec le statut de résidence permanente ou avec la citoyenneté canadienne (McAndrews et coll., 2013). Ils bénéficient des mêmes services et frais de scolarité que leurs pairs nés au Québec. À la base, les personnes immigrantes peuvent avoir choisi de s'établir au Canada pour des raisons économiques (travailler ou démarrer une entreprise), pour rejoindre une ou un membre de la famille déjà

établi au pays (c'est-à-dire par regroupement familial) ou en étant réfugiées (Gaudet, 2015). Les étudiantes et étudiants issus de l'immigration peuvent être venus seuls ou avec leurs parents. On distingue aussi les personnes immigrantes récentes du fait qu'elles sont arrivées au pays il y a cinq ans ou moins. Il s'agirait du seuil pour lequel l'adaptation à la société d'accueil demeure un défi (Armand, 2005).

La population étudiante internationale peut rencontrer les mêmes difficultés que leurs pairs issus de l'immigration récente. Toutefois, elle devra faire face à des défis supplémentaires, puisqu'elle n'a par exemple pas accès à un médecin de famille, a des frais de scolarité plus élevés ou n'a pas droit au programme de prêts et bourses du ministère de l'Éducation du Québec. Comme le mentionnent Bérubé et coll. (2021), la distinction avec la notion d'étudiant international est importante, car « elle met en évidence les enjeux de temporalité, de conditions de séjour, ainsi qu'un rapport complexe de loyauté envers leur pays et [leur] culture d'origine et ceux du pays d'accueil » (p. 8).

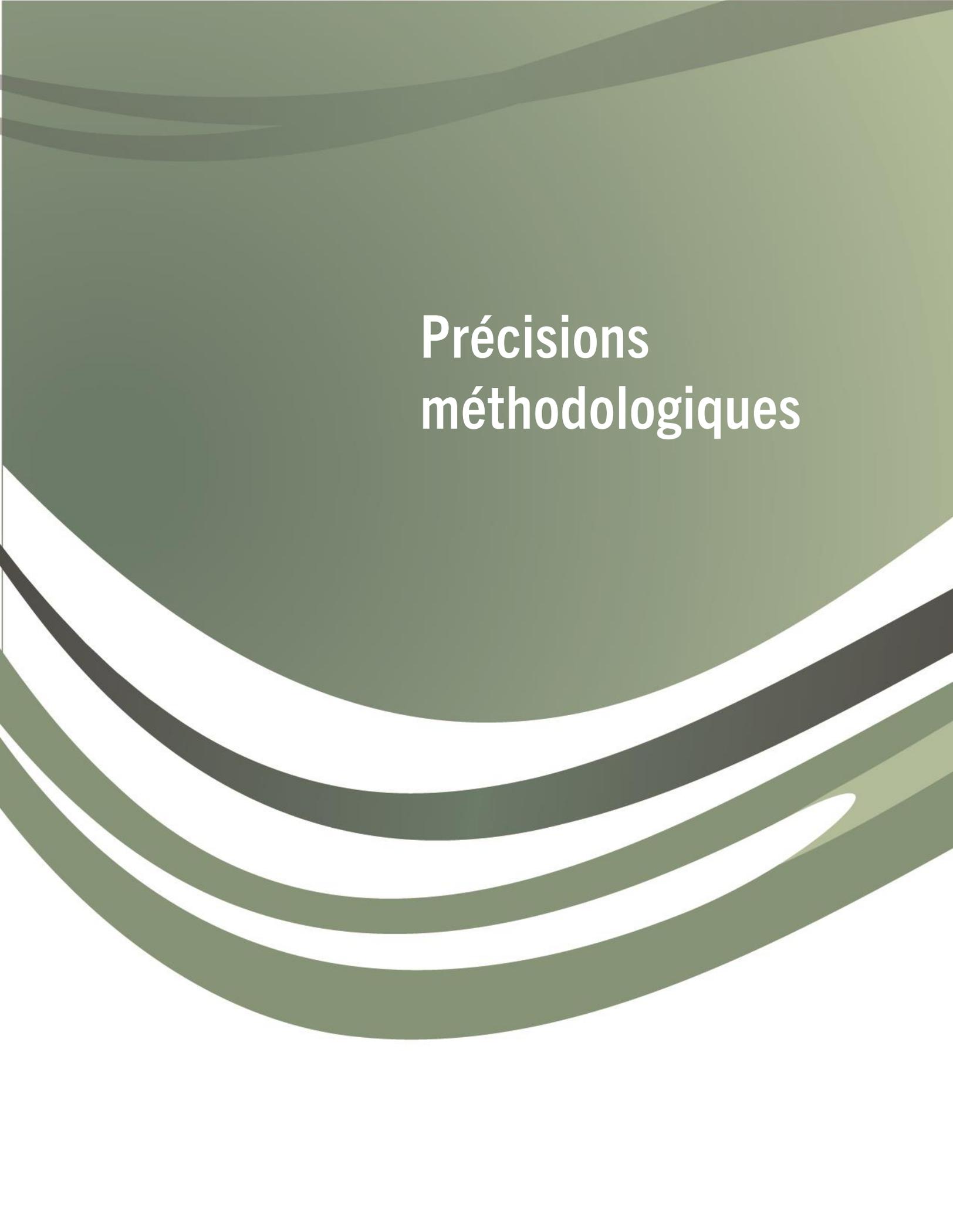
### **Un défi d'adaptation à la société d'accueil**

Pour les étudiantes et étudiants internationaux aux études postsecondaires, l'adaptation à un nouvel environnement s'apparente souvent à des montagnes russes et la première session ou année serait la plus intense sur le niveau de stress (Drouin, 2020; Gallais et coll., 2020). Tout au long de leur parcours scolaire, ils doivent faire face à divers défis, entre autres s'adapter au climat, à l'alimentation, à la langue, aux codes culturels différents et au système d'éducation, en plus de se refaire un réseau social et de surmonter des difficultés financières. Certains et certaines vivent aussi du racisme, de la discrimination et du rejet (Bikie Bi Nguema et coll., 2020, 2022; Kamano et coll., 2015).

Les étudiantes et étudiants internationaux sont susceptibles de traverser quatre états psychologiques et émotifs lors de leur adaptation au Québec (Gaudet, 2015; CAPRES, 2019). Ces étapes, décrites par divers chercheurs et chercheuses, comprennent la lune de miel, le choc culturel, l'adoption de nouvelles stratégies identitaires et l'intégration (Adler, 1975 et Hofstede, 1980, cités dans Gaudet, 2015). Dans la phase de lune de miel, l'étudiante ou l'étudiant est dans une certaine effervescence ou une euphorie à l'arrivée dans un nouveau milieu. Ensuite, la crise ou la confrontation intervient quand elle ou il se rend compte que l'adaptation ne se fait pas toujours aussi facilement qu'anticipé. Cette phase est caractérisée par le choc culturel sur les plans social et scolaire et peut s'exprimer par l'isolement social, la fuite, le désengagement et l'anxiété. Troisièmement, la personne fait des ajustements en ne se servant plus seulement des codes culturels de son pays d'origine, mais aussi de ceux du pays d'accueil pour fonctionner dans son nouvel univers. C'est l'étape où la personne adopte de nouvelles stratégies identitaires. Enfin, l'adaptation intervient quand l'étudiante ou l'étudiant international se sent à l'aise dans son milieu d'accueil, a un sentiment d'appartenance et cherche à apprendre davantage sur les règles de fonctionnement et la culture, sans oublier sa propre culture. C'est ce que des chercheuses et chercheurs appellent l'étape d'intégration. Ces différentes étapes ne sont pas linéaires et ne suivent pas un ordre précis. Elles peuvent être vécues différemment d'une personne à l'autre.

## **Distinctions avec les immigrantes et immigrants récents**

Considérant que les personnes immigrantes récentes peuvent vivre une adaptation sociale et culturelle à la société d'accueil semblable aux étudiantes et étudiants internationaux (Kanouté, Arcand et coll., 2014; Kanouté, Guennoui Hassani et Bouchamma, 2018), nous avons pris soin de faire la comparaison entre ces deux populations dans le rapport. Ainsi, lorsque les données nous ont semblé intéressantes à mentionner, leurs ressemblances ou leurs différences seront décrites. Rappelons néanmoins que les personnes récemment immigrées peuvent avoir divers profils. Cette catégorie comprend autant une personne arrivée au Québec il y a cinq ans et qui a réalisé ses études secondaires au Québec qu'une personne qui vient tout juste d'immigrer.



# Précisions méthodologiques



Une synthèse des principaux éléments méthodologiques permettant d'interpréter adéquatement le contenu du présent rapport est présentée ici. Cependant, une section méthodologique détaillée est disponible dans le rapport général de l'enquête (Gaudreault et coll., 2022).

## Taux de participation

Parmi les 52 cégeps et collèges constituant le Québec, les étudiantes et les étudiants de 45 collèges publics ont été invités à remplir le questionnaire SPEC 1 au printemps ou au début de l'automne 2021. En effet, le SPEC ne vise pas la population étudiante des collèges privés. 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 %. Après le retrait des questionnaires incomplets ou ceux pour lesquels le consentement de l'étudiante ou de l'étudiant n'avait pas été accordé, les analyses porteront sur un échantillon de **22 172** collégiennes et collégiens provenant de 43 cégeps francophones et anglophones (2 cégeps sont non participants) et composé aux deux tiers de membres de la population A (sans antécédents collégiaux) et au tiers de ceux de la population B (ayant effectué un changement de programme ou effectuant un retour aux études). La liste des cégeps participants et le taux de participation pour chacun sont présentés dans le rapport général (Gaudreault et coll., 2022). L'échantillon est composé de **707** étudiantes et étudiants internationaux, soit 176 de la population A (sans antécédents collégiaux) et 531 de la population B (avec antécédents collégiaux). Les autres étudiantes et étudiants correspondent à tous ceux qui ne se sont pas identifiés comme des résidentes ou résidents temporaires pour études. Aussi, le mode de recrutement utilisé par les cégeps pour prendre part au SPEC requiert le code de l'étudiante ou de l'étudiant. Comme ce code est généralement généré tardivement dans le processus d'admission, plusieurs personnes étudiantes n'ont pas été invitées à prendre part au sondage, ce qui explique en grande partie le fait que le nombre de répondantes et de répondants de la population A soit si peu élevé dans l'échantillon constitué. La sous-représentation des A s'explique aussi par le contexte de la pandémie de COVID-19. En effet, cette crise sanitaire a entraîné des retards dans les traitements des dossiers étudiants et dans l'obtention de permis d'études. Les étudiantes et étudiants ont aussi dû répondre à des exigences d'entrée particulières à l'été 2021, comprenant des temps de quarantaine et la vaccination obligatoire. Pour toutes ces raisons, plusieurs étudiantes et étudiants internationaux n'ont pas été en mesure de commencer leur programme d'études à l'automne 2021. Il sera donc important de prendre en compte cette particularité lorsque viendra le temps d'analyser certaines questions qui peuvent être particulièrement influencées par la population d'appartenance.

## Représentativité et pondération

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.

## Non-réponse partielle

Il est possible de constater à l'annexe A, dans laquelle on retrouve les caractéristiques des étudiantes et des étudiants internationaux comparées à celles des autres étudiantes et étudiants pour toutes les questions du SPEC 1, que le nombre de répondantes et de répondants varie d'une question à l'autre en raison de la non-réponse partielle : une plus faible proportion d'individus ayant répondu aux questions posées à la fin du questionnaire ou encore certaines questions étant posées uniquement à des sous-groupes particuliers. L'annexe A du rapport général (Gaudreault et coll., 2022) permet, quant à elle, de consulter l'ensemble des questions et des choix de réponse du questionnaire.

## Effet du moment de passation, de la langue et de la pandémie sur les prévalences de certaines questions

Certaines questions sont particulièrement influencées par le moment de passation du questionnaire (comme l'implication projetée dans les activités du cégep ou le besoin de déménager) ou encore par la langue d'enseignement (comme les besoins de soutien en langue d'enseignement ou en langue seconde). Une section complète de la section méthodologique du rapport général (Gaudreault et coll., 2022) est consacrée à ces questions. Rappelons simplement ici que, de façon générale, les étudiantes et les étudiants qui répondent hâtivement au questionnaire sont beaucoup plus optimistes quant à leur participation prévue aux activités offertes par le cégep que ceux qui répondent au début de leur session d'automne, ont moins accès au matériel informatique requis pour leurs études que ceux qui répondent au début de la session d'automne et disent davantage avoir rencontré des difficultés liées à l'enseignement à distance. Dans l'échantillon, les étudiantes et les étudiants internationaux de la population A (61,7 %) ont principalement répondu au sondage une fois la session débutée tandis que ceux de la population B ont le plus souvent répondu entre le mois de mai et la mi-août (61,0 %).

Une nouvelle question composée de cinq énoncés a été ajoutée au questionnaire SPEC 1 2021 pour tenter de mesurer les effets perçus de la pandémie sur certaines dimensions liées aux études (section 7.2). Enfin, lorsque les étudiantes et les étudiants sont questionnés sur les facteurs ayant une influence positive ou négative sur leur motivation (section 6.2), plusieurs éléments se rattachant de près ou de loin aux effets pandémiques sont relevés par la population étudiante.

## Comment lire les tableaux et les figures

Les tableaux de l'annexe A permettent d'illustrer les caractéristiques des étudiantes et des étudiants internationaux comparativement à celles des autres membres de la communauté étudiante collégiale. Ces tableaux présentent distinctement les caractéristiques propres aux populations A et B ainsi que celles relatives à l'ensemble des répondantes et des répondants. Par défaut, l'attention sera principalement portée sur l'ensemble des étudiantes et des étudiants internationaux (colonne *Tous*), en reproduisant les résultats d'intérêt sous la forme de figures qui sont présentées dans le cœur du rapport. Cependant, la distinction entre les A et les B sera parfois soulevée lorsque celle-ci est digne d'intérêt.

Aussi, des tests statistiques du khi carré de Pearson ont été produits afin d'identifier les caractéristiques pour lesquelles la population étudiante internationale se distingue des autres étudiantes et étudiants pour chaque population (A, B et Tous). Un quatrième test statistique a été mené pour savoir si les étudiantes et les étudiants internationaux de la population A se distinguent significativement de ceux 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. Des tests statistiques ont aussi été réalisés afin de déterminer si les étudiantes et les étudiants internationaux se distinguaient significativement des personnes d'immigration récente (moins de cinq ans) ou si, au contraire, ces deux groupes avaient des points communs. 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 répondantes et des répondants.

## Traitement des questions ouvertes

Certaines questions ouvertes portant sur la motivation et l'allongement des études ont été postcodifiées par l'équipe de recherche afin d'identifier les thèmes récurrents et leur fréquence. Des citations ont également été tirées des réponses à ces questions et sont présentées à l'annexe C du rapport général (Gaudreault et coll., 2022). Le choix *autre, préciser* permet aussi aux répondantes ou aux répondants d'indiquer d'autres éléments que les choix proposés dans certaines questions. Un traitement de synthèse de ces suggestions et ajouts a également été réalisé.



section



# Caractéristiques personnelles

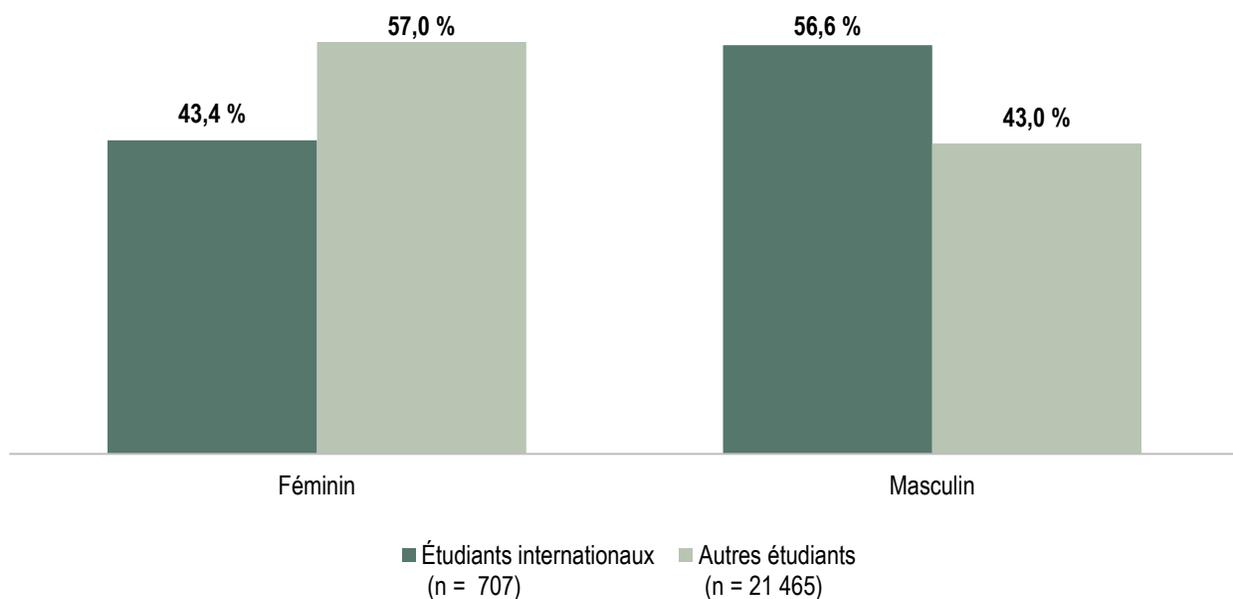


L'*Enquête sur la réussite au collégial* nous permet d'abord de brosser le portrait des caractéristiques de la population étudiante internationale à son arrivée au cégep à l'automne 2021. Dans cette première section, des données sur le sexe, l'âge et la scolarité des cégépiennes et des cégépiens internationaux seront présentées. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

## 1.1 Sexe et âge de la population étudiante internationale

D'abord, les données de l'enquête présentées à la figure 1 montrent que la population étudiante internationale se compose davantage d'hommes (56,6 %) que de femmes (43,4 %), contrairement à ce qui est généralement observé dans le reste de la population étudiante.

**Figure 1. Sexe des répondantes et des répondants**

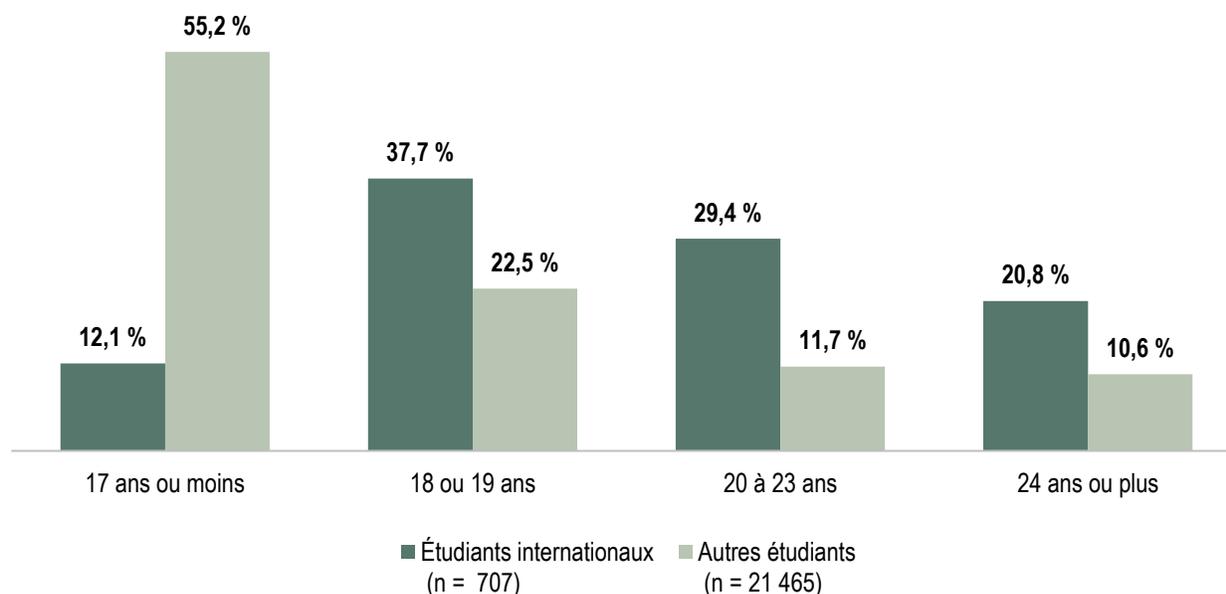


En ce qui concerne l'âge, on remarque que les étudiantes et étudiants internationaux amorcent leur programme d'études en étant en général plus âgés que leurs pairs (figure 2). En effet, très peu de collégiennes et de collégiens internationaux ont 17 ans et moins (12,1 % comparativement à 55,2 % des autres étudiantes et étudiants) et la moitié ont 20 ans ou plus (50,2 % contre 22,3 % des autres étudiantes et étudiants).

Notons cependant que cet écart d'âge entre les étudiantes et les étudiants internationaux et le reste de la population étudiante est observable principalement au sein de la population A, les distinctions étant plus faibles pour la

population B (annexe A, tableau 1.2). C'est aussi un phénomène que l'on observe chez les immigrantes et immigrants récents qui s'inscrivent en moyenne à un âge plus élevé que les autres étudiantes et étudiants (données non illustrées). Soulignons ici que, contrairement au système d'éducation au Québec, les études secondaires dans les autres régions du monde durent un an de plus.

**Figure 2. 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 donnée précieuse qui nous renseigne sur les origines socioéconomiques de l'individu. Par contre, à ces questions, près du quart des étudiantes et étudiants internationaux n'ont pas su spécifier la scolarité de leur mère (22,7 %) ou de leur père (24,6 %) (annexe A, tableaux 1.3a et 1.3b). Ces résultats et l'analyse des réponses *autres précisez* portent à penser que la correspondance entre les diplômes obtenus dans le pays d'origine et les choix de réponses au sondage n'était pas claire pour plusieurs répondantes et répondants. Aussi, d'autres études montrent, par exemple, que des étudiantes et étudiants internationaux originaires de l'Afrique connaissent peu le parcours scolaire de leurs parents. Il s'agirait d'une information moins partagée en famille dans leur pays (Bikie Bi Nguema et coll., 2020). La fiabilité de cet indicateur ne semble donc pas assurée pour les étudiantes et les étudiants internationaux. Notons tout de même au passage qu'une plus forte proportion de ceux-ci, comparativement aux autres répondantes et

répondants, a identifié un niveau universitaire correspondant à la maîtrise ou au doctorat aussi bien pour le père que pour la mère (annexe A, tableaux 1.3a et 1.3b).

### 1.3 Présence d'enfants à charge

En tout, 8,7 % des étudiantes et étudiants internationaux ont au moins un enfant à charge, un pourcentage significativement plus élevé que chez les autres collégiennes et collégiens (4,0 %), mais comparable à leurs pairs issus de l'immigration récente (12,2 %) (données non illustrées).

Sans surprise, la parentalité est plus fréquemment observée parmi la population B (11,3 %) que parmi la population A (1,2 %) (annexe A, tableau 1,4).

### 1.4 Discussion

En somme, parmi les personnes qui ont répondu au sondage, on retrouve davantage d'étudiants internationaux que d'étudiantes internationales à l'entrée dans le programme d'études au cégep, contrairement à ce qu'on observe dans le reste de la population étudiante, ce qui est confirmé par les statistiques d'inscription. Aussi, cette population est plus âgée et rapporte plus fréquemment qu'elle a des enfants à charge que les autres étudiantes et étudiants. Le fait qu'elles et ils soient plus nombreux à être parents s'explique entre autres par la composition de l'échantillon, qui contient davantage de personnes de population B, mais aussi parce qu'il y a davantage d'étudiantes et d'étudiants internationaux de 20 ans et plus chez les A comme chez les B. On verra, à la section 5, que leur parcours scolaire antérieur explique en grande partie cet écart d'âge observé. Certaines études montrent que le personnel perçoit ces collégiennes et collégiens comme étant plus matures, étant davantage motivés et ayant de plus grandes responsabilités familiales (Bikie Bi Nguema et coll., 2020; Séguin, 2011). Il faudra avoir en tête leur profil sociodémographique pour bien comprendre leur réalité et leurs défis au cégep.



section

2

Diversité  
ethnoculturelle

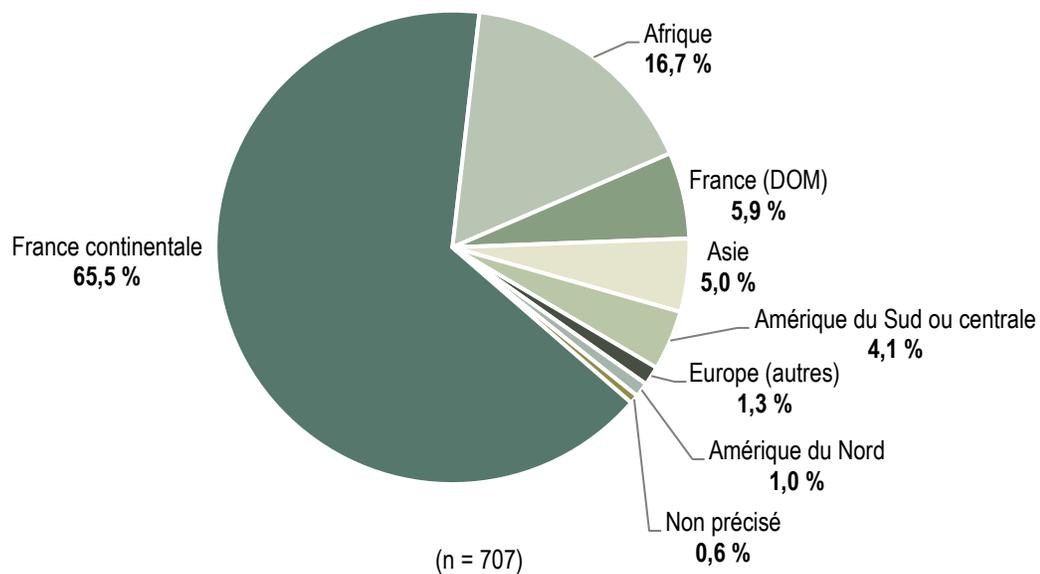


La section 2 permet de brosser le portrait ethnoculturel des étudiantes et étudiants internationaux, c'est-à-dire leur lieu de provenance, leur appartenance à une minorité visible et leur langue maternelle et parlée à la maison. Aussi, cette section révèle la discrimination et l'injustice perçue par cette population. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

## 2.1 Lieu de provenance

La population étudiante internationale ayant participé à ce sondage provient majoritairement de la France continentale (65,5 %) et du continent africain (16,7 %) (figure 3). Certaines personnes sont aussi issues de la France d'outre-mer (5,9 %), de l'Asie (5,0 %) ou de l'Amérique centrale ou du Sud (4,1 %). Une minorité provient d'ailleurs en Amérique du Nord ou d'un pays d'Europe autre que la France. Elles proviennent de plus de 40 pays différents.

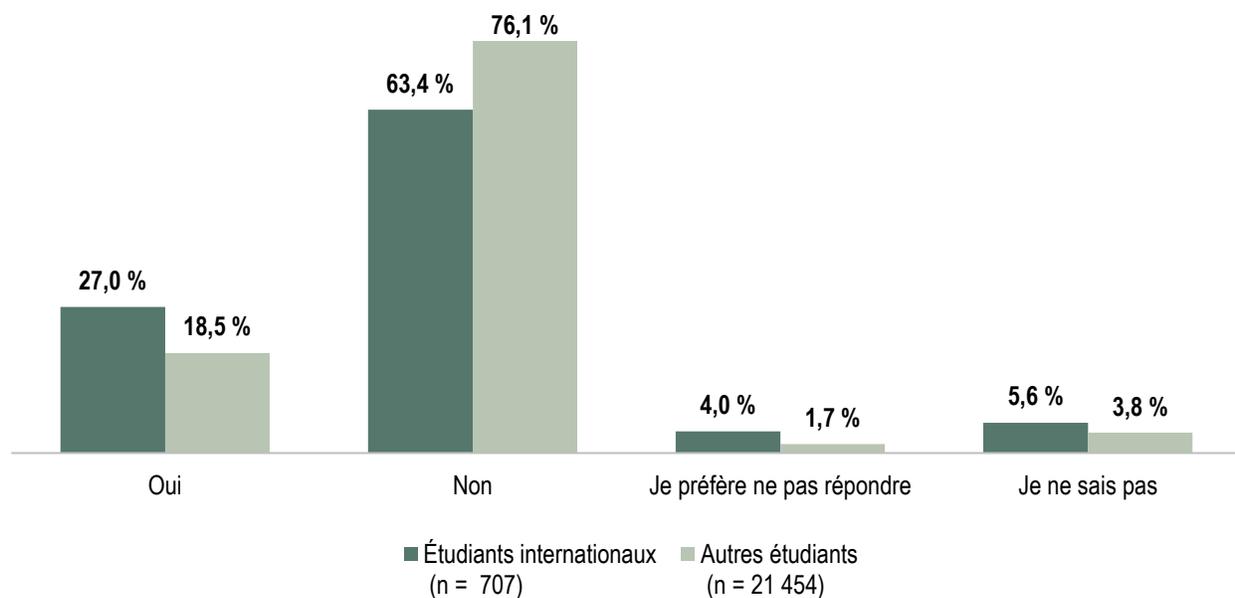
**Figure 3. Continents de provenance des étudiantes et étudiants internationaux**



## 2.2 Appartenance à une minorité visible

Il a été demandé aux collégiennes et collégiens s'ils se considèrent comme appartenant à une minorité visible<sup>1</sup>. En tout, plus du quart (27,0 %) ont affirmé faire partie du groupe des minorités visibles, comparativement à 18,5 % des autres étudiantes et étudiants (figure 4). Il en ressort également que 9,6 % des cégépiennes et cégépiens internationaux ont répondu ne pas savoir s'ils appartenaient à une minorité visible ou ont préféré ne pas répondre à cette question, ce qui est significativement plus élevé que pour les autres cégépiennes et cégépiens (5,5 %).

Figure 4. Étudiantes et étudiants s'identifiant à une minorité visible



<sup>1</sup> Dans le questionnaire, la précision suivante était présentée : « 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. »

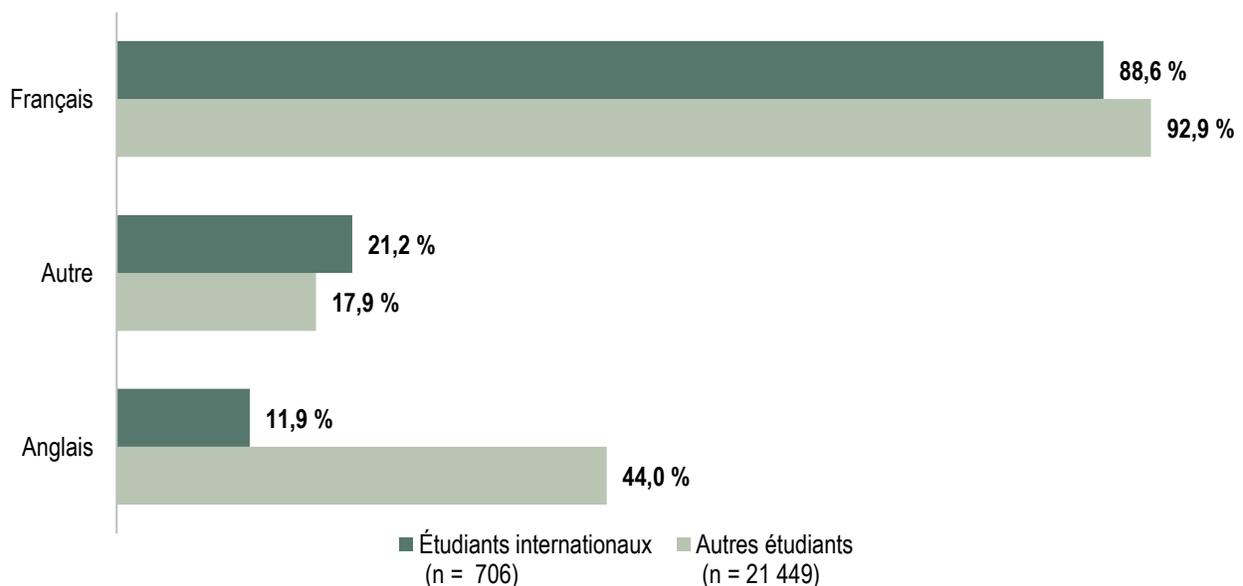
## 2.3 Langue maternelle et langue parlée à la maison

Mentionnons, d'entrée de jeu, que les personnes sondées pouvaient déclarer jusqu'à deux langues maternelles et qu'environ 10 % de l'échantillon de l'enquête est composé d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans un cégep anglophone.

La figure 5 montre que le français est la langue maternelle de 88,6 % des cégépiennes et cégépiens internationaux de l'échantillon, ce qui est légèrement plus faible que pour les autres étudiantes et étudiants (92,9 %). Peu d'étudiantes et d'étudiants internationaux ont l'anglais comme langue maternelle. Enfin, une personne de l'échantillon sur cinq, aussi bien chez la population étudiante internationale que chez leurs pairs québécois, affirme avoir une autre langue maternelle que le français ou l'anglais. Soulignons, au passage, que les répondantes et les répondants internationaux sont principalement inscrits dans des cégeps francophones et que seulement 35 personnes fréquentent un cégep anglophone au moment de répondre au questionnaire.

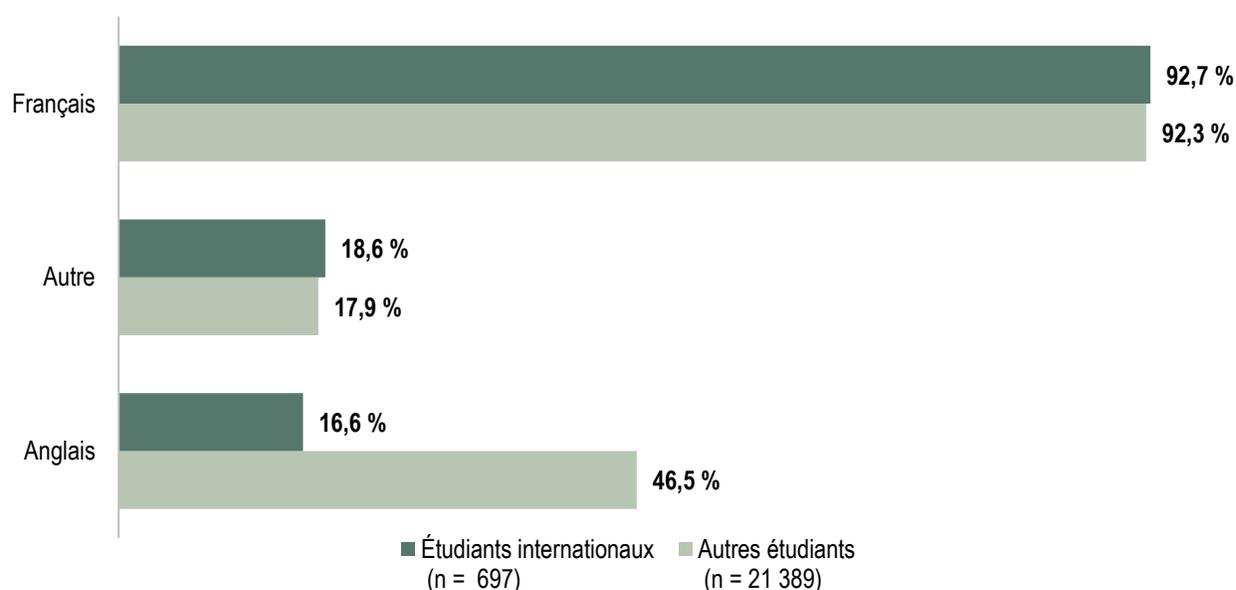
Une analyse complémentaire montre que 11,9 % des étudiantes et étudiants internationaux ont l'anglais comme langue maternelle, ceux-ci appartenant principalement à la population A (annexe A, tableau 2.8). Enfin, 21,2 % d'entre eux révèlent qu'ils ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, proportion qui est semblable aux autres cégépiennes et cégépiens (17,9 %), mais beaucoup moins élevée que chez les personnes immigrantes récentes (70,1 %) (donnée non présentée).

Figure 5. Langues maternelles



En ce qui a trait aux langues parlées à la maison, les prévalences et les constats sont semblables. La proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux qui déclarent parler l'anglais à la maison (16,6 %) est cependant plus élevée que la proportion de ceux qui disent posséder cette langue maternelle (11,9 %) (figure 6).

**Figure 6. Langues parlées à la maison**



## 2.4 Perception de la maîtrise de la langue française

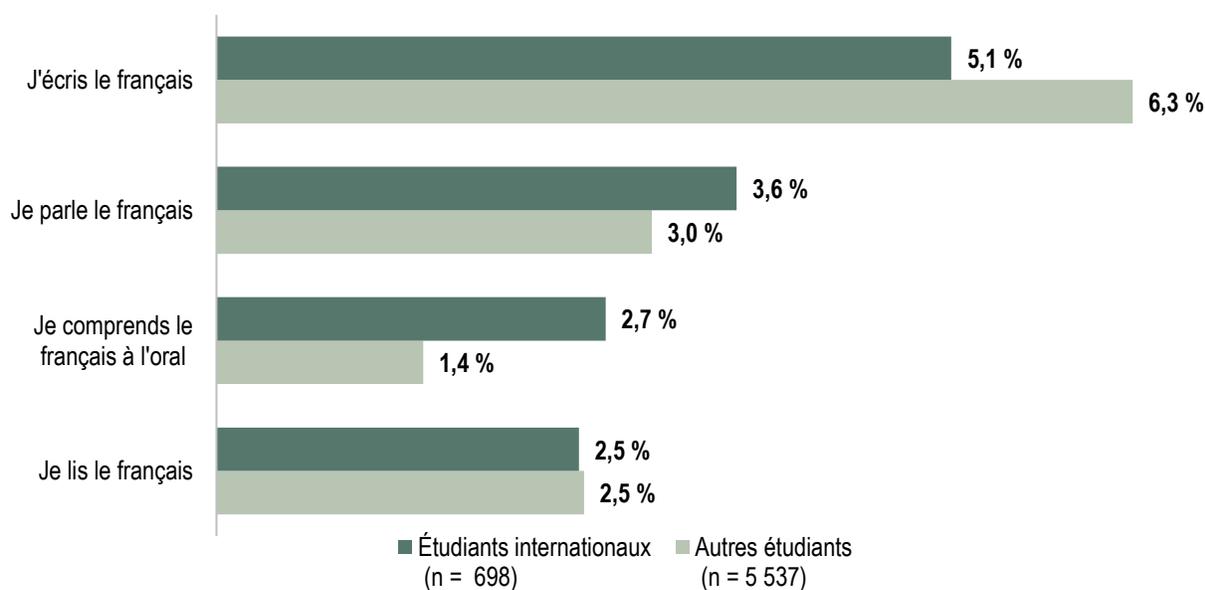
Dans le cadre de ce sondage, les étudiantes et les étudiants nés hors Québec ou ayant une langue maternelle autre que le français ont été amenés à se prononcer sur leur niveau de maîtrise du français. La figure 7 montre qu'une faible proportion de la population étudiante internationale affirme posséder d'importantes lacunes (ne maîtrise pas très bien ou pas bien du tout) pour écrire le français (5,1 %), pour le parler (3,6 %) ou pour le lire (2,5 %). Une analyse complémentaire montre que les personnes qui déclarent de grandes difficultés pour parler ou lire en français fréquentent presque exclusivement un cégep anglophone, mais que celles qui disent avoir de grandes difficultés à écrire le français se distribuent en parts égales entre les cégeps francophones et anglophones.

Ces taux sont semblables à ceux des autres étudiantes et étudiants nés hors Québec ou dont la langue maternelle n'est pas le français. Par contre, il y a un écart significatif quand il est question de la compréhension du français à l'oral. En effet, parmi les personnes qui ont répondu à cette question, deux fois plus de cégépiennes et de cégépiens internationaux déclarent avoir d'importantes lacunes pour comprendre le français à l'oral (2,7 % contre 1,4 %).

Il est aussi notable que ces lacunes soient principalement mentionnées par les étudiantes et les étudiants internationaux de la population A et très rarement parmi la population B. C'est le cas pour écrire (14,1 % chez les A comparativement à 2,2 % chez les B), parler (12,5 % contre 0,7 %), lire (9,5 % contre 0,3 %) ou comprendre à l'oral (10,2 % contre 0,3 %) le français (annexe A, tableau 2.10).

En outre, le sondage révèle, sans surprise, que moins d'étudiantes et d'étudiants internationaux ont fréquenté une classe d'accueil ou de francisation au cours de leur scolarisation antérieure (10,7 %), contrairement aux autres étudiantes et étudiants nés hors Québec (33,1 %), et que ce pourcentage est encore plus élevé chez les cégépiennes et cégépiens issus de l'immigration récente. L'exigence de la maîtrise du français pour étudier au Québec explique en grande partie cette donnée. Par ailleurs, quand on compare les populations A et B, on se rend compte qu'il y a peu d'étudiantes et d'étudiants internationaux de la population B qui ont été dans une classe d'accueil ou de francisation (6,5 %), comparativement à la population A internationale (23,6 %) (annexe A, tableau 2.1.1).

**Figure 7. Niveau de maîtrise du français (pas très bien ou pas bien du tout)**



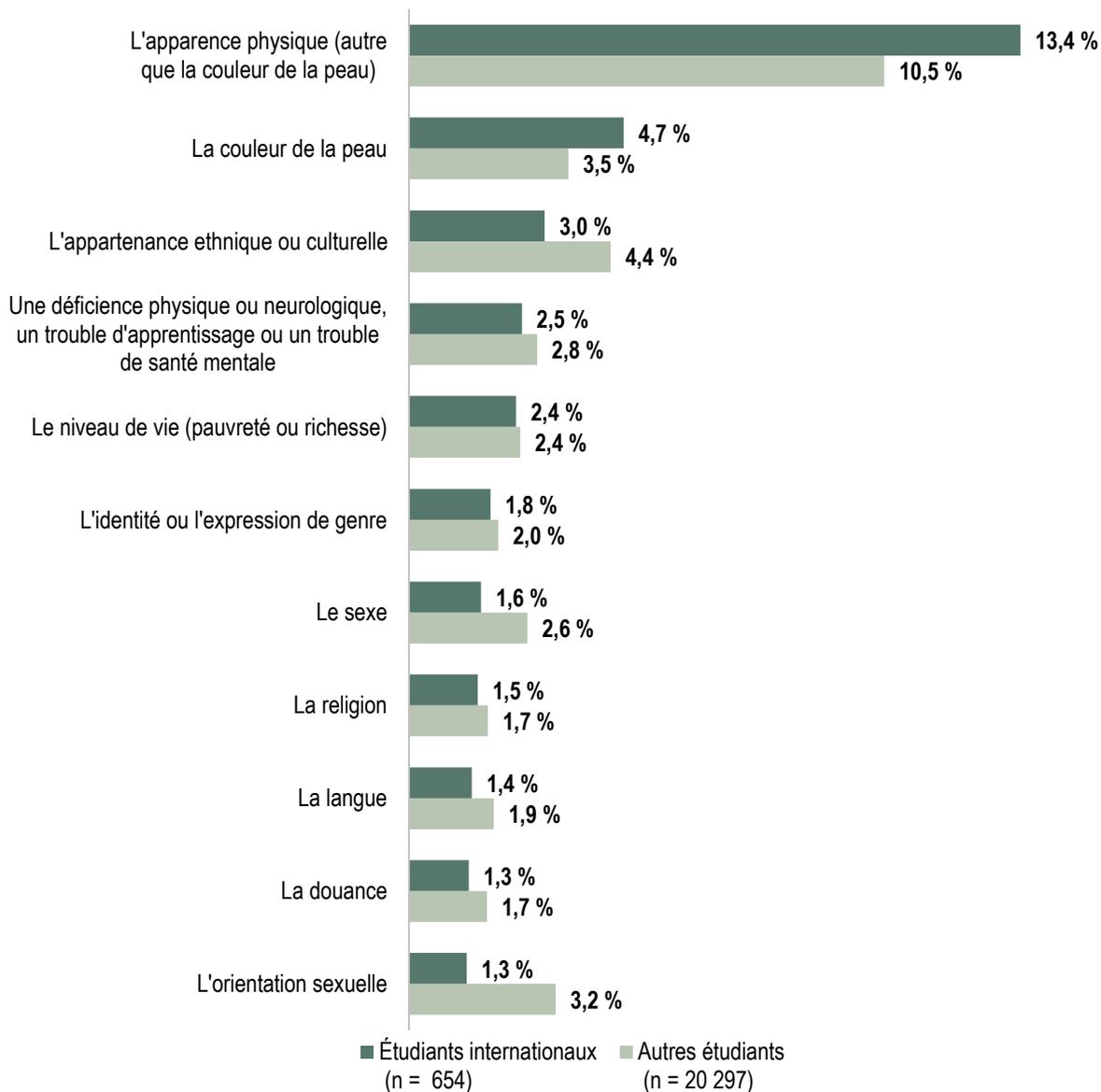
## 2.5 Discrimination et injustice perçues

*L'Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial* s'est aussi penchée sur la discrimination et les injustices ayant été vécues par les étudiantes et étudiants dans leur parcours scolaire antérieur, que ce soit au Québec ou dans leur pays d'origine. Un peu plus du quart de la population étudiante internationale (25,9 %) dit avoir subi une forme de discrimination ou d'injustice, ce qui ne diffère pas significativement des autres étudiantes et étudiants.

Le sondage montre que les principales raisons évoquées par les cégépiennes et cégépiens internationaux pour avoir subi de la discrimination concernent leur apparence physique autre que la couleur de la peau (13,4 %), la couleur de la peau (4,7 %) et l'appartenance ethnique et culturelle (3,0 %) (figure 8). Les autres motifs de discrimination sont tous rapportés par moins de 3 % des répondantes et des répondants. Bien que des écarts soient parfois observables entre les motifs de discrimination rapportés par les étudiantes et les étudiants internationaux et les autres étudiantes et étudiants, ceux-ci s'avèrent généralement non significatifs. La seule raison pour laquelle la différence est significative concerne l'orientation sexuelle.

Une analyse complémentaire montre que, chez la population étudiante internationale, les personnes se définissant comme une minorité visible déclarent autant avoir été victimes de discrimination que celles qui n'en sont pas. Habituellement, dans la population étudiante générale, les personnes qui déclarent faire partie des minorités visibles disent plus fréquemment avoir été victimes de discrimination antérieurement (Gaudreault et coll., 2022). Par contre, parmi les étudiantes et étudiants internationaux, les motifs de discrimination évoqués par les minorités visibles portent davantage sur la couleur de la peau ou l'appartenance ethnique ou culturelle que leurs pairs non minorisés (données non illustrées).

**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

À la lumière de ce qui précède au sujet de la diversité ethnoculturelle, on constate sans surprise que la vaste majorité des collégiennes et collégiens de l'international proviennent de la France (France continentale ou départements d'outre-mer), ce qui va dans le même sens que les résultats de l'étude réalisée par la firme Aviseo Conseil pour le compte de la Fédération des cégeps (2021) qui montre que plus des deux tiers des étudiantes et étudiants internationaux sont d'origine française. Cette présence massive des personnes étudiantes française est favorisée par l'Entente France-Québec leur permettant de bénéficier des mêmes droits de scolarité que les étudiantes et étudiants québécois. Le deuxième lieu de provenance des collégiennes et collégiens de l'international est le continent africain. En effet, l'étude citée précédemment souligne que le recrutement sur le territoire africain (Afrique de l'Ouest) devient de plus en plus courant.

La variété des lieux de provenance de ces étudiantes et étudiants va de pair avec une grande diversité de cultures et de parcours migratoires. Le vécu des étudiantes et étudiants internationaux et leur capacité d'adaptation à un nouvel environnement peuvent alors être différents. Les cégeps et leur personnel doivent en apprendre davantage sur la réalité de cette population étudiante afin de mettre en place des stratégies leur permettant de se sentir bien, tant dans leur programme d'études, leurs classes que dans leur établissement de façon générale. Il en va de la réussite de leur projet d'études au Québec.

En outre, les résultats révèlent que le français est le plus souvent la langue maternelle et est la langue la plus parlée à la maison par les étudiantes et étudiants de l'international. Il faut mentionner tout de même que des études ont mis de l'avant la barrière de la langue comme défi rencontré par cette population (Blackburn et coll., 2019; Salaün, 2014). Même s'ils proviennent majoritairement des pays de la francophonie, ces collégiennes et collégiens peuvent avoir du mal à comprendre l'accent québécois, ainsi que les mots et les expressions en usage au Québec (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010), mais aussi à être compris par leurs pairs. Aussi, les exemples donnés par leurs enseignantes et enseignants peuvent être éloignés de leur réalité (Bikie Bi Nguema et coll., 2020). Dans une volonté d'inclusion, le personnel enseignant doit mettre en place des stratégies pédagogiques qui prennent en considération la dimension interculturelle dans le contenu des cours, l'animation, les mots et les exemples utilisés en classe.

L'étude permet également de mettre en lumière les défis de langue que peuvent rencontrer les personnes étudiantes internationales de langue maternelle autre que le français, ce qui devient un enjeu tant à l'écrit qu'à l'oral pour cette catégorie d'étudiantes et d'étudiants, et ce, dans les cégeps anglophones et francophones.

Toujours en ce qui a trait à la diversité ethnoculturelle, plus du quart des étudiantes et étudiants se considèrent comme appartenant à une minorité visible et peuvent, en conséquence, être confrontés à de la discrimination, puisque les manifestations de discrimination sont plus fréquemment rapportées par les personnes racisées (Lafortune et coll., 2020). Comme chez l'ensemble de la population étudiante, une forte proportion d'étudiantes et d'étudiants

internationaux affirment avoir été victimes de discrimination antérieurement dans les établissements scolaires, une situation désolante compte tenu du fait que ces milieux sont des lieux importants de socialisation. La principale raison évoquée par les étudiantes et étudiants internationaux victimes de discrimination antérieurement est l'apparence physique. Plusieurs marqueurs identitaires, tels que la couleur de la peau, l'appartenance ethnique ou culturelle, la religion et la langue, sont peu nommés comme sources de discrimination antérieures. Par contre, on constate que les minorités visibles déclarent davantage avoir été victimes de discrimination en lien avec la couleur de leur peau ou leur appartenance ethnique que les étudiantes et étudiants internationaux qui n'en sont pas. Rappelons que les personnes qui sont considérées comme des minorités visibles au Québec font parfois partie de la majorité dans leur pays d'origine. Comme la plupart des étudiantes et étudiants internationaux ont fait leurs études secondaires dans leur pays d'origine, il est normal qu'ils n'aient pas nécessairement vécu plus fréquemment de la discrimination en lien avec ces marqueurs identitaires.

La population étudiante internationale, comptant davantage de minorités visibles, est plus susceptible d'être confrontée à de la discrimination pendant son parcours au collégial (Bureau canadien de l'éducation internationale [BCEI], 2013; Lafortune et coll., 2020; Rousseau et coll., 2016). Les cégeps devront s'assurer de bien la soutenir à cet égard. Comme la discrimination ou le traitement injuste peuvent entraîner du stress et nuire à la motivation et à la réussite (Verkuyten et coll., 2019), les cégeps doivent s'assurer d'offrir le soutien nécessaire aux étudiantes et étudiants victimes de discrimination et de mettre en place des mécanismes de dénonciation efficaces pour contrer ces injustices. Ils doivent également développer une approche inclusive des étudiantes et étudiants internationaux. La discrimination étant parfois due à une méconnaissance de l'autre ou de sa culture, les cégeps doivent pouvoir mettre en place des mécanismes permettant à son personnel et à ses cégépiennes et cégépiens de mieux connaître les étudiantes et étudiants internationaux et de favoriser des interactions positives au sein de leur établissement.



section

3

Défis et besoins  
liés à la réussite  
éducative



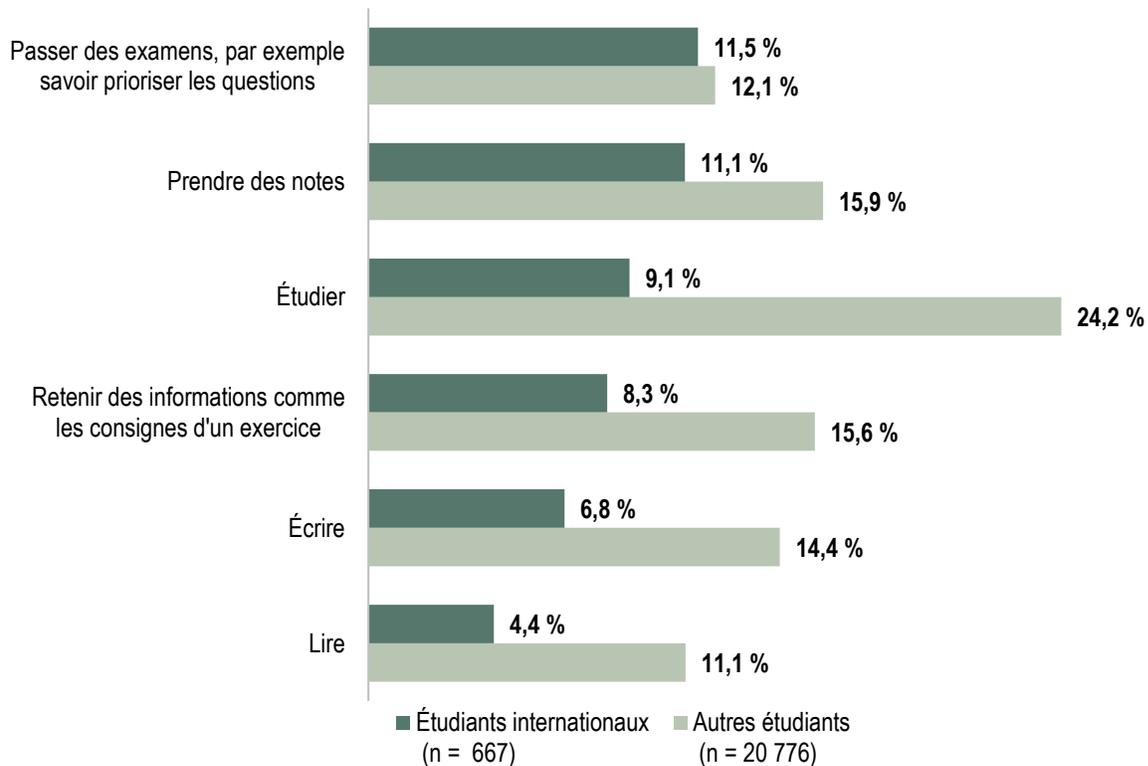
La section 3 permet de mieux cerner les défis vécus par les étudiantes et étudiants internationaux dans leur parcours scolaire antérieur, les mesures d'aide et d'adaptation reçues, ainsi que les services professionnels utilisés avant l'entrée dans le programme au cégep. Les données nous informent aussi sur la situation de handicap chez cette population, le fait d'avoir reçu ou non un diagnostic, le trouble identifié et l'éventuel besoin de mesures d'aide. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

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

Lorsqu'interrogés sur leur parcours scolaire antérieur, les étudiantes et étudiants internationaux semblent, en général, avoir vécu peu de défis significatifs. Le défi qu'ils identifient comme ayant été le plus important antérieurement est lié à la passation des examens (11,5 %), avec un taux néanmoins comparable aux autres étudiantes et étudiants (12,1 %) (figure 9). Du reste, la population étudiante internationale déclare nettement moins de difficultés antérieures que les autres étudiantes et étudiants tant pour prendre des notes (11,1 % contre 15,9 %), étudier (9,1 % contre 24,2 %), retenir des informations comme des consignes (8,3 % contre 15,6 %), écrire (6,8 % contre 14,4 %) que pour lire (4,4 % contre 11,1 %). De plus, les cégépiennes et cégépiens internationaux semblent moins nombreux que leurs pairs immigrants récents à avoir vécu des difficultés dans leur parcours, tant pour lire (6,8 % comparativement à 15,3 %) que pour retenir des informations (8,3 % contre 13,6 %) (données non illustrées).

Conséquemment, les collégiennes et collégiens internationaux sont plus enclins à déclarer n'avoir rencontré aucun défi dans leur travail scolaire, soit 67,1 % comparativement à 51,6 % des autres étudiantes et étudiants. Notons qu'aucune différence significative entre les populations A et B n'a toutefois été observée pour cette question (annexe A, tableau 3.1).

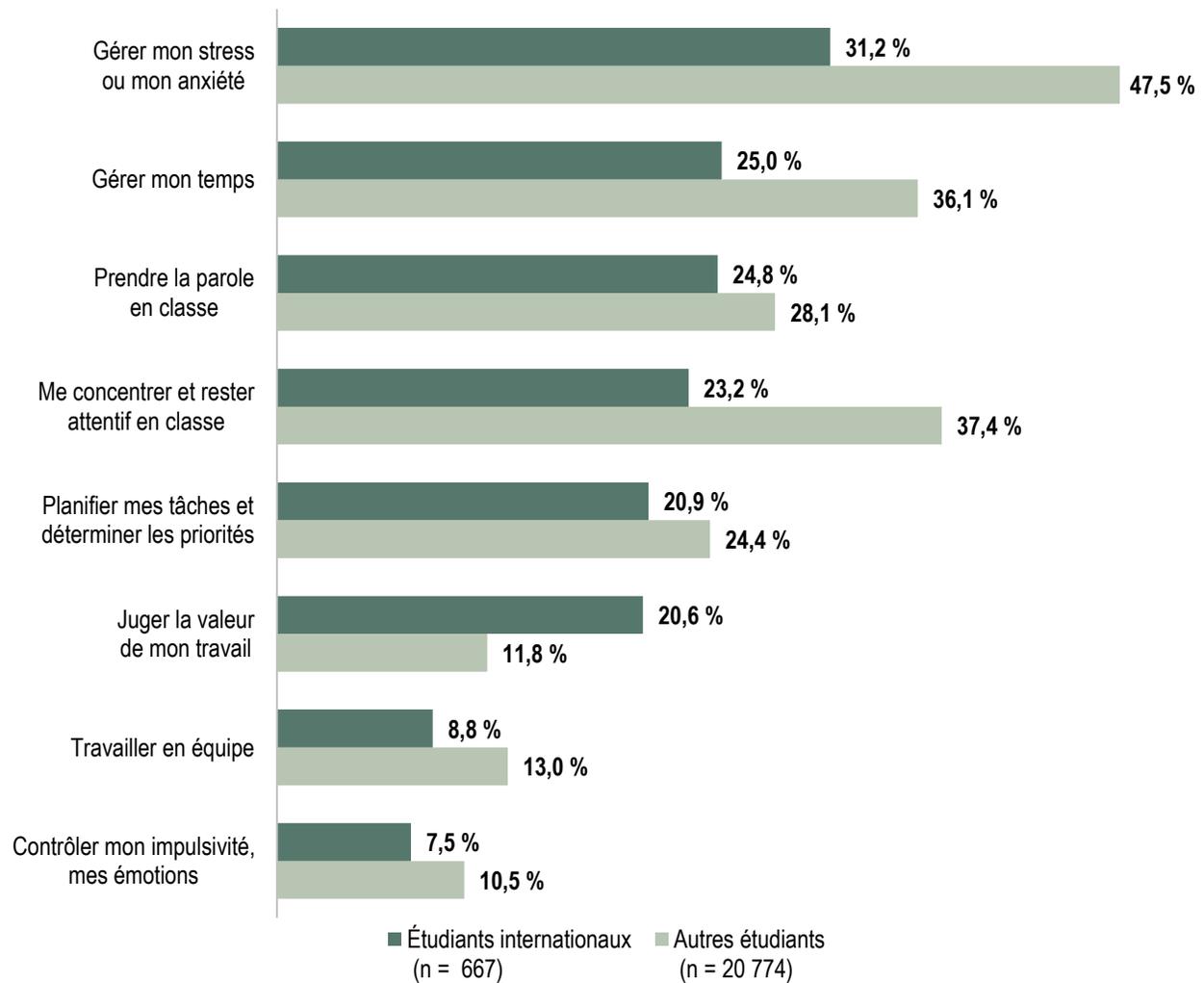
Figure 9. Défis qui ont constitué un obstacle significatif au travail scolaire dans le parcours scolaire antérieur



L'enquête a également permis d'en savoir plus sur les défis vécus en ce qui a trait à la vie étudiante, c'est-à-dire d'un point de vue plus personnel. Chez les cégépiennes et cégépiens internationaux, le défi le plus souvent nommé est la gestion du stress ou de l'anxiété (31,2 %) (figure 10). Ce défi s'avère toutefois de plus faible importance pour eux que pour les autres étudiantes et étudiants, chez qui la gestion du stress ou de l'anxiété touche près de la moitié de la population (47,5 %). Gérer son temps apparaît comme un obstacle vécu antérieurement pour le quart des étudiantes et étudiants internationaux (25,0 %), mais dans une moindre mesure pour les autres personnes étudiantes (36,1 %).

Plusieurs autres défis sont moins fréquents dans le parcours antérieur des étudiantes et étudiants internationaux, comme prendre la parole en classe (24,8 % contre 28,1 %), se concentrer et rester attentive ou attentif en classe (23,2 % contre 37,4 %), ainsi que travailler en équipe (8,8 % contre 13,0 %). Cependant, juger de la valeur de leur travail a été un défi important pour une plus grande proportion d'entre eux (20,6 %), comparativement aux autres étudiantes et étudiants (11,8 %). Enfin, les étudiantes et étudiants internationaux sont plus enclins à déclarer ne pas avoir rencontré de défis particuliers dans leur vie étudiante antérieure (29,9 %) que les autres collégiennes et collégiens (21,4 %) (annexe A, tableau 3.2). Il est à noter qu'aucune distinction significative n'a été observée entre les populations internationales A et B à cette question.

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



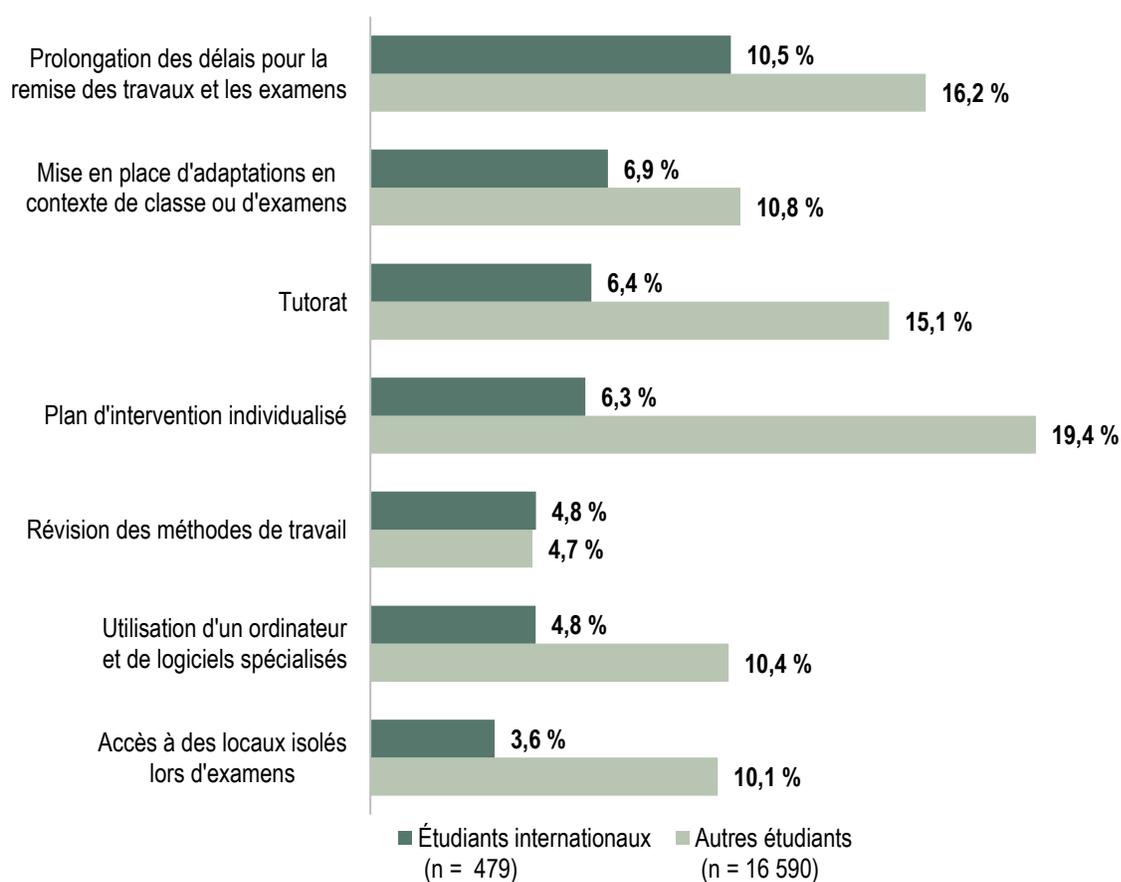
### 3.2 Soutien reçu par les étudiantes et les étudiants en lien avec des difficultés antérieures

Parmi les étudiantes et étudiants internationaux qui ont signalé avoir rencontré des défis antérieurs dans leur travail scolaire ou dans leur vie étudiante, 76,8 % n'ont eu recours à aucune mesure d'aide ou d'adaptation, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école. Il s'agit d'une proportion plus élevée que chez les autres étudiantes et étudiants (63,1 %) (figure 11). Aussi, chez les étudiantes et étudiants internationaux qui ont rencontré des défis antérieurs, ceux

de la population B sont plus nombreux que ceux de la population A à n'avoir bénéficié d'aucune mesure (81,3 % contre 64,9 %) (annexe A, tableau 3.3).

Parmi les collégiennes et les collégiens internationaux qui ont vécu des obstacles dans leur parcours antérieur, ceux-ci ont mentionné nettement moins souvent avoir eu recours à différentes mesures que leurs pairs québécois, comme une prolongation de délai pour la remise de travaux ou d'examens (10,5 % contre 16,2 %), l'accès à des adaptations en contexte de classe ou d'examens (6,9 % contre 10,8 %), l'accès au tutorat (6,4 % contre 15,1 %) ou la mise en place d'un plan d'intervention individualisé qui est trois fois plus souvent rapportée par les autres étudiantes et étudiants (6,3 % contre 19,4 %) (figure 11).

**Figure 11. Mesures d'aide ou adaptations reçues, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles**

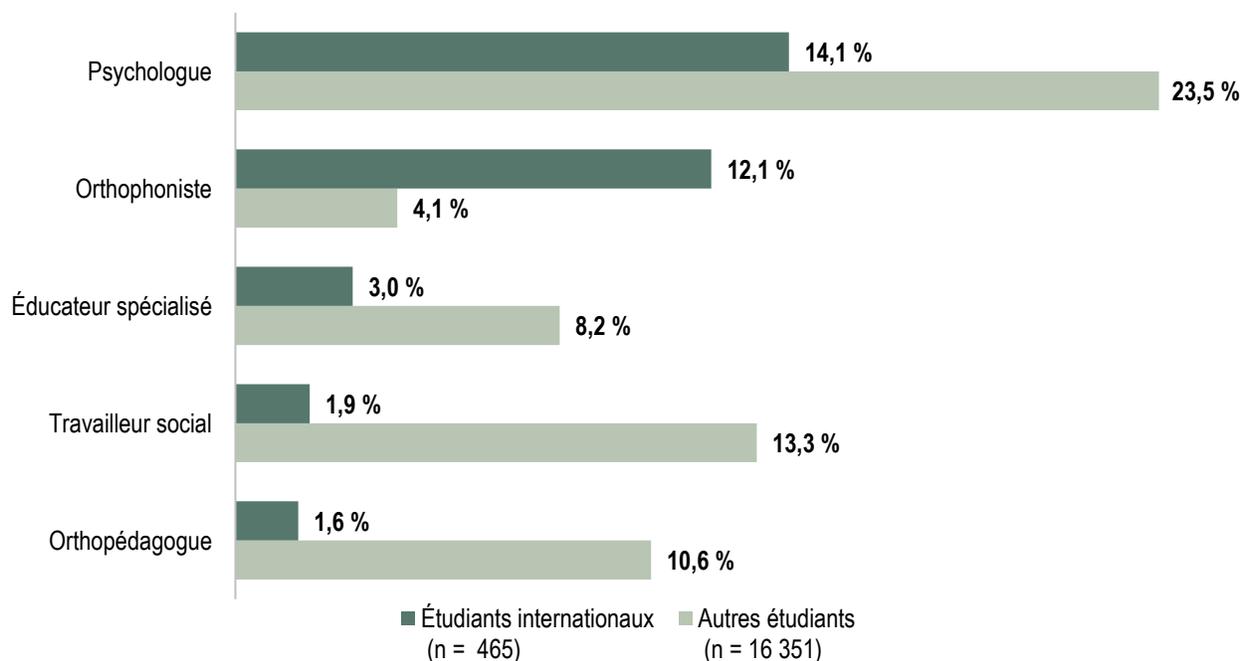


Sur cette question, de manière générale, les étudiantes et étudiants avec un visa temporaire pour études ne se distinguent pas tant de leurs pairs issus de l'immigration récente. Néanmoins, celles et ceux qui ont récemment immigré signalent davantage avoir eu recours au tutorat (14,9 %) que les étudiantes et étudiants internationaux (6,4 %) (données non illustrées).

Lorsque les étudiantes et étudiants internationaux mentionnaient avoir rencontré des défis dans leur parcours scolaire antérieur, ils étaient questionnés sur leur recours à des services professionnels. En général, ils sont statistiquement moins enclins à avoir utilisé les services professionnels pour faire face à des défis comparativement aux autres étudiantes et étudiants. Les données révèlent que ceux-ci ont beaucoup moins utilisé les services d'une ou d'un psychologue (14,1 % comparativement à 23,5 % chez les autres collégiennes et collégiens), d'une éducatrice spécialisée ou d'un éducateur spécialisé (3,0 % contre 8,2 %), d'une travailleuse sociale ou d'un travailleur social (1,9 % contre 13,3 %) ou d'une ou d'un orthopédagogue (1,6 % contre 10,6 %) (figure 12).

En outre, une plus forte proportion de cégépiennes et cégépiens internationaux (12,1 %) ont bénéficié de services en orthophonie comparativement aux autres étudiantes et étudiants (4,1 %). Parmi les étudiantes et étudiants internationaux ayant rencontré des obstacles dans leur parcours, ceux de la population A ont davantage eu recours aux services en orthopédagogie (5,0 %) que ceux de la population B (0,4 %) (annexe A, tableau 3.4).

**Figure 12. Services reçus de la part des professionnelles et professionnels, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles**

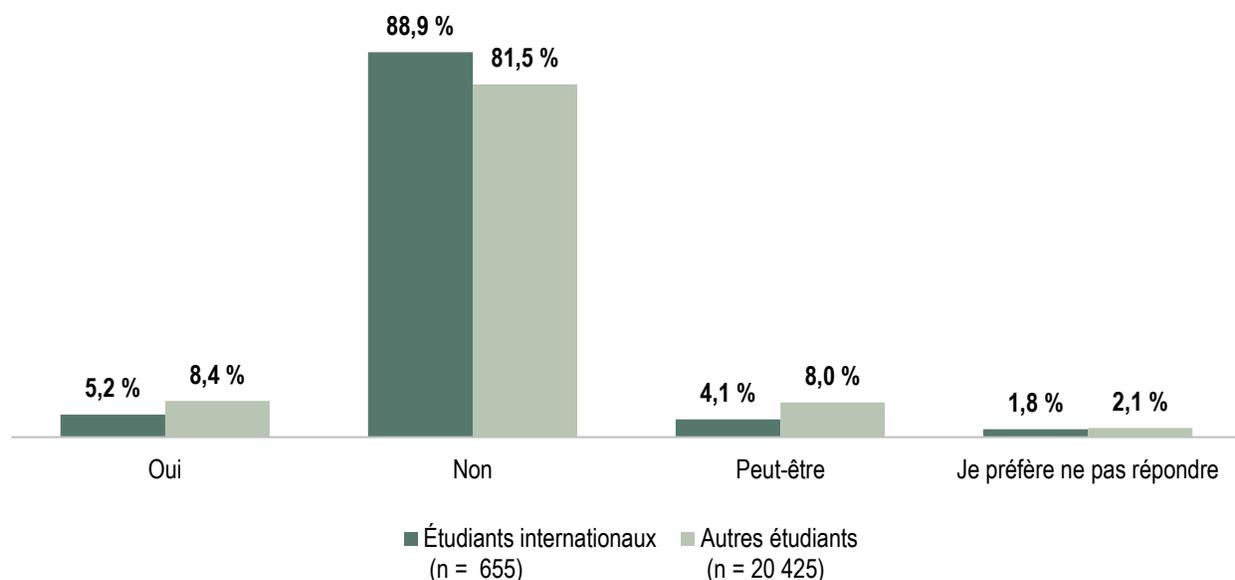


### 3.3 Besoins des étudiantes et étudiants en situation de handicap

Chez la population étudiante internationale (figure 13), 5,2 % déclarent avoir des besoins particuliers ou être en situation de handicap. Il s'agit d'un pourcentage moins élevé que dans la population des autres étudiantes et étudiants (8,4 %), mais plus grand que celui des immigrantes et immigrants récents (1,7 %) (donnée non illustrée). On ne retrouve pas ici de différences significatives entre les populations A et B. Notons aussi que 4,1 % des étudiantes et étudiants internationaux ont indiqué qu'ils ont peut-être des besoins particuliers ou une situation de handicap, ce qui les distingue également de leurs pairs québécois chez qui cette proportion est plus élevée.

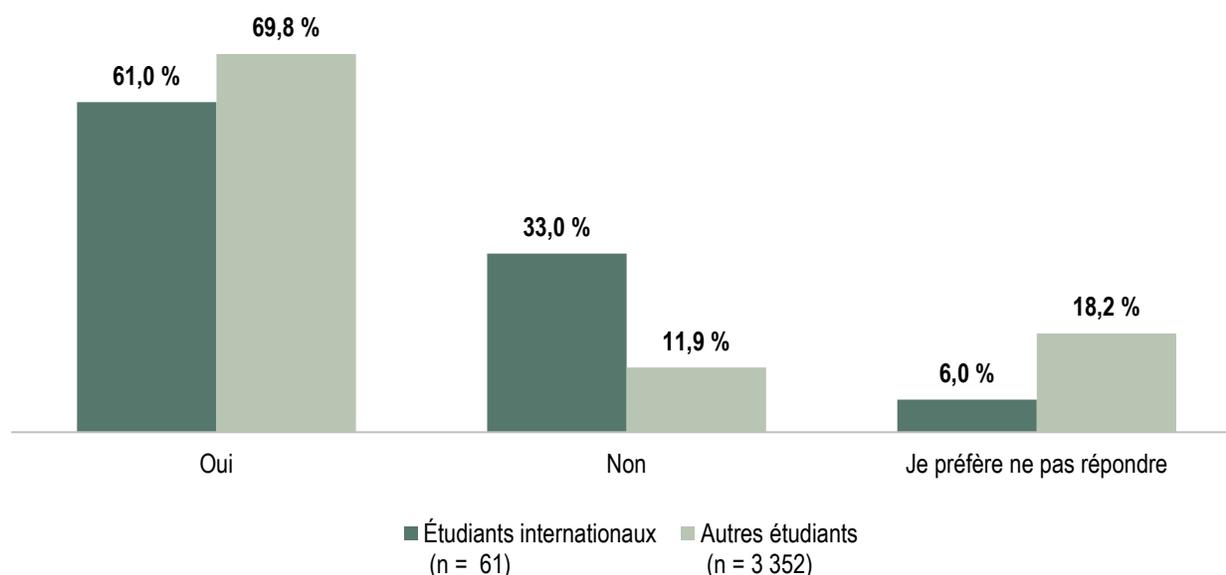
Parmi les étudiantes et étudiants internationaux qui affirment avoir des besoins particuliers ou vivre une situation de handicap, près de la moitié (45,5 %) déclarent avoir un trouble spécifique des apprentissages (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, etc.) et près du quart disent avoir un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (24,2 %). Aussi, 20,2 % révèlent avoir un trouble neurologique (annexe A, tableau 3.6). Il est notable que les troubles rapportés par les cégépiennes et cégépiens internationaux diffèrent considérablement de ceux de leurs pairs québécois, puisqu'ils rapportent plus fréquemment des troubles spécifiques des apprentissages ou des troubles neurologiques, mais beaucoup moins souvent des troubles de santé mentale ou un trouble déficitaire de l'attention.

Figure 13. Étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap



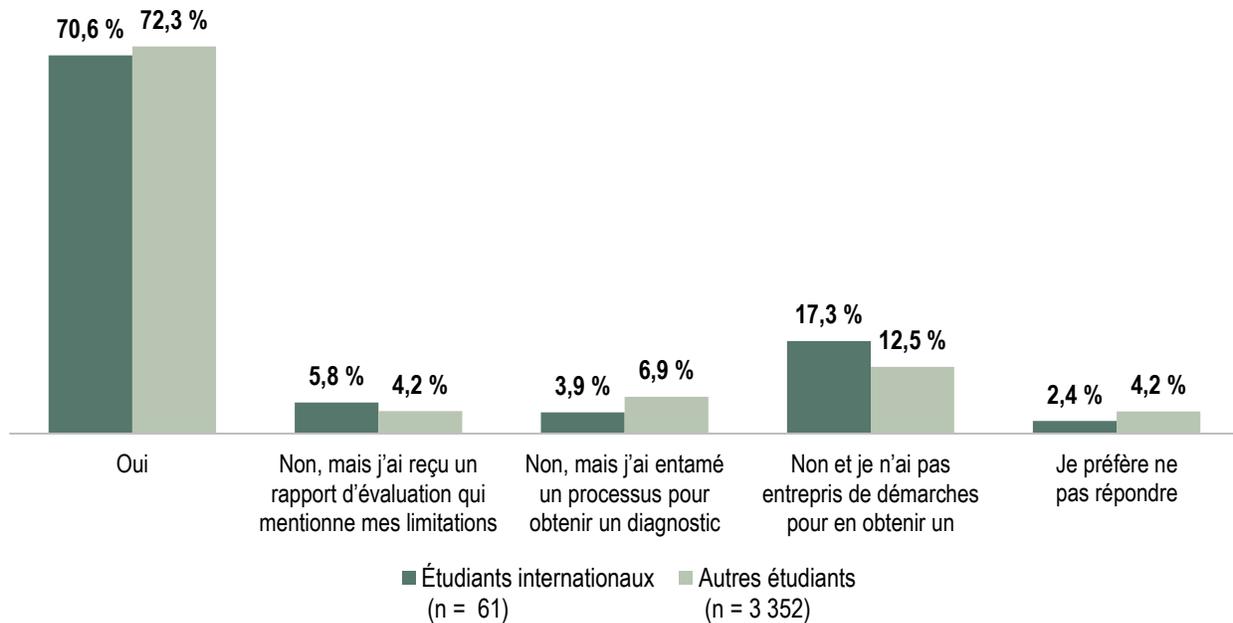
Chez les étudiantes et étudiants internationaux qui ont des besoins particuliers ou sont en situation de handicap, 61,0 % prévoient avoir besoin de services dans leur parcours scolaire au cégep, une proportion moindre que les autres cégépiennes et cégépiens (69,8 %) (figure 14). Des analyses supplémentaires montrent que, parmi les raisons de prévoir ne pas avoir besoin des ressources, certaines collégiennes et certains collégiens internationaux déclarent souhaiter être autonomes dans la gestion de leur handicap. D'autres soutiennent tout simplement ne pas avoir besoin d'aide en l'absence d'un diagnostic ou parce que les services consultés antérieurement n'ont pas été aidants.

**Figure 14. Besoin de services anticipé pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap**



Comme le présente la figure 15, une pluralité (70,6 %) de la population étudiante internationale ayant déclaré des besoins particuliers ou une situation de handicap affirme avoir reçu un diagnostic d'une professionnelle ou d'un professionnel de la santé qui le confirme. Cette proportion est semblable à celle des autres étudiantes et étudiants (72,3 %), mais est beaucoup plus élevée que pour ceux qui ont récemment immigré (25,3 %) (donnée non illustrée). Mentionnons aussi que 17,3 % disent ne pas avoir reçu de diagnostic et n'ont pas entrepris de démarches pour en obtenir un, comparativement à 12,5 % des autres étudiantes et étudiants ayant déclaré des besoins particuliers ou une situation de handicap.

Figure 15. Avoir reçu un diagnostic d'une professionnelle ou d'un professionnel de la santé



### 3.4 Discussion

Lorsqu'interrogés sur leur parcours scolaire antérieur, les étudiantes et étudiants internationaux semblent, en général, avoir vécu peu de défis. D'ailleurs, ils sont aussi plus nombreux à déclarer qu'ils n'ont vécu aucune difficulté dans leurs études que les autres collégiennes et collégiens ou leurs pairs immigrants récents. En lien avec leur vie étudiante, près du tiers affirment avoir vécu du stress ou de l'anxiété et près du quart ont eu des difficultés à gérer leur temps. Globalement, ils déclarent moins de défis que les autres étudiantes et étudiants, sauf pour *juger de la valeur de leur travail* (20,6 %). Plusieurs facteurs peuvent avoir pour effet une sous-déclaration ou une prévalence moindre des difficultés scolaires chez cette population. Il faut spécifier ici que le projet d'études à l'étranger repose souvent sur la démonstration d'un excellent dossier scolaire, particulièrement pour obtenir des bourses. Par ailleurs, dans certains pays, le fait de mettre de l'avant ses difficultés scolaires, de déclarer des besoins particuliers ou de nommer une situation de handicap peut être mal perçu (Bikie Bi Nguema et coll., 2020). Tous ces facteurs peuvent avoir pour effet une sous-déclaration ou une prévalence moindre des difficultés scolaires chez cette population.

Parmi les étudiantes et étudiants internationaux qui ont signalé avoir rencontré des défis antérieurs dans leur travail scolaire ou dans leur vie étudiante, 76,8 % n'ont eu recours à aucune mesure d'aide ni adaptation, un pourcentage plus important que chez les autres étudiantes et étudiants ou chez leurs pairs d'immigration récente. D'ailleurs,

seulement 5,2 % déclarent avoir un besoin particulier ou être en situation de handicap. Peut-être que certains systèmes éducatifs n'offrent pas ce type de ressources aux étudiantes et étudiants. Soulignons aussi que, dans plusieurs systèmes éducatifs, notamment en Europe et en Afrique, les rapports entre les élèves et le personnel enseignant sont plus distants et hiérarchiques (Bikie Bi Nguema et coll., 2020). Dès lors, les élèves ont peut-être moins l'habitude de demander un soutien lorsqu'ils rencontrent une difficulté. Les cégeps devront suivre de près leur cheminement afin de s'assurer du bon déroulement de leurs études. Comme énoncé précédemment, ces étudiantes et étudiants auront à s'adapter à un nouveau système éducatif, ce qui peut leur entraîner certains défis. Il faudra aussi trouver divers moyens de les amener à consulter en cas de besoin.

Parmi la population étudiante internationale affirmant avoir des besoins particuliers ou vivre une situation de handicap, 70,6 % ont un diagnostic et 61,0 % comptent utiliser des services de soutien en lien avec leurs besoins particuliers. Rappelons que, pour avoir accès à des mesures d'aide au cégep, un diagnostic officiel d'une professionnelle ou d'un professionnel de la santé est le plus souvent requis. Obtenir un diagnostic au Québec peut être un frein majeur pour les étudiantes et étudiants internationaux. En effet, outre ceux provenant de la France, les collégiennes et collégiens avec un visa temporaire pour études n'ont pas accès gratuitement au régime public d'assurance maladie offert par la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ) et doivent déboursier des sommes importantes pour rencontrer une professionnelle ou un professionnel de la santé. Ces services ne sont pas toujours couverts par une assurance maladie privée. Les délais d'attente peuvent aussi être longs. Les cégeps doivent tenir compte de cette réalité dans leur offre de services et leurs mesures d'aide à la réussite. Dans une approche plus inclusive, certains cégeps ne leur exigent plus de fournir un diagnostic pour accéder à certains services d'aide. Cette pratique pourrait peut-être être déployée partout dans la province pour faciliter leur réussite.



section

4

Valeurs de la  
population  
étudiante et  
champs d'intérêt



Cette section aborde les valeurs des cégépiennes et cégépiens, c'est-à-dire les éléments considérés comme très importants pour eux, ainsi que les activités auxquelles ils prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

## 4.1 Valeurs des étudiantes et des étudiants

Parmi les éléments qui leur étaient proposés, plusieurs sont vus par les personnes étudiantes internationales comme étant très importants (figure 16). Premièrement, développer ses compétences (94,6 %) apparaît comme l'élément le plus important, et ce, dans une proportion plus élevée que pour les autres étudiantes et étudiants (88,5 %), mais comparable à celui de leurs pairs immigrants récents (94,5 %). Deuxièmement, avoir un travail intéressant fait partie des valeurs jugées importantes par la population étudiante internationale (94,2 %).

À cet égard, les étudiantes et étudiants internationaux ne se distinguent ni des autres étudiants ni de leurs pairs récemment immigrés. Troisièmement, une grande part des collégiennes et collégiens internationaux (86,6 %) comme des immigrants récents (83,8 %) accordent une importance à donner du sens à leurs apprentissages, c'est-à-dire à comprendre pourquoi on leur enseigne quelque chose. Il y a un écart significatif à ce sujet avec les autres étudiantes et étudiants (73,9 %), qui semblent moins enclins à y accorder une grande importance. Quatrièmement, obtenir un diplôme a une grande importance aux yeux de 81,3 % des personnes étudiantes internationales. Cette proportion est semblable à celle des autres étudiantes et étudiants (83,2 %), mais moindre que chez leurs pairs immigrants récents (91,0 %). Aussi, ils sont moins nombreux à accorder une grande importance au fait d'avoir une famille unie (78,9 %) que leurs pairs récemment immigrés (86,6 %), mais ressemblent sur ce point aux autres collégiennes et collégiens (77,0 %) (les données relatives à la population ayant immigré récemment sont non illustrées dans le rapport et sont fournies à titre comparatif).

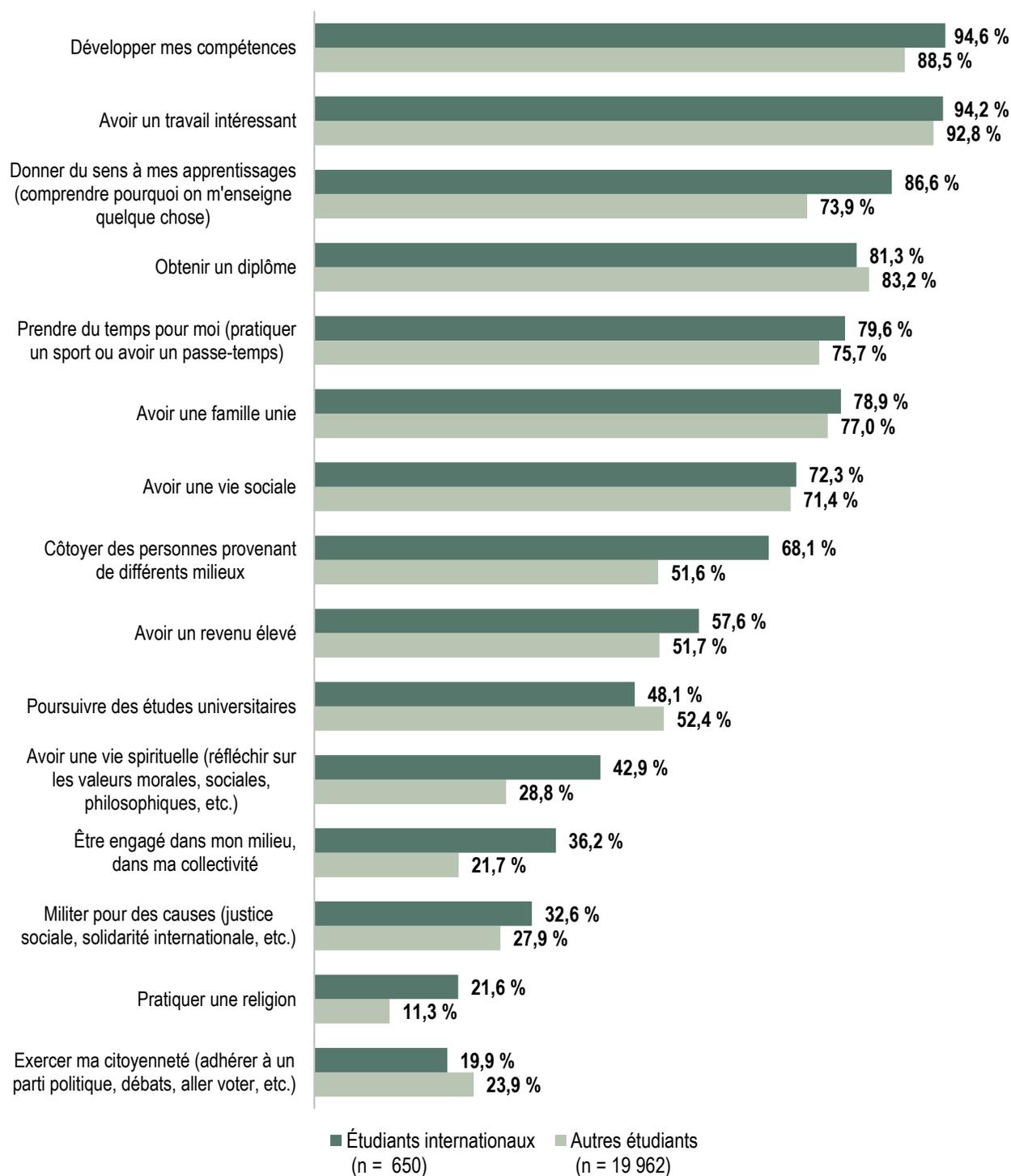
La population étudiante internationale partage des valeurs semblables aux autres étudiantes et étudiants, ainsi qu'à leurs pairs d'immigration récente, en ce qui a trait au fait de prendre du temps pour soi (79,6 %) et d'avoir une vie sociale (72,3 %). De plus, les cégépiennes et cégépiens internationaux sont plus enclins (68,1 %) à vouloir côtoyer des personnes provenant de différents milieux, comparativement aux autres étudiantes et étudiants (51,6 %). Ce pourcentage est toutefois semblable à celui de leurs pairs immigrants récents (69,9 %). Aussi, les résultats du sondage montrent que près de la moitié des étudiantes et étudiants internationaux (48,1 %) accordent une grande importance à poursuivre des études universitaires. Ce taux est relativement semblable aux autres étudiantes et étudiants (52,4 %), mais nettement moindre que chez les personnes immigrantes récentes (77,0 %). L'étude révèle aussi qu'avoir une vie spirituelle, soit le fait de réfléchir sur les valeurs morales, sociales et philosophiques, est une valeur importante pour une grande part des cégépiennes et des cégépiens internationaux (42,9 %). Cette proportion est d'ailleurs plus élevée que pour les autres étudiantes et étudiants (28,8 %), mais moins marquée que chez les personnes immigrantes récentes (59,7 %) (figure 16; données non illustrées).

Certaines valeurs ont été moins citées comme importantes chez la population étudiante internationale. En outre, être engagé dans son milieu ou dans sa collectivité est très important pour environ le tiers des étudiantes et étudiants internationaux (36,2 %). Ils sont néanmoins plus nombreux à y accorder une grande importance que les autres cégépiennes et cégépiens (21,7 %), mais moins que les personnes immigrantes récentes (51,6 %). Aussi, environ le tiers des collégiennes et collégiens internationaux s'intéresse fortement à militer pour des causes (32,6 %), un taux semblable aux autres étudiantes et étudiants (27,9 %), mais significativement moins élevé que chez les personnes immigrantes récentes (42,2 %). Enfin, peu de collégiennes et collégiens internationaux (19,9 %) accordent une grande valeur à l'exercice de leur citoyenneté, c'est-à-dire l'adhésion à un parti politique, la participation à des débats ou le fait de voter. Sur ce point, ils ressemblent aux autres étudiantes et étudiants (23,9 %). Toutefois, les personnes immigrantes récentes sont plus enclines à y accorder une grande importance (31,2 %) (figure 16; données non illustrées).

Enfin, les résultats du sondage démontrent qu'environ une personne étudiante internationale sur cinq accorde une grande importance à la pratique religieuse (21,6 %), un taux supérieur à celui des autres cégépiennes et cégépiens (11,3 %), mais largement inférieur à celui de leurs pairs immigrants récents (48,3 %) (figure 16; donnée non illustrée).

Il est à noter qu'aucune différence significative n'a été observée entre les populations internationales A et B à cette question.

Figure 16. Éléments considérés comme très importants par les étudiantes et les étudiants (scores de 8 à 10 sur 10)



## 4.2 Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer

Les données de l'enquête révèlent un intérêt marqué des étudiantes et étudiants internationaux pour plusieurs des activités offertes dans les cégeps. D'entrée de jeu, soulignons qu'ils se distinguent des autres étudiantes et étudiants par leur plus grand intérêt pour toutes les activités proposées, hormis le fait de participer à des manifestations pour soutenir une cause pour lequel ils ont un intérêt similaire (13,7 % contre 14,9 %) (voir figure 17).

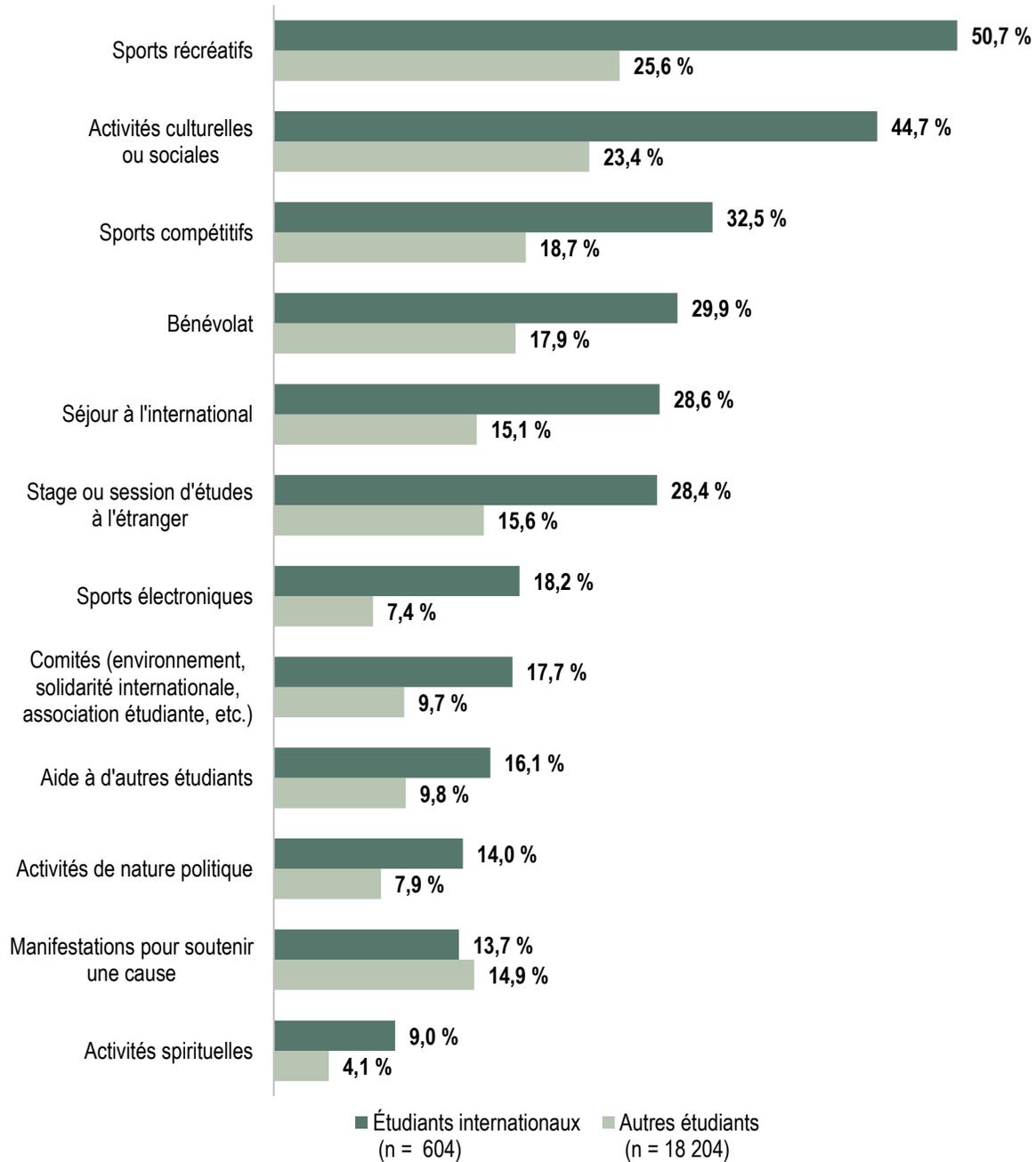
D'abord, les personnes étudiantes internationales se démarquent par leur grand intérêt pour les sports récréatifs (50,7 %) par rapport aux autres étudiantes et étudiants (25,6 %). Deuxièmement, près de la moitié (44,7 %) souhaitent prendre part à des activités culturelles ou sociales, soit largement plus que les autres étudiantes et étudiants (23,4 %). Troisièmement, environ le tiers (32,5 %) des personnes étudiantes internationales souhaitent participer à des sports compétitifs, contre 18,7 % pour les autres personnes étudiantes. Il est à noter que certaines étudiantes et certains étudiants internationaux viennent étudier au Québec aussi dans le but de pratiquer un sport compétitif. Quatrièmement, ce sont 29,9 % des étudiantes et étudiants internationaux qui désirent faire du bénévolat au cours de la prochaine année au cégep, contre 17,9 % des autres étudiantes et étudiants.

Notons cependant que les séjours à l'international et les stages ou les sessions d'études à l'étranger sont mentionnés par une relativement forte proportion de cette population étudiante, mais que, dans son cas, ça n'a pas la même portée, puisqu'elle est déjà en contexte de mobilité internationale.

Dans une plus faible proportion, les collégiennes et collégiens avec un visa temporaire pour études prévoient participer à diverses autres activités dans leur prochaine année au cégep. Ainsi, la population étudiante internationale est aussi plus encline à souhaiter prendre part à des sports électroniques (18,2 % contre 7,4 %), s'impliquer dans divers comités étudiants (17,7 % contre 9,7 %) ou vouloir aider d'autres étudiantes et étudiants (16,1 % contre 9,8 %). En ce qui a trait aux activités de nature politique, force est de constater que peu d'étudiantes et d'étudiants internationaux (14,0 %) projettent s'y impliquer. Toutefois, ils s'y intéressent davantage que les autres collégiennes et collégiens (7,9 %). Enfin, le sondage montre que 9,0 % des collégiennes et collégiens internationaux désirent participer à des activités spirituelles au cégep, ce qui est une différence significative par rapport aux autres étudiantes et étudiants (4,1 %).

Comparativement à la population internationale A, la population internationale B prévoit davantage participer à des sports récréatifs (54,9 % contre 38,8 %) ou électroniques (22,0 % contre 7,4 %) (annexe A, tableau 4.2). Aucune autre différence significative n'a été constatée entre ces deux populations.

**Figure 17. Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep**



## 4.3 Discussion

Il ressort de cette section que les valeurs de la population étudiante internationale ainsi que leurs champs d'intérêt peuvent être classés en deux catégories : l'aspect scolaire et professionnel d'un côté, puis la vie sociale de l'autre.

D'une part, l'enquête montre que, pour les valeurs en lien avec l'aspect scolaire, elles tournent autour de la perspective d'une meilleure insertion dans la vie active. Pour ce faire, les éléments qui sont les plus valorisés par les étudiantes et étudiants de l'international sont : développer leurs compétences, avoir un travail intéressant, donner du sens à leurs apprentissages et obtenir un diplôme. Ces éléments mettent de l'avant la mission des collèges qui est d'amener, entre autres, ses collégiennes et collégiens à obtenir un diplôme et à leur fournir des outils nécessaires au développement de leurs compétences. Dans cette optique, l'étude fait ressortir l'importance plus élevée pour cette population étudiante de bien comprendre les apprentissages qui lui sont enseignés et de développer des compétences de telle sorte qu'elle puisse être capable de les transférer dans d'autres contextes, mais également de réussir son parcours collégial.

Aussi, les études collégiales se présentent comme un tremplin vers le marché de l'emploi dans la mesure où peu d'étudiantes et d'étudiants internationaux envisagent de faire des études universitaires, contrairement à leurs pairs d'immigration récente. Cela peut s'expliquer entre autres par le fait que ces étudiantes et étudiants sont généralement admis dans des programmes techniques. Ces résultats abondent dans le même sens que les recherches antérieures réalisées auprès de cette population. Elles montrent que la plupart se fixent deux objectifs avant le départ pour le Québec : réussir à obtenir leur diplôme du cégep et réussir professionnellement (Bikie Bi Nguema et coll., 2020; Blackburn et coll., 2019). La réussite scolaire et professionnelle est au cœur de leur projet d'études au Québec et les cégeps doivent soutenir ces étudiantes et étudiants dans la réalisation de leurs projets en leur fournissant des outils nécessaires au développement de leurs compétences.

D'autre part, les résultats de ce sondage démontrent toute l'importance de la vie sociale pour ces étudiantes et étudiants. En effet, les activités auxquelles ils prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep sont tournées vers la recherche de la rencontre avec l'autre : sports récréatifs, participation à des activités culturelles ou sociales, sports compétitifs, bénévolat ou engagement dans leur collectivité. Rappelons que certaines et certains entreprennent des études au Québec dans le but de pratiquer un sport compétitif. Ils se démarquent également de leurs autres pairs par leur intérêt pour les activités spirituelles. D'ailleurs, la vie spirituelle et la pratique religieuse sont des valeurs auxquelles ils accordent une plus grande importance que les autres collégiennes et collégiens. Il faut rappeler qu'ils sont dans un processus de resocialisation et doivent reconstruire leur réseau social, en plus d'apprendre des normes de fonctionnement et des éléments socioculturels de la société d'accueil. Pour ce faire, le contact et les interactions avec les pairs québécois s'avèrent nécessaires. À ce sujet, une étude de Gallais et coll. (2020) souligne que les éléments qui ont un impact sur le bien-être psychologique des étudiantes et étudiants internationaux sont l'engagement social et la sociabilité. Devant cet engouement pour diverses activités culturelles, sportives, sociales et spirituelles, les cégeps doivent poursuivre leurs efforts pour leur offrir une panoplie d'occasions de rencontres avec leurs pairs. En effet, ces collégiennes et collégiens n'ont pas d'autres références que le cégep à leur arrivée, ce qui fait

en sorte qu'ils n'ont pas toujours le réflexe de prendre part ou de prévoir prendre part à des activités sportives ou culturelles offertes à l'extérieur des murs du collège. Les cégeps doivent aussi continuer à faire connaître les activités offertes dans la ville ou la région, puisqu'elles sont souvent méconnues de ces collégiennes et collégiens qui n'ont pas d'autres références que le cégep à leur arrivée.



section

ES

Parcours scolaire  
et choix  
vocationnel

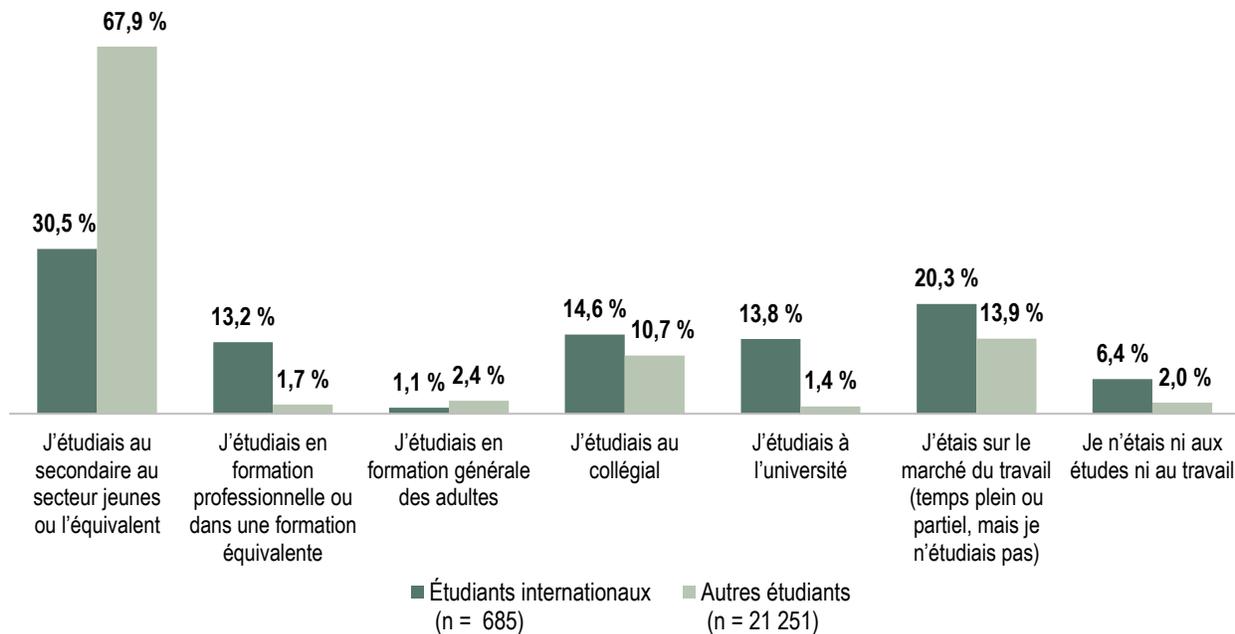


La section 5 porte sur le parcours scolaire et le choix vocationnel des cégépiennes et cégépiens détenant un visa temporaire pour études. Le texte qui suit présentera les données sur l'occupation principale au moment de l'admission, la moyenne générale au secondaire, le programme d'études, ainsi que les raisons d'étudier au Québec et dans le programme choisi. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

## 5.1 Occupation au moment de l'admission

La figure 18 montre une grande diversité dans l'occupation principale des étudiantes et étudiants internationaux au moment de déposer une demande d'admission dans le programme. Seulement 30,5 % disent provenir du secondaire au secteur des jeunes, ou de son équivalent, contre 67,9 % des autres collégiennes et collégiens. Ils sont toutefois plus nombreux à provenir de l'enseignement professionnel (13,2 % contre 1,7 %) et du collégial (14,6 % contre 10,7 %). Bon nombre d'entre eux étaient sur le marché du travail et n'étudiaient pas lors du processus d'admission (20,3 % comparativement à 13,9 % des autres étudiantes et étudiants). Fait intéressant : 13,8 % étudiaient à l'université lors de leur demande d'admission, contre 1,4 % des autres étudiantes et étudiants. Il faut cependant préciser qu'une possible mauvaise classification de la part du répondant ou de la répondante ait pu survenir en fonction des différences d'appellation et de cheminements offerts d'un pays à l'autre. Plusieurs étudiantes et étudiants internationaux ont d'ailleurs utilisé le choix *autres, préciser* afin d'explicitier la situation qui prévalait au moment de faire leur demande d'admission. Aussi, de nombreuses personnes considérées de population A ont indiqué qu'elles étudiaient au collégial, ce qui peut sembler contradictoire. En fait, il est important de rappeler que la population A correspond à ceux et celles qui n'ont aucun antécédent dans un cégep québécois. Ces personnes étudiantes ont donc pu entreprendre dans leur pays d'origine une formation collégiale technique équivalente à celle offerte dans les cégeps au Québec.

Figure 18. Occupation principale des étudiantes et des étudiants au moment de faire la demande d'admission

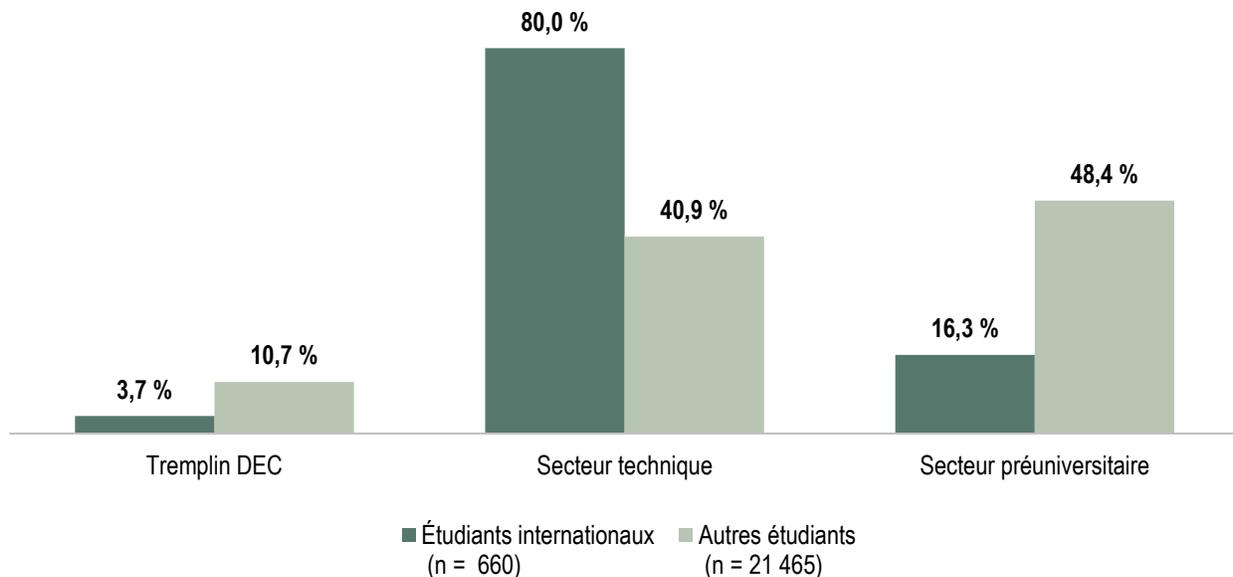


À partir du dossier d'admission au cégep, il est possible de connaître la moyenne générale au secondaire des étudiantes et étudiants qui ont fait leur parcours secondaire en tout ou en partie au Québec. Toutefois, cette information n'est pas calculée pour les étudiantes et étudiants internationaux ayant fait l'ensemble de leur parcours antérieur dans un autre pays. Pour cette raison, nous avons choisi de ne pas diffuser les données sur la moyenne générale au secondaire qui est parcellaire et peu représentative pour ces personnes.

## 5.2 Choix du programme d'études

La vaste majorité des étudiantes et des étudiants internationaux est admise dès le premier tour au cégep (83,0 %), et ce, chez plus que les autres étudiantes et étudiants (77,4 %) (annexe A, tableau 5.3). Ils s'inscrivent davantage au secteur technique (80,0 %) que les autres collégiennes et collégiens (40,9 %) (figure 19). Notons néanmoins que 16,3 % s'inscrivent dans un programme préuniversitaire et que 3,7 % se retrouvent en cheminement Tremplin DEC, peut-être pour obtenir certains préalables leur permettant de viser un programme convoité ou en attendant d'être acceptés dans un programme contingenté.

Figure 19. Secteur d'études inscrit au dossier



Le dossier d'admission révèle le programme dans lequel les étudiantes et étudiants internationaux ont été admis. Le tableau 1 présente la répartition en pourcentage dans les diverses familles de programmes. Près du quart des collégiennes et collégiens internationaux s'inscrivent dans des techniques de l'administration (24,4 % contre 9,7 % des autres étudiantes et étudiants). Plusieurs s'inscrivent aussi dans les techniques biologiques et agroalimentaires (comme *Soins infirmiers*, *Soins préhospitaliers d'urgence* ou *Analyses biomédicales*) (17,5 % contre 11,0 %). De surcroît, ils s'inscrivent souvent dans des techniques des arts et des communications (17,0 % contre 5,3 %) ou des techniques physiques (14,7 % contre 5,7 %). Par contre, ils sont moins enclins que les autres étudiantes et étudiants à choisir les techniques humaines (6,3 % comparativement à 9,2 %). Comme énoncé précédemment, leur présence est également moins marquée dans les programmes préuniversitaires et en cheminement Tremplin DEC.

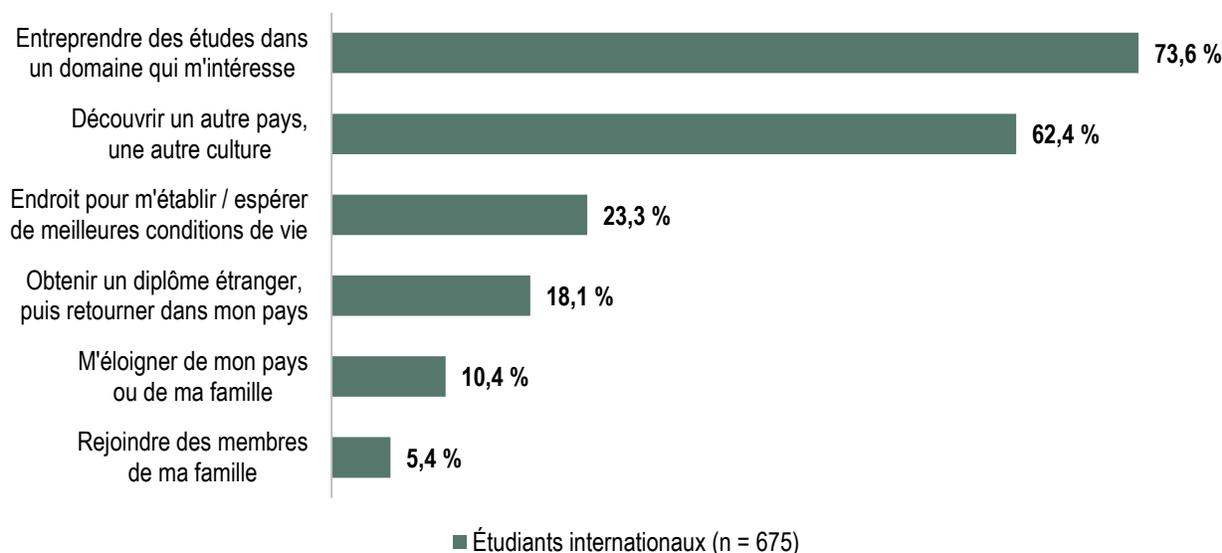
Tableau 1. Famille de programmes inscrite au dossier

Familles de programmes d'études <sup>2</sup>		Étudiantes et étudiants internationaux	Autres étudiantes et étudiants
<b>Programmes techniques</b>			
Techniques de l'administration	%	24,4	9,7
Techniques biologiques et agroalimentaires	%	17,5	11,0
Techniques des arts et des communications	%	17,0	5,3
Techniques physiques	%	14,7	5,7
Techniques humaines	%	6,3	9,2
<b>Programmes préuniversitaires</b>			
Sciences humaines	%	6,6	21,3
Sciences de la nature	%	4,8	16,4
Arts et lettres	%	4,2	7,6
Sciences informatiques et mathématiques	%	0,3	1,2
Double DEC	%	0,2	0,9
Sciences, lettres et arts	%	0,1	0,9
<b>Cheminement Tremplin DEC</b>	%	3,7	10,7
<b>Total</b>	%	100,0	100,0
<b>Nombre total de répondant(e)s</b>	n	<b>660</b>	<b>21 465</b>

Les étudiantes et étudiants internationaux ont été sondés, à l'aide d'une nouvelle question ajoutée au questionnaire SPEC 1 et leur étant exclusivement adressée, sur leurs raisons de s'inscrire dans un cégep au Québec. Près des trois quarts d'entre eux (73,6 %) disent avoir choisi un collège québécois pour entreprendre des études dans un domaine qui les intéresse (figure 20). Pour une majorité d'entre eux, ce projet d'études vise à découvrir un autre pays ou une autre culture (62,4 %). Bien que ces cégépiennes et cégépiens détiennent un visa temporaire pour étudier au Québec, 23,3 % ont choisi d'étudier au Québec puisqu'ils étaient à la recherche d'un endroit où s'établir ou qu'ils avaient l'espoir de meilleures conditions de vie. Aussi, seulement 18,1 % entament les études collégiales pour obtenir un diplôme, puis retourner dans leur pays. Dans une moindre mesure, certains souhaitent s'éloigner de leur famille ou de leur pays (10,4 %), alors que d'autres viennent rejoindre des membres de la famille déjà installés au Québec (5,4 %). Bien entendu, les personnes pouvaient cocher plusieurs raisons pour justifier leur choix d'étudier au Québec.

<sup>2</sup> Pour une liste complète des techniques regroupées dans chacune des familles de programmes, visitez les sites Web du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (<https://www.sram.qc.ca>) ou du Service régional d'admission au collégial de Québec (<https://www.sracq.qc.ca/trouver-un-programme/Secteur.aspx>).

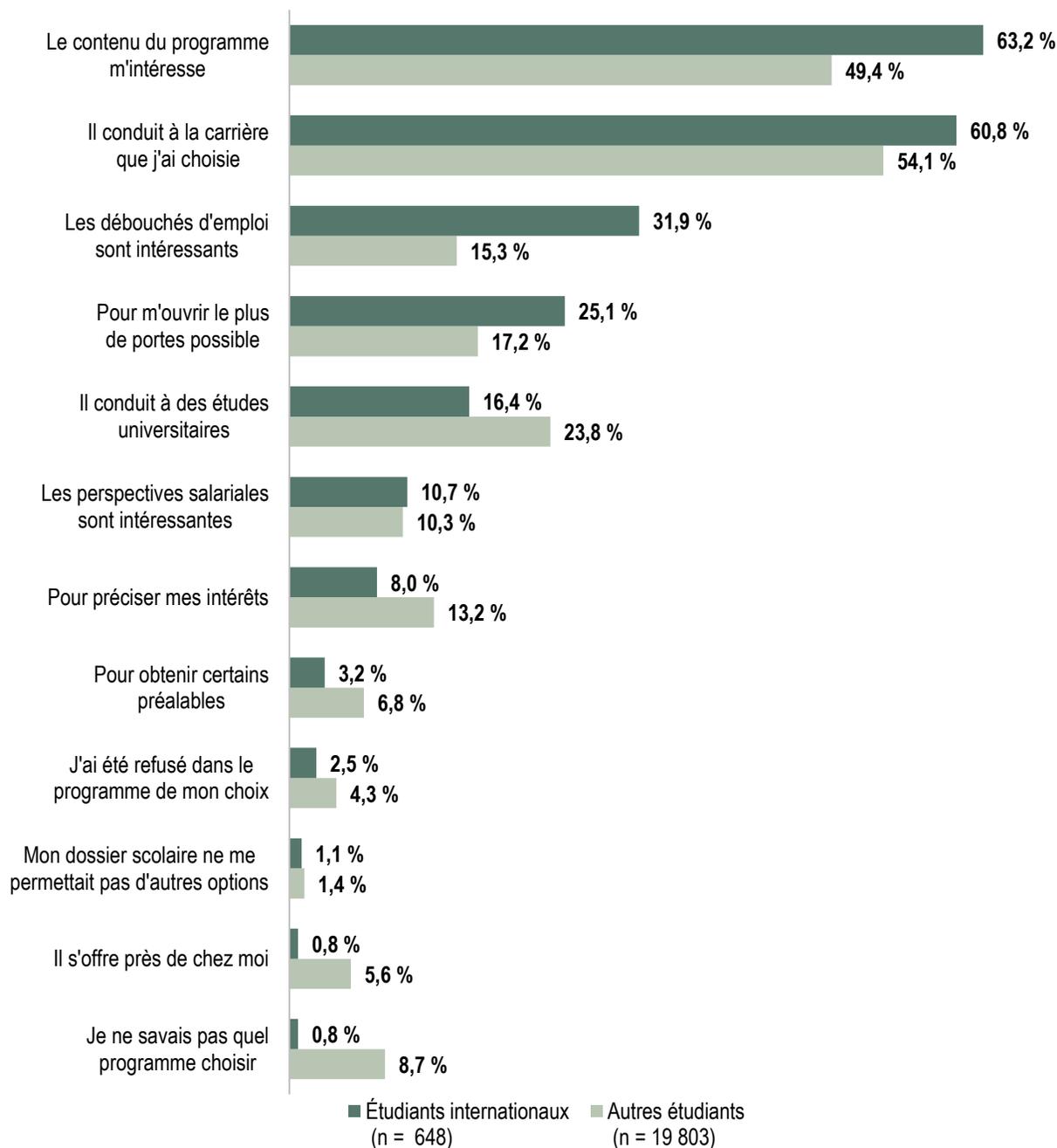
Figure 20. Raisons d'étudier dans un collège québécois



L'Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial s'est intéressée également aux raisons qui motivent le choix d'un programme d'études. La figure 21 montre que les raisons pour lesquelles les étudiantes et les étudiants internationaux ont choisi leur programme divergent fortement des raisons fournies par leurs pairs québécois. Le contenu du programme constitue la principale raison pour laquelle les étudiantes et étudiants internationaux s'inscrivent dans un programme (63,2 % comparativement à 49,4 %), puis la seconde étant parce qu'il conduit à la carrière convoitée (60,8 % contre 54,1 %).

En général, la population étudiante internationale semble plus décidée au point de vue vocationnel que celle des autres étudiantes et étudiants. En effet, elle affirme, dans de moindres proportions, choisir un programme d'études pour préciser ses champs d'intérêt (8,0 % comparativement à 13,2 % des autres étudiantes et étudiants) ou parce qu'elle ne savait pas lequel choisir (0,8 % contre 8,7 %).

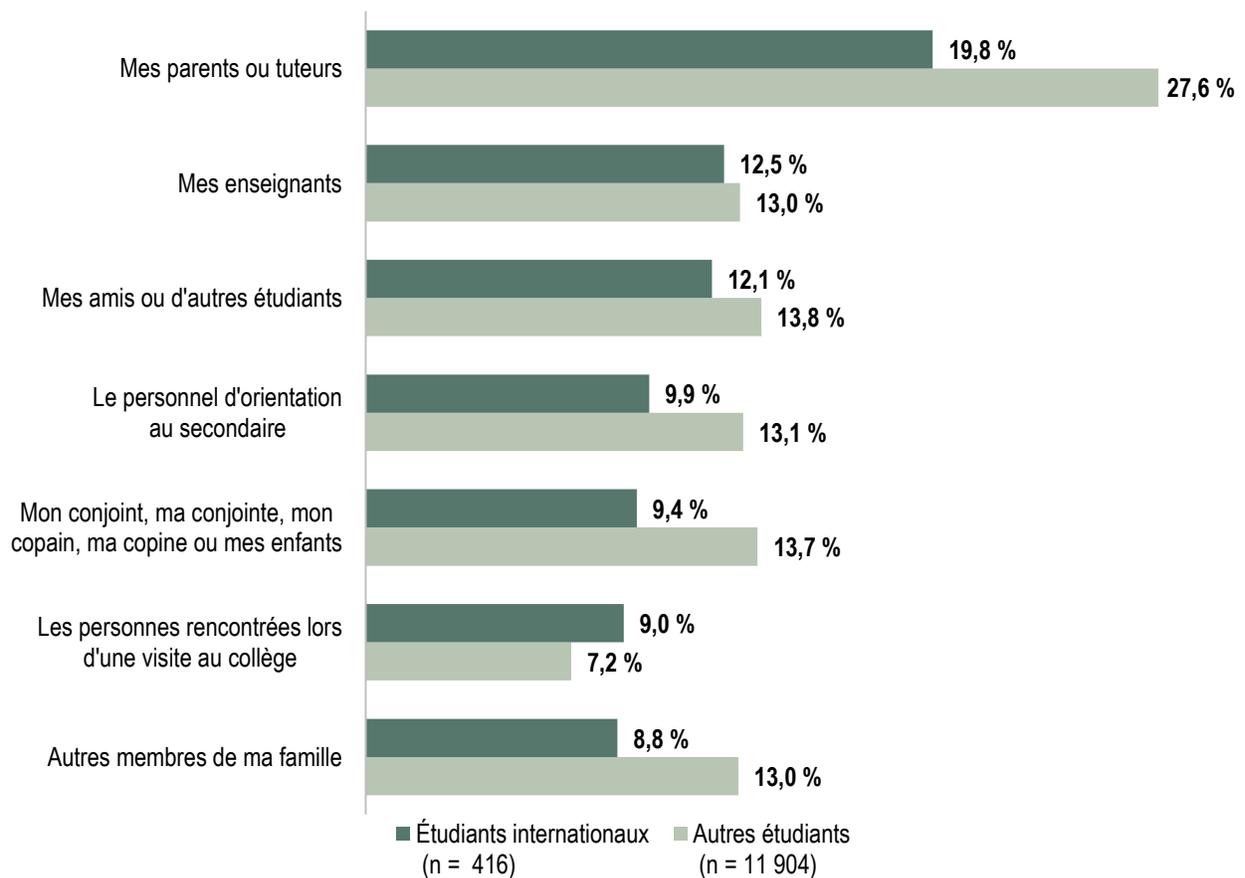
Figure 21. Raisons du choix du programme d'études



Note : La somme des pourcentages diffère de 100 % puisqu'une même personne pouvait fournir plusieurs raisons.

En ce qui concerne le choix du programme d'études, la famille semble avoir une moins grande influence sur les étudiantes et étudiants internationaux que chez les autres étudiantes et étudiants ou leurs pairs d'immigration récente. D'abord, la figure 22 montre qu'ils sont moins nombreux à indiquer que leurs parents ou tuteurs et tutrices les ont fortement influencés dans leur choix (19,8 % contrairement à 27,6 % des autres étudiantes et étudiants et 37,1 % des immigrants récents). Ils se distinguent aussi du fait qu'ils mentionnent moins une forte influence d'autres membres de leur famille sur leur choix (8,8 % contre respectivement 13,0 % et 19,3 %).

**Figure 22. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10)**

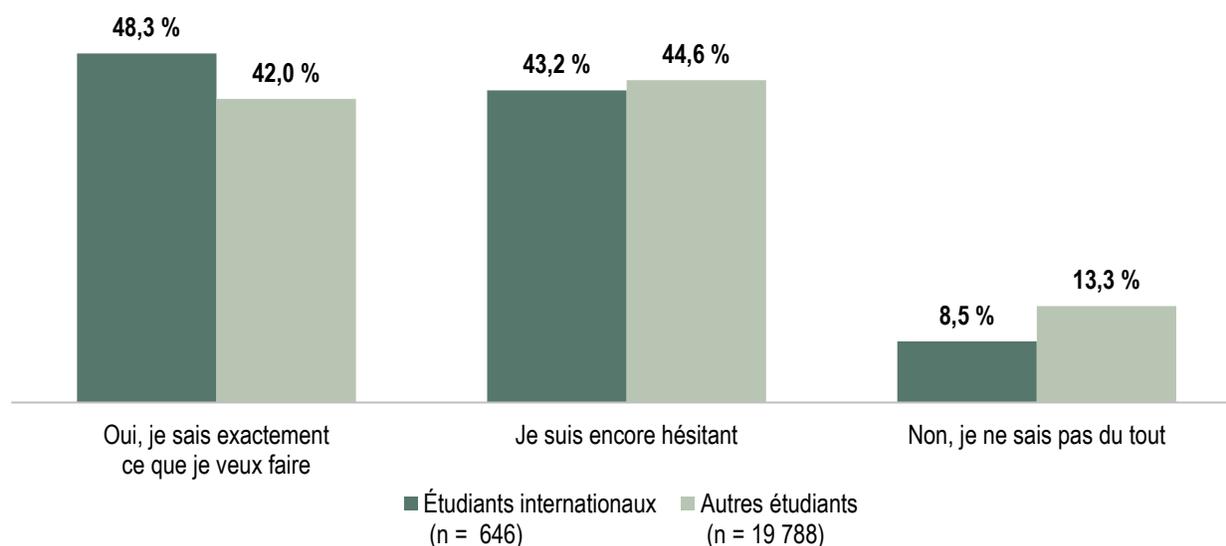


S'ils ne se différencient pas significativement des autres étudiantes et étudiants quant à l'influence des autres personnes sur leur choix par rapport à la sélection d'un programme d'études, les données révèlent une grande différence entre eux et leurs collègues issus de l'immigration récente. En effet, contrairement à leurs pairs immigrants récents, ils sont beaucoup moins nombreux à évaluer que certaines personnes ont eu une forte influence sur leur choix, notamment le personnel enseignant (12,5 % contre 18,8 % des personnes ayant récemment immigré), leur partenaire

de vie (9,4 % contre 22,6 %) ou le personnel d'orientation au secondaire (9,9 % contre 21,6 %) (rappelons que les données relatives à la population ayant immigré récemment sont non illustrées dans le rapport et sont fournies à titre comparatif).

Comme le montre la figure 23, près de la moitié (48,3 %) des collégiennes et collégiens avec un visa temporaire pour études affirment savoir exactement ce qu'ils visent comme carrière, une proportion significativement plus importante que les autres étudiantes et étudiants (42,0 %). Ils sont, par conséquent, moins nombreux à ne pas savoir du tout vers quelle carrière ils se dirigent (8,5 % contre 13,3 %). Par contre, sur cette question, ils ne se distinguent pas de leurs pairs immigrants récents. On ne constate pas non plus de différences entre les populations A et B (annexe A, tableau 5.11).

Figure 23. Avez-vous déjà fait un choix de carrière?

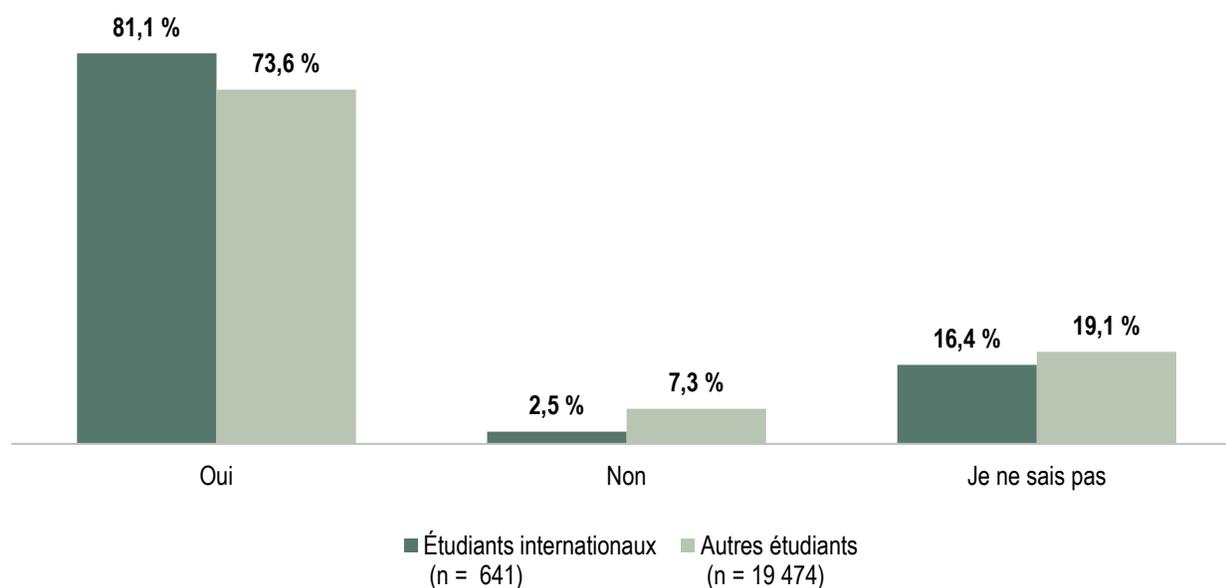


### 5.3 Réalisation de ses études selon la durée prévue de son programme

La vaste majorité des étudiantes et étudiants internationaux (81,1 %) prévoient terminer leurs études selon la durée prévue, c'est-à-dire en trois ans pour un programme technique ou en deux ans pour un préuniversitaire. Peu pensent ne pas pouvoir réussir dans les temps prévus (2,5 %) ou ne le savent pas (16,4 %) (figure 24). À ce chapitre, ils se différencient beaucoup des autres étudiantes et étudiants. En effet, 73,6 % des autres cégépiennes et cégépiens

pensent obtenir leur diplôme dans les temps prévus, 7,3 % anticipent un allongement de leurs études et 19,1 % ne savent pas encore sur combien de temps se dérouleront leurs études. Les populations A et B ne se distinguent pas sur cette question. Malheureusement, le faible nombre de répondantes et de répondants internationaux ayant indiqué les raisons pour lesquelles ils prévoyaient allonger leurs études ne permet pas d'avoir une idée de leurs motivations. Soulignons cependant que c'est la pratique d'un sport, le besoin de prendre plus de temps et de réduire son stress et la prévision d'un changement de programme qui sont le plus fréquemment soulevés par leurs pairs québécois pour justifier ce report. À l'inverse, certaines personnes étudiantes internationales peuvent avoir un parcours plus court comme celles bénéficiant d'une entente pour des programmes de double diplôme qui ont indiqué qu'elles termineraient leurs études collégiales au Québec dans un délai d'un an<sup>3</sup>. L'échantillon comprend aussi des personnes en mobilité étudiante, par exemple pour une durée d'une session ou d'un an.

**Figure 24. Intention de terminer le programme dans la durée prévue**



<sup>3</sup> Pour en savoir plus à ce sujet, consulter la page Web suivante :

<https://www.cegepsquebec.ca/nos-programmes-detudes/types-de-formation/formation-technique/double-diplome/#:-:text=Ces%20programmes%20permettent%20aux%20%C3%A9tudiants,courte%20gr%C3%A2ce%20%C3%A0%20des%20%C3%A9quivalences.>

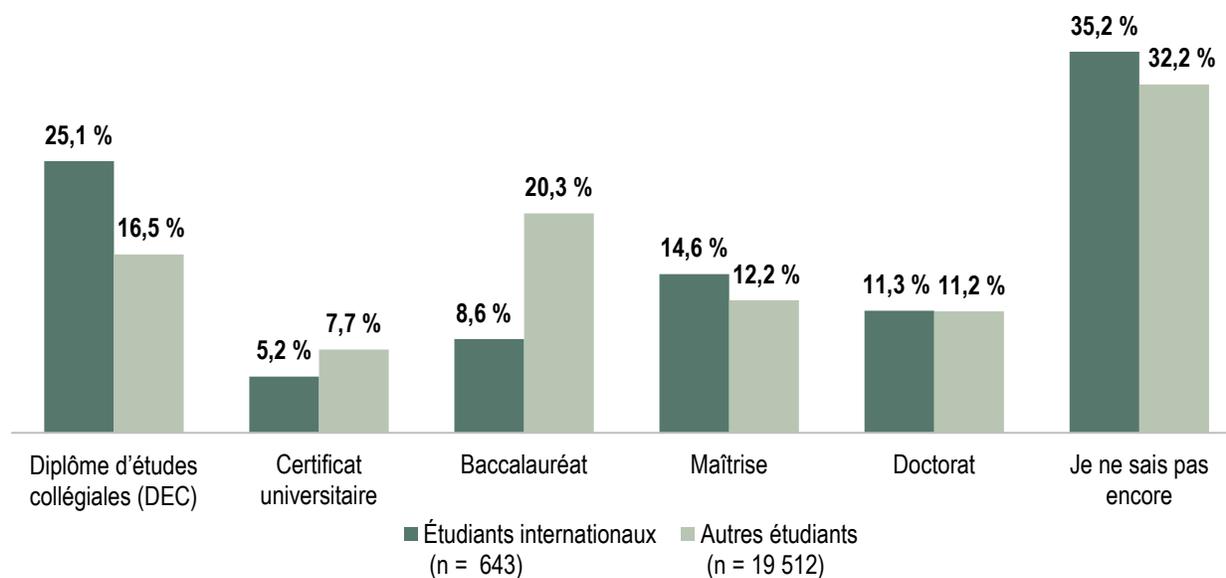
## 5.4 Orientation et aspirations scolaires

Quant à leurs aspirations scolaires, le quart des étudiantes et des étudiants internationaux (25,1 %) pensent cesser les études après l'obtention d'un diplôme collégial, ce qui représente un pourcentage supérieur aux autres étudiantes et étudiants (16,5 %) et est beaucoup plus élevé que celui de leurs pairs immigrants récents (7,8 %) (figure 25; données non illustrées).

Lorsqu'on regroupe les intentions de poursuivre des études universitaires, sans égard au diplôme désiré, on remarque que peu d'étudiantes et d'étudiants internationaux visent ce niveau d'études (39,8 %), par rapport aux autres étudiantes et étudiants (51,4 %) ou aux immigrantes et immigrants récents (72,2 %) (donnée non illustrée). Notons toute de même que 35,2 % ne savent pas encore quel niveau d'études ils atteindront, une proportion un peu plus importante que les autres étudiantes et étudiants (32,2 %).

La population étudiante internationale B prévoit davantage arrêter ses études au collégial (26,5 %) que leurs pairs de la population A (20,9 %), mais est également plus indécise quant à ses aspirations scolaires (36,9 %) que les A (30,1 %) (annexe A, tableau 5.12).

**Figure 25. Intention de poursuivre des études collégiales ou universitaires**



## 5.5 Discussion

Les données de l'enquête révèlent une grande diversité dans l'occupation principale des étudiantes et étudiants internationaux au moment de déposer une demande d'admission au cégep. Ils sont d'ailleurs moins nombreux à provenir du secondaire au secteur des jeunes que leurs autres pairs québécois ou immigrants récents. Cette donnée concorde avec le fait qu'ils sont souvent plus âgés et qu'ils proviennent surtout de la population B (voir section 1).

La vaste majorité de la population étudiante internationale se retrouve dans les programmes techniques (80,0 %), principalement dans les techniques administratives, physiques, biologiques ou agroalimentaires, mais un peu moins dans les techniques humaines. Contrairement aux autres étudiantes et étudiants ou à leurs pairs issus de l'immigration récente, peu d'entre eux optent pour un programme préuniversitaire. Dans le projet de venir étudier au Québec, la formation plus axée sur l'apprentissage pratique et le développement de compétences menant directement au marché du travail est généralement recherchée par ces collégiennes et collégiens (Salaün, 2014). Aussi, les efforts de recrutement des cégeps à l'international visent souvent à maintenir certains programmes techniques, ce qui peut expliquer la forte présence de ces étudiantes et étudiants dans ces programmes. Certaines étudiantes et certains étudiants reçoivent des incitatifs financiers à s'inscrire dans des programmes du secteur technique. Une étude réalisée par Aviseo pour le compte de la Fédération des cégeps s'est intéressée aux retombées économiques des étudiantes et étudiants internationaux du collégial. En outre, le rapport montre que 28 programmes dans divers cégeps au Québec n'atteindraient pas le seuil de 51 étudiantes et étudiants (ensemble des personnes inscrites) sans la présence de cette population étudiante et seraient déficitaires. Parmi les programmes les plus touchés, on retrouve *Soins infirmiers*, *Techniques d'éducation à l'enfance*, *Technologie minérale*, *Technologie du génie civil*, *Techniques de l'informatique*, *Technologie de l'électronique*, *Technologie de maintenance industrielle*, *Techniques de comptabilité et de gestion*, *Techniques de bureautique* (Fédération des cégeps, 2021).

Par ailleurs, interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'étudier dans un cégep au Québec, près des trois quarts (73,6 %) ont surtout été attirés par le domaine d'études et environ les deux tiers (62,4 %) souhaitent y découvrir un autre pays ou une autre culture. Près d'une personne sur cinq (18,8 %) vient se former au Québec spécifiquement dans le but de retourner travailler dans son pays. Alors que le gouvernement du Québec, par l'entremise de divers programmes publics, vise la rétention des étudiantes et étudiants internationaux après leurs études afin de contrer la pénurie de main-d'œuvre, ces données montrent que bon nombre de ces personnes ont une ouverture à immigrer au terme de leurs études (Bégin-Caouette, 2018; Belkhodja, 2017). Leur expérience dans le programme d'études, la qualité de vie dans leur région d'accueil ainsi que les perspectives d'emploi seront certainement déterminantes dans ce choix, comme le montrent d'ailleurs des études sur le sujet (Dejar, 2018; St-Vincent Villeneuve, 2018). Soulignons d'ailleurs qu'entre 50 % et 75 % des étudiantes et étudiants internationaux immigreront au Québec après leur diplôme (Fédération des cégeps, 2021).

Le quart de la population étudiante internationale compte terminer ses études après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales. Il s'agit souvent d'une condition au permis d'études ou une obligation pour conserver une bourse. Peu

prévoient aller à l'université. À cet égard, leurs aspirations s'avèrent fort différentes de leurs autres collègues et de leurs pairs immigrants récents. Les conditions d'études peuvent expliquer en partie ces statistiques. Mis à part ceux provenant de la France, plusieurs étudiantes et étudiants résidents temporaires doivent payer des frais importants pour suivre leur formation au cégep. Dans certains programmes, ces frais d'inscription peuvent atteindre 10 000 \$ par session (SRAM, 2023). Ainsi, avec de possibles dettes d'études, sans bourse ou sans certitude d'obtenir éventuellement un statut de résidence permanente, la poursuite d'études universitaires peut être difficile à envisager pour certains. De plus, certains sont fortement encouragés par leur pays d'origine à retourner y travailler. Néanmoins, soulignons que plus du tiers d'entre eux demeurent indécis à savoir s'ils poursuivront des études universitaires une fois leur diplôme d'études collégial obtenu. La situation des personnes immigrantes récentes, qui ont une résidence permanente ou même la citoyenneté canadienne, est totalement différente et favorise ainsi les aspirations universitaires. Aussi, plusieurs études montrent que chez les étudiantes et étudiants qui immigreront avec leur famille, les parents encouragent énormément leurs enfants vers des études universitaires et ont de grandes aspirations pour eux (Kamanzi et coll., 2018; Lafortune et coll. 2020).

Une imposante majorité des étudiantes et étudiants internationaux (81,1 %) prévoient terminer leurs études dans les temps prévus, c'est-à-dire en trois ans pour un programme technique ou en deux ans pour un préuniversitaire. Les conditions d'admission, les frais de scolarité et les exigences des programmes de bourses peuvent expliquer qu'ils ne souhaitent pas – ou ne peuvent pas – allonger leurs études. Soulignons que certains d'entre eux finiront leurs études dans des délais moindres, par exemple dans le cas d'entente de double diplôme. Bien que la vaste majorité souhaite obtenir un diplôme dans les délais prévus, des embûches peuvent survenir dans leur parcours scolaire et entraîner l'allongement de leurs études. Le personnel des cégeps doit rester à l'affût d'éventuels changements dans leur cheminement qui pourraient causer des soucis financiers et générer beaucoup de stress. Un accompagnement de ces étudiantes et étudiants tout au long de leur parcours demeure souhaitable pour les soutenir dans leur réussite. Enfin, les étudiantes et étudiants internationaux semblent plus fixés quant à leur choix vocationnel, près de la moitié déclarant savoir exactement ce qu'ils comptent faire dans la vie. Peu ne savent pas du tout dans quel domaine ils se dirigent. S'ils se distinguent des autres étudiantes et étudiants, ils ressemblent néanmoins à leurs pairs immigrants récents à cet égard. Des recherches montrent que le fait d'avoir un plan de carrière clair entraîne une plus grande motivation dans le projet d'études (Viau, 1994). Ainsi, les collégiennes et collégiens devraient avoir un niveau de motivation élevé. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

section

6

Motivation à  
entreprendre ses  
études collégiales



Cette section porte sur l'assiduité dans les études, c'est-à-dire la façon dont les cégépiennes et les cégépiens internationaux réalisent leur travail scolaire (études et devoirs). Elle présente aussi des données sur leur niveau de motivation pour réussir leurs études. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

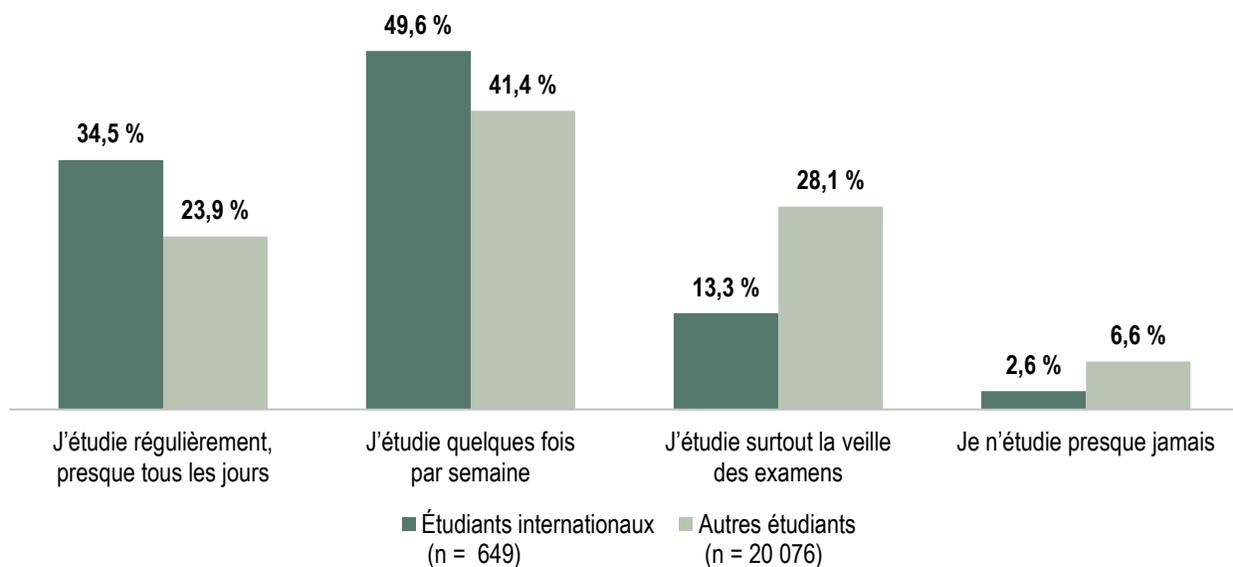
## 6.1 Assiduité dans les études

Au sujet de l'assiduité dans les études, il a été demandé aux étudiantes et aux étudiants de dire à quelle fréquence ils étudient ou font leurs devoirs. En général, les collégiennes et collégiens internationaux, comme leurs pairs immigrants récents, semblent plus assidus dans leurs études que les autres étudiantes et étudiants.

Les personnes étudiantes internationales déclarent davantage étudier régulièrement (soit presque tous les jours) (34,5 %) que les autres étudiantes et étudiants (23,9 %), mais moins que les personnes immigrantes récentes (45,8 %) (figure 26). Environ la moitié de ceux-ci disent étudier quelques fois par semaine (49,6 %) et, tout comme leurs homologues immigrants récents, peu de ces cégépiennes et cégépiens attendent surtout la veille des examens pour étudier (13,3 % comparativement à 14,6 % de la population ayant récemment immigré et 28,1 % de leurs pairs québécois) ou n'étudient presque jamais (2,6 % contre respectivement 2,5 % et 6,6 %) (les données relatives à la population ayant immigré récemment sont non illustrées dans le rapport et sont fournies à titre comparatif).

Les écarts observés entre les populations A et B à cette question ne sont pas statistiquement significatifs.

**Figure 26. Façon dont l'étudiante ou l'étudiant fait son travail scolaire (études et devoirs)**



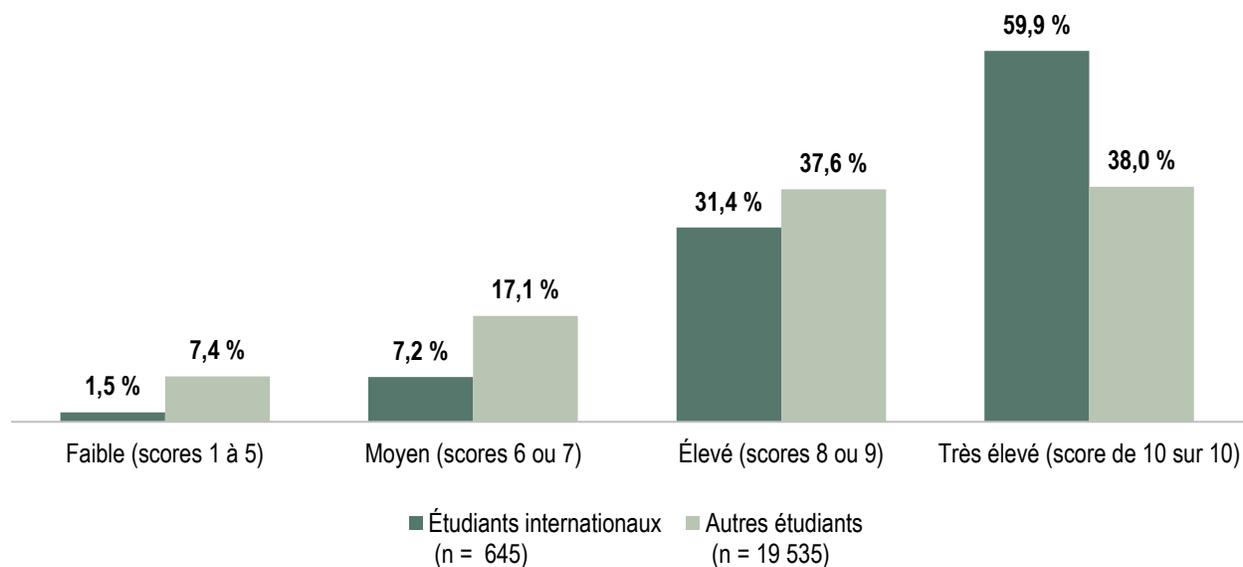
## 6.2 Niveau de motivation

Les collégiennes et collégiens internationaux ont été amenés à situer leur niveau de motivation actuel pour réussir leurs études sur une échelle allant de 1 = très faible à 10 = très élevé. Ils ont ensuite été regroupés selon les niveaux de motivation suivants : faible (scores de 1 à 5), moyen (scores de 6 à 7), élevé (scores de 8 à 9) et très élevé (scores de 10 sur 10). De façon générale, les données montrent que les étudiantes et étudiants internationaux ont des niveaux de motivation semblables à leurs pairs d'immigration récente (donnée non présentée), mais sont plus motivés que les autres collégiennes et collégiens.

En effet, la très vaste majorité des cégépiennes et cégépiens internationaux ont un niveau élevé ou très élevé de motivation (scores 8 à 10) en entamant leurs études (91,3 % contrairement aux autres étudiantes et étudiants, 75,6 %). Ils sont aussi peu nombreux à déclarer un niveau de motivation faible (1,5 %) ou moyen (7,2 %) (figure 27).

Chez les étudiantes et étudiants internationaux, la population B déclare davantage un niveau de motivation très élevé ou élevé (93,9 %) que la population A (83,7 %) et les distinctions, entre la population étudiante internationale et leurs pairs québécois, sont particulièrement prononcées chez la population B.

**Figure 27. Niveau de motivation actuel pour réussir ses études**



Lorsqu'on les questionne sur les raisons de cette forte motivation dans le cadre d'une question ouverte, les étudiantes et étudiants internationaux mentionnent principalement, au même titre que leurs pairs québécois, leur avenir professionnel (32,9 %), le plaisir d'apprendre (21,4 %) ou leur avenir à long terme (15,8 %), mais ils sont significativement plus nombreux à associer ce haut niveau de motivation à leur réussite (20,9 % contre 13,1 %). Ils rapportent, cependant, nettement moins fréquemment des aspirations universitaires (6,8 % contre 15,4 %) comme source de motivation (annexe A, tableau 6.2a).

À l'inverse, ils sont peu nombreux à identifier des facteurs liés à une plus faible motivation (1 % ou moins), mentionnant notamment le stress, l'anxiété ou des enjeux de santé mentale, l'orientation ou le choix de programme, les difficultés scolaires et la surcharge de travail. Soulignons aussi qu'ils ciblent moins souvent la pandémie (0,3 % comparativement à 4,7 % des autres répondantes et répondants) comme source d'une plus faible motivation (annexe A, tableau 6.2b).

Notons enfin qu'ils parlent de leur avenir financier (4,8 %) comme d'un élément associé, pour certains, à une plus forte motivation, et, pour d'autres, à une motivation moindre. D'autres facteurs ayant un impact sur leur motivation ont été nommés par les étudiantes et étudiants internationaux, peu importe leur niveau de motivation : par exemple, le défi d'un nouveau programme ou d'une nouvelle école, la peur de l'échec, la nécessité ou l'obligation de continuer ou la nécessité de performer (annexe A, tableau 6.2c).

## 6.3 Discussion

L'enquête montre que les personnes étudiantes internationales sont beaucoup plus motivées que les autres étudiantes et étudiants (91,3 %) à entreprendre leurs études collégiales et très peu affirment avoir un faible niveau de motivation (1,5 %). Il s'agit d'une bonne nouvelle, puisque la motivation est un facteur important de réussite scolaire (Vezeau et Bouffard, 2009). Cette motivation explique certainement la grande assiduité dont ces étudiantes et étudiants disent faire preuve dans les études, alors que le tiers disent étudier régulièrement et la moitié, étudier quelques fois par semaine.

À travers une question ouverte, les collégiennes et collégiens de l'international ont été amenés à identifier les raisons expliquant ce haut niveau de motivation, ciblant principalement l'avenir professionnel, le plaisir d'apprendre, la réussite, l'avenir à long terme et le diplôme. Du côté des cégépiennes et cégépiens ayant une motivation moyenne ou faible, ils justifient ce manque de motivation par un manque d'orientation ou un choix de programme à préciser, la surcharge de travail, les enjeux de santé mentale, les difficultés à l'école et le stress ou l'anxiété.

Néanmoins, étant animés par un fort désir de réussir, les étudiantes et étudiants internationaux sont susceptibles de vivre de l'anxiété de performance ou du stress en lien avec la réussite scolaire (Gallais et coll., 2020). Cette pression à la performance se traduit par une vision de la réussite sans échec et peut se manifester, entre autres, par une perception négative de soi en milieu scolaire, la présence des pensées négatives comme penser échouer à son examen

ou ne pas être à la hauteur, etc. (CAPRES, 2019). Plusieurs pistes d'actions peuvent être proposées aux étudiantes et étudiants par le personnel enseignant ou professionnel des cégeps, telles que travailler sur l'estime de soi, la confiance en soi et le sentiment de compétence lors de l'évaluation ou en situation d'apprentissage, ou encore soutenir l'ambition scolaire tout en faisant ressortir l'importance du projet migratoire sur le plan humain et expérientiel. De plus, il est important de les soutenir dans leur adaptation au fonctionnement de l'établissement et au système éducatif québécois, tant au début que tout au long de leur parcours, afin d'éviter la surcharge cognitive (Gallais et coll., 2020).

section

7

Situation au  
moment de  
commencer son  
programme  
d'études



Dans cette section, un portrait de la situation de la population étudiante internationale sera présenté. Il comporte des données sur le logement et l'effet de la pandémie de COVID-19 sur le projet d'études à l'étranger. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

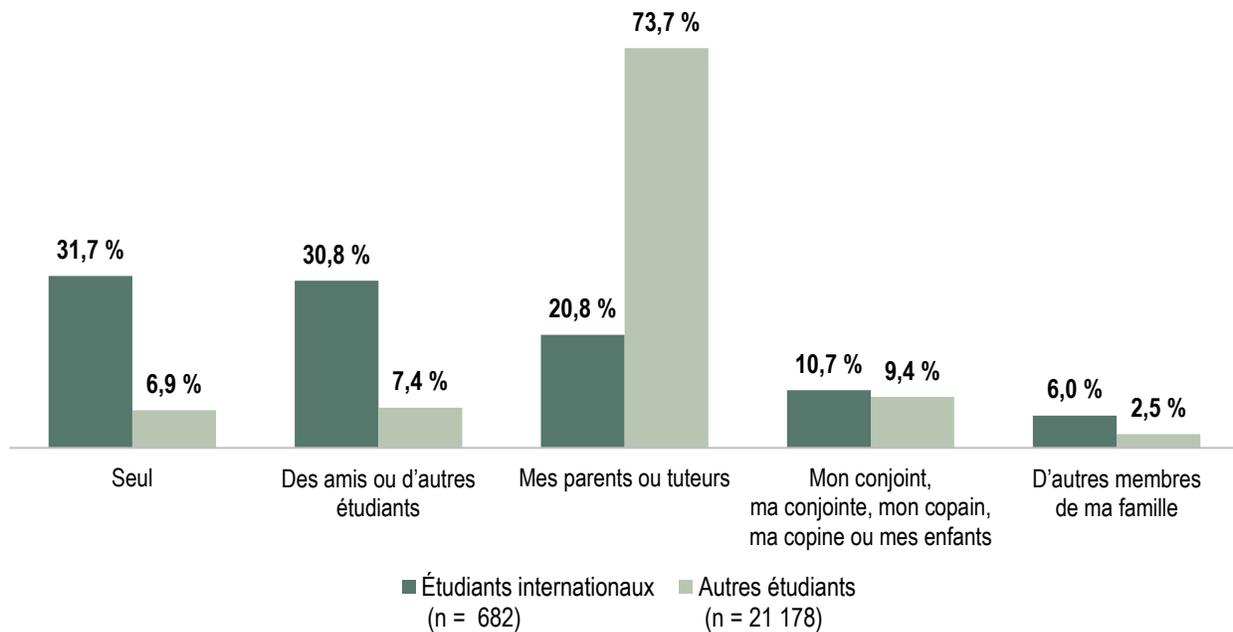
## 7.1 Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants vivent pendant leurs études

La population étudiante internationale a davantage tendance à vivre seule pendant ses études (31,7 %) ou avec des amies ou amis ou d'autres étudiantes ou étudiants (30,8 %) que les autres collégiennes et collégiens (respectivement 6,9 % et 7,4 %) (figure 28). Peu d'étudiantes et d'étudiants internationaux vivent avec leurs parents ou tuteurs et tutrices (20,8 %) durant leur parcours collégial. À noter cependant que les personnes mineures doivent avoir une tutrice ou un tuteur légal lorsqu'elles viennent étudier au Québec. Il se peut que les étudiantes et étudiants internationaux aient répondu à cette question en se référant à cette tutrice ou ce tuteur légal tandis que, pour leurs pairs québécois, le tuteur ou la tutrice est la personne faisant office de figure parentale dans différentes situations (enfant orphelin, retrait de l'autorité parentale, etc.). En outre, moins d'étudiantes et étudiants internationaux habitent avec son conjoint ou sa conjointe ou ses enfants (10,7 %) que les immigrantes et immigrants récents (15,1 %) (donnée non illustrée), mais sont semblables aux autres étudiantes et étudiants sur ce point (9,4 %).

Fait à noter : les étudiantes et étudiants internationaux de la population A sont proportionnellement plus nombreux à habiter avec leurs parents ou tuteurs et tutrices (44,2 %) que ceux de la population B (13,0 %). De plus, ceux de la population B sont plus enclins à vivre seuls (37,8 %) que ceux de la population A (13,7 %) (annexe A, tableau 7.1).

Sans grande surprise, la grande majorité des étudiantes et étudiants internationaux (75,0 %) doivent déménager pour pouvoir poursuivre leurs études, contrairement à seulement 19,6 % de leurs pairs québécois. Le quart des collégiennes et collégiens ayant un visa temporaire pour études qui n'ont pas eu à déménager ont vraisemblablement fait des études antérieures au Québec avant d'entamer leur programme d'études actuel à l'automne 2021 ou avaient peut-être un visa temporaire pour le travail avant de commencer leurs études collégiales avec un visa temporaire pour études. Parmi les étudiantes et étudiants internationaux, ceux de la population B ont davantage eu à déménager pour leurs études (83,1 %) que ceux de la population A (51,3 %).

Figure 28. Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants vivent durant la semaine pendant leurs études



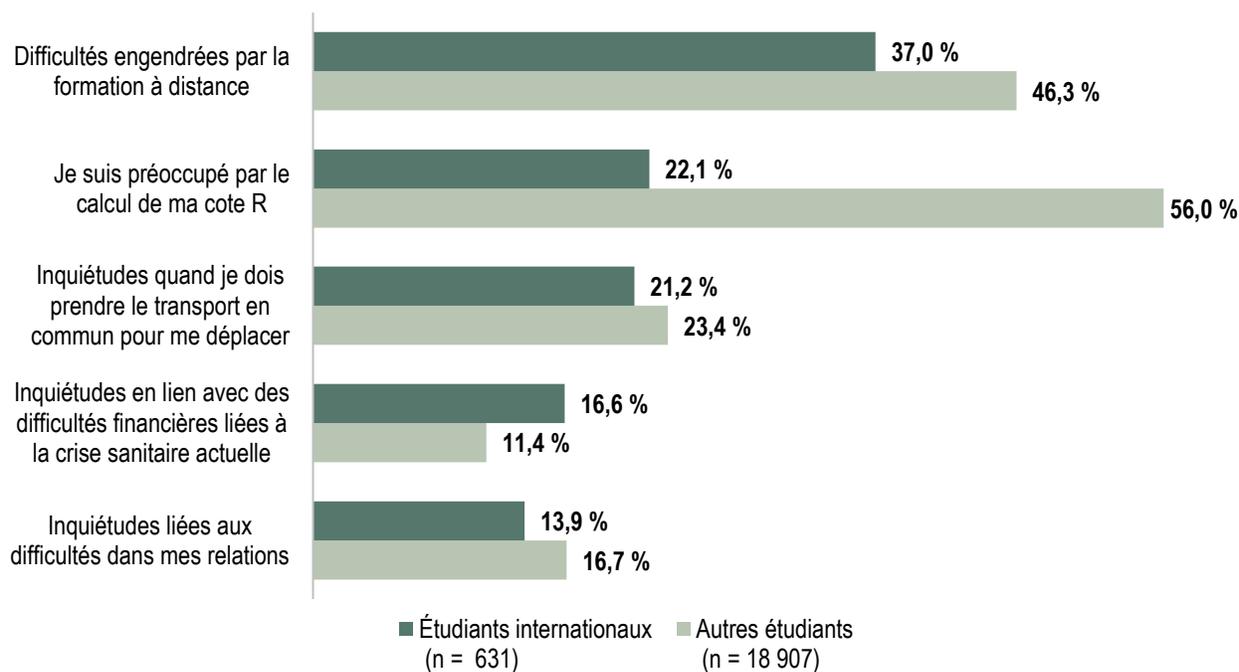
## 7.2 Les inquiétudes liées à la pandémie de COVID-19

La pandémie mondiale de COVID-19 a grandement ébranlé le milieu de l'enseignement postsecondaire depuis mars 2020. *L'Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial* a permis de mesurer le niveau d'inquiétude des personnes étudiantes quant à cette crise sanitaire. Les résultats montrent que les étudiantes et étudiants internationaux sont moins nombreux à craindre les difficultés engendrées par la formation à distance (37,0 %) que les autres étudiantes et étudiants (46,3 %) (figure 29).

Ils ont aussi été beaucoup moins nombreux à s'inquiéter de prendre des transports en commun que les immigrantes et immigrants récents (21,2 % contre 36,3 %), mais de manière semblable aux autres étudiantes et étudiants (23,4 %) (figure 29). Seulement 22,1 % se disent préoccupés par l'effet de la pandémie sur leur cote R, contrairement à 56,0 % des autres étudiantes et étudiants. Cette donnée s'explique en grande partie du fait qu'une plus grande proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux est inscrite dans des programmes techniques et que peu envisagent des études universitaires. Aussi, plusieurs ne savent probablement pas encore ce que la cote R signifie. Par ailleurs, la population A se dit davantage préoccupée à cet égard que la population B (35,3 %, contre 17,6 %), ce qui est conséquent, puisque ceux-ci sont plus souvent inscrits dans un programme préuniversitaire (voir section 5). Enfin, ils

mentionnent plus fréquemment des inquiétudes financières que leurs pairs québécois (16,6 % contre 11,4 %), particulièrement parmi la population A (annexe A, tableau 7.3).

**Figure 29. Étudiantes et étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19**



### 7.3 Discussion

Les collégiennes et collégiens internationaux habitent surtout seuls ou avec des amies ou amis ou colocataires pendant leurs études, contrairement aux autres étudiantes et étudiants et aux immigrantes et immigrants récents qui vivent principalement avec leurs parents. Ces données nous portent à penser que le projet d'aller étudier à l'étranger est le plus souvent un projet personnel, d'où ces observations dans la situation résidentielle. Par conséquent, ces cégépiennes et cégépiens ont davantage de responsabilités et doivent faire preuve d'une grande autonomie. Ces données seront à prendre en considération pour bien comprendre leur réalité au collégial et les défis qui se posent à eux dans l'adaptation aux études collégiales.

Sans grande surprise, la grande majorité des étudiantes et étudiants internationaux (75,0 %) doivent déménager pour leurs études. Plusieurs raisons peuvent expliquer que certaines personnes n'ont pas eu à déménager, comme le fait qu'elles sont déjà engagées dans un parcours collégial ou qu'elles ont fait des études antérieures au Québec avant

d'entamer leur programme d'études actuel à l'automne 2021, peut-être pour obtenir des préalables ou pour étudier dans un programme professionnel. Elles peuvent aussi avoir été des travailleuses ou des travailleurs temporaires au Québec avant de décider d'entreprendre des études collégiales. L'effet de l'échantillon, principalement composé de personnes de la population B, explique aussi en partie ce résultat. Le déménagement pour les études entraîne des défis particuliers d'adaptation pour ces personnes et doit être pris en compte dans l'accompagnement, l'accueil et le suivi que les cégeps font auprès d'elles.

En lien avec le contexte pandémique, les étudiantes et étudiants internationaux semblent moins inquiets par rapport à la formation à distance que les autres étudiantes et étudiants ou que ceux d'immigration récente. Aussi, ils sont peu nombreux à se préoccuper de l'effet de la pandémie sur leur cote R. Cette donnée s'explique en grande partie du fait qu'une plus grande proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux est inscrite dans des programmes techniques et que peu envisagent des études universitaires. La cote R apparaît donc moins comme un enjeu pour ces personnes. De plus, certaines personnes ne connaissent fort probablement pas la signification de cette cote avant d'entamer leurs études collégiales. En revanche, les difficultés financières liées à la crise sanitaire sont plus fréquentes pour cette population étudiante. Nous aborderons plus en détail la situation financière de la population étudiante à la section suivante.

section

8

Situation  
financière

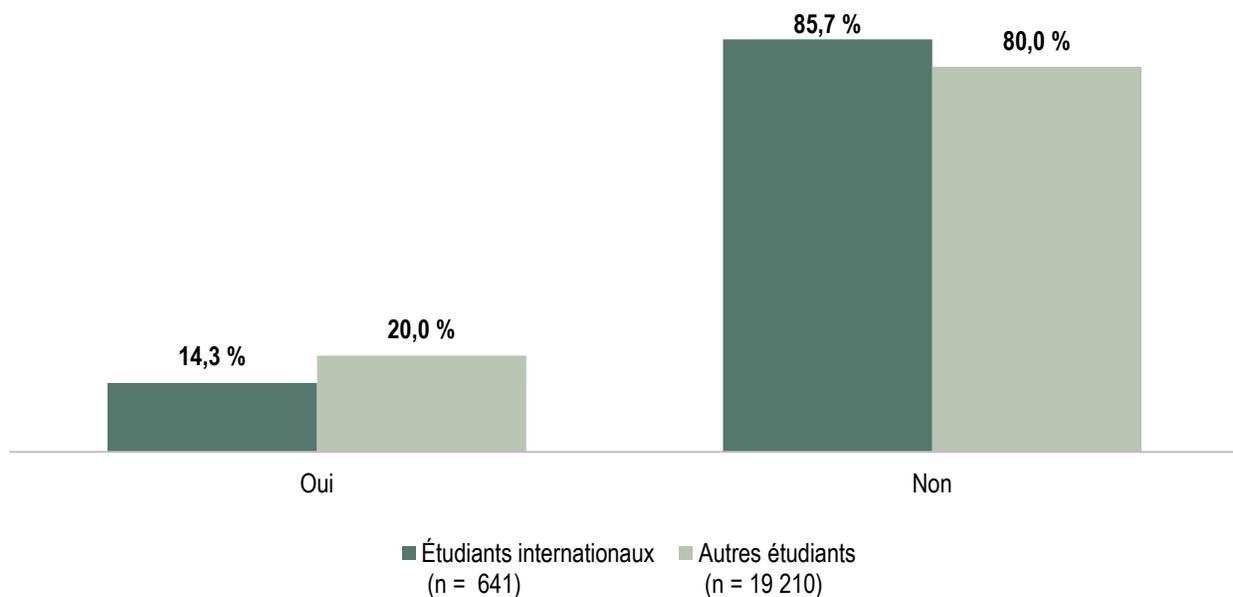


Cette section aborde la situation financière des étudiantes et étudiants internationaux en présentant leurs possibles inquiétudes financières et les raisons de ces inquiétudes, si tel est le cas. Aussi, elle présente les sources de financement des études et les raisons d'occuper un emploi, le cas échéant. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

## 8.1 Raisons des inquiétudes financières

D'abord, la figure 30 montre que les personnes étudiantes internationales semblent moins avoir d'inquiétudes financières (14,3 %) que les autres étudiantes et étudiants (20,0 %) et les personnes récemment immigrées (31,5 %) (donnée non illustrée).

Figure 30. Inquiétudes financières chez les étudiantes et les étudiants

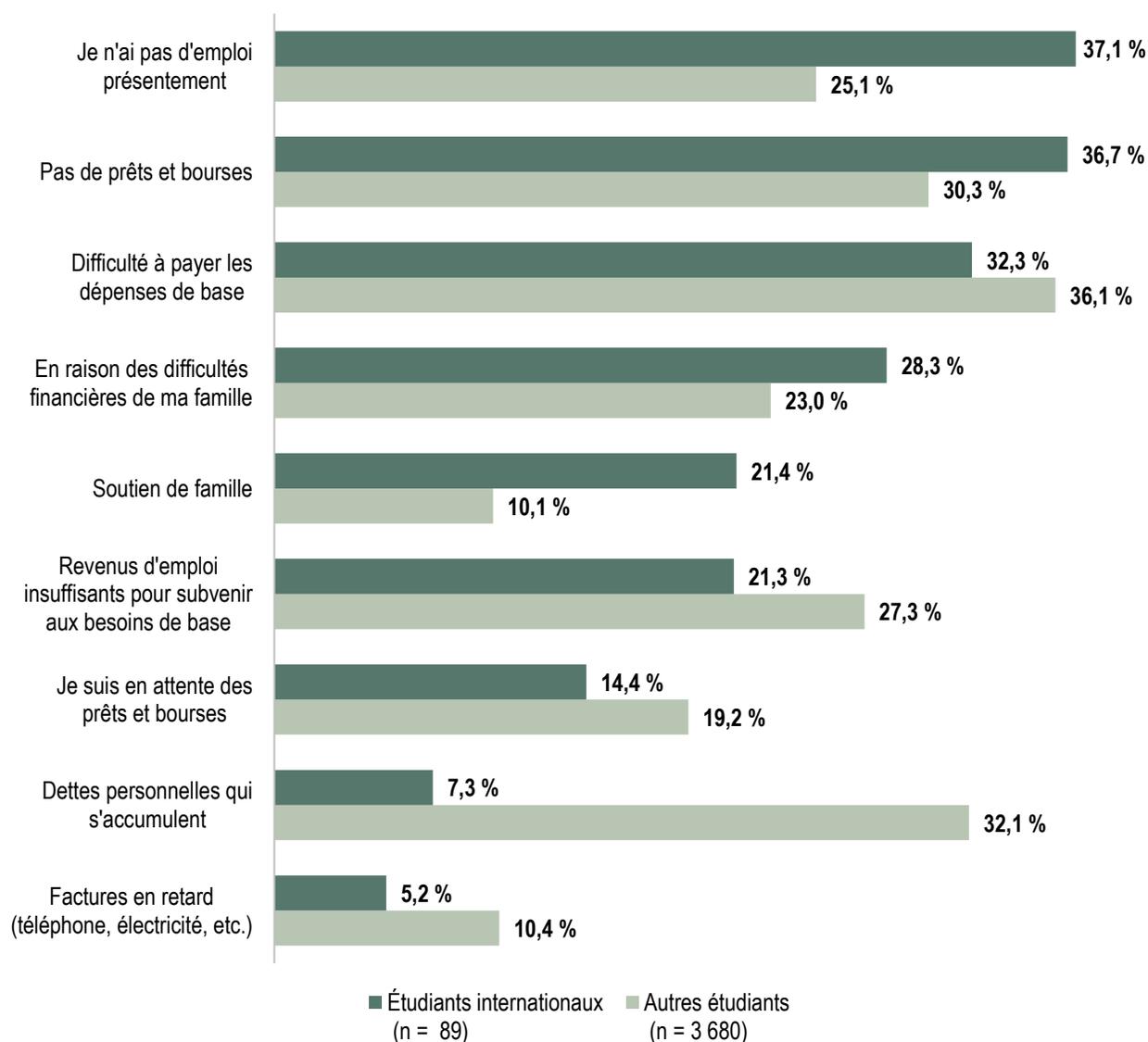


Les lignes qui vont suivre présentent les raisons des inquiétudes financières des personnes étudiantes internationales qui disent en éprouver. Les trois principales sont le fait de ne pas avoir d'emploi présentement (37,1 %), de ne pas avoir de prêts et bourses (36,7 %) et d'avoir des difficultés à payer les dépenses de base (32,3 %) (figure 31). Les collégiennes et collégiens internationaux se distinguent seulement des autres étudiantes et étudiants sur trois points, soit le fait de ne pas avoir d'emploi (37,1 % contre 25,1 %), de devoir soutenir leur famille (21,4 % contre 10,1 %) et d'avoir, dans une moindre proportion, des dettes personnelles qui s'accumulent (7,3 % contre 32,1 %) (figure 31). Les

autres écarts observés avec leurs pairs québécois, même s'ils peuvent parfois sembler relativement élevés, sont non significatifs en partie en raison du plus faible nombre de répondantes et de répondants à cette question.

Une seule différence significative est observée entre la population internationale A et la population internationale B. En effet, aucune personne étudiante internationale de la population A n'explique ses ennuis financiers par des revenus d'emploi insuffisants pour subvenir aux besoins de base. Par contre, près du tiers de la population internationale B mentionne cette raison (29,5 %) (annexe A, tableau 8.2).

**Figure 31. Raisons des inquiétudes financières**



## 8.2 Sources principales de financement pour les études

Les personnes répondant au sondage étaient questionnées sur leurs sources principales et secondaires de financement pour leurs études. Les données révèlent que les collégiennes et collégiens internationaux ont accès à diverses sources de financement pour leurs études. Comme chez les autres étudiantes et étudiants, leurs parents ou tuteurs et tutrices constituent la source principale la plus importante de soutien financier (60,2 %). Par contre, les immigrantes et immigrants récents semblent moins recourir à ce soutien (49,5 %) qu'eux. Deuxièmement, plus du quart (28,6 %) comptent aussi sur leurs épargnes personnelles.

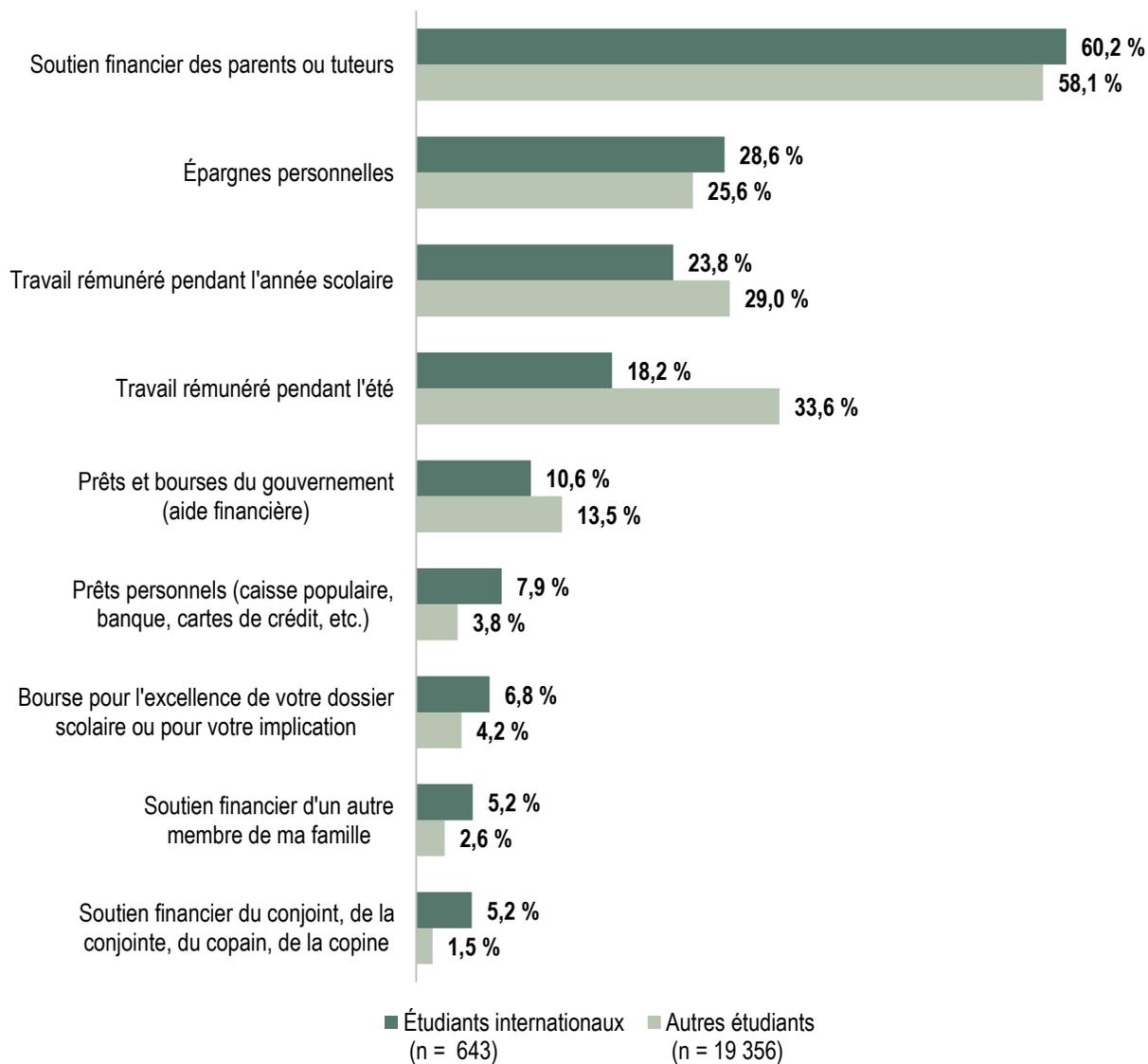
Lorsqu'on considère seulement les sources principales de financement des études, ils semblent moins enclins que les autres cégépiennes et cégépiens à travailler pendant l'année scolaire (23,8 % contre 29,0 %) ou pendant l'été (18,2 % contre 33,6 %). Toutefois, quand on tient compte du travail rémunéré comme source principale ou secondaire de financement, on observe qu'ils sont, en fin de compte, plus nombreux à vouloir travailler durant l'année scolaire (70,8 % contre 62,9 %) ou durant l'été (78,4 % contre 77,7 %) pour contribuer au financement de leurs études (annexe A, tableaux 8.3d et 8.3i). Leurs pairs immigrants récents sont aussi portés qu'eux à travailler pendant l'année scolaire (26,4 %). Par contre, les immigrantes et immigrants récents sont plus nombreux qu'eux à travailler pendant l'été (31,1 %) en tant que source principale du financement des études (figure 32; données non illustrées).

Ils bénéficient moins que leurs pairs immigrants récents de bourses pour l'excellence du dossier scolaire ou l'implication (6,8 % contre 12,9 %) et de prêts ou bourses (10,6 % contre 31,8 %) (figure 32; données non illustrées). Soulignons ici que le choix de réponses « Prêts et bourses » a pu être compris différemment par ces étudiantes et étudiants. Les cégépiennes et cégépiens québécois ont accès à un programme d'aide financière aux études qui porte ce nom. Par contre, les personnes étudiantes internationales n'y ont pas accès et ne connaissent peut-être pas cette appellation. Elles ont sans doute répondu à la question en considérant toutes formes de prêts ou de bourses, dont les exemptions de frais de scolarité qui leur sont accessibles ou des bourses offertes par leur gouvernement d'origine.

Bien que peu s'appuient sur ces sources de revenus principales pour financer leurs études, soulignons qu'ils ont davantage recours que leurs pairs québécois à des prêts personnels (7,9 % contre 3,8 %), des bourses d'excellence pour le dossier scolaire ou l'implication (6,8 % contre 4,2 %), au soutien d'un conjoint ou d'une conjointe (5,2 % contre 1,5 %) ou d'une ou d'un autre membre de la famille (5,2 % contre 2,6 %) (figure 32).

Certaines différences sont constatées entre les sources principales de financement des études entre la population internationale A, nouvellement inscrite au cégep, et la B, qui a déjà été inscrite au cégep antérieurement. En effet, la population internationale B bénéficie davantage que la A du soutien d'une conjointe ou d'un conjoint (6,6 % contre 1,1 %) et d'épargnes personnelles (32,7 % contre 16,7 %). Par contre, la population internationale A s'appuie davantage sur des bourses d'excellence (11,3 % contre 5,2 %) et le soutien financier d'un parent ou d'une tutrice ou d'un tuteur (75,0 % contre 55,1 %) que la population internationale B (annexe A, tableau 8.3).

Figure 32. Sources de financement principales pour les études



### 8.3 L'emploi rémunéré pendant les études

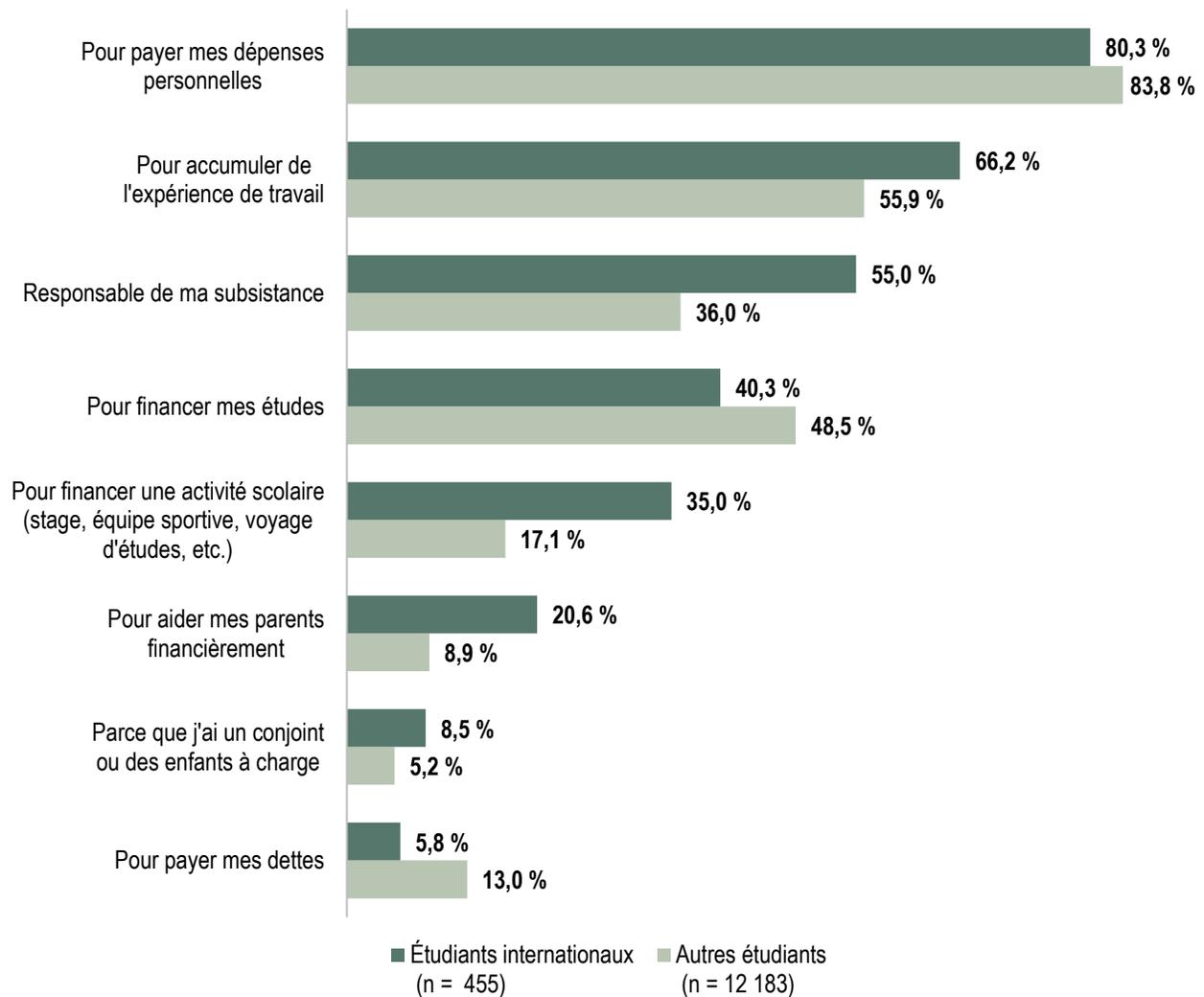
Les étudiantes et étudiants internationaux sondés qui pensent occuper un emploi durant l'année scolaire, comme source principale ou secondaire de financement des études, étaient invités à préciser pour quelles raisons ils devaient travailler. Pour chacune des raisons présentées, une échelle de niveau d'accord allant de 1 à 10 leur était présentée. La figure 33 présente les réponses qui ont obtenu un score de 8 à 10, soit celles ayant reçu un plus grand niveau d'accord. Rappelons que 70,8 % d'entre eux prévoient travailler pendant l'année scolaire.

La principale raison pour laquelle les étudiantes et étudiants internationaux souhaitent travailler pendant les classes est pour payer leurs dépenses personnelles (80,3 %), tout comme les autres étudiantes et étudiants. C'est d'ailleurs la seule raison pour laquelle ils ne se distinguent pas de leurs pairs québécois. Ensuite, accumuler de l'expérience de travail (66,2 %) constitue la seconde raison la plus importante pour travailler pendant les études. Ils sont toutefois plus enclins à nommer cette raison que les autres cégépiennes et cégépiens (55,9 %). En outre, ils sont plus nombreux à être responsables de leur subsistance (55,0 %) que les autres étudiantes et étudiants (36,0 %) et leurs pairs immigrants récents (42,7 %).

Les étudiantes et étudiants internationaux sont aussi plus nombreux que leurs autres pairs à travailler pour aider financièrement leurs parents (20,6 % contre 8,9 %), mais dans une proportion semblable aux immigrantes et immigrants récents (29,5 %). Comme pour leurs pairs immigrants récents (32,6 %), environ le tiers mentionne travailler afin de financer une activité scolaire (35,0 %), une proportion plus élevée que chez les autres étudiantes et étudiants (17,1 %). Enfin, peu d'entre eux anticipent travailler pendant les études pour payer des dettes (5,8 %), comparativement aux autres étudiantes et étudiants (13,0 %) et aux immigrantes et immigrants récents (21,1 %) (figure 33; données non illustrées).

Soulignons que la population internationale B, qui a déjà une expérience au cégep, signale davantage devoir travailler pour soutenir une ou des personnes à charge (partenaire ou enfants) (10,5 %) que la population A, nouvellement inscrite au cégep (1,8 %). Il s'agit de la seule différence significative observée à cette question (annexe A, tableau 8.4).

Figure 33. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10)



## 8.4 Discussion

L'enquête montre que, pour une majorité d'étudiantes et d'étudiants internationaux, les parents (60,2 %) représentent la source principale de financement, un taux semblable aux autres étudiantes et étudiants. Par contre, ils bénéficient plus fréquemment du soutien d'une conjointe ou d'un conjoint, d'une ou d'un autre membre de la famille et d'une bourse d'excellence ou ont plus souvent recours à des prêts personnels comme source principale de financement de leurs études. Ils prévoient cependant moins fréquemment avoir recours à un travail rémunéré durant leurs études ou durant

l'été comme source principale de financement, mais plusieurs indiquent qu'un travail rémunéré pourrait devenir une source secondaire de financement. Soulignons que le statut migratoire ou les conditions de bourses peuvent limiter les possibilités de travailler pour ces étudiantes et étudiants. S'ils prévoient travailler pendant la période scolaire, c'est surtout pour payer des dépenses personnelles ou pour accumuler de l'expérience de travail. Par ailleurs, ils se distinguent fortement des autres étudiantes et étudiants du fait qu'ils doivent travailler parce qu'ils sont responsables de leur subsistance, ils ont un conjoint ou une conjointe et des enfants ou encore ils doivent soutenir financièrement leurs parents (souvent restés à l'étranger). Par contre, ils prévoient travailler pendant la période estivale dans des proportions comparables à leurs pairs québécois. Depuis le 15 novembre 2022, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada autorise aux collégiennes et collégiens internationaux inscrits à temps plein à travailler plus de 20 heures par semaine hors campus (gouvernement du Canada, 2022). Cette nouvelle possibilité leur permettra peut-être d'éviter des soucis financiers durant leur parcours tout en leur offrant une expérience de travail. L'effet de cette mesure reste à être mesuré.

Les personnes étudiantes internationales déclarent moins avoir d'inquiétudes financières (14,3 %) que les autres étudiantes et étudiants (20,0 %) et les personnes récemment immigrées (31,5 %). C'est particulièrement le cas pour la population B. La faible proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux vivant des inquiétudes financières s'explique en partie par le fait qu'ils sont en grande majorité d'origine française. En effet, grâce à l'entente Québec-France, ils bénéficient des mêmes frais et droits de scolarité que leurs pairs québécois. De plus, afin d'obtenir un permis d'études, les collégiennes et collégiens internationaux doivent démontrer qu'ils ont suffisamment de ressources financières pour être admis dans un cégep au Québec. Le fort soutien des parents comme source principale de financement des études calme peut-être aussi leurs inquiétudes. Avec le coût de la vie élevé au Québec, ils pourraient éventuellement rencontrer des soucis financiers plus tard dans leur parcours. En outre, certains peuvent se voir retirer l'aide d'une ou d'un proche pendant leur séjour ou peuvent perdre leur bourse d'études à la suite d'un échec. Signalons aussi que l'échantillon comprend quelques étudiantes et étudiants en mobilité qui viennent étudier au Québec pour une courte durée.

Ceux qui mentionnent rencontrer des inquiétudes financières évoquent principalement comme raisons qu'ils n'ont pas d'emploi, pas de prêts ou de bourses, ont des difficultés à payer les dépenses de base ou encore doivent soutenir financièrement leur famille. Une étude montre que les étudiantes et étudiants internationaux qui font appel aux services d'aide financière font souvent face à des difficultés alimentaires, à l'incapacité de payer leur logement ou de régler les factures pour les soins dentaires, etc. (Blackburn et coll., 2019). Cette situation peut leur causer beaucoup de détresse et de la frustration. Les personnes étudiantes internationales qui vivent des inquiétudes financières doivent être soutenues afin de favoriser leur réussite au collégial. Un maillage peut être établi entre les cégeps et les organismes communautaires dans le but de repérer des services externes pouvant leur être utiles. Une telle collaboration entre les milieux collégial et communautaire permettrait à ces étudiantes et étudiants de mieux connaître la panoplie de services offerts par les organismes de leur milieu, en plus de contribuer à leur inclusion sociale et professionnelle (Boily et coll., 2022).



section

19

Maîtrise des outils  
liés aux  
technologies de  
l'information

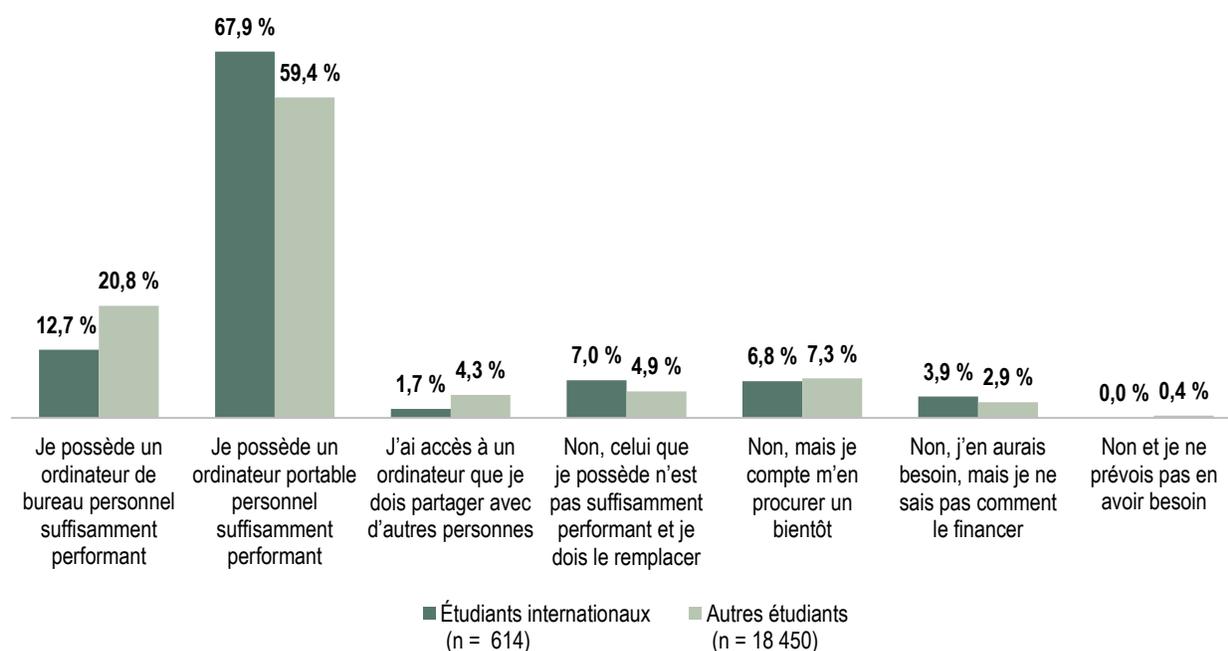


Dans l'Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial (SPEC 1), les étudiantes et étudiants internationaux ont été interrogés sur leur accès à un ordinateur et sur leur maîtrise des outils liés aux technologies de l'information. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

## 9.1 Accès à un ordinateur

Comme le montre la figure 34, la grande majorité (82,3 %) des étudiantes et étudiants internationaux ont accès à un ordinateur suffisamment performant pour entreprendre leurs études collégiales, une proportion semblable aux autres cégépiennes et cégépiens (84,5 %), mais plus élevée que pour les immigrantes et immigrants récents (73,6 %) (donnée non illustrée). Par contre, les collégiennes et collégiens internationaux sont plus nombreux à posséder un ordinateur portable (67,9 %) que les autres étudiantes et étudiants (59,4 %), sans doute pour le côté pratique de cet outil lors du déplacement pour études. En outre, peu d'entre eux ont accès à un ordinateur partagé (1,7 %) contre 4,3 % des autres étudiantes et étudiants et 8,1 % des immigrantes et immigrants récents. Le fait qu'ils habitent souvent seuls ou avec des amies ou amis explique en bonne partie cette situation.

Figure 34. Accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre ses études collégiales



Aussi, 13,8 % des cégépiennes et cégépiens internationaux prévoient s'acheter un ordinateur plus performant et 3,9 % voudraient s'en procurer un, mais ils ne savent pas encore comment financer cet achat, des proportions semblables aux autres collégiennes et collégiens (figure 34).

Aucune différence entre les populations internationales A et B n'a été observée sur cette question.

## 9.2 Niveau de maîtrise perçue d'outils technologiques

Une large part des cégépiennes et cégépiens internationaux disent avoir une maîtrise intermédiaire ou avancée des logiciels de traitement de texte, tels que Word (94,6 %), un taux semblable aux autres étudiantes et étudiants (92,0 %), mais plus élevé que les immigrantes et immigrants récents (87,9 %) (donnée non illustrée). Par contre, la population collégiale internationale semble un peu moins nombreuse (83,4 %) que celle des autres étudiantes et étudiants (89,0 %) à avoir une bonne maîtrise d'un logiciel de présentation, comme PowerPoint (figure 35).

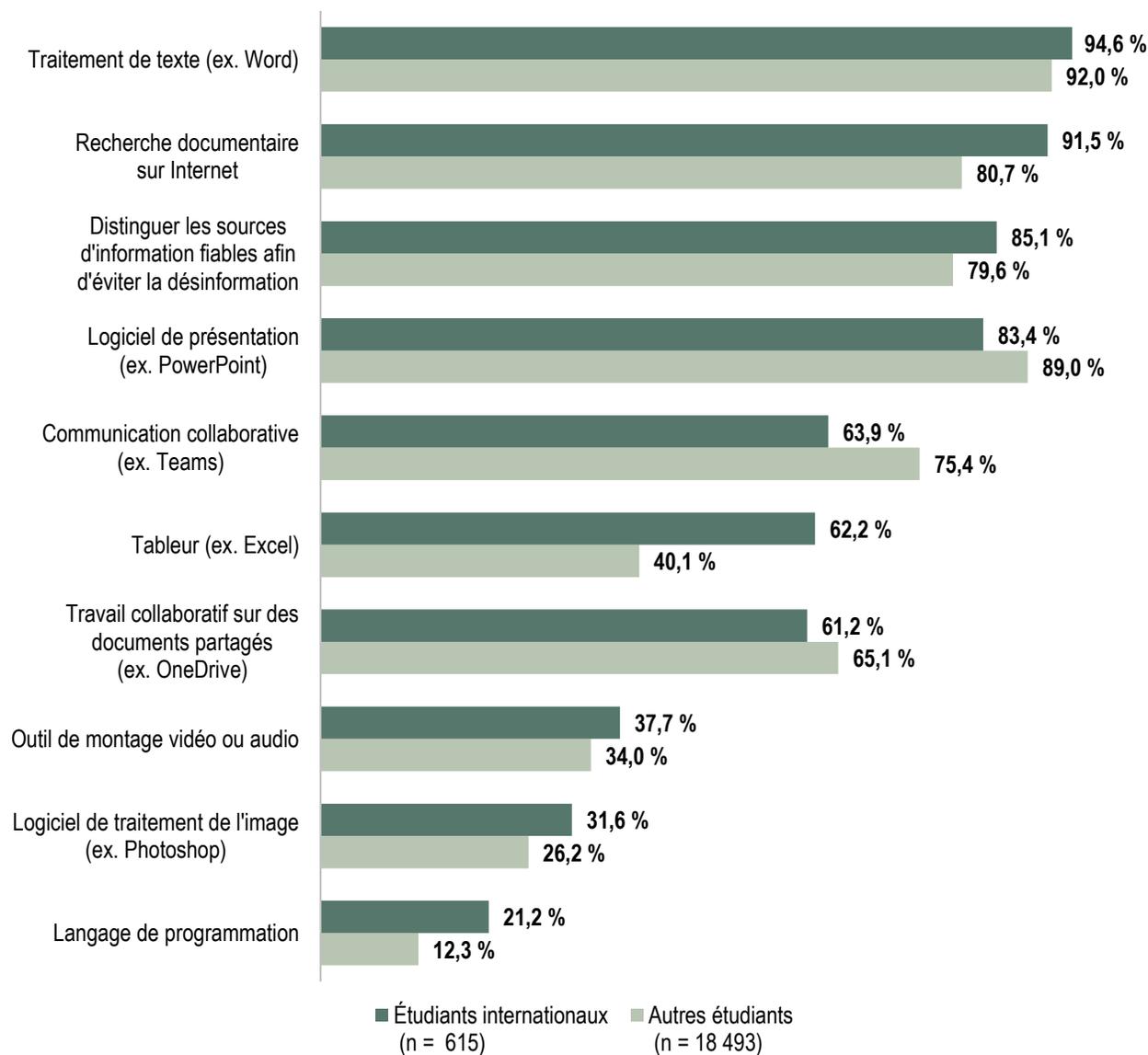
En ce qui a trait aux compétences en littéracie numérique, une vaste majorité d'étudiantes et d'étudiants avec un visa temporaire pour études jugent avoir une maîtrise intermédiaire ou avancée de la recherche documentaire sur Internet (91,5 %, comparativement à 80,7 % de leurs autres pairs et 79,3 % des immigrantes et immigrants récents). La majorité d'entre eux estiment aussi avoir une relative facilité à distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation (85,1 %). Ils se différencient avantageusement ici des autres étudiantes et étudiants (79,6 %) et des immigrantes et immigrants récents (67,6 %) (figure 35; données non illustrées).

Les étudiantes et étudiants internationaux sont aussi moins enclins à maîtriser les outils de communication collaborative (comme Teams), puisque 63,9 % en rapportent une maîtrise intermédiaire ou avancée, comparativement à 75,4 % de leurs pairs étudiants et 74,6 % des immigrantes et immigrants récents. En ce qui a trait aux logiciels de partage de fichiers pour collaborer (par exemple OneDrive), 61,2 % des cégépiennes et cégépiens internationaux disent maîtriser de façon intermédiaire ou avancée ce type d'outil, une proportion semblable aux autres collégiennes et collégiens (figure 35; données non illustrées).

Enfin, ceux-ci se disent beaucoup mieux outillés pour l'utilisation de tableurs comme Excel (62,2 % contre 40,1 % des autres collégiennes et collégiens et 49,1 % des immigrantes et immigrants récents), et ce, aussi bien parmi la population A que chez la population B. Ils affirment également, dans de plus fortes proportions, avoir certaines habiletés pour l'utilisation de logiciels de traitement de l'image comme Photoshop (31,6 % contre 26,2 %) et des langages de programmation (21,2 % contre 12,3 %). Leur maîtrise des logiciels de montage audio ou vidéo est toutefois comparable à leurs pairs (37,7 %) (figure 35; données non illustrées).

Les étudiantes et étudiants internationaux de la population A, soit ceux qui s'inscrivent pour la première fois au cégep, sont plus portés à déclarer une maîtrise intermédiaire ou avancée des outils de communication collaborative que ceux de la population B (75,0 % comparativement à 60,0 %), ainsi que des logiciels de présentation (90,8 % contre 80,8 %) (annexe A, tableau 9.2).

**Figure 35. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques**



## 9.3 Discussion

À leur entrée dans le programme d'études collégial, la vaste majorité des étudiantes et étudiants internationaux ont accès à un ordinateur suffisamment performant pour entreprendre leurs études collégiales, une proportion semblable aux autres étudiantes et étudiants. Ils sont aussi plus enclins à posséder un ordinateur portable. De façon générale, ils déclarent une bonne maîtrise des outils technologiques utiles pour leurs études collégiales et se distinguent souvent de leurs pairs en ce sens. Néanmoins, ils sont moins nombreux à révéler une bonne maîtrise des outils collaboratifs comme Teams et de logiciels de présentation comme PowerPoint. La vaste majorité s'estime de niveau intermédiaire ou avancé en recherche documentaire sur Internet ou pour distinguer des sources fiables et rigoureuses pour éviter la désinformation.

Les collégiennes et collégiens internationaux ont souvent plusieurs défis d'adaptation aux plateformes et logiciels utilisés dans leur parcours scolaire. D'ailleurs, nous verrons, à la section suivante, que bien qu'ils se disent plus souvent habiles avec ces outils technologiques, ils sont tout de même plus nombreux à affirmer avoir besoin de soutien pour les utiliser adéquatement. Il faudra donc s'assurer qu'ils n'ont pas surévalué leur maîtrise des technologies de l'information et qu'ils aient le soutien nécessaire en cas de besoin.

Aussi, s'ils semblent, pour la plupart, à même de reconnaître les bonnes sources d'information et de réaliser des recherches documentaires sur Internet, il se peut qu'ils aient besoin de soutien pour bien citer les auteures et auteurs dans leurs travaux. En effet, ce sont des compétences qui sont davantage développées au postsecondaire autant pour eux que pour les autres étudiantes et étudiants. Comme pour les autres collégiennes et collégiens, peu d'entre eux maîtrisent certains outils plus spécialisés comme les outils de montage vidéo et audio ou de traitement de l'image. Un accompagnement sera nécessaire pour l'apprentissage de ces outils si des activités pédagogiques ou d'évaluation requièrent ce type de compétences numériques dans le cadre d'un programme ou d'un cours donné.

section

100

Besoins de soutien  
pour la réussite  
des études  
collégiales



La dernière section de l'enquête brosse le portrait des besoins des étudiantes et étudiants internationaux pour la réussite de leurs études et sur le plan plus personnel. Elle permet de mieux saisir également les besoins de soutien dans la langue d'enseignement et en langue seconde à leur entrée dans le programme d'études collégiales. Enfin, cette section du rapport révèle les services que compte utiliser cette population étudiante dans la prochaine année au cégep. Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

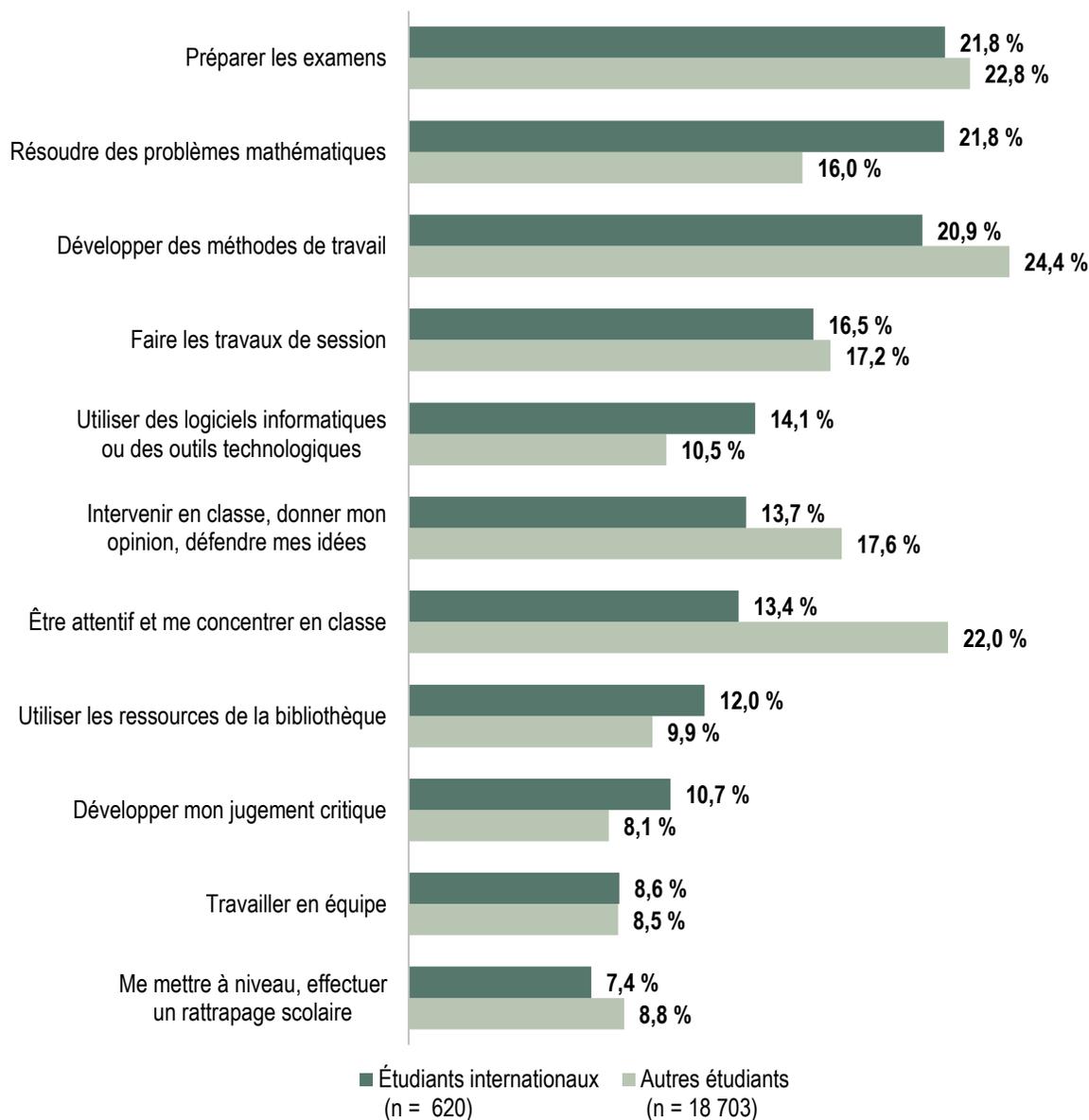
## 10.1 Grands besoins d'aide pour réussir ses études

Environ une personne étudiante internationale sur cinq prévoit avoir un grand besoin d'aide (scores de 8 à 10) pour se préparer aux examens (21,8 %), pour résoudre des problèmes mathématiques (21,8 %) ou encore pour développer des méthodes de travail (20,9 %) (figure 36). Aussi, les cégépiennes et cégépiens internationaux se distinguent surtout des autres étudiantes et étudiants par leur besoin d'aide plus fréquent pour résoudre des problèmes mathématiques (21,8 % contre 16,0 %) ou utiliser les outils technologiques (14,4 % contre 10,5 %). Ils sont, à l'inverse, beaucoup moins nombreux à exprimer un grand besoin d'aide pour être attentifs et concentrés en classe (13,4 % contre 22,0 %) (figure 36).

Il est à noter que, sur tous les points, sauf pour la résolution de problèmes mathématiques, les étudiantes et étudiants internationaux se différencient de ceux d'immigration récente : ils sont moins nombreux à anticiper de grands besoins d'aide que leurs pairs immigrants récents (données non illustrées).

Aucune différence entre les populations A et B chez les étudiantes et étudiants internationaux n'a été observée à cette question (annexe A, tableau 10.1).

**Figure 36. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants prévoient un grand besoin d'aide pour réussir ses études collégiales (scores 8 à 10 sur 10)**



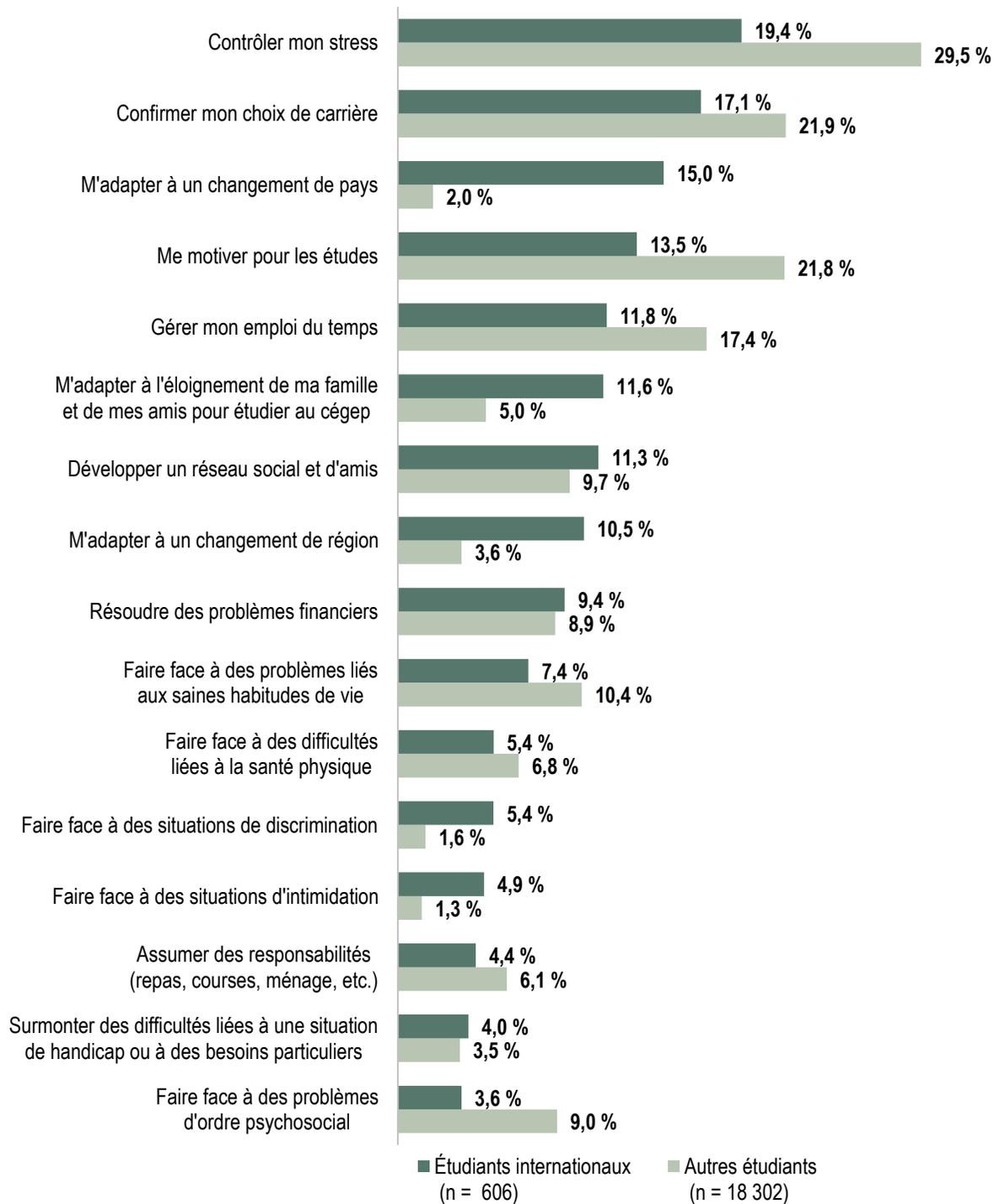
## 10.2 Besoins d'aide sur le plan personnel

Concernant le besoin de soutien sur des aspects personnels qui ne sont pas directement liés aux études, les différences observées entre les étudiantes et les étudiants internationaux et leurs pairs québécois sont nombreuses et assez marquées. La gestion du stress est le domaine pour lequel les étudiantes et étudiants internationaux anticipent plus fréquemment un grand besoin d'aide (19,4 %), mais dans une moins grande mesure que les autres cégépiennes et cégépiens (29,5 %) (figure 37). Ils sont aussi moins nombreux à penser qu'ils auront un grand besoin d'aide pour confirmer leur choix de carrière (17,1 % contre 21,9 %), se motiver pour les études (13,5 % contre 21,8 %), gérer leur emploi du temps (11,8 % contre 17,4 %) et faire face à des problèmes d'ordre psychosocial (3,6 % contre 9,0 %). Par contre, ils prévoient davantage que les autres étudiantes et étudiants avoir des besoins de soutien importants pour s'adapter à un changement de pays (15,0 % contre 2,0 %), s'adapter à l'éloignement de la famille et des amis ou amis (11,6 % comparativement à 5,0 %) et faire face à des situations de discrimination (5,4 % contre 1,6 %) ou d'intimidation (4,9 % contre 1,3 %). Du reste, ils ne se distinguent pas significativement des autres personnes étudiantes. Soulignons d'ailleurs que les étudiantes et étudiants internationaux qui se définissent comme appartenant à une minorité visible sont plus enclins à anticiper des besoins d'aide entre moyens et élevés (scores de 4 à 10) pour faire face à la discrimination que les autres étudiantes et étudiants internationaux (31,0 % contre 13,3 %).

Lorsque comparés aux collégiennes et collégiens d'immigration récente, les étudiantes et étudiants internationaux anticipent les mêmes besoins d'aide pour s'adapter à un changement de pays ou de région, pour faire face à des situations de discrimination ou d'intimidation et pour surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers. Toutefois, ils expriment moins fréquemment un besoin de soutien comparativement à leurs pairs récemment immigrés sur pratiquement l'ensemble des autres besoins sur lesquels ils ont été questionnés (données non illustrées).

Sur cette question, une seule différence statistiquement significative a été observée entre la population internationale A et la B : les étudiantes et étudiants internationaux qui s'inscrivent pour la première fois au cégep (A) prévoient plus fréquemment avoir un grand besoin d'aide pour se motiver pour les études (22,3 %) que ceux qui ont déjà une expérience au cégep au Québec (B) (10,4 %) (annexe A, tableau 10.2).

Figure 37. Domaines pour lesquels les étudiantes et étudiants prévoient avoir un grand besoin d'aide

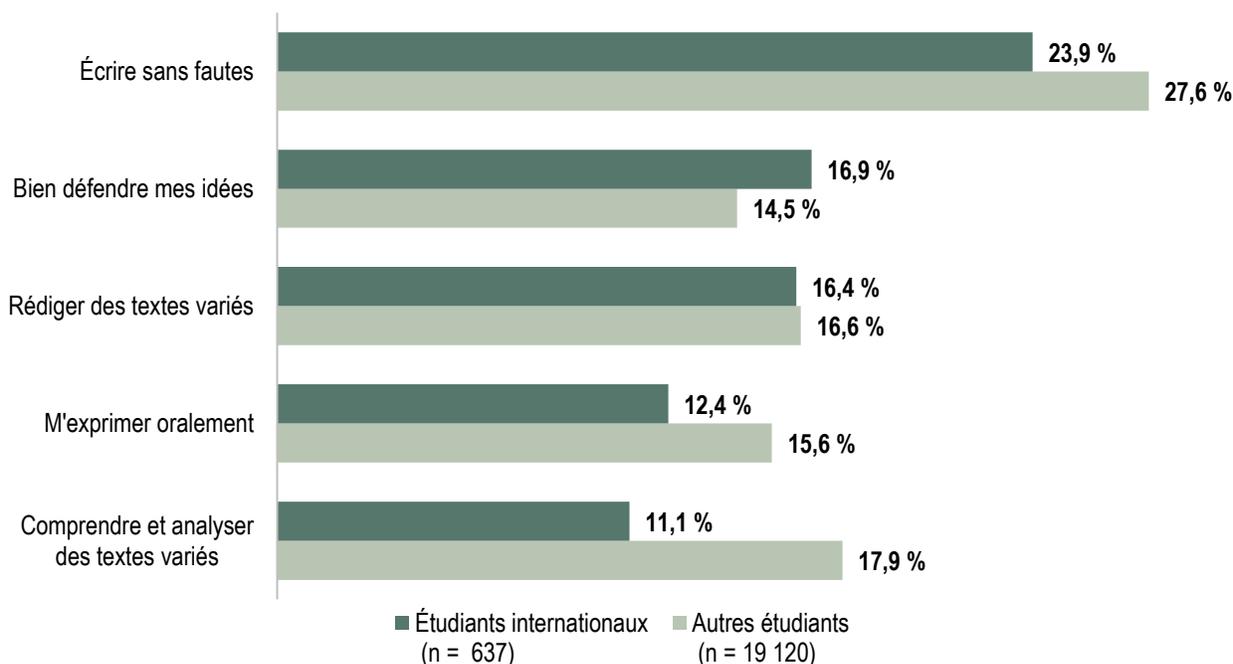


### 10.3 Besoins d'aide en langue d'enseignement

La population étudiante a également été questionnée sur ses besoins de soutien en langue d'enseignement, ce qui correspond au français dans les cégeps francophones et à l'anglais dans les cégeps anglophones. En ce qui concerne les étudiantes et étudiants sondés, rappelons que très peu sont inscrits dans un cégep anglophone (n = 35). De ce fait, la langue d'enseignement est principalement le français.

Comme l'illustre la figure 38, le plus grand défi des étudiantes et étudiants internationaux semble d'être en mesure d'écrire sans fautes (23,9 %), domaine pour lequel ils anticipent un grand besoin de soutien. En deuxième lieu, ils déclarent un grand besoin d'aide pour défendre leurs idées (16,9 %). Les proportions d'étudiantes et d'étudiants internationaux ayant besoin de soutien pour rédiger des textes variés (16,4 %) ou s'exprimer oralement (12,4 %) sont également semblables à celles des autres répondantes et répondants. Par contre, ils sont proportionnellement moins nombreux à anticiper un grand besoin de soutien pour comprendre et analyser des textes variés (11,1 % contre 17,9 %).

**Figure 38. Domaines pour lesquels les étudiantes et étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue d'enseignement (scores de 8 à 10 sur 10)**

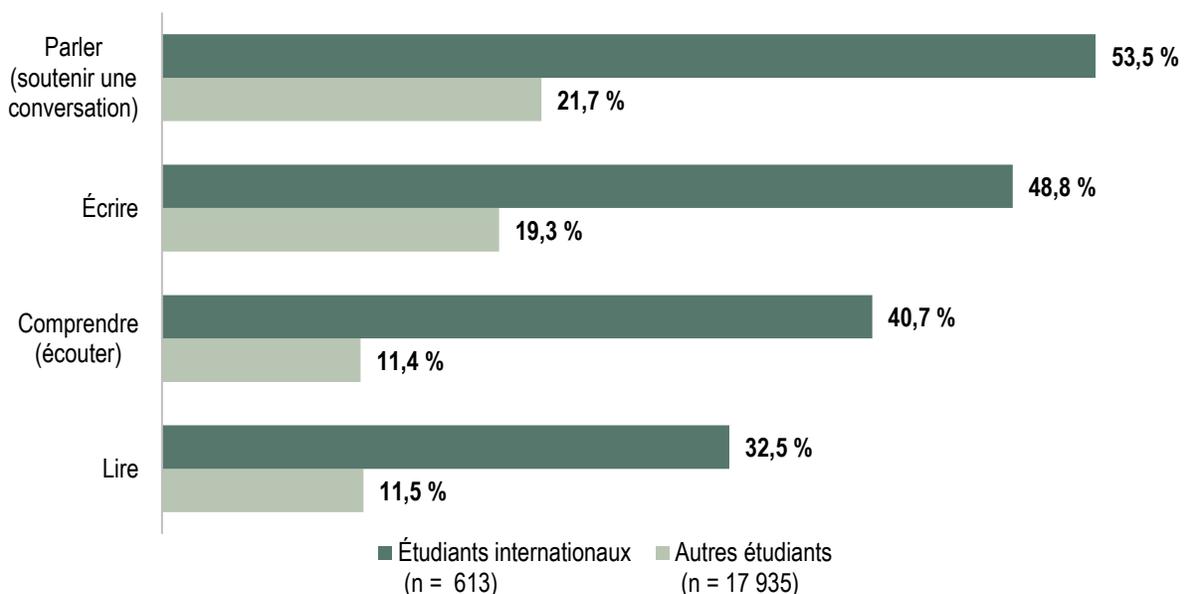


Dans tous les domaines liés à la langue d'enseignement, la population étudiante internationale est moins encline à anticiper de grands besoins d'aide que la population étudiante d'immigration récente, les écarts avec cette dernière avoisinant les 15 voire 20 points de pourcentage (données non illustrées).

## 10.4 Besoins d'aide en langue seconde

Les programmes d'études collégiales au Québec comprennent l'apprentissage d'une langue seconde, soit l'anglais dans les cégeps francophones et le français dans les cégeps anglophones. Par contre, chez les étudiantes et étudiants internationaux sondés, très peu sont inscrits dans un cégep anglophone. Questionnés sur leurs besoins d'aide dans une langue autre que la langue d'enseignement, les étudiantes et étudiants internationaux se distinguent nettement de leurs pairs québécois par leurs niveaux de besoin très élevés, et ce, dans tous les domaines. Ainsi, environ la moitié prévoient avoir un besoin important de soutien pour parler (53,5 % comparativement à 21,7 % des autres cégépiennes et cégépiens) ou pour écrire dans une langue seconde (48,8 % contre 19,3 %). De plus, 40,7 % des collégiennes et collégiens avec un visa temporaire pour études estiment qu'ils auront besoin d'aide pour comprendre à l'oral une langue seconde, comparativement à 11,4 % des autres étudiantes et étudiants. Enfin, près du tiers prévoient un besoin important de soutien pour lire une langue seconde (32,5 % contre 11,5 %) (figure 39). Toutefois, leurs besoins ressemblent en tout point à ceux des immigrants récents (données non illustrées). Aussi, aucune distinction entre les populations A et B n'a été notée pour cette question.

**Figure 39. Domaines pour lesquels les étudiantes et étudiants prévoient un grand besoin d'aide en langue seconde (scores de 8 à 10 sur 10)**



## 10.5 Utilisation prévue des services aux étudiantes et étudiants

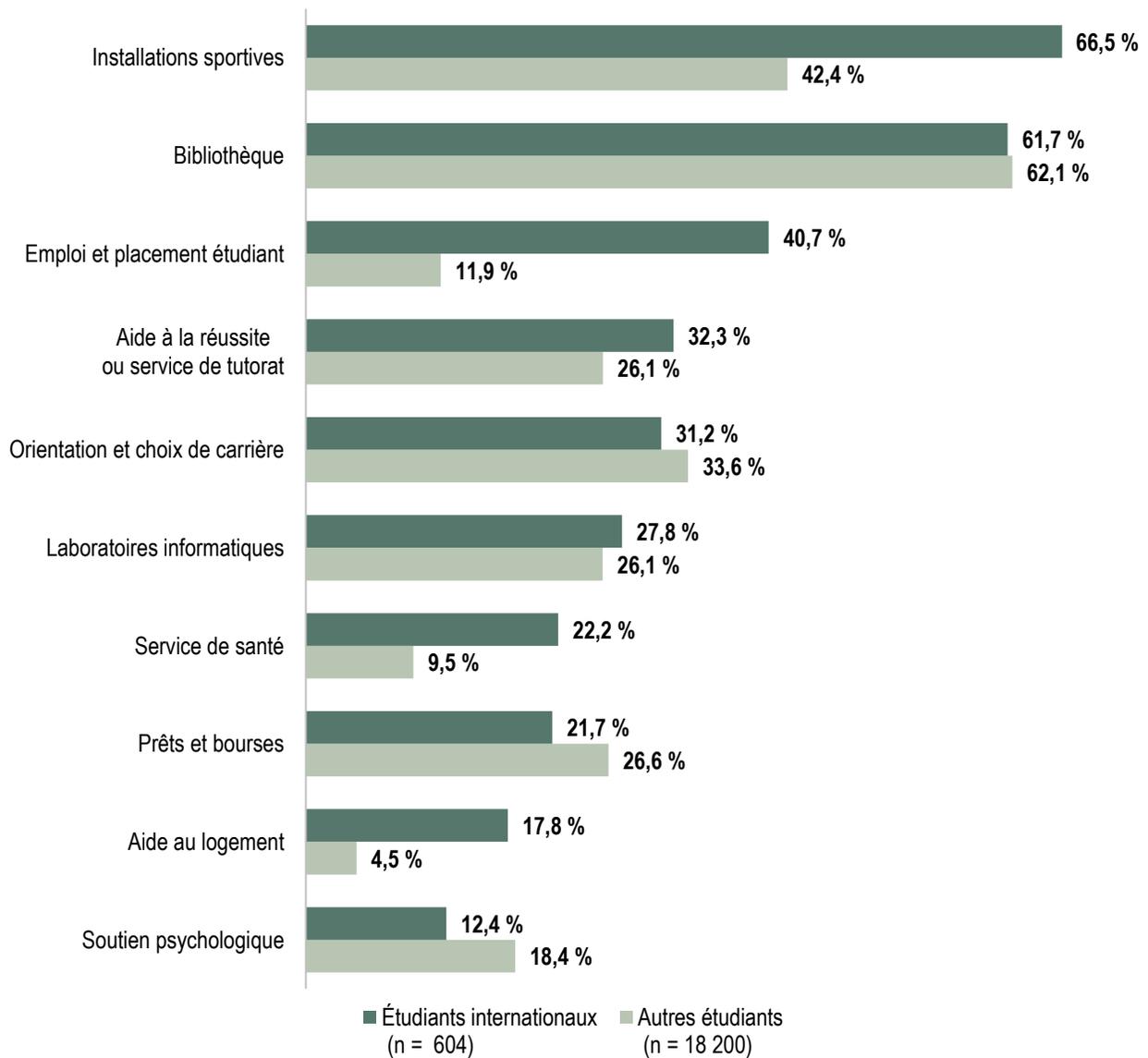
Les cégeps offrent une panoplie de services à la population étudiante pour mener à bien son projet d'études, pour socialiser ou pour combler différents besoins. Quels services offerts par leur établissement scolaire les cégépiennes et cégépiens internationaux comptent-ils utiliser au cours de la prochaine année? Comme il est présenté dans la figure 40, les installations sportives du cégep sont les services les plus convoités par cette population (66,5 %), et ce, dans une proportion plus élevée que pour les autres étudiantes et étudiants (42,4 %), ce qui est cohérent avec son intérêt à prendre part à des activités sportives récréatives décrit à la section 4. La bibliothèque apparaît en deuxième parmi les services qu'elle compte utiliser (61,7 %), une proportion semblable à celle des autres collégiennes et collégiens.

Les étudiantes et étudiants internationaux sont proportionnellement nettement plus nombreux que leurs pairs à prévoir recourir aux services d'aide à l'emploi et de placement étudiant (40,7 % contre 11,9 %), au tutorat et à l'aide à la réussite (32,3 % contre 26,1 %), aux services de santé (22,2 % contre 9,5 %) et à l'aide au logement (17,8 % contre 4,5 %). Toutefois, ils comptent moins que les autres recourir aux prêts et bourses (21,7 % contre 26,6 %) et aux services de soutien psychologique (12,4 % contre 18,4 %). Du reste, ils ressemblent aux autres cégépiennes et cégépiens.

Ceux-ci se distinguent de la population étudiante d'immigration récente sur plusieurs points. D'une part, ils prévoient davantage fréquenter les installations sportives et avoir recours aux services d'emploi et de placement étudiant, de même qu'aux services d'aide au logement. D'autre part, ils prévoient moins souvent utiliser l'aide à la réussite ou le tutorat, les prêts et bourses et le service d'orientation et de choix de carrière (données non illustrées).

Chez les étudiantes et étudiants internationaux, la population B – soit celle qui a déjà été inscrite au cégep – souhaite davantage que la population A – c'est-à-dire celle nouvellement inscrite au cégep – avoir recours aux services d'aide au logement (20,6 % contre 9,8 %), aux services d'aide à l'emploi et de placement étudiant (44,9 % contre 28,8 %) et aux installations sportives (71,1 % contre 53,4 %) (annexe A, tableau 10.5).

Figure 40. Services aux étudiantes et étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep



## 10.6 Discussion

Premièrement, tout comme les autres collégiennes et collégiens, les étudiantes et étudiants internationaux expriment de grands besoins pour la réussite de leurs études, et ce, sur plusieurs aspects, dont les besoins de se préparer aux examens et de développer des méthodes de travail. Ils évoquent plus souvent que les autres un grand besoin de soutien pour résoudre des problèmes mathématiques. Ce fort besoin peut en partie s'expliquer par le fait que, comme nous l'avons vu à la section 5, 40 % d'entre eux s'inscrivent dans des programmes de la famille des techniques de l'administration ou des techniques physiques, programmes dans lesquels les mathématiques occupent une place relativement importante. Des lacunes en mathématiques dans leur parcours scolaire antérieur pourraient aussi expliquer en partie ce plus fort besoin de soutien qu'ils mentionnent, mais le questionnaire ne permet pas de fournir de réponses à cette hypothèse.

Deuxièmement, un autre aspect sur lequel ils se distinguent concerne l'utilisation des logiciels et des technologies de l'information, bien qu'en général, ils disent avoir une bonne maîtrise de ceux-ci. Comme l'échantillon est principalement constitué d'étudiantes et d'étudiants internationaux de la population B, qui ont déjà été inscrits au cégep, ceux-ci ont pu être à même de constater les exigences collégiales quant à l'utilisation de logiciels et ils sont assurément bien placés pour reconnaître leurs besoins en ce sens. Par ailleurs, les B internationaux mentionnent de plus grands besoins de soutien que les B québécois à cet égard. D'autre part, peu nomment de grands besoins de soutien pour travailler en équipe, pour se mettre à niveau ou pour effectuer un rattrapage scolaire. Pourtant, plusieurs recherches réalisées sur les défis que peuvent vivre ces étudiants tendent à démontrer qu'ils rencontreront des obstacles à ces égards dans leur parcours (Bikie Bi Nguema et coll., 2020, 2022; Gallais et coll., 2020). Le personnel des cégeps devra s'assurer de bien les soutenir, même s'ils n'anticipent pas nécessairement ce besoin de prime abord.

Troisièmement, en ce qui a trait aux besoins de soutien au point de vue personnel, la gestion du stress apparaît comme l'enjeu le plus souvent cité (19,4 %) par les étudiantes et les étudiants internationaux, toutefois, dans une moindre mesure que par les autres répondantes et répondants (29,5 %). Des études montrent que les étudiantes et étudiants internationaux ont souvent tendance à déclarer moins de problèmes de santé mentale et à moins demander d'aide psychologique (de Moissac et coll., 2020), malgré le stress important qu'ils sont susceptibles de vivre durant leur parcours (Drouin, 2020). Cette tendance s'expliquerait par des tabous entourant les problèmes psychologiques, influencés par la culture, une méconnaissance des services disponibles ou une faible littératie en santé mentale (*mental health literacy*), c'est-à-dire la capacité à détecter ses problèmes psychologiques. De plus, comme ils doivent souvent démontrer qu'ils sont exemplaires pour obtenir l'accès à des formations au Québec, un biais de désirabilité a pu influencer leur réponse au sondage. 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 en santé mentale dans le réseau collégial. Avec le *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026* (PASME), le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2023b) a affirmé sa volonté de soutenir le réseau dans la mise en œuvre de pratiques et de mesures favorisant le bien-être et le développement d'une santé mentale florissante chez les membres de la population étudiante. Il faudra suivre de près les effets de ce plan d'action sur la gestion du

stress des étudiantes et des étudiants internationaux. Aussi, une attention particulière doit être portée lors de l'adaptation des étudiantes et étudiants internationaux au cégep à la première session, voire à la première année de leur parcours.

Toujours sur le plan personnel, les cégépiennes et cégépiens internationaux prévoient un plus grand besoin de soutien pour s'adapter à un changement de pays et à l'éloignement de leur famille et leurs amies ou amis que leurs pairs québécois, bien que cette situation puisse aussi être rapportée par ceux qui effectuent une migration régionale pour les études. Plusieurs recherches montrent que le stress acculturatif que ces étudiantes et étudiants peuvent vivre constitue un défi majeur dans leur première session au cégep (Drouin, 2020; Gallais et coll., 2020). Les défis d'adaptation que vivent ces collégiennes et collégiens nécessitent un suivi et un accompagnement particulier de la part du personnel professionnel, mais aussi du personnel enseignant. Il s'agit d'une dimension sur laquelle le ministère de l'Enseignement supérieur (2023a) souhaite intervenir dans le cadre du *Plan d'action sur la réussite en enseignement supérieur* (PARES), à la mesure 3.2, qui prévoit le déploiement d'actions afin de favoriser le soutien à l'accueil et à la transition des étudiantes et des étudiants. Aussi, les données montrent qu'ils ont autant de besoins que de soutien pour développer un réseau social et d'amies et d'amis que leurs pairs québécois.

Ils sont aussi moins nombreux à penser qu'ils auront un grand besoin d'aide pour confirmer leur choix de carrière et se motiver pour les études, ce qui n'est pas surprenant considérant la grande motivation dont ils témoignent à la section 6 et leur choix vocationnel mieux défini selon ce qu'ils affirment à la section 5. Gérer leur emploi du temps semble également moins un enjeu pour eux, particulièrement parmi la population B, ce qui pourrait être attribuable au fait qu'ils sont en général plus âgés – et donc potentiellement plus matures.

Aussi, bien qu'ils n'aient pas davantage rencontré ces situations dans leur parcours antérieur que ce qui a été rapporté par leurs pairs québécois à la section 2.4, ils prévoient davantage avoir besoin de soutien pour faire face à des situations de discrimination ou d'intimidation, dans un contexte où, au Québec, ceux d'entre eux qui sont racisés font partie du groupe minoritaire, tandis que, dans leur pays d'origine, ils sont le plus souvent du côté de la majorité. Tout de même, près du tiers des étudiantes et étudiants internationaux qui affirment appartenir à la minorité visible prévoient avoir besoin de soutien pour faire face à la discrimination ou à l'intimidation, une proportion plus élevée que pour ceux qui ne considèrent pas en faire partie. Le fait de se retrouver en minorité dans la société d'accueil – contrairement à ce qu'ils ont vécu dans leur pays d'origine – semble les amener à souhaiter un soutien pour faire face à une possible situation de discrimination ou d'injustice. Afin d'offrir des milieux sécurisants et inclusifs, les cégeps devront s'assurer de mettre tout en place pour viser les principes d'équité, de diversité et d'inclusion. Pour ce faire, il faudra sensibiliser le personnel et l'ensemble de la population étudiante à la réalité de ces étudiantes et étudiants, prévoir des politiques interculturelles et inclusives en plus d'offrir des moyens de dénoncer des situations d'injustices. Le personnel enseignant peut également jouer un rôle dans la lutte aux injustices et discriminations pouvant être vécues par ces étudiantes et étudiants.

Quatrièmement, la proportion élevée d'étudiants et d'étudiantes ayant de grands besoins d'aide en langue d'enseignement, aussi bien chez les cégépiennes et cégépiens internationaux que chez leurs pairs québécois,

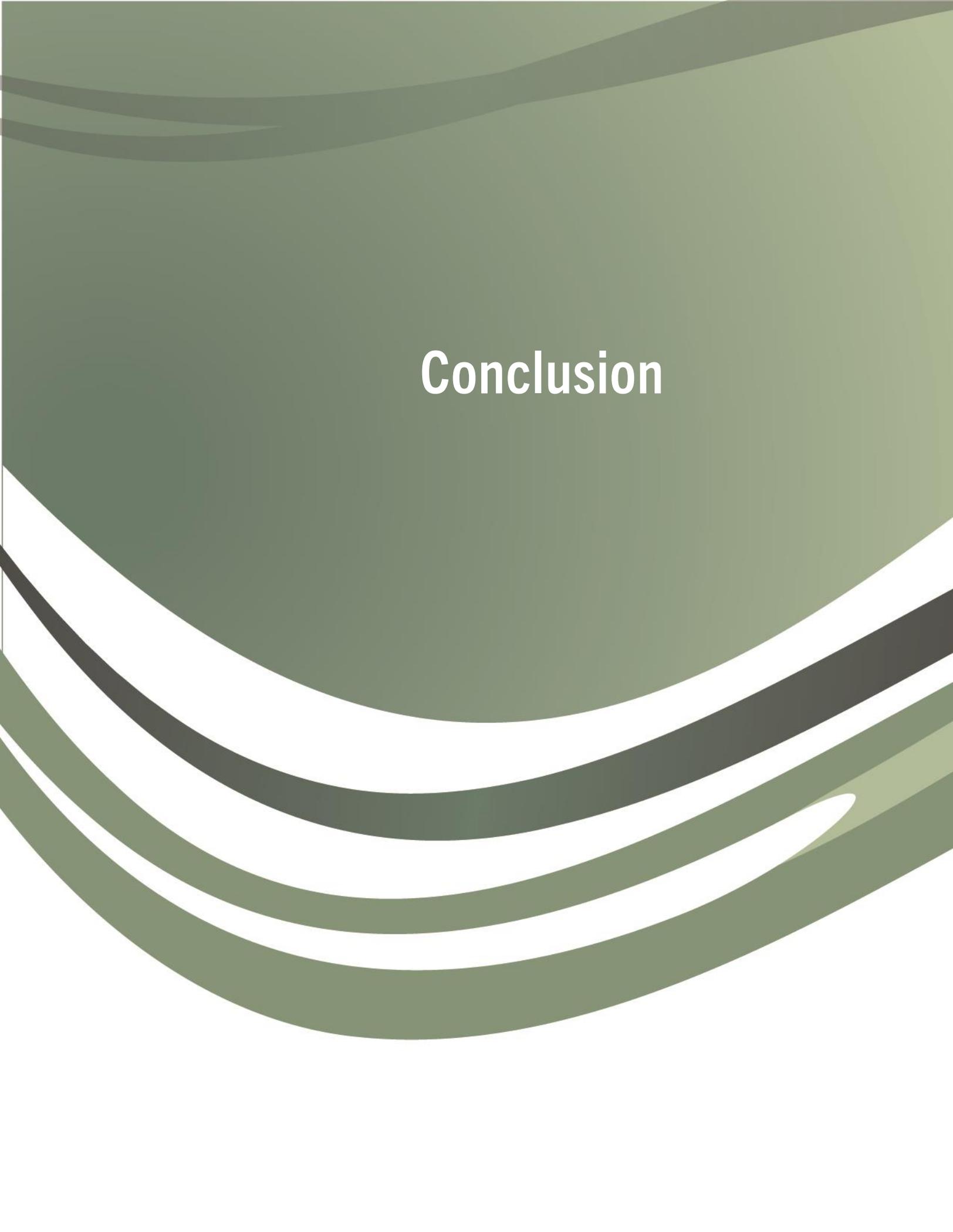
notamment pour les difficultés à écrire sans fautes, invite à maintenir les réflexions sur ce grand enjeu. De telles proportions de collégiennes et de collégiens, qui, de leur propre aveu, ont besoin d'aide en langue d'enseignement (principalement le français dans notre échantillon), doivent amener des actions efficaces. Puisque la Fédération des cégeps a fait de la maîtrise du français l'un de ses dix enjeux prioritaires (Lavoie, 2021) et que le MES (2023a) souhaite travailler sur cet enjeu dans la mesure 3.5 de son plan d'action (PARES), 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. Les études postsecondaires reposent sur une grande maîtrise de la langue d'enseignement, que ce soit en formation générale ou dans la formation spécifique de plusieurs programmes d'études. Le personnel des cégeps, notamment les enseignantes et enseignants, a un rôle crucial à jouer dans l'identification de ces difficultés potentielles et l'accompagnement dans l'apprentissage de la langue.

Cinquièmement, sur l'aspect de l'apprentissage d'une langue seconde (l'anglais dans la grande majorité des cas), les besoins de soutien rapportés par les étudiantes et les étudiants internationaux sont énormes, alors qu'un peu moins de la moitié de cette population étudiante prévoit un grand besoin de soutien dans chacune des dimensions sur lesquelles elle a été questionnée. En effet, les étudiantes et étudiants internationaux se distinguent nettement de leurs pairs par leurs niveaux de besoin très élevés à cet égard, mais leurs besoins ressemblent en tout point à ceux des immigrantes et immigrants récents. Des études montrent qu'une motivation importante des francophones dans le choix de venir étudier au Canada est de parfaire leur compétence en anglais, et ce, même s'ils s'inscrivent dans une institution postsecondaire francophone ou bilingue (Kamano et coll., 2015; Société de recherche sociale appliquée, 2016). À cet égard, ils pourraient souhaiter avoir du soutien dans leur apprentissage de la langue anglaise. Il faudra suivre de près si ces besoins anticipés se sont traduits en difficultés scolaires dans les cours de langue seconde. Quoi qu'il en soit, une attention particulière doit être portée sur cette question par le personnel des cégeps.

Enfin, les étudiantes et les étudiants internationaux prévoient, dans de plus fortes proportions que leurs pairs québécois, utiliser certaines installations et certains services offerts par le cégep, tels les installations sportives, les services de santé, les services d'aide à l'emploi et de placement étudiant ou encore les services d'aide au logement. Ces services pourront leur permettre de socialiser et de mieux s'adapter à leur nouvel environnement. Le personnel devra tenir compte de leurs besoins à cet égard. Aussi, près du tiers souhaitent recourir au tutorat et à l'aide à la réussite, ce qui les distingue des autres collégiennes et collégiens. Comme ils sont plus susceptibles de vivre du stress dans leur adaptation au Québec, mais qu'ils comptent peu utiliser les services de soutien psychologique, il faudrait trouver des façons de leur faire connaître ces services, de leur en faciliter l'accès ou d'adapter l'offre de services pour qu'elle corresponde davantage à leurs besoins.



# Conclusion

The background of the slide features a series of overlapping, wavy bands in various shades of green and white. The top portion is a solid dark green, which transitions into a white band, followed by a dark green band, and then a white band. The bottom of the slide is a solid white background.



À la lumière de cette collecte de données du sondage sur la population étudiante collégiale des cégeps (SPEC 1), plusieurs constats peuvent être établis au sujet des étudiantes et des étudiants internationaux questionnés. Ceux-ci seront rassemblés en fonction des différentes sections du rapport.

## Section 1 – Caractéristiques personnelles

### Constat 1. Une population plus âgée, ayant plus souvent des enfants à charge et plus masculine.

Parmi les personnes étudiantes internationales ayant répondu au sondage, on retrouve davantage d'hommes que de femmes, contrairement à ce qu'on observe dans le reste de la population étudiante. Ce portrait correspond d'ailleurs aux statistiques d'inscription dans les cégeps. Dans l'échantillon recueilli, les étudiantes et les étudiants internationaux sont plus âgés, ce qui s'explique, entre autres, par le fait que les études secondaires durent un an de plus dans les autres systèmes d'éducation. Aussi, ils rapportent plus souvent qu'ils ont des enfants à charge que les autres étudiantes et étudiants. Le fait qu'ils soient plus nombreux à être parents s'explique entre autres par la composition de l'échantillon. En effet, les personnes de population B y sont surreprésentées, mais aussi il y a davantage d'étudiantes et d'étudiants internationaux de 20 ans et plus chez les A comme chez les B.

*Considérant que les étudiantes et étudiants internationaux sont souvent plus âgés et plus nombreux à devoir concilier études et obligations familiales, 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.) afin de favoriser leur réussite.*

## Section 2 – Diversité ethnoculturelle

### Constat 2. Une vaste majorité de francophones, provenant principalement de la France ou de l'Afrique.

La population étudiante internationale sondée se compose de personnes provenant d'environ 40 pays à travers le monde. Toutefois, la vaste majorité vient de la France (France continentale ou départements d'outre-mer) ou du continent africain, ce qui correspond à ce qui est habituellement constaté dans les effectifs des cégeps (Fédération des cégeps, 2021). Le français est le plus souvent la langue maternelle des étudiantes et étudiants internationaux et est la langue la plus parlée à la maison, puisque la plupart sont issus de pays de la francophonie. D'ailleurs, la grande majorité est inscrite dans un cégep francophone. Peu d'étudiantes et étudiants internationaux nés à l'étranger ou allophones estiment avoir une faible maîtrise du français, mais ils auront tout de même besoin d'aide dans leurs apprentissages de la langue pour réussir dans leurs études, comme on peut le constater à la section 10.

*La variété des lieux de provenance de ces étudiantes et étudiants va de pair avec une grande diversité de cultures et de parcours migratoires. Le vécu des étudiantes et étudiants internationaux et leur capacité d'adaptation à un nouvel environnement peuvent alors être différents. Les cégeps et leur personnel*

*doivent en apprendre davantage sur la réalité de cette population étudiante afin de mettre en place des stratégies leur permettant de se sentir bien, tant dans leur programme d'études, leurs classes que dans leur établissement de façon générale. Il en va de la réussite de leur projet d'études au Québec.*

*Même s'ils proviennent majoritairement des pays de la francophonie, ces collégiennes et collégiens peuvent avoir du mal à comprendre l'accent québécois, ainsi que les mots et les expressions en usage au Québec (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010), mais aussi à être compris par leurs pairs. Aussi, les exemples donnés par leurs enseignantes et enseignants peuvent être éloignés de leur réalité (Bikie Bi Nguema et coll., 2020). Dans une volonté d'inclusion, le personnel enseignant doit mettre en place des stratégies pédagogiques qui prennent en considération la dimension interculturelle dans le contenu des cours, l'animation, les mots et les exemples utilisés en classe.*

*Aussi, tant dans les cégeps anglophones que dans les cégeps francophones, certains étudiantes et étudiants internationaux allophones ont plus de difficultés en français et nécessiteront un soutien particulier pour assurer leur réussite.*

### **Constat 3. Environ le quart ont vécu de la discrimination antérieurement.**

Plus du quart des étudiantes et étudiants se considèrent comme appartenant à une minorité visible, une proportion plus élevée que pour les autres cégépiennes et cégépiens. Aussi, le quart des étudiantes et étudiants internationaux dit avoir subi une forme de discrimination ou d'injustice dans un milieu scolaire, ce qui ne diffère pas significativement des autres étudiantes et étudiants. Le sondage montre que les principales raisons évoquées par les cégépiennes et cégépiens internationaux pour avoir subi de la discrimination concernent leur apparence physique (13,4 %), la couleur de la peau (4,7 %) et l'appartenance ethnique et culturelle (3,0 %). Toutefois, globalement, ces motifs de discrimination ne diffèrent pas de leurs pairs québécois. Par contre, chez la population étudiante internationale, les minorités visibles déclarent davantage avoir subi de la discrimination en lien avec leur couleur de peau ou leur appartenance ethnoculturelle que les autres. Enfin, même s'ils ne semblent pas avoir vécu plus de discrimination que leurs pairs québécois dans leur parcours antérieur, ils prévoient davantage avoir besoin de soutien de la part du cégep pour faire face à des situations de discrimination (5,4 % contre 1,6 %) ou d'intimidation (4,9 % contre 1,3 %). Par ailleurs, parmi la population étudiante internationale, les personnes qui s'identifient comme appartenant à une minorité visible sont plus enclines à souhaiter obtenir un soutien pour faire face à la discrimination que celles qui n'en font pas partie. Rappelons que les personnes qui sont considérées comme des minorités visibles au Québec font parfois partie de la majorité dans leur pays d'origine. Comme la plupart des étudiantes et étudiants internationaux ont fait leurs études secondaires dans leur pays d'origine, il est normal qu'ils n'aient pas nécessairement vécu plus fréquemment de la discrimination en lien avec ces marqueurs identitaires dans leur parcours antérieur.

*Comme chez l'ensemble des étudiantes et étudiants, une forte proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux affirment avoir été victimes de discrimination antérieurement dans les institutions*

scolaires, une situation désolante compte tenu du fait que ces milieux sont des lieux importants de socialisation. La population étudiante internationale, comprenant davantage de minorités visibles, est plus susceptible d'être confrontée à de la discrimination pendant son parcours collégial (Bureau canadien de l'éducation internationale [BCEI], 2013; Lafortune et coll., 2020; Rousseau et coll., 2016). Comme la discrimination ou le traitement injuste peuvent entraîner du stress et nuire à la motivation et à la réussite (Verkuyten et coll., 2019), les cégeps doivent s'assurer d'offrir le soutien nécessaire aux étudiantes et étudiants victimes de discrimination et de mettre en place de la sensibilisation ainsi que des mécanismes de dénonciation efficaces pour contrer ces injustices. Ils doivent également développer une approche inclusive des étudiantes et étudiants internationaux. La discrimination étant parfois due à une méconnaissance de l'autre ou de sa culture, les cégeps doivent pouvoir mettre en place des mécanismes permettant à son personnel et à ses cégépiennes et cégépiens de mieux connaître les étudiantes et étudiants internationaux et de favoriser des interactions positives au sein de leur établissement et offrir des milieux sécurisants et inclusifs en visant les principes d'équité, de diversité et d'inclusion (Desmarais, 2019; Poirier, 2019; Potvin, 2014; Tremblay, 2015).

### Section 3 – Défis et besoins liés à la réussite éducative

#### Constat 4. Elles et ils déclarent moins de défis antérieurs que leurs pairs et utilisent peu les services ou mesures d'adaptation.

Lorsqu'interrogés sur leur parcours scolaire antérieur, les étudiantes et étudiants internationaux semblent, en général, avoir vécu peu de défis. D'ailleurs, ils sont aussi plus nombreux à déclarer qu'ils n'ont vécu aucune difficulté dans leurs études que les autres collégiennes et collégiens et leurs pairs immigrants récents. En lien avec leur vie étudiante, près du tiers affirment avoir vécu du stress ou de l'anxiété et près du quart ont eu des difficultés à gérer leur temps, mais dans des proportions moindres que leurs pairs québécois. Aussi, parmi les étudiantes et étudiants internationaux qui ont signalé avoir rencontré des défis antérieurs dans leur travail scolaire ou dans leur vie étudiante, 76,8 % n'ont eu recours à aucune mesure d'aide ni d'adaptation, un pourcentage plus important que chez les autres étudiantes et étudiants et chez leurs pairs d'immigration récente.

Plusieurs facteurs peuvent avoir pour effet une sous-déclaration ou une prévalence moindre des difficultés scolaires chez cette population. Le projet d'études à l'étranger repose souvent sur la démonstration d'un excellent dossier scolaire, particulièrement pour obtenir des bourses. Dans certains pays, le fait de mettre de l'avant ses difficultés scolaires, de déclarer des besoins particuliers ou de nommer une situation de handicap peut être mal perçu. Aussi, plusieurs raisons peuvent expliquer la sous-utilisation des services par ceux qui déclarent avoir rencontré des défis. D'une part, certains systèmes éducatifs n'offrent peut-être pas ce type de ressources aux étudiantes et étudiants. D'autre part, dans plusieurs systèmes éducatifs, notamment en Europe et en Afrique, les rapports entre les élèves et le personnel enseignant sont plus distants et hiérarchiques (Bikie Bi Nguema et coll., 2020).

*Dès lors, les élèves peuvent avoir moins l'habitude de demander un soutien lorsqu'ils rencontrent une difficulté.*

*Le personnel des cégeps doit assurer un suivi de ces étudiantes et étudiants tout au long de leur parcours scolaire afin de les accompagner dans leur réussite. Comme énoncé précédemment, ils auront à s'adapter à un nouveau système éducatif et à la société d'accueil, ce qui peut leur entraîner certains défis. Il faudra aussi trouver divers moyens de les amener à consulter en cas de besoin.*

### **Constat 5. Peu déclarent un besoin particulier ou une situation de handicap.**

Seulement 5,2 % des étudiantes et étudiants internationaux déclarent avoir un besoin particulier ou être en situation de handicap. Parmi eux, 70,6 % ont un diagnostic et 61,0 % comptent utiliser des services de soutien en lien avec leurs besoins particuliers. Chez les étudiantes et étudiants internationaux en situation de handicap, la moitié déclarent des troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, etc.) et près du quart disent avoir un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

*Rappelons que pour avoir accès à des mesures d'aide au cégep, un diagnostic officiel d'une professionnelle ou d'un professionnel de la santé est le plus souvent requis. Obtenir un diagnostic au Québec peut être un frein majeur pour les étudiantes et étudiants internationaux. En effet, outre ceux provenant de la France, les collégiennes et collégiens avec un visa temporaire pour études n'ont pas accès gratuitement au régime public d'assurance maladie offert par la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ) et doivent déboursier des sommes importantes pour rencontrer une professionnelle ou un professionnel de la santé. Ces services ne sont pas toujours couverts par une assurance maladie privée. Les délais d'attente peuvent aussi être longs. Les cégeps doivent tenir compte de cette réalité dans leur offre de services et leurs mesures d'aide à la réussite. Dans une approche plus inclusive, certains cégeps ne leur exigent plus de fournir un diagnostic pour accéder aux services d'aide. Cette pratique pourrait peut-être être déployée partout dans la province pour favoriser leur réussite.*

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

### **Constat 6. Les études : une voie vers l'insertion professionnelle.**

Parmi les valeurs les plus importantes pour les étudiantes et étudiants de l'international, on retrouve : le développement de leurs compétences, l'obtention d'un travail intéressant, le fait de donner du sens à leurs apprentissages et l'obtention d'un diplôme. Ces éléments mettent de l'avant la mission des collèges qui est d'amener, entre autres, ses collégiennes et collégiens à obtenir un diplôme et à leur fournir des outils nécessaires au développement de leurs compétences. Dans cette optique, l'étude fait ressortir l'importance plus élevée pour cette population étudiante de bien comprendre

les apprentissages qui lui sont enseignés et de développer des compétences de telle sorte qu'elle puisse être capable de les transférer dans d'autres contextes, mais également de réussir son parcours collégial.

*Ces résultats abondent dans le même sens que les recherches antérieures réalisées auprès de cette population. Elles montrent que la plupart se fixent deux objectifs avant le départ pour le Québec : réussir à obtenir leur diplôme du cégep et réussir professionnellement (Bikie Bi Nguema et coll., 2020; Blackburn et coll., 2019). La réussite scolaire et professionnelle est au cœur de leur projet d'études au Québec et les cégeps doivent soutenir ces étudiantes et étudiants dans la réalisation de leurs projets en leur fournissant des outils nécessaires au développement de leurs compétences.*

### **Constat 7. Elles et ils souhaitent nettement plus souvent participer à diverses activités sociales et sportives.**

Les résultats de ce sondage démontrent toute l'importance de la vie sociale pour ces étudiantes et étudiants. En effet, les activités auxquelles ils prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep sont tournées vers la recherche de la rencontre avec l'autre, soit les sports récréatifs, les activités culturelles ou sociales, les sports compétitifs, le bénévolat ou l'engagement dans la communauté collégiale. Rappelons que certains et certaines entreprennent des études au Québec dans le but de pratiquer un sport compétitif. Ils se démarquent de façon importante de leurs pairs québécois quant à leur intérêt à prendre part à chacune de ces activités, mais aussi à participer à des activités de nature spirituelle.

*Dans leur processus de reconstruction de liens sociaux, le contact et les interactions avec les pairs québécois s'avèrent nécessaires. À ce sujet, une étude de Gallais et coll. (2020) souligne que les éléments qui ont un impact sur le bien-être psychologique des étudiantes et étudiants internationaux sont l'engagement social et la sociabilité. Devant cet engouement pour diverses activités culturelles, sportives, sociales et spirituelles, les cégeps doivent poursuivre leurs efforts pour leur offrir une panoplie d'occasions de rencontres avec l'autre. Ils doivent aussi continuer à faire connaître les activités offertes dans la ville ou la région, puisqu'elles sont souvent méconnues de ces collégiennes et collégiens qui n'ont pas d'autres références que le cégep à leur arrivée.*

## **Section 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel**

### **Constat 8. Elles et ils s'inscrivent davantage dans des programmes techniques et visent moins fréquemment l'université.**

Les données de l'enquête révèlent une grande diversité dans l'occupation principale des étudiantes et étudiants internationaux au moment de déposer une demande d'admission au cégep. Ils sont d'ailleurs moins nombreux à provenir du secondaire au secteur des jeunes que leurs autres pairs québécois, étant plus âgés et provenant surtout

de la population B dans notre échantillon. Près de la moitié des collégiennes et collégiens internationaux affirment savoir exactement ce qu'ils souhaitent comme carrière, une proportion significativement plus importante que les autres étudiantes et étudiants. La vaste majorité de la population étudiante internationale sondée se retrouve dans les programmes techniques (80,0 %), principalement dans les techniques administratives, physiques, biologiques ou agroalimentaires, mais un peu moins dans les techniques humaines. Le contenu du programme constitue la principale raison pour laquelle ils s'inscrivent dans un programme, puis la seconde étant parce qu'il conduit à la carrière convoitée.

Contrairement aux autres étudiantes et étudiants ou à leurs pairs issus de l'immigration récente, peu d'entre eux optent pour un programme préuniversitaire. En outre, le quart de la population étudiante internationale compte terminer ses études après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales et peu prévoient aller à l'université. Néanmoins, plus du tiers d'entre eux demeurent indécis à savoir s'ils poursuivront aux études universitaires une fois leur diplôme d'études collégial obtenu.

Quatre étudiantes et étudiants internationaux sur cinq (81,1 %) prévoient terminer leurs études selon la durée prévue de leur programme d'études, c'est-à-dire en trois ans pour un programme technique ou en deux ans pour un préuniversitaire. Ils sont donc moins enclins que leurs pairs à allonger leurs études. Les conditions d'admission, les frais de scolarité, l'entente avec leur pays d'origine et les exigences des programmes de bourses peuvent expliquer qu'ils souhaitent – ou doivent – obtenir un diplôme dans les délais prescrits. Soulignons que certains ont déjà entamé des études universitaires ou équivalentes aux études collégiales avant d'entreprendre leurs études au Québec. De plus, certains d'entre eux finiront leurs études dans des délais moindres, par exemple dans le cas d'entente de double diplôme.

*Le recrutement international des cégeps vise essentiellement le secteur technique, ce qui explique leur présence importante dans ce type de programmes et la plus faible part d'entre eux qui visent à poursuivre à l'université. Par ailleurs, certaines étudiantes et certains étudiants reçoivent des incitatifs financiers à s'inscrire dans des programmes du secteur technique. Soulignons que les effectifs internationaux permettent le maintien d'environ trente programmes d'études dans l'ensemble du réseau des cégeps (Fédération des cégeps, 2021).*

*Bien que la vaste majorité souhaite obtenir un diplôme dans les délais prévus, des embûches peuvent survenir dans leur parcours scolaire et entraîner l'allongement de leurs études. Le personnel des cégeps doit rester à l'affût d'éventuels changements dans leur cheminement qui pourraient causer des soucis financiers et générer beaucoup de stress. Un accompagnement de ces étudiantes et étudiants tout au long de leur parcours demeure souhaitable pour les soutenir dans leur réussite.*

### **Constat 9. L'attrait du domaine d'études et la découverte d'un autre pays au cœur de leur choix d'étudier au Québec.**

Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'étudier dans un cégep au Québec, près des trois quarts ont été attirés par le domaine d'études et environ les deux tiers souhaitent y découvrir un autre pays ou une autre culture. Environ une personne sur cinq souhaite améliorer ses conditions de vie en venant au Québec ou encore a choisi d'étudier au Québec afin de retourner travailler dans son pays.

*Alors que le gouvernement du Québec, par l'entremise de divers programmes publics, vise l'attraction et la rétention des étudiantes et étudiants par le biais de l'immigration ou de l'internationalisation des études supérieures afin de contrer la pénurie de main-d'œuvre, ces données de même que d'autres études montrent que bon nombre de ces personnes ont une ouverture à demeurer au Québec au terme de leurs études (Bégin-Caouette, 2018; Belkhouja, 2017). Selon la Fédération des cégeps (2021), entre 50 % et 75 % d'entre eux choisiraient d'immigrer après leur diplôme du cégep. Leur expérience dans le programme d'études, la qualité de vie dans leur région d'accueil, ainsi que les perspectives d'emploi sont déterminantes dans ce choix (Dejar, 2018; St-Vincent Villeneuve, 2018), faisant des cégeps des acteurs clés dans leur rétention.*

## **Section 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales**

### **Constat 10. Des étudiantes et étudiants assidus et motivés à entreprendre des études collégiales.**

L'enquête montre que les collégiennes et collégiens internationaux sont beaucoup plus motivés que les autres étudiants et étudiantes à réussir leurs études collégiales (91,3 % contre 75,6 %). Ils font aussi preuve d'une grande assiduité dans leurs études. Lorsqu'on les questionne sur les raisons de cette forte motivation dans le cadre d'une question ouverte, ils mentionnent principalement, au même titre que leurs pairs québécois, leur avenir professionnel, le plaisir d'apprendre ou leur avenir à long terme, mais ils sont significativement plus nombreux à associer ce haut niveau de motivation à leur réussite.

*Les étudiantes et étudiants internationaux démontrent une forte motivation et une grande assiduité dans leurs études. Des recherches montrent qu'il s'agit de facteurs prédictifs de la persévérance et la réussite (Viau, 1994). Étant animés par le désir de réussir, les étudiantes et étudiants internationaux sont susceptibles de vivre de l'anxiété de performance ou du stress en lien avec la réussite scolaire (Gallais et coll., 2020). Plusieurs pistes d'actions peuvent être proposées aux étudiantes et étudiants par le personnel enseignant ou professionnel des cégeps, telles que travailler sur l'estime de soi, la confiance en soi et le sentiment de compétence lors de l'évaluation ou en situation d'apprentissage, ou encore soutenir l'ambition scolaire tout en faisant ressortir l'importance du projet migratoire sur le plan humain et expérientiel. De plus, il serait souhaitable de les soutenir dans leur adaptation au fonctionnement de*

*l'établissement et au système éducatif québécois tant au début que tout au long de leur parcours, afin d'éviter une surcharge cognitive (Gallais et coll., 2020).*

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

### **Constat 11. Elles et ils préfèrent vivre seuls, avec des amies ou amis ou des colocataires.**

Sans surprise, la population étudiante internationale a davantage tendance à vivre seule pendant ses études ou avec des amies ou amis ou d'autres étudiantes et étudiants que leurs pairs québécois. D'ailleurs, peu vivent avec un parent, une tutrice ou un tuteur, une conjointe ou un conjoint ou une ou un enfant durant leurs études collégiales. Toutefois, ce cas de figure est tout de même présent dans l'échantillon. En effet, certaines et certains résident déjà au Québec au moment d'entreprendre leur parcours collégial, soit parce qu'ils accompagnent leurs parents qui ont choisi de venir travailler au Québec ou encore parce qu'ils font le choix de convertir un permis de travail en permis d'études, par exemple. Trois personnes sur quatre doivent déménager pour venir étudier au cégep, ce qui peut entraîner divers défis d'adaptation.

*Le projet d'aller étudier à l'étranger est le plus souvent un projet personnel, d'où ce portrait de la situation résidentielle. Par conséquent, ces cégépiennes et cégépiens ont davantage de responsabilités et doivent faire preuve d'une grande autonomie. Aussi, hormis les étudiantes et étudiants déjà arrivés au Québec, la vaste majorité vit aussi un déménagement et doit s'installer dans un nouveau milieu. Le soutien à la transition et à l'adaptation de cette population étudiante est par conséquent d'une grande importance.*

## Section 8 – Situation financière

### **Constat 12. Soutenus par leurs parents financièrement, ils et elles déclarent peu d'inquiétudes financières.**

Les personnes étudiantes internationales déclarent moins avoir d'inquiétudes financières (14,3 %) que les autres étudiantes et étudiants (20,0 %) et les personnes récemment immigrées (31,5 %). C'est particulièrement le cas pour la population B. Celles qui mentionnent rencontrer des inquiétudes financières évoquent principalement comme raisons qu'elles n'ont pas d'emploi, pas de prêts ou de bourses, ont des difficultés à payer les dépenses de base ou encore doivent soutenir financièrement leur famille. L'enquête montre que les parents constituent la source principale de financement pour la majorité des étudiantes et étudiants internationaux comme leurs pairs québécois. Par contre, ils bénéficient plus fréquemment du soutien d'une conjointe ou d'un conjoint, d'une ou d'un autre membre de la famille, d'une bourse d'excellence ou ont plus souvent recours à des prêts personnels comme source principale de financement de leurs études. Ils prévoient cependant moins fréquemment avoir recours à un travail rémunéré durant leurs études ou durant l'été comme source principale de financement, mais plusieurs indiquent qu'un travail rémunéré pourrait devenir une source secondaire de financement. S'ils prévoient travailler pendant la période scolaire, c'est surtout pour payer des dépenses personnelles ou pour accumuler de l'expérience de travail.

*La faible proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux vivant des inquiétudes financières s'explique en partie par le fait qu'ils sont en grande majorité d'origine française. En effet, grâce à l'entente Québec-France, ils bénéficient des mêmes frais et droits de scolarité que leurs pairs québécois. De plus, afin d'obtenir un permis d'études, les étudiantes et étudiants internationaux doivent démontrer qu'ils ont suffisamment de ressources financières pour être admis dans un cégep au Québec. Le fort soutien des parents comme source principale de financement des études apaise peut-être aussi leurs inquiétudes. Signalons aussi que l'échantillon comprend quelques étudiantes et étudiants en mobilité qui viennent étudier au Québec pour une courte durée. Avec le coût de la vie élevé au Québec, ils pourraient éventuellement rencontrer des soucis financiers plus tard dans leurs parcours. En outre, certains peuvent se voir retirer l'aide d'une ou d'un proche pendant leur séjour ou peuvent perdre leur bourse d'études à la suite d'un échec.*

*En outre, face aux difficultés financières que peuvent vivre certaines collégiennes et certains collégiens internationaux à couvrir les besoins de base, ces personnes doivent être soutenues afin de favoriser leur réussite au collégial. Un maillage peut être établi entre les cégeps et les organismes communautaires afin de repérer des services communautaires qui peuvent leur être utiles. Une telle collaboration entre le milieu collégial et le milieu communautaire permettrait à ces étudiantes et étudiants de mieux connaître la panoplie de services offerts par les organismes de leur milieu, en plus de contribuer à leur inclusion sociale et professionnelle (Boily et coll., 2022).*

*Soulignons que le statut migratoire ou les conditions de bourses peuvent limiter les possibilités de travailler pour ces étudiantes et étudiants. Toutefois, depuis le 15 novembre 2022, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada autorise aux collégiennes et collégiens internationaux inscrits à temps plein à travailler plus de 20 heures par semaine hors campus (gouvernement du Canada, 2022). Cette nouvelle possibilité leur permettra peut-être d'éviter des soucis financiers durant leur parcours tout en leur offrant une expérience de travail. L'effet de cette mesure reste à être mesuré.*

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

### Constat 13. Perception de bonnes compétences numériques.

À leur entrée dans leur programme d'études collégial, une large majorité des étudiantes et étudiants internationaux ont accès à un ordinateur suffisamment performant, une proportion semblable aux autres étudiantes et étudiants. Ils sont aussi plus enclins à posséder un ordinateur portable. De façon générale, ils déclarent une bonne maîtrise des outils technologiques utiles pour leurs études collégiales et se distinguent favorablement de leurs pairs en ce sens, notamment en ce qui concerne leur maîtrise de tableurs électroniques comme Excel. Néanmoins, ils sont moins nombreux à révéler une bonne maîtrise des outils collaboratifs comme Teams et des logiciels de présentation tels PowerPoint. La vaste majorité s'estime de niveau intermédiaire ou avancé en recherche documentaire sur Internet ou

pour distinguer des sources fiables et rigoureuses pour éviter la désinformation, et ce, au-delà des proportions observées chez les autres collégiennes et collégiens.

*Bien que ces collégiennes et collégiens disent avoir une maîtrise intermédiaire ou élevée de la plupart des outils, il est possible qu'ils doivent apprendre des fonctionnalités avancées des logiciels pour répondre à des exigences de leur programme d'études. De plus, leur plus faible maîtrise de certaines plateformes collaboratives comme Teams pourrait constituer pour plusieurs un obstacle supplémentaire qu'ils devront surmonter lors de leur adaptation au contexte d'études québécois.*

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

### Constat 14. De grands besoins pour apprendre le métier étudiant et en mathématiques.

Tout comme leurs pairs québécois, les étudiantes et étudiants internationaux expriment de grands besoins pour la réussite de leurs études, sur plusieurs aspects, mais principalement pour se préparer aux examens et pour développer des méthodes de travail. De plus, ils évoquent plus souvent que les autres un grand besoin de soutien pour résoudre des problèmes mathématiques. D'autre part, peu d'entre eux nomment de grands besoins de soutien pour travailler en équipe, pour se mettre à niveau ou pour effectuer un rattrapage scolaire. Ils sont aussi moins nombreux à penser qu'ils auront un grand besoin d'aide pour confirmer leur choix de carrière et se motiver pour les études.

*L'importante demande des étudiantes et des étudiants internationaux et de leurs pairs 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. Les cégeps doivent réfléchir à divers moyens d'appuyer ces collégiennes et collégiens dans l'apprentissage du métier étudiant.*

*Une attention particulière devra être portée à ces collégiennes et collégiens en ce qui a trait aux mathématiques. De leur propre aveu, ils souhaitent un soutien du cégep afin de favoriser leur réussite. Soulignons que 40 % d'entre eux s'inscrivent dans des programmes de la famille des techniques de l'administration ou des techniques physiques, programmes dans lesquels les mathématiques occupent une place relativement importante. Des lacunes en mathématiques dans leur parcours scolaire antérieur pourraient aussi expliquer en partie ce plus fort besoin de soutien qu'ils mentionnent, mais le sondage ne permet pas de le confirmer.*

*Les étudiantes et étudiants internationaux sous-estiment peut-être les éventuels défis qui les attendent quant aux travaux d'équipe, à la mise à niveau ou au rattrapage scolaire. En effet, plusieurs recherches réalisées sur les défis que peuvent vivre ces étudiantes et étudiants tendent à démontrer qu'ils rencontreront des obstacles à ces égards dans leur parcours (Bikie Bi Nguema et coll., 2020; Gallais et*

*coll., 2020). Le personnel des cégeps devra s'assurer de bien les soutenir, même s'ils n'anticipent pas nécessairement ce besoin de prime abord.*

### **Constat 15. Besoins de soutien importants en langue d'enseignement, mais surtout en langue seconde.**

D'abord, tout comme leurs pairs québécois, les étudiantes et étudiants internationaux sont nombreux à évoquer un important besoin de soutien en langue d'enseignement, c'est-à-dire le français, dans les cégeps francophones, et l'anglais, dans les cégeps anglophones. Ils anticipent surtout un grand besoin de soutien pour être en mesure d'écrire sans fautes. Notons toutefois que, dans tous les domaines liés à la langue d'enseignement, la population étudiante internationale est moins encline à anticiper de grands besoins d'aide que la population étudiante d'immigration récente, les écarts avec cette dernière avoisinant les 15 voire 20 points de pourcentage. Ensuite, sondés sur leurs besoins d'aide dans la langue seconde, soit l'anglais pour la très grande majorité des répondantes et des répondants de l'échantillon, ils se distinguent nettement de leurs pairs québécois par leurs niveaux de besoin très élevés, et ce, dans tous les domaines (parler, écrire, comprendre et lire). Leurs besoins ressemblent toutefois à ceux des immigrantes et des immigrants récents.

*Les études postsecondaires reposent sur une grande maîtrise de la langue d'enseignement, que ce soit en formation générale ou dans la formation spécifique de plusieurs programmes d'études. Le personnel des cégeps, notamment les enseignantes et enseignants, a un rôle crucial à jouer dans l'identification de ces difficultés potentielles et l'accompagnement dans l'apprentissage de la langue. De telles proportions de collégiennes et de collégiens internationaux, qui, de leur propre aveu, ont besoin d'aide en langue d'enseignement (principalement en français, dans notre échantillon) doivent amener des actions efficaces. Puisque la Fédération des cégeps a fait de la maîtrise du français l'un de ses dix enjeux prioritaires (Lavoie, 2021) et que le ministère de l'Enseignement supérieur (2023a) souhaite travailler sur cet enjeu dans la mesure 3.5 de son plan d'action (PARES), 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.*

*En qui a trait à leurs forts besoins de soutien en langue seconde, une piste d'explication plausible serait qu'ils prennent conscience, à leur arrivée au Québec, de l'importance du bilinguisme ou encore qu'ils ne sont pas nécessairement exposés à l'anglais dans leur pays d'origine. Pour plusieurs, la langue seconde enseignée au Québec peut être en fait une troisième voire une quatrième langue à maîtriser. Certains francophones choisissent aussi d'étudier au Canada, dans une institution scolaire francophone ou bilingue, pour améliorer leurs compétences en anglais (Kamano, 2015; Société de recherche sociale appliquée, 2016). Ces étudiantes et étudiants souhaitent ainsi parfaire leur apprentissage de la langue seconde et anticipent un besoin de soutien pour y arriver. Peut-être souhaitent-ils obtenir un soutien dans leur apprentissage de cette langue seconde. Il faudra suivre de près si ces besoins anticipés se sont*

*traduits en difficultés scolaires dans les cours de langue seconde. Quoi qu'il en soit, une attention particulière doit être portée sur cette question par le personnel des cégeps.*

### **Constat 16. Gérer son stress, s'adapter à la société d'accueil et s'éloigner de ses proches : des défis importants.**

La population étudiante internationale anticipe un grand besoin d'aide pour contrôler son stress (19,4 %), mais dans de moindres mesures que les autres étudiantes et étudiants (29,5 %). Des études montrent que les étudiantes et étudiants internationaux ont souvent tendance à déclarer moins de problèmes de santé mentale et à moins demander d'aide psychologique (de Moissac et coll., 2020), malgré le stress important qu'ils sont susceptibles de vivre durant leur parcours (Drouin, 2020). Cette tendance peut s'expliquer par des tabous entourant les problèmes psychologiques, influencés par la culture, une méconnaissance des services disponibles ou une faible littératie en santé mentale (*mental health literacy*), c'est-à-dire la capacité à détecter ses problèmes psychologiques. De plus, comme ils doivent souvent démontrer qu'ils sont exemplaires pour obtenir l'accès à des formations au Québec, un biais de désirabilité a pu influencer leur réponse au sondage.

Par ailleurs, les cégépiennes et cégépiens internationaux prévoient un grand besoin de soutien pour s'adapter à un changement de pays et à l'éloignement de leur famille et leurs amies ou amis, situation qui peut également être rapportée par ceux qui effectuent une migration régionale pour les études. Ils ne sont toutefois pas plus nombreux que leurs pairs québécois à anticiper un besoin de soutien pour développer un réseau social et d'amies ou d'amis.

*Plusieurs études montrent que le stress acculturatif que ces étudiantes et étudiants peuvent vivre constitue un défi majeur dans leur première session au cégep (Drouin, 2020; Gallais et coll., 2020). Les défis d'adaptation que vivent ces collégiennes et collégiens nécessitent un suivi et un accompagnement particulier de la part du personnel professionnel, mais aussi du personnel enseignant. Le besoin de socialiser, exprimé dans la section 4, est une préoccupation propre à cette période de transition vécue, entre autres, par ces étudiantes et étudiants. Il s'agit d'une dimension sur laquelle le ministère de l'Enseignement supérieur (2023a) souhaite intervenir dans le cadre du Plan d'action sur la réussite en enseignement supérieur (PARES), à la mesure 3.2 qui prévoit le déploiement d'actions afin de favoriser le soutien à l'accueil et à la transition des étudiantes et des étudiants.*

*Aussi, 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 en santé mentale dans le réseau collégial. Avec le Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026 (PASME), le ministère de l'Enseignement supérieur (2023b) a affirmé sa volonté de soutenir le réseau dans la mise en œuvre de pratiques et de mesures favorisant le bien-être et le développement d'une santé mentale florissante chez les membres de la population étudiante. Il faudra suivre de près les effets de ce plan d'action sur la gestion du stress des étudiantes et des étudiants*

*internationaux. Aussi, une attention particulière doit être portée lors de leur adaptation au cégep à la première session, voire à la première année.*

### **Constat 17. Elles et ils sont plus enclins à souhaiter utiliser divers services au cégep.**

Les cégeps offrent une panoplie de services à la population étudiante pour mener à bien son projet d'études, pour socialiser ou pour combler différents besoins. Les installations sportives du cégep sont les services les plus convoités par cette population (66,5 %), et ce, dans une proportion plus élevée que pour les autres étudiantes et étudiants. La bibliothèque s'avère une ressource que la majorité compte utiliser (61,7 %), de façon comparable aux autres collégiennes et collégiens. Ils sont nettement plus enclins que leurs pairs à prévoir recourir aux services d'aide à l'emploi et de placement étudiant, au tutorat et à l'aide à la réussite, aux services de santé et à l'aide au logement. Toutefois, ils comptent moins que les autres recourir aux prêts et bourses et aux services de soutien psychologique. Rappelons qu'ils n'ont pas accès à l'aide financière aux études du gouvernement du Québec, c'est-à-dire au programme de prêts et de bourses.

*Au même titre que ce qui était observé à la section 4 pour la participation à des activités offertes par le cégep, ces étudiantes et étudiants ont l'intention de recourir à divers services du cégep et le personnel devra tenir compte de leurs besoins à cet égard. Leur établissement d'accueil devient alors pour eux un nouveau milieu de vie, un écosystème en soi. Leur faire connaître l'ensemble des services offerts et leur fonctionnement devient donc un moyen efficace de faciliter l'accès à ces services.*

## **Pistes de réflexion méthodologiques**

Dans le cadre de la présente enquête, le recrutement des étudiantes et des étudiants internationaux pose différents enjeux méthodologiques qu'il faudrait tenter de régler dans l'éventualité où une nouvelle enquête ou analyse portant sur cette population étudiante était visée. Ces ajustements pourraient aussi bénéficier à la Fédération des cégeps et à chaque collège participant dans un souci d'obtenir un portrait le plus fiable possible de cette population étudiante pour les prochaines éditions du SPEC. Les modifications proposées concernent à la fois le mode de recrutement, l'ajustement de certaines questions existantes pour mieux prendre en compte la réalité des étudiantes et des étudiants internationaux, de même que l'ajout d'une nouvelle question qui permettrait de mieux distinguer les profils des résidents temporaires pour étude.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises durant le rapport, le recrutement des étudiantes et des étudiants de la population A s'est heurté à une barrière importante. En effet, comme le SPEC peut être administré dès l'admission des étudiantes et des étudiants dans leur programme d'études à partir des mois d'avril ou de mai, plusieurs personnes

étudiantes internationales n'ont, à ce moment-là, pas complété toutes leurs démarches pour pouvoir venir étudier au Québec. De plus, le code permanent permettant de lancer l'invitation à prendre part au questionnaire est généralement créé plus tard dans le processus, ce qui fait en sorte que plusieurs étudiantes et étudiants ne recevront tout simplement pas l'invitation à remplir le sondage en ligne. Deux solutions permettraient de contourner cette problématique. Les cégeps pourraient générer un code permanent fictif temporaire qui leur serait transmis pour leur permettre de se connecter à la plateforme, ce que certains cégeps ont déjà expérimenté par le passé. Une alternative serait, pour les cégeps qui choisissent de faire parvenir l'invitation à participer très tôt, de générer une nouvelle liste d'étudiantes et d'étudiants en septembre et d'effectuer une relance à ce moment pour s'assurer que les étudiantes et les étudiants internationaux nouvellement admis dans un cégep participant puissent être invités à remplir le questionnaire.

Le second enjeu porte sur certaines questions qui peuvent être confondantes pour ces étudiantes et étudiants en raison de leurs référents qui diffèrent de ceux des répondantes et des répondants du Québec. Nommons notamment la question portant sur la scolarité des parents, celle sur le plus haut diplôme souhaité ou encore les sources de financement des études. Il faudrait seulement s'assurer que les choix de réponses proposés sont clairs pour toute personne qui n'aurait pas fait son parcours scolaire antérieur au Québec en reformulant certains énoncés ou en ajoutant, au besoin, des choix spécifiques pour cette population étudiante. Une autre option pour régler le défi de la clarté de certaines questions pour ceux-ci serait d'ajouter une bulle d'aide, qui ne s'afficherait que pour ces personnes, afin de fournir des éléments supplémentaires pour leur permettre de répondre adéquatement aux questions qui leur sont posées.

Enfin, nous avons constaté que les résidentes et les résidents temporaires pour études ne constituaient pas un groupe homogène recruté à l'international pour venir poursuivre leurs études au Québec. Plusieurs résident déjà au Québec au moment de remplir le questionnaire et n'ont, par conséquent, pas besoin de déménager, ou encore prévoient résider avec leurs parents ou tuteurs ou tutrices. Une question supplémentaire, uniquement adressée aux résidentes et résidents temporaires pour études, pourrait mieux cerner la situation de ceux-ci.

# **Annexe A.**

**Tableaux croisés selon la  
population A ou B**



# Sommaire des questions par thème

## Thème 1 – Caractéristiques personnelles

1.1. Sexe .....	131
1.2. Âge .....	131
1.3. Niveau de scolarité des parents et des étudiants de première génération (EPG) .....	131
1.4. Enfants à charge et âge des enfants .....	132

## Thème 2 – Diversité ethnoculturelle

2.1. Statut de l'étudiant (citoyenneté) .....	133
2.2. Lieu de naissance de l'étudiant et de ses parents .....	133
2.3. Statut d'immigrant de l'étudiant .....	133
2.4. Immigrant récent chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada .....	134
2.5. Étudiant autochtone .....	134
2.6. À quel groupe vous identifiez-vous, chez les étudiants autochtones? .....	134
2.7. Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles? .....	134
2.8. Langues maternelles .....	134
2.9. Langues parlées à la maison .....	134
2.10. Niveau de maîtrise de la langue française .....	135
2.11. Classe d'accueil ou de francisation au cours de votre scolarisation antérieure .....	136
2.12. Avoir été victime de discrimination ou été traité injustement au sein du milieu scolaire .....	136

## 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 .....	137
3.2. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre vie d'étudiant .....	137
3.3. Mesures d'aide ou adaptations reçues en lien avec ces obstacles .....	137
3.4. Avez-vous reçu des services de la part des professionnels en lien avec ces obstacles? .....	138
3.5. Étudiant ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap .....	138
3.6. À quels troubles pouvez-vous associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap? .....	138
3.7. Prévoyez-vous avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap? .....	139
3.8. Avoir reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé .....	139

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

4.1. Degré d'importance accordé à différents éléments (valeurs) .....	140
4.2. Activités auxquelles vous prévoyez participer au cours de la prochaine année au cégep .....	143

## **Thème 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel**

5.1. Occupation principale au moment de faire la demande d'admission.....	144
5.2. Moyenne générale au secondaire .....	144
5.3. Tour de l'admission .....	144
5.4. Secteur d'études .....	144
5.5. Famille de programmes.....	145
5.6. Étudiants internationaux.....	145
5.7. Raisons d'étudier dans un collège québécois .....	145
5.8. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme d'études collégiales? .....	146
5.9. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme.....	146
5.10. Prévoyez-vous terminer vos études collégiales en respectant la durée prévue de votre programme? (sinon, pourquoi) .....	147
5.11. Avez-vous déjà fait un choix de carrière?.....	148
5.12. Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études? .....	148

## **Thème 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales**

6.1. Façon dont vous faites votre travail scolaire (étude et devoirs).....	149
6.2. Niveau de motivation actuel pour réussir vos études .....	149

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

7.1. Avec qui habiterez-vous durant la semaine lors des études collégiales?.....	151
7.2. Allez-vous déménager ou avez-vous dû déménager pour poursuivre vos études collégiales? .....	151
7.3. Inquiétudes liées à la COVID-19 .....	151

## **Thème 8 – Situation financière**

8.1. Avez-vous en ce moment des inquiétudes financières? .....	153
8.2. Raisons des inquiétudes financières .....	153
8.3. Sources de financement pour les études .....	153
8.4. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire .....	155

**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?..... 158  
9.2. Niveau de maîtrise de certains outils technologiques ..... 158

**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 ..... 161  
10.2. Domaines pour lesquels l'étudiant prévoit un besoin d'aide sur le plan personnel..... 163  
10.3. Besoin d'aide en langue d'enseignement..... 166  
10.4. Besoin d'aide en langue seconde..... 167  
10.5. Services aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep ..... 168



		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 1 – Caractéristiques personnelles</b>												
<b>1.1. Sexe (dossier de l'étudiant)</b>												
	Féminin	%	46,7	56,0	42,3	59,0	43,4	57,0	,013	☆,000	☆,000	,328
	Masculin	%	53,3	44,0	57,7	41,0	56,6	43,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	176	14 056	531	7 409	707	21 465				
<b>1.2. Âge (dossier de l'étudiant)</b>												
	17 ans ou moins	%	36,3	83,3	4,1	2,0	12,1	55,2	☆,000	☆,003	☆,000	☆,000
	18 ou 19 ans	%	40,1	12,7	37,0	41,0	37,7	22,5				
	20 à 23 ans	%	18,8	2,2	32,9	29,7	29,4	11,7				
	24 ans ou plus	%	4,8	1,8	26,0	27,3	20,8	10,6				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	176	14 056	531	7 409	707	21 465				
<b>1.3a. Niveau de scolarité de la mère ou tutrice (Q04a)</b>												
	Primaire	%	4,9	1,9	4,7	4,4	4,8	2,8	☆,000	☆,000	☆,000	☆,004
	Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)	%	4,8	9,2	11,2	13,9	9,6	10,8				
	Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)	%	8,4	9,7	10,9	14,9	10,3	11,5				
	Collégial (AEC ou DEC)	%	12,0	23,0	13,1	24,7	12,8	23,6				
	Université (certificat)	%	7,5	7,1	2,4	6,4	3,7	6,9				
	Université (baccalauréat)	%	20,3	25,6	13,3	19,3	15,1	23,4				
	Université (maîtrise)	%	19,1	11,4	16,5	7,5	17,1	10,0				
	Université (doctorat)	%	4,5	3,0	3,7	1,9	3,9	2,6				
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	18,6	9,2	24,1	7,0	22,7	8,4				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	176	14 037	531	7 402	707	21 439				
<b>1.3b. Niveau de scolarité du père ou tuteur (Q04b)</b>												
	Primaire	%	2,7	3,2	2,6	6,4	2,7	4,3	☆,000	☆,000	☆,000	,152
	Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)	%	7,1	12,9	8,1	16,8	7,8	14,3				
	Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)	%	11,2	13,9	13,9	18,2	13,2	15,4				
	Collégial (AEC ou DEC)	%	9,2	19,4	12,1	18,7	11,3	19,1				
	Université (certificat)	%	3,8	5,5	2,7	4,3	3,0	5,1				
	Université (baccalauréat)	%	19,1	18,3	15,4	14,0	16,3	16,8				
	Université (maîtrise)	%	17,3	10,4	15,1	7,3	15,7	9,3				
	Université (doctorat)	%	9,3	3,8	4,1	2,4	5,4	3,3				
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	20,2	12,7	26,0	11,8	24,6	12,4				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	176	14 039	531	7 403	707	21 442				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
Cette information est obtenue à partir du niveau de scolarité du père et de la mère selon les questions Q04a et Q04b											
<b>1.3c. Étudiant de première génération - EPG (Q04)</b>											
Non	%	86,9	85,9	78,4	75,3	80,7	82,2	,674	,157	,364	,022
Oui	%	13,1	14,1	21,6	24,7	19,3	17,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	147	12 717	407	6 760	554	19 477				
<b>1.4. Avez-vous des enfants à charge? (Q11)</b>											
Oui	%	1,2	1,2	11,3	9,3	8,7	4,0	,958	,151	★ ,000	★ ,000
Non	%	98,8	98,8	88,7	90,7	91,3	96,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	172	13 840	509	7 307	681	21 146				
Cette question s'adresse aux étudiants qui ont des enfants à charge selon la question Q11											
<b>1.4a. Âge des enfants à charge (Q11a)</b>											
Au moins un enfant de moins de 5 ans	%	0,6	0,6	4,1	4,7	3,2	2,0	,992	,065	★ ,000	★ ,001
Au moins un enfant mineur, mais aucun enfant de moins de 5 ans	%	0,6	0,5	5,9	4,2	4,6	1,8				
Enfants tous majeurs	%	0,0	0,0	0,8	0,3	0,6	0,1				
Sans enfants	%	98,8	98,8	89,2	90,9	91,6	96,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	14 056	531	7 409	707	21 465				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 2 – Diversité ethnoculturelle</b>											
<b>2.1. Statut de l'étudiant (Q01)</b>											
Citoyen canadien	%	0,0	95,7	0,0	94,9	0,0	95,4	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Résident permanent	%	0,0	4,0	0,0	4,6	0,0	4,2				
Résident temporaire (étudiant étranger)	%	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0				
Réfugié reconnu, sans statut ou autre	%	0,0	0,3	0,0	0,5	0,0	0,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	14 052	531	7 408	707	21 459				
<b>2.2a. Lieu de naissance de l'étudiant (Q03a)</b>											
Québec	%	2,5	85,0	0,0	83,6	0,6	84,5	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Autre province canadienne ou territoire	%	0,0	1,6	0,0	2,3	0,0	1,9				
Autre pays	%	97,5	13,3	100,0	14,2	99,4	13,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	14 049	531	7 408	707	21 457				
<b>2.2b. Lieu de naissance de votre mère (Q03b)</b>											
Québec	%	3,1	71,6	0,0	74,3	0,8	72,5	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Autre province canadienne ou territoire	%	0,0	2,3	0,0	2,2	0,0	2,3				
Autre pays	%	96,5	25,0	99,8	22,6	99,0	24,2				
Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	0,4	1,1	0,2	0,8	0,2	1,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	14 049	531	7 408	707	21 457				
<b>2.2c. Lieu de naissance de votre père (Q03c)</b>											
Québec	%	2,6	69,7	0,0	71,7	0,6	70,4	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Autre province canadienne ou territoire	%	0,5	2,1	0,0	2,4	0,1	2,2				
Autre pays	%	95,7	25,8	98,0	23,5	97,5	25,0				
Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	1,2	2,5	2,0	2,5	1,8	2,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	14 049	531	7 408	707	21 457				
Cette information est obtenue à partir du lieu de naissance de l'étudiant et de ses parents selon les questions Q03a, Q03b et Q03c											
<b>2.3. Statut d'immigrant de l'étudiant (Q03)</b>											
Étudiant né au Canada dont les deux parents sont nés au Canada	%	0,0	69,2	0,0	71,3	0,0	69,9	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Immigrant de 2e génération (né au Canada et dont au moins un parent est immigrant)	%	0,0	17,2	0,0	14,3	0,0	16,2				
Immigrant de 1re génération (né à l'extérieur du Canada)	%	0,0	13,6	0,0	14,4	0,0	13,9				
Étudiant international (résident temporaire)	%	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	13 790	531	7 286	707	21 076				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
Cette question s'adresse aux étudiants nés à l'extérieur du Canada selon la question Q03a											
<b>2.4. Immigrant récent chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada (moins de 5 ans) (Q03d)</b>											
Non	%	n. d.	79,9	n. d.	78,5	n. d.	79,4	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Oui	%	n. d.	20,1	n. d.	21,5	n. d.	20,6				
Total	%	n. d.	100,0	n. d.	100,0	n. d.	100,0				
	n	n. d.	1 875	n. d.	1 050	n. d.	2 925				
Cette question s'adresse aux résidents canadiens selon la question Q01											
<b>2.5. Étudiant autochtone (Q01a)</b>											
Oui	%	n. d.	1,1	n. d.	1,8	n. d.	1,3	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Non	%	n. d.	98,9	n. d.	98,2	n. d.	98,7				
Total	%	n. d.	100,0	n. d.	100,0	n. d.	100,0				
	n	n. d.	13 448	n. d.	7 033	n. d.	20 481				
Cette question s'adresse aux Autochtones selon la question Q01a											
<b>2.6. À quel groupe vous identifiez-vous, chez les étudiants autochtones? (Q01a1)</b>											
Premières Nations	%	n. d.	59,8	n. d.	58,5	n. d.	59,2	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Métis	%	n. d.	36,0	n. d.	36,1	n. d.	36,0				
Inuit	%	n. d.	4,2	n. d.	5,4	n. d.	4,8				
Total	%	n. d.	100,0	n. d.	100,0	n. d.	100,0				
	n	n. d.	143	n. d.	127	n. d.	270				
<b>2.7. Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles? (Q02)</b>											
Oui	%	29,0	18,8	26,3	17,9	27,0	18,5	☆,000	☆,000	☆,000	,725
Non	%	60,8	75,3	64,3	77,6	63,4	76,1				
Je préfère ne pas répondre	%	3,7	1,8	4,2	1,5	4,0	1,7				
Je ne sais pas	%	6,6	4,2	5,3	3,0	5,6	3,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	14 047	531	7 407	707	21 454				
<b>2.8. Langues maternelles (Q05)</b>											
Français	%	72,9	92,9	93,9	92,8	88,6	92,9	☆,000	,414	☆,000	☆,000
Anglais	%	24,2	46,5	7,9	39,3	11,9	44,0	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Autre	%	37,1	18,2	15,9	17,2	21,2	17,9	☆,000	,410	,029	☆,000
Total	n	176	14 044	530	7 405	706	21 449				
<b>2.9. Langues parlées à la maison (Q08)</b>											
Français	%	77,2	91,7	97,9	93,5	92,7	92,3	☆,000	☆,000	,715	☆,000
Anglais	%	28,4	47,5	12,6	44,7	16,6	46,5	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Autre	%	34,8	18,7	13,1	16,6	18,6	17,9	☆,000	,036	,685	☆,000
Total	n	175	14 009	521	7 380	697	21 389				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
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											
<b>2.10. Niveau de maîtrise de la langue française (pas très bien ou pas bien du tout) (Q06)</b>											
Je parle le français	%	12,5	2,8	0,7	3,4	3,6	3,0	☆,000	☆,001	,415	☆,000
Je comprends le français à l'oral	%	10,2	1,0	0,3	2,2	2,7	1,4	☆,000	☆,002	,010	☆,000
Je lis le français	%	9,5	1,9	0,3	3,7	2,5	2,5	☆,000	☆,000	,865	☆,000
J'écris le français	%	14,1	5,3	2,2	8,4	5,1	6,3	☆,000	☆,000	,174	☆,000
Total	n	171	3 687	527	1 850	698	5 537				
<b>2.10a. Je parle le français (Q06a)</b>											
Parfaitement	%	57,3	56,6	67,2	54,2	64,8	55,8	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Très bien	%	17,8	25,4	28,4	25,3	25,8	25,3				
Plutôt bien	%	12,5	15,2	3,7	17,1	5,8	15,9				
Pas très bien ou pas du tout	%	12,5	2,8	0,7	3,4	3,6	3,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	171	3 687	527	1 850	698	5 537				
<b>2.10b. Je comprends le français à l'oral (Q06b)</b>											
Parfaitement	%	69,6	71,6	82,2	70,4	79,1	71,2	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Très bien	%	13,4	20,1	15,9	20,4	15,3	20,2				
Plutôt bien	%	6,9	7,3	1,7	7,0	2,9	7,2				
Pas très bien ou pas du tout	%	10,2	1,0	0,3	2,2	2,7	1,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	171	3 687	527	1 850	698	5 537				
<b>2.10c. J'écris le français (Q06c)</b>											
Parfaitement	%	33,9	42,3	43,5	36,8	41,2	40,5	☆,000	☆,000	☆,004	☆,000
Très bien	%	29,5	28,3	34,9	28,2	33,6	28,3				
Plutôt bien	%	22,5	24,1	19,4	26,6	20,2	24,9				
Pas très bien ou pas du tout	%	14,1	5,3	2,2	8,4	5,1	6,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	171	3 687	527	1 850	698	5 537				
<b>2.10d. Je lis le français (Q06d)</b>											
Parfaitement	%	57,6	61,2	77,4	60,7	72,5	61,0	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Très bien	%	20,3	24,3	19,0	24,6	19,3	24,4				
Plutôt bien	%	12,6	12,6	3,4	11,0	5,6	12,0				
Pas très bien ou pas du tout	%	9,5	1,9	0,3	3,7	2,5	2,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	171	3 687	527	1 850	698	5 537				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
Cette question s'adresse aux étudiants nés à l'extérieur du Québec (Q03a)											
<b>2.11. Classe d'accueil ou de francisation au cours de votre scolarisation antérieure (Q07)</b>											
Oui	%	23,6	33,0	6,5	33,4	10,7	33,1	,010	☆,000	☆,000	☆,000
Non	%	76,4	67,0	93,5	66,6	89,3	66,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	171	2 089	524	1 206	695	3 296				
<b>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)</b>											
Votre douance	%	1,3	1,5	1,3	2,1	1,3	1,7	,728	,190	,510	,947
Votre religion	%	1,4	1,9	1,5	1,5	1,5	1,7	,506	,946	,692	,793
Votre langue	%	3,9	1,8	0,5	2,0	1,4	1,9	,025	,013	,359	☆,000
Votre identité ou expression de genre	%	1,6	1,7	1,9	2,4	1,8	2,0	,973	,436	,819	,930
Votre niveau de vie (pauvreté ou richesse)	%	4,6	1,9	1,6	3,5	2,4	2,4	☆,007	,027	,806	,028
Votre sexe	%	1,8	2,5	1,5	2,8	1,6	2,6	,551	,072	,088	,773
Une déficience physique ou neurologique, un trouble d'apprentissage ou un trouble de santé mentale	%	2,0	2,4	2,7	3,6	2,5	2,8	,576	,311	,571	,504
Votre orientation sexuelle	%	1,5	3,0	1,2	3,7	1,3	3,2	,351	☆,005	☆,004	,619
La couleur de votre peau	%	5,2	3,5	4,5	3,6	4,7	3,5	,201	,255	,092	,693
Votre appartenance ethnique ou culturelle	%	4,8	4,5	2,3	4,3	3,0	4,4	,910	,033	,091	,105
Votre apparence physique (autre que la couleur de la peau)	%	14,7	10,4	13,0	10,5	13,4	10,5	,070	,085	,014	,579
Non, je n'ai pas été victime de discrimination	%	72,1	78,7	74,8	76,6	74,1	77,8	,039	,361	,027	,463
Total	n	170	13 307	484	6 990	654	20 297				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 3 – Étudiants ayant des besoins particuliers</b>											
<b>3.1. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre travail scolaire (Q13a)</b>											
Passer des examens, par exemple savoir prioriser les questions	%	12,6	9,7	11,1	16,7	11,5	12,1	,184	☆,001	,654	,569
Lire	%	7,6	10,7	3,3	11,8	4,4	11,1	,183	☆,000	☆,000	,017
Écrire	%	9,6	13,8	5,9	15,5	6,8	14,4	,131	☆,000	☆,000	,076
Prendre des notes	%	11,0	13,5	11,1	20,4	11,1	15,9	,348	☆,000	☆,001	,981
Retenir des informations comme les consignes d'un exercice	%	10,7	13,0	7,5	20,5	8,3	15,6	,327	☆,000	☆,000	,219
Étudier	%	8,7	20,8	9,3	30,6	9,1	24,2	☆,000	☆,000	☆,000	,823
Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans mon travail scolaire	%	61,9	55,1	68,9	45,0	67,1	51,6	,078	☆,000	☆,000	,090
Total	n	172	13 593	495	7 183	667	20 776				
<b>3.2. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre vie d'étudiant (Q13b)</b>											
Contrôler mon impulsivité, mes émotions	%	7,2	9,4	7,7	12,7	7,5	10,5	,279	☆,001	,011	,764
Juger la valeur de mon travail	%	16,5	9,8	22,1	15,7	20,6	11,8	☆,005	☆,000	☆,000	,108
Travailler en équipe	%	13,1	10,0	7,3	18,7	8,8	13,0	,153	☆,000	☆,002	,016
Planifier mes tâches et déterminer les priorités	%	21,3	21,6	20,8	29,7	20,9	24,4	,948	☆,000	,041	,872
Prendre la parole en classe	%	25,0	27,4	24,8	29,3	24,8	28,1	,485	,028	,069	,937
Gérer mon temps	%	30,0	32,5	23,3	42,8	25,0	36,1	,491	☆,000	☆,000	,077
Me concentrer et rester attentif en classe	%	21,3	34,9	23,8	42,3	23,2	37,4	☆,000	☆,000	☆,000	,511
Gérer mon stress ou mon anxiété	%	37,0	44,3	29,1	53,5	31,2	47,5	,054	☆,000	☆,000	,053
Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans ma vie étudiante	%	26,9	24,0	30,9	16,7	29,9	21,4	,395	☆,000	☆,000	,304
Total	n	172	13 592	495	7 182	667	20 774				
Cette question s'adresse aux étudiants ayant rencontré des défis dans leur travail scolaire ou leur vie étudiante selon les questions Q13a et Q13b											
<b>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)</b>											
Révision des méthodes de travail	%	6,9	4,6	4,0	5,0	4,8	4,7	,211	,413	,934	,191
Utilisation d'un ordinateur et de logiciels spécialisés	%	7,0	9,7	4,0	11,7	4,8	10,4	,274	☆,000	☆,000	,191
Tutorat	%	9,8	14,3	5,2	16,6	6,4	15,1	,158	☆,000	☆,000	,058
Mise en place d'adaptations en contexte de classe ou d'examens	%	8,3	9,4	6,4	13,2	6,9	10,8	,687	☆,000	☆,007	,424
Accès à des locaux isolés lors d'examens	%	5,2	8,3	3,0	13,4	3,6	10,1	,227	☆,000	☆,000	,260
Prolongation des délais pour la remise des travaux et les examens	%	16,1	16,3	8,4	16,0	10,5	16,2	,938	☆,000	☆,001	,014
Plan d'intervention individualisé	%	8,0	20,5	5,6	17,4	6,3	19,4	☆,000	☆,000	☆,000	,431
Non, je n'ai bénéficié d'aucune de ces mesures	%	64,9	63,3	81,3	62,8	76,8	63,1	,712	☆,000	☆,000	☆,000
Total	n	131	10 594	349	5 996	479	16 590				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
Cette question s'adresse aux étudiants ayant rencontré des défis dans leur travail scolaire ou leur vie étudiante selon les questions Q13a et Q13b											
<b>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)</b>											
Orthophoniste	%	13,2	4,6	11,7	3,3	12,1	4,1	☆,000	☆,000	☆,000	,701
Éducateur spécialisé	%	3,0	8,6	3,0	7,5	3,0	8,2	,032	☆,001	☆,000	,866
Orthopédagogue	%	5,0	11,8	0,4	8,4	1,6	10,6	,018	☆,000	☆,000	☆,000
Travailleur social	%	3,7	12,3	1,2	14,9	1,9	13,3	☆,005	☆,000	☆,000	,047
Psychologue	%	16,0	22,3	13,4	25,6	14,1	23,5	,100	☆,000	☆,000	,464
Non, je n'ai bénéficié d'aucun de ces services	%	70,0	60,9	73,7	60,7	72,7	60,8	,042	☆,000	☆,000	,422
Total	n	123	10 445	342	5 906	465	16 351				
<b>3.5. Étudiant ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap (Q16)</b>											
Oui	%	4,9	6,9	5,4	11,2	5,2	8,4	,304	☆,000	☆,000	,823
Non	%	89,2	84,8	88,8	75,1	88,9	81,5				
Peut-être	%	3,3	6,3	4,4	11,3	4,1	8,0				
Je préfère ne pas répondre	%	2,7	2,0	1,5	2,4	1,8	2,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
Total	n	169	13 391	487	7 034	655	20 425				
Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16											
<b>3.6. À quels troubles pouvez-vous associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap? (Q17)</b>											
Trouble organique (diabète, fibrose kystique, maladie de Crohn, cancer, fatigue chronique, etc.)	%	n. d.	4,2	10,2	6,1	8,1	5,1	n. d.	,202	,226	n. d.
Déficience physique (paralysie cérébrale, spina-bifida, ataxie, etc.)	%	n. d.	2,5	5,3	3,3	4,2	2,8	n. d.	,685	,788	n. d.
Déficience sensorielle (auditive, visuelle, etc.)	%	n. d.	5,0	2,5	4,5	5,3	4,8	n. d.	,453	,881	n. d.
Trouble neurologique (dyspraxie, sclérose en plaques, traumatisme craniocérébral, dystrophie musculaire, etc.)	%	n. d.	4,6	19,2	5,5	20,2	5,0	n. d.	☆,000	☆,000	n. d.
Trouble du langage (bégaiement, dysphasie, etc.)	%	n. d.	6,7	2,8	6,0	2,2	6,4	n. d.	,276	,147	n. d.
Trouble du spectre de l'autisme (trouble autistique, syndrome d'Asperger, TED, etc.)	%	n. d.	10,8	11,3	8,3	9,0	9,6	n. d.	,538	,793	n. d.
Trouble spécifique des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.)	%	n. d.	26,4	45,6	19,2	45,5	23,0	n. d.	☆,000	☆,000	n. d.
Trouble de santé mentale (trouble anxieux, trouble de l'humeur, trouble alimentaire, trouble psychotique, etc.)	%	n. d.	36,1	12,2	48,1	12,4	41,8	n. d.	☆,000	☆,000	n. d.
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA, TDAH)	%	n. d.	55,4	24,3	61,6	24,2	58,3	n. d.	☆,000	☆,000	n. d.
Je préfère ne pas répondre	%	n. d.	3,0	0,0	3,4	0,8	3,2	n. d.	,204	,167	n. d.
Total	n	n. d.	1 764	46	1 563	58	3 327				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16											
<b>3.7. Prévoyez-vous avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap? (Q18)</b>											
Oui	%	n. d.	72,0	59,8	67,3	61,0	69,8	n. d.	★ ,000	★ ,000	n. d.
Non (précisez pourquoi)	%	n. d.	11,7	36,0	12,2	33,0	11,9				
Je préfère ne pas répondre	%	n. d.	16,3	4,2	20,4	6,0	18,2				
Total	%	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	n. d.	1 771	47	1 581	61	3 352				
Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16											
<b>3.8. Avoir reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé (Q19)</b>											
Oui	%	n. d.	73,6	71,2	70,8	70,6	72,3	n. d.	,374	,363	n. d.
Non, mais j'ai reçu un rapport d'évaluation qui mentionne mes limitations	%	n. d.	4,2	7,5	4,2	5,8	4,2				
Non, mais j'ai entamé un processus pour obtenir un diagnostic	%	n. d.	6,4	3,0	7,4	3,9	6,9				
Non et je n'ai pas entrepris de démarches pour en obtenir un	%	n. d.	11,2	16,3	13,9	17,3	12,5				
Je préfère ne pas répondre	%	n. d.	4,7	2,1	3,6	2,4	4,2				
Total	%	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	n. d.	1 771	47	1 581	61	3 352				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 4 – Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt</b>											
<b>4.1. Éléments considérés très importants par les étudiants (scores de 8 à 10 sur 10) (Q22)</b>											
Pratiquer une religion	%	20,4	12,3	22,0	9,5	21,6	11,3	☆,002	☆,000	☆,000	,667
Être engagé dans mon milieu, dans ma collectivité	%	28,6	22,3	38,8	20,4	36,2	21,7	,054	☆,000	☆,000	,018
Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.)	%	34,8	29,7	31,9	24,4	32,6	27,9	,141	☆,000	☆,009	,470
Avoir une vie spirituelle (réfléchir sur les valeurs morales, sociales, philosophiques, etc.)	%	37,6	26,6	44,7	32,9	42,9	28,8	☆,002	☆,000	☆,000	,103
Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, débats, aller voter, etc.)	%	17,4	24,9	20,8	21,9	19,9	23,9	,022	,630	,021	,308
Poursuivre des études universitaires	%	55,3	59,8	45,5	38,2	48,1	52,4	,242	☆,001	,029	,028
Côtoyer des personnes provenant de différents milieux	%	68,2	53,3	68,1	48,2	68,1	51,6	☆,000	☆,000	☆,000	,987
Avoir un revenu élevé	%	58,0	52,8	57,5	49,7	57,6	51,7	,180	☆,001	☆,003	,922
Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose)	%	85,5	71,4	86,9	78,6	86,6	73,9	☆,000	☆,000	☆,000	,684
Prendre du temps pour moi (pratiquer un sport ou avoir un passe-temps)	%	80,4	76,2	79,3	74,7	79,6	75,7	,197	,023	,023	,744
Avoir une vie sociale	%	72,8	74,6	72,1	65,4	72,3	71,4	,595	☆,003	,645	,855
Avoir une famille unie	%	76,9	77,5	79,7	76,1	78,9	77,0	,870	,076	,241	,451
Obtenir un diplôme	%	82,1	86,1	81,0	77,5	81,3	83,2	,141	,081	,203	,733
Développer mes compétences	%	90,9	88,6	95,9	88,4	94,6	88,5	,315	☆,000	☆,000	,018
Avoir un travail intéressant	%	90,5	93,1	95,5	92,4	94,2	92,8	,200	,013	,191	,019
Total	n	168	13 110	483	6 852	650	19 962				
<b>4.1a. Avoir un revenu élevé (Q22a)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,8	3,6	4,1	4,8	3,8	4,0	,400	☆,004	,011	,787
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	39,2	43,6	38,4	45,4	38,6	44,2				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	58,0	52,8	57,5	49,7	57,6	51,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 114	483	6 852	651	19 966				
<b>4.1b. Avoir un travail intéressant (Q22b)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,3	1,2	0,3	1,5	0,8	1,3	,273	,013	,288	☆,006
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	7,2	5,8	4,2	6,1	5,0	5,9				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	90,5	93,1	95,5	92,4	94,2	92,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 114	483	6 852	651	19 966				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>4.1c. Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose) (Q22c)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	1,4	1,9	0,3	1,7	0,6	1,8	☆,000	☆,000	☆,000	,531
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	13,1	26,7	12,7	19,7	12,8	24,3				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	85,5	71,4	86,9	78,6	86,6	73,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 114	483	6 852	651	19 966				
<b>4.1d. Poursuivre des études universitaires (Q22d)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	12,3	8,3	14,0	18,6	13,5	11,8	,135	☆,002	,082	,104
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	32,4	31,9	40,5	43,2	38,4	35,7				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	55,3	59,8	45,5	38,2	48,1	52,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 114	483	6 852	651	19 966				
<b>4.1e. Avoir une famille unie (Q22e)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	5,5	3,9	1,8	5,7	2,8	4,5	,634	☆,001	,093	,061
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	17,6	18,6	18,6	18,2	18,3	18,5				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	76,9	77,5	79,7	76,1	78,9	77,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 114	483	6 852	651	19 966				
<b>4.1f. Obtenir un diplôme (Q22f)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,4	1,6	1,2	3,6	1,5	2,3	,315	,016	,090	,480
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	15,5	12,3	17,8	18,9	17,2	14,6				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	82,1	86,1	81,0	77,5	81,3	83,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 113	483	6 852	651	19 965				
<b>4.1g. Développer mes compétences (Q22g)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	0,4	0,7	0,0	1,1	0,1	0,8	,732	☆,000	☆,000	,015
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	8,7	10,7	4,1	10,6	5,3	10,7				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	90,9	88,6	95,9	88,4	94,6	88,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 114	483	6 852	651	19 966				
<b>4.1h. Avoir une vie sociale (Q22h)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	3,3	2,7	2,2	4,5	2,5	3,3	,738	☆,004	,485	,610
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	23,9	22,7	25,7	30,1	25,3	25,3				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	72,8	74,6	72,1	65,4	72,3	71,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 113	483	6 852	651	19 965				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>4.1i. Côtayer des personnes provenant de différents milieux (Q22i)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	3,9	5,9	1,7	7,9	2,3	6,6	☆,001	☆,000	☆,000	,165
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	27,9	40,8	30,2	44,0	29,6	41,9				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	68,2	53,3	68,1	48,2	68,1	51,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 111	483	6 852	651	19 963				
<b>4.1j. Pratiquer une religion (Q22j)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	59,9	71,8	62,9	76,4	62,1	73,4	☆,001	☆,000	☆,000	,387
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	19,6	15,9	15,1	14,1	16,3	15,3				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	20,4	12,3	22,0	9,5	21,6	11,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	168	13 111	483	6 852	650	19 963				
<b>4.1k. Avoir une vie spirituelle (réfléchir sur les valeurs morales, sociales, philosophiques, etc.) (Q22k)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	16,0	29,5	13,3	26,6	14,0	28,5	☆,000	☆,000	☆,000	,242
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	46,4	43,9	41,9	40,6	43,1	42,7				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	37,6	26,6	44,7	32,9	42,9	28,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 111	483	6 852	651	19 963				
<b>4.1l. Être engagé dans mon milieu, dans ma collectivité (Q22l)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	8,7	21,3	10,2	24,0	9,8	22,2	☆,000	☆,000	☆,000	,028
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	62,7	56,4	51,0	55,7	54,0	56,1				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	28,6	22,3	38,8	20,4	36,2	21,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 112	483	6 852	651	19 964				
<b>4.1m. Prendre du temps pour moi (pratiquer un sport ou avoir un passe-temps) (Q22m)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	1,7	1,8	0,7	2,7	0,9	2,1	,420	☆,006	,022	,336
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	17,9	21,9	20,1	22,7	19,5	22,2				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	80,4	76,2	79,3	74,7	79,6	75,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 111	483	6 852	651	19 963				
<b>4.1n. Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, débats, aller voter, etc.) (Q22n)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	30,3	26,8	28,3	31,4	28,8	28,4	,071	,184	,057	,579
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	52,3	48,3	50,9	46,7	51,3	47,8				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	17,4	24,9	20,8	21,9	19,9	23,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 110	483	6 852	651	19 962				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>4.1o. Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.) (Q22o)</b>											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	19,1	22,5	18,7	27,5	18,8	24,2	,279	★ ,000	★ ,002	,738
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	46,1	47,8	49,4	48,0	48,5	47,9				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	34,8	29,7	31,9	24,4	32,6	27,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	169	13 110	483	6 852	651	19 962				
<b>4.2. Activités auxquelles vous prévoyez participer au cours de la prochaine année au cégep (Q40)</b>											
Activités spirituelles	%	7,3	3,6	9,6	5,0	9,0	4,1	,023	★ ,000	★ ,000	,324
Activités de nature politique	%	12,2	8,9	14,7	6,1	14,0	7,9	,162	★ ,000	★ ,000	,442
Sports électroniques	%	7,4	8,4	22,0	5,4	18,2	7,4	,750	★ ,000	★ ,000	★ ,000
Aide à d'autres étudiants	%	19,0	11,1	15,0	7,3	16,1	9,8	☆ ,001	★ ,000	★ ,000	,227
Comités (environnement, solidarité internationale, association étudiante, etc.)	%	12,3	10,6	19,6	7,9	17,7	9,7	,539	★ ,000	★ ,000	,032
Manifestations pour soutenir une cause	%	13,7	15,6	13,7	13,5	13,7	14,9	,584	,886	,446	,916
Séjour à l'international	%	32,9	17,4	27,1	10,5	28,6	15,1	☆ ,000	★ ,000	★ ,000	,149
Bénévolat	%	30,3	19,2	29,8	15,6	29,9	17,9	☆ ,000	★ ,000	★ ,000	,860
Stage ou session d'études à l'étranger	%	32,9	16,6	26,8	13,6	28,4	15,6	☆ ,000	★ ,000	★ ,000	,134
Sports compétitifs	%	30,2	22,4	33,4	11,5	32,5	18,7	,025	★ ,000	★ ,000	,434
Sports récréatifs	%	38,8	28,2	54,9	20,8	50,7	25,6	☆ ,003	★ ,000	★ ,000	★ ,001
Activités culturelles ou sociales	%	40,2	24,4	46,4	21,5	44,7	23,4	☆ ,000	★ ,000	★ ,000	,180
Je ne sais pas	%	19,2	33,3	17,1	34,8	17,6	33,8	☆ ,000	★ ,000	★ ,000	,558
Aucune	%	5,7	8,5	2,5	18,6	3,4	11,9	,220	★ ,000	★ ,000	,049
Total	n	157	11 959	447	6 244	604	18 204				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel</b>											
<b>5.1. Occupation principale au moment de faire la demande d'admission (Q09)</b>											
J'étudiais au secondaire au secteur jeunes ou l'équivalent	%	57,8	92,8	21,3	20,7	30,5	67,9	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
J'étudiais en formation professionnelle ou dans une formation équivalente	%	11,3	0,9	13,9	3,3	13,2	1,7				
J'étudiais en formation générale des adultes	%	2,8	2,0	0,5	3,2	1,1	2,4				
J'étudiais au collégial	%	12,7	0,5	15,3	30,2	14,6	10,7				
J'étudiais à l'université	%	5,1	0,1	16,8	3,7	13,8	1,4				
J'étais sur le marché du travail (temps plein ou partiel, mais je n'étudiais pas)	%	6,7	3,2	24,9	34,1	20,3	13,9				
Je n'étais ni aux études ni au travail	%	3,7	0,6	7,4	4,9	6,4	2,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	172	13 916	513	7 334	685	21 251				
<b>5.2. Moyenne générale au secondaire (dossier de l'étudiant)</b>											
Moins de 70 %	%	n. d.	7,0	n. d.	13,0	n. d.	9,0	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
70 % à 79,9 %	%	n. d.	41,1	n. d.	52,4	n. d.	45,0				
80 % à 89,9 %	%	n. d.	43,9	n. d.	32,5	n. d.	40,0				
90 % à 100 %	%	n. d.	8,0	n. d.	2,1	n. d.	6,0				
Total	%	n. d.	1,0	n. d.	1,0	n. d.	1,0				
	n	n. d.	13 333	n. d.	6 833	n. d.	20 165				
<b>5.3. Tour de l'admission (dossier de l'étudiant)</b>											
Premier tour	%	81,8	85,6	83,4	61,4	83,0	77,4	,339	☆,000	☆,001	,872
Deuxième tour	%	12,5	10,0	11,5	22,5	11,7	14,3				
Troisième tour ou plus	%	5,7	4,4	5,1	16,0	5,3	8,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	175	14 053	526	7 294	701	21 347				
<b>5.4. Secteur d'études (dossier de l'étudiant)</b>											
Tremplin DEC	%	5,0	11,3	3,2	9,6	3,7	10,7	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Secteur technique	%	62,7	30,7	85,5	60,2	80,0	40,9				
Secteur préuniversitaire	%	32,4	58,0	11,2	30,2	16,3	48,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	159	14 056	501	7 409	660	21 465				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
<b>5.5. Famille de programme (dossier de l'étudiant)</b>											
Tremplin DEC	%	5,0	11,3	3,2	9,6	3,7	10,7	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Techniques biologiques et agroalimentaires	%	15,5	6,4	18,2	19,5	17,5	11,0				
Techniques physiques	%	10,8	4,4	16,0	8,0	14,7	5,7				
Techniques humaines	%	4,4	6,3	6,9	14,7	6,3	9,2				
Techniques de l'administration	%	24,7	9,4	24,4	10,4	24,4	9,7				
Techniques des arts et des communications	%	7,2	4,2	20,1	7,6	17,0	5,3				
Sciences de la nature	%	10,7	22,3	3,0	5,3	4,8	16,4				
Sciences humaines	%	15,1	23,8	4,0	16,6	6,6	21,3				
Arts et lettres	%	4,1	7,8	4,3	7,4	4,2	7,6				
Sciences, lettres et arts	%	0,5	1,3	0,0	0,0	0,1	0,9				
Sciences informatiques et mathématiques	%	1,2	1,6	0,0	0,5	0,3	1,2				
Double DEC	%	0,9	1,2	0,0	0,4	0,2	0,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	159	14 056	501	7 409	660	21 465				
<b>5.6. Étudiants internationaux (Q01)</b>											
Non	%	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Oui	%	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	176	14 056	531	7 409	707	21 465				
Cette question s'adresse aux étudiants internationaux selon la question Q01											
<b>5.7. Raisons d'étudier dans un collège québécois (Q01c)</b>											
Rejoindre des membres de ma famille	%	7,4	n. d.	4,7	n. d.	5,4	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	,186
M'éloigner de mon pays ou de ma famille	%	10,1	n. d.	10,5	n. d.	10,4	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	,807
Endroit pour m'établir / espérer de meilleures conditions de vie	%	25,1	n. d.	22,8	n. d.	23,3	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	,519
Obtenir un diplôme étranger, puis retourner dans mon pays	%	13,0	n. d.	19,7	n. d.	18,1	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	,048
Entreprendre des études dans un domaine qui m'intéresse	%	67,7	n. d.	75,5	n. d.	73,6	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	,046
Découvrir un autre pays, une autre culture	%	55,1	n. d.	64,8	n. d.	62,4	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	,028
Total	n	163	n. d.	512	n. d.	675	n. d.				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
<b>5.8. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme d'études collégiales? (Q23)</b>											
Mon dossier scolaire ne me permettait pas d'autres options	%	2,8	1,2	0,5	1,7	1,1	1,4	,037	,078	,546	,017
J'ai été refusé dans le programme de mon choix	%	5,1	4,3	1,6	4,3	2,5	4,3	,749	★,003	,024	,014
Pour obtenir certains préalables	%	4,3	7,4	2,8	5,6	3,2	6,8	,114	,011	★,000	,421
Il s'offre près de chez moi	%	3,1	5,8	0,0	5,2	0,8	5,6	,120	★,000	★,000	★,000
Je ne savais pas quel programme choisir	%	0,3	9,7	0,9	6,8	0,8	8,7	☆,000	★,000	★,000	,604
Les perspectives salariales sont intéressantes	%	13,7	9,6	9,7	11,7	10,7	10,3	,078	,213	,699	,159
Pour préciser mes intérêts	%	10,0	13,5	7,3	12,5	8,0	13,2	,201	★,001	★,000	,246
Pour m'ouvrir le plus de portes possible	%	25,4	19,9	25,0	12,0	25,1	17,2	,067	★,000	★,000	,878
Les débouchés d'emploi sont intéressants	%	28,2	13,3	33,2	19,0	31,9	15,3	☆,000	★,000	★,000	,217
Il conduit à des études universitaires	%	17,3	27,0	16,1	17,6	16,4	23,8	☆,005	,376	★,000	,713
Le contenu du programme m'intéresse	%	57,9	48,6	65,1	50,9	63,2	49,4	,019	★,000	★,000	,093
Il conduit à la carrière que j'ai choisie	%	57,5	53,1	62,0	56,2	60,8	54,1	,257	,013	★,001	,308
Total	n	168	13 020	480	6 783	648	19 803				
<b>5.9. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10) (Q25)</b>											
Les personnes rencontrées lors d'une visite au collège	%	11,4	6,6	8,1	8,2	9,0	7,2	,043	,913	,177	,285
Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants	%	4,8	9,6	10,9	19,9	9,4	13,7	,115	★,000	,012	,080
Mes enseignants	%	17,2	12,9	10,8	13,3	12,5	13,0	,131	,166	,725	,051
Mes amis ou d'autres étudiants	%	11,5	13,3	12,3	14,6	12,1	13,8	,558	,198	,227	,844
Autres membres de ma famille	%	9,3	13,0	8,6	12,9	8,8	13,0	,208	,011	★,003	,733
Le personnel d'orientation au secondaire	%	11,2	14,5	9,4	10,4	9,9	13,1	,251	,342	,029	,588
Mes parents ou tuteurs	%	26,5	30,0	17,4	23,0	19,8	27,6	,316	★,006	★,000	,016
Total	n	101	7 204	313	4 700	416	11 904				
<b>5.9a. Mes parents ou tuteurs (Q25a)</b>											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	32,6	30,9	46,6	42,0	43,0	34,6	,605	,021	★,000	★,005
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	40,9	39,1	36,0	35,0	37,3	37,8				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	26,5	30,0	17,4	23,0	19,8	27,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	156	12 337	448	6 292	603	18 629				
<b>5.9b. Autres membres de ma famille (Q25b)</b>											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	50,8	54,4	69,0	58,0	64,2	55,6	,141	★,000	★,000	★,000
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	39,9	32,6	22,5	29,1	27,0	31,4				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	9,3	13,0	8,6	12,9	8,8	13,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	146	11 535	415	5 952	561	17 487				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>5.9c. Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants (Q25c)</b>											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	71,9	72,9	75,7	55,9	74,8	66,2	,115	★ ,000	★ ,001	,017
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	23,3	17,6	13,4	24,1	15,8	20,2				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	4,8	9,6	10,9	19,9	9,4	13,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	101	7 204	315	4 700	416	11 904				
<b>5.9d. Mes amis ou d'autres étudiants (Q25d)</b>											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	51,7	48,8	56,0	50,5	54,8	49,4	,744	,108	,042	,585
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	36,8	37,9	31,8	34,8	33,1	36,8				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	11,5	13,3	12,3	14,6	12,1	13,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	144	11 642	405	5 991	549	17 633				
<b>5.9e. Mes enseignants (Q25e)</b>											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	52,0	57,6	56,9	59,5	55,7	58,2	,234	,065	,281	,146
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	30,8	29,4	32,2	27,2	31,9	28,7				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	17,2	12,9	10,8	13,3	12,5	13,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	139	11 199	403	5 571	542	16 771				
<b>5.9f. Le personnel d'orientation au secondaire (Q25f)</b>											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	64,5	55,0	74,4	67,1	71,7	59,0	,085	,012	★ ,000	,095
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	24,3	30,5	16,2	22,5	18,4	27,9				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	11,2	14,5	9,4	10,4	9,9	13,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	128	10 835	346	5 275	474	16 110				
<b>5.9g. Les personnes rencontrées lors d'une visite au collège (Q25g)</b>											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	64,3	72,7	74,0	71,6	71,4	72,3	,061	,582	,386	,139
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	24,3	20,7	17,9	20,2	19,6	20,6				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	11,4	6,6	8,1	8,2	9,0	7,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	115	8 449	313	4 841	428	13 290				
<b>5.10. Prévoyez-vous terminer vos études collégiales en respectant la durée prévue de votre programme? (Q28)</b>											
Oui	%	82,7	77,4	80,5	66,2	81,1	73,6	,229	★ ,000	★ ,000	,033
Non (précisez pourquoi)	%	4,6	4,8	1,8	12,0	2,5	7,3				
Je ne sais pas	%	12,7	17,7	17,7	21,8	16,4	19,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	166	12 786	474	6 688	641	19 474				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>5.10a. Raisons de l'allongement des études (Q28)</b>											
Pratique de sports	%	n. d.	32,6	n. d.	6,6	n. d.	18,1	n. d.	n. d.	n. d.	
Moins de stress et besoin de plus de temps	%	n. d.	21,0	n. d.	15,3	n. d.	17,9	n. d.	n. d.	n. d.	
Changement de programme	%	n. d.	9,7	n. d.	20,8	n. d.	15,9	n. d.	n. d.	n. d.	
Travail rémunéré	%	n. d.	5,9	n. d.	15,3	n. d.	11,2	n. d.	n. d.	n. d.	
Programme trop exigeant	%	n. d.	10,6	n. d.	9,0	n. d.	9,7	n. d.	n. d.	n. d.	
Nécessité d'obtenir de meilleures notes	%	n. d.	9,2	n. d.	5,3	n. d.	7,0	n. d.	n. d.	n. d.	
Passage par le Tremplin DEC	%	n. d.	7,5	n. d.	4,4	n. d.	5,8	n. d.	n. d.	n. d.	
Considérations familiales	%	n. d.	1,0	n. d.	7,7	n. d.	4,7	n. d.	n. d.	n. d.	
Situation de handicap	%	n. d.	2,0	n. d.	4,6	n. d.	3,5	n. d.	n. d.	n. d.	
Échecs scolaires	%	n. d.	1,6	n. d.	4,6	n. d.	3,3	n. d.	n. d.	n. d.	
Annulation de cours	%	n. d.	1,9	n. d.	3,2	n. d.	2,6	n. d.	n. d.	n. d.	
La COVID et ses impacts	%	n. d.	0,2	n. d.	4,5	n. d.	2,6	n. d.	n. d.	n. d.	
Problème de santé	%	n. d.	2,0	n. d.	3,0	n. d.	2,6	n. d.	n. d.	n. d.	
Manque de préalables	%	n. d.	1,7	n. d.	2,7	n. d.	2,3	n. d.	n. d.	n. d.	
Programme plus rapide	%	n. d.	0,6	n. d.	3,4	n. d.	2,1	n. d.	n. d.	n. d.	
Orientation	%	n. d.	1,5	n. d.	2,3	n. d.	1,9	n. d.	n. d.	n. d.	
Vie sociale	%	n. d.	2,2	n. d.	1,0	n. d.	1,5	n. d.	n. d.	n. d.	
Réalisation d'un double DEC	%	n. d.	0,6	n. d.	0,6	n. d.	0,6	n. d.	n. d.	n. d.	
Total	n	n. d.	528	n. d.	663	n. d.	1 190				
<b>5.11. Avez-vous déjà fait un choix de carrière? (Q24)</b>											
Oui, je sais exactement ce que je veux faire	%	45,2	38,5	49,4	48,9	48,3	42,0	,135	,333	★,000	,276
Je suis encore hésitant	%	43,5	46,2	43,1	41,6	43,2	44,6				
Non, je ne sais pas du tout	%	11,3	15,3	7,5	9,5	8,5	13,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	168	13 005	479	6 782	646	19 788				
<b>5.12. Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études? (Q27)</b>											
Diplôme d'études collégiales (DEC)	%	20,9	10,9	26,5	27,0	25,1	16,5	☆,000	☆,000	★,000	,130
Certificat universitaire	%	6,3	8,0	4,8	7,1	5,2	7,7				
Baccalauréat	%	10,3	20,2	8,1	20,4	8,6	20,3				
Maîtrise	%	17,0	13,7	13,8	9,5	14,6	12,2				
Doctorat	%	15,4	14,0	9,9	5,8	11,3	11,2				
Je ne sais pas encore	%	30,1	33,2	36,9	30,1	35,2	32,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	166	12 812	476	6 700	643	19 512				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales</b>											
<b>6.1. Façon dont vous faites votre travail scolaire (étude et devoirs) (Q21)</b>											
J'étudie régulièrement, presque tous les jours	%	33,0	23,8	35,0	24,2	34,5	23,9	☆,002	☆,000	☆,000	,027
J'étudie quelques fois par semaine	%	44,3	40,0	51,5	43,9	49,6	41,4				
J'étudie surtout la veille des examens	%	17,9	29,0	11,7	26,2	13,3	28,1				
Je n'étudie presque jamais	%	4,7	7,2	1,8	5,6	2,6	6,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	170	13 195	479	6 882	649	20 076				
<b>6.2. Niveau de motivation actuel pour réussir vos études (Q26)</b>											
Faible (scores 1 à 5)	%	3,2	7,4	0,9	7,3	1,5	7,4	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Moyen (scores 6 ou 7)	%	13,1	18,3	5,2	14,9	7,2	17,1				
Élevé (scores 8 ou 9)	%	32,7	39,2	30,9	34,4	31,4	37,6				
Très élevé (score de 10 sur 10)	%	51,0	35,1	63,0	43,4	59,9	38,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	166	12 826	479	6 708	645	19 535				
<b>6.2a. Facteurs plus souvent mentionnés par des étudiants ayant une forte motivation (Q26)</b>											
Avenir professionnel	%	28,2	30,8	34,4	38,1	32,9	33,1	,604	,278	,969	
Le plaisir d'apprendre	%	23,0	19,1	20,8	23,4	21,4	20,5	,404	,373	,746	
Les préalables universitaires	%	12,8	15,9	4,8	14,5	6,8	15,4	,550	☆,000	☆,000	
Réussite	%	10,5	14,9	24,2	9,3	20,9	13,1	,306	☆,000	☆,000	
Avenir à long terme	%	10,6	13,9	17,5	11,3	15,8	13,0	,426	☆,004	,179	
But ou objectif défini	%	5,5	8,3	7,3	8,3	6,9	8,3	,362	,613	,361	
Diplôme	%	11,9	6,4	11,0	9,9	11,2	7,5	,048	,644	,018	
Accomplissement personnel	%	12,5	6,1	4,5	6,0	6,5	6,0	,030	,441	,717	
Moi (grâce à)	%	6,8	4,8	12,7	4,6	11,3	4,8	,444	☆,000	☆,000	
Total	n	75	5 484	231	2 573	306	8 057				
* Le niveau de motivation faible correspond aux scores allant de 1 à 5, la motivation moyenne correspond à 6 ou 7 et la motivation élevée correspond à ceux allant de 8 à 10.											
<b>6.2b. Facteurs plus souvent mentionnés par des étudiants ayant une motivation moyenne ou faible (Q26)</b>											
Pandémie	%	0,0	4,9	0,4	4,4	0,3	4,7	,051	☆,003	☆,000	
Enjeux de santé mentale	%	1,1	1,7	0,5	2,2	0,7	1,8	,817	,068	,123	
Surcharge de travail	%	0,8	3,0	0,8	3,6	0,8	3,2	,401	,028	,012	
Difficultés à l'école	%	0,0	2,2	0,9	2,3	0,7	2,2	,199	,154	,069	
Orientation ou choix de programme	%	0,0	1,2	1,3	2,2	1,0	1,5	,343	,373	,459	
Perte d'intérêt pour la matière	%	0,0	1,2	0,0	1,0	0,0	1,1	,347	,132	,065	
Fatigue, épuisement	%	0,6	1,5	0,5	0,6	0,5	1,2	,295	,723	,391	
Stress, anxiété	%	0,0	1,6	1,8	1,8	1,3	1,6	,277	,951	,664	
Incertitude	%	1,1	1,4	0,0	1,3	0,3	1,4	,959	,079	,116	
Absence de liens sociaux	%	1,2	0,4	0,0	0,3	0,3	0,4	,193	,368	,898	
Professeurs	%	0,6	0,5	0,0	0,4	0,2	0,5	,531	,343	,222	
Total	n	75	5 484	231	2 573	306	8 057				
* Le niveau de motivation faible correspond aux scores allant de 1 à 5, la motivation moyenne correspond à 6 ou 7 et la motivation élevée correspond à ceux allant de 8 à 10.											

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
<b>6.2c. Facteurs également mentionnés par les étudiants, peu importe leur niveau de motivation (khi-deux non significatif) (Q26)</b>											
Avenir financier	%	6,9	3,2	4,1	3,4	4,8	3,2	,080	,479	,110	
Défis d'un nouveau programme ou d'une nouvelle école	%	1,8	1,9	1,3	1,7	1,4	1,9	,710	,641	,479	
Parascolaire (sports ou autres)	%	0,7	1,7	1,4	0,7	1,2	1,4	,253	,355	,875	
Nécessité de performer	%	0,0	1,4	1,6	0,9	1,2	1,2	,311	,186	,855	
Peur de l'échec	%	1,7	1,4	1,2	0,6	1,4	1,2	,959	,233	,823	
Fierté	%	2,8	0,8	0,6	0,6	1,1	0,8	,089	,772	,285	
Changement de carrière	%	2,8	0,6	0,5	1,1	1,1	0,8	,020	,326	,660	
Nécessité ou obligation de continuer	%	0,0	0,5	1,8	0,6	1,4	0,5	,542	,042	,076	
Rôle de l'entourage (amis, famille)	%	0,8	0,2	0,0	0,9	0,2	0,4	,014	★,000	,040	
Retour aux études	%	0,0	0,0	0,0	1,2	0,0	0,4	,869	,099	,269	
Épreuves de la vie	%	0,6	0,3	0,0	0,4	0,1	0,3	,631	,343	,310	
Total	n	75	5 484	231	2 573	306	8 057				

\* Le niveau de motivation faible correspond aux scores allant de 1 à 5, la motivation moyenne correspond à 6 ou 7 et la motivation élevée correspond à ceux allant de 8 à 10.

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 7 – Situation au moment de commencer ce programme d'études</b>												
<b>7.1. Avec qui habiterez-vous durant la semaine lors des études collégiales? (Q10)</b>												
	Mes parents ou tuteurs	%	44,2	85,0	13,0	52,4	20,8	73,7	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
	D'autres membres de ma famille	%	3,2	2,2	6,9	3,2	6,0	2,5				
	Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants	%	3,3	2,7	13,1	22,0	10,7	9,4				
	Des amis ou d'autres étudiants	%	35,6	6,0	29,2	10,1	30,8	7,4				
	Seul	%	13,7	4,2	37,8	12,2	31,7	6,9				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	172	13 866	510	7 312	682	21 178				
<b>7.2. Allez-vous déménager ou avez-vous dû déménager pour poursuivre vos études collégiales? (Q12)</b>												
	Oui	%	51,3	15,2	83,1	28,0	75,0	19,6	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
	Non	%	48,7	84,8	16,9	72,0	25,0	80,4				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	172	13 810	504	7 291	676	21 101				
<b>7.3. Étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19 (Q34)</b>												
	Inquiétudes quand je dois prendre le transport en commun pour me déplacer	%	20,4	23,7	21,4	22,8	21,2	23,4	,325	,487	,189	,789
	Inquiétudes en lien avec des difficultés financières liées à la crise sanitaire actuelle	%	17,1	7,2	16,4	19,5	16,6	11,4	☆,000	,108	☆,000	,822
	Inquiétudes liées aux difficultés dans mes relations	%	19,2	15,4	12,1	19,1	13,9	16,7	,193	☆,000	,068	,027
	Difficultés engendrées par la formation à distance	%	39,0	47,0	36,3	45,0	37,0	46,3	,040	☆,000	☆,000	,560
	Je suis préoccupé par le calcul de ma cote R	%	35,3	58,0	17,6	52,1	22,1	56,0	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
	Total	n	163	12 422	468	6 484	631	18 907				
<b>7.3a. Inquiétudes en lien avec des difficultés financières liées à la crise sanitaire actuelle (Q34a)</b>												
	Tout à fait en désaccord	%	25,0	32,8	21,4	25,3	22,3	30,2	☆,000	☆,001	☆,000	,765
	En désaccord	%	17,1	17,3	17,8	19,8	17,6	18,1				
	En accord	%	14,7	5,7	13,0	13,4	13,4	8,3				
	Tout à fait en accord	%	2,5	1,5	3,4	6,1	3,1	3,1				
	Ne s'applique pas	%	40,8	42,7	44,4	35,5	43,5	40,2				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	163	12 424	468	6 484	631	18 908				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>7.3b. Inquiétudes liées aux difficultés dans mes relations avec ma famille et/ou mon entourage résultant de la crise sanitaire actuelle (Q34b)</b>											
Tout à fait en désaccord	%	29,2	32,1	30,9	30,9	30,5	31,7	,654	★,000	★,006	,059
En désaccord	%	17,9	19,1	15,0	17,7	15,8	18,6				
En accord	%	15,9	12,1	8,6	14,0	10,5	12,8				
Tout à fait en accord	%	3,3	3,3	3,5	5,1	3,4	3,9				
Ne s'applique pas	%	33,7	33,4	42,0	32,3	39,8	33,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	163	12 422	468	6 484	631	18 907				
<b>7.3c. Inquiétudes quand je dois prendre le transport en commun pour me déplacer en raison de la COVID-19 (Q34c)</b>											
Tout à fait en désaccord	%	30,2	28,0	28,9	26,9	29,3	27,6	,630	★,002	,342	,992
En désaccord	%	17,1	19,7	18,2	14,1	17,9	17,8				
En accord	%	16,6	18,7	17,7	15,8	17,4	17,7				
Tout à fait en accord	%	3,8	5,0	3,7	7,0	3,7	5,7				
Ne s'applique pas	%	32,3	28,6	31,4	36,3	31,7	31,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	163	12 422	468	6 484	631	18 907				
<b>7.3d. Je suis préoccupé par le calcul de ma cote R (Q34d)</b>											
Tout à fait en désaccord	%	13,0	10,3	15,0	16,0	14,5	12,3	★,000	★,000	★,000	★,000
En désaccord	%	14,1	15,2	9,6	15,1	10,8	15,2				
En accord	%	25,6	37,6	12,8	30,9	16,1	35,3				
Tout à fait en accord	%	9,7	20,4	4,8	21,2	6,1	20,7				
Ne s'applique pas	%	37,7	16,4	57,8	16,8	52,6	16,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	163	12 422	468	6 484	631	18 907				
<b>7.3e. J'éprouve des difficultés engendrées par la formation à distance (Q34e)</b>											
Tout à fait en désaccord	%	11,5	13,6	15,9	19,0	14,8	15,4	★,003	★,000	★,000	,498
En désaccord	%	18,5	21,0	17,4	15,5	17,7	19,1				
En accord	%	26,2	30,2	27,3	23,4	27,0	27,9				
Tout à fait en accord	%	12,8	16,8	9,0	21,6	10,0	18,4				
Ne s'applique pas	%	31,0	18,5	30,3	20,5	30,5	19,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	163	12 422	468	6 484	631	18 907				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 8 – Situation financière</b>												
<b>8.1. Avez-vous en ce moment des inquiétudes financières? (Q31)</b>												
	Oui	%	15,4	12,4	14,0	34,6	14,3	20,0	,285	☆,000	☆,000	,690
	Non	%	84,6	87,6	86,0	65,4	85,7	80,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	165	12 600	475	6 610	641	19 210				
Cette question s'adresse aux étudiants qui disent éprouver des inquiétudes financières selon la question Q31												
<b>8.2. Raisons des inquiétudes financières (Q31a)</b>												
	Soutien de famille	%	12,3	9,5	24,9	10,5	21,4	10,1	,670	☆,000	☆,001	,179
	Factures en retard (téléphone, électricité, etc.)	%	1,8	6,3	6,5	13,2	5,2	10,4	,195	,103	,134	,201
	En raison des difficultés financières de ma famille	%	35,4	32,3	25,6	16,7	28,3	23,0	,693	,081	,257	,299
	Je suis en attente des prêts et bourses	%	11,2	18,7	15,7	19,5	14,4	19,2	,391	,446	,280	,663
	Revenus d'emploi insuffisants pour subvenir aux besoins de base	%	0,0	21,0	29,5	31,6	21,3	27,3	,010	,752	,212	☆,002
	Dettes personnelles qui s'accumulent	%	11,0	16,2	5,9	42,9	7,3	32,1	,574	☆,000	☆,000	,365
	Je n'ai pas d'emploi présentement	%	52,8	30,9	31,0	21,2	37,1	25,1	,024	,054	,010	,069
	Pas de prêts et bourses	%	28,0	29,5	40,1	30,8	36,7	30,3	,869	,114	,168	,290
	Difficulté à payer les dépenses de base	%	14,8	24,6	39,1	43,9	32,3	36,1	,323	,441	,490	,037
	Total	n	25	1 477	64	2 203	89	3 680				
<b>8.3. Sources de financement principales pour les études (Q29)</b>												
	Soutien financier du conjoint, de la conjointe, du copain, de la copine	%	1,1	0,6	6,6	3,3	5,2	1,5	,289	☆,000	☆,000	☆,008
	Soutien financier d'un autre membre de ma famille	%	5,1	2,9	5,3	2,1	5,2	2,6	,146	☆,000	☆,000	,828
	Prêts personnels (caisse populaire, banque, cartes de crédit, etc.)	%	6,3	3,1	8,5	5,2	7,9	3,8	,035	☆,002	☆,000	,291
	Bourse pour l'excellence de votre dossier scolaire ou pour votre implication	%	11,3	4,7	5,2	3,3	6,8	4,2	☆,000	,022	☆,001	☆,007
	Prêts et bourses du gouvernement (aide financière)	%	8,1	10,7	11,5	19,0	10,6	13,5	,241	☆,000	,033	,182
	Épargnes personnelles	%	16,7	21,8	32,7	33,0	28,6	25,6	,129	,885	,088	☆,000
	Travail rémunéré pendant l'année scolaire	%	19,1	20,9	25,5	44,5	23,8	29,0	,600	☆,000	☆,004	,110
	Travail rémunéré pendant l'été	%	13,8	27,5	19,7	45,4	18,2	33,6	☆,000	☆,000	☆,000	,092
	Soutien financier des parents ou tuteurs	%	75,0	70,8	55,1	33,8	60,2	58,1	,257	☆,000	,289	☆,000
	Total	n	166	12 702	476	6 653	643	19 356				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)						
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B				
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres								
<b>8.3a. Source de financement des études : soutien financier des parents ou tuteurs (Q29a)</b>														
Source principale	%	75,0	70,8	55,1	33,8	60,2	58,1	,354	★	,000	,286	★	,000	
Source secondaire	%	14,9	19,4	19,3	23,3	18,2	20,8							
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	10,1	9,8	25,6	42,9	21,6	21,2							
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0							
	n	166	12 704	476	6 655	643	19 359							
<b>8.3b. Source de financement des études : soutien financier d'un autre membre de ma famille (Q29b)</b>														
Source principale	%	5,1	2,9	5,3	2,1	5,2	2,6	,029	★	,000	★	,000	,813	
Source secondaire	%	20,4	14,6	18,3	7,8	18,8	12,3							
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	74,5	82,5	76,4	90,1	75,9	85,1							
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0							
	n	166	12 704	476	6 653	643	19 357							
<b>8.3c. Source de financement des études : soutien financier du conjoint, de la conjointe, du copain, de la copine (Q29c)</b>														
Source principale	%	1,1	0,6	6,6	3,3	5,2	1,5	,265	★	,000	★	,000	★	,007
Source secondaire	%	3,6	2,2	6,9	9,5	6,0	4,7							
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	95,3	97,2	86,6	87,2	88,8	93,8							
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0							
	n	166	12 704	476	6 653	643	19 357							
<b>8.3d. Source de financement des études : travail rémunéré pendant l'été (Q29d)</b>														
Source principale	%	13,8	27,5	19,7	45,4	18,2	33,6	★	,000	★	,000	★	,001	
Source secondaire	%	54,3	48,4	62,3	35,9	60,3	44,1							
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	31,9	24,1	18,0	18,7	21,6	22,3							
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0							
	n	166	12 704	476	6 653	643	19 357							
<b>8.3e. Source de financement des études : épargnes personnelles (Q29e)</b>														
Source principale	%	16,7	21,8	32,7	33,0	28,6	25,6	,222	★	,000	★	,004	★	,000
Source secondaire	%	42,9	43,0	44,5	36,3	44,1	40,7							
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	40,4	35,3	22,8	30,7	27,3	33,7							
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0							
	n	166	12 702	476	6 655	643	19 357							
<b>8.3f. Source de financement des études : prêts et bourses du gouvernement (aide financière) (Q29f)</b>														
Source principale	%	8,1	10,7	11,5	19,0	10,6	13,5	,197	★	,000	★	,004	,357	
Source secondaire	%	18,9	22,6	20,0	24,1	19,7	23,1							
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	73,0	66,8	68,5	56,9	69,7	63,4							
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0							
	n	166	12 702	476	6 655	643	19 357							

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>8.3g. Source de financement des études : prêts personnels (caisse populaire, banque, cartes de crédit, etc.) (Q29g)</b>											
Source principale	%	6,3	3,1	8,5	5,2	7,9	3,8	,097	☆,000	☆,000	,460
Source secondaire	%	12,7	14,3	10,6	15,5	11,1	14,7				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	81,0	82,5	80,9	79,3	80,9	81,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	166	12 702	476	6 655	643	19 357				
<b>8.3h. Source de financement des études : bourse pour l'excellence de votre dossier scolaire ou pour votre implication (Q29h)</b>											
Source principale	%	11,3	4,7	5,2	3,3	6,8	4,2	☆,000	☆,000	☆,000	,026
Source secondaire	%	18,5	16,8	20,2	12,6	19,8	15,4				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	70,2	78,5	74,5	84,1	73,4	80,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	166	12 702	476	6 654	643	19 356				
<b>8.3i. Source de financement des études : travail rémunéré pendant l'année scolaire (Q29i)</b>											
Source principale	%	19,1	20,9	25,5	44,5	23,8	29,0	,187	☆,000	☆,000	,023
Source secondaire	%	43,6	36,5	48,2	28,9	47,0	33,9				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	37,3	42,5	26,4	26,6	29,2	37,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	166	12 702	476	6 654	643	19 356				
Cette question s'adresse aux étudiants qui prévoient occuper un emploi durant l'année scolaire selon la question Q29i											
<b>8.4. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10) (Q30)</b>											
Pour aider mes parents financièrement	%	22,8	8,4	19,9	9,7	20,6	8,9	☆,000	☆,000	☆,000	,488
Pour payer mes dettes	%	9,7	5,9	4,6	23,7	5,8	13,0	,107	☆,000	☆,000	,051
Parce que j'ai un conjoint ou des enfants à charge	%	1,8	1,6	10,5	10,5	8,5	5,2	,768	,997	☆,001	☆,006
Pour financer une activité scolaire (stage, équipe sportive, voyage d'études, etc.)	%	31,6	18,1	36,1	15,6	35,0	17,1	☆,000	☆,000	☆,000	,404
Responsable de ma subsistance	%	50,8	22,1	56,3	56,9	55,0	36,0	☆,000	,834	☆,000	,338
Pour financer mes études	%	41,9	40,6	39,9	60,4	40,3	48,5	,780	☆,000	☆,001	,711
Pour accumuler de l'expérience de travail	%	68,1	60,8	65,7	48,5	66,2	55,9	,120	☆,000	☆,000	,628
Pour payer mes dépenses personnelles	%	82,2	81,1	79,8	87,9	80,3	83,8	,840	☆,000	,041	,630
Total	n	104	7 299	351	4 883	455	12 183				
<b>8.4a. Raisons d'occuper un emploi : responsable de ma subsistance (Q30a)</b>											
Ne s'applique pas	%	11,8	25,0	10,7	10,7	11,0	19,3	☆,000	,109	☆,000	,366
En désaccord (scores 1 à 3)	%	15,5	29,5	9,3	12,9	10,7	22,9				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	21,9	23,3	23,7	19,5	23,3	21,8				
En accord (scores 8 à 10)	%	50,8	22,1	56,3	56,9	55,0	36,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 301	351	4 883	455	12 185				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>8.4b. Raisons d'occuper un emploi : pour financer mes études (Q30b)</b>											
Ne s'applique pas	%	12,4	9,3	18,2	5,5	16,8	7,8	,675	☆ ,000	☆ ,000	,560
En désaccord (scores 1 à 3)	%	17,1	18,7	16,5	13,7	16,6	16,7				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	28,6	31,5	25,5	20,4	26,2	27,0				
En accord (scores 8 à 10)	%	41,9	40,6	39,9	60,4	40,3	48,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 302	351	4 883	455	12 185				
<b>8.4c. Raisons d'occuper un emploi : pour payer mes dépenses personnelles (Q30c)</b>											
Ne s'applique pas	%	0,7	2,3	2,5	1,6	2,1	2,0	,672	☆ ,000	,023	,759
En désaccord (scores 1 à 3)	%	1,4	2,1	0,8	1,3	0,9	1,8				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	15,7	14,5	17,0	9,2	16,7	12,4				
En accord (scores 8 à 10)	%	82,2	81,1	79,8	87,9	80,3	83,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 302	351	4 883	455	12 185				
<b>8.4d. Raisons d'occuper un emploi : pour accumuler de l'expérience de travail (Q30d)</b>											
Ne s'applique pas	%	2,2	3,3	2,8	5,6	2,7	4,2	,230	☆ ,000	☆ ,000	,497
En désaccord (scores 1 à 3)	%	3,2	7,1	6,6	16,7	5,8	11,0				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	26,5	28,8	24,9	29,2	25,3	28,9				
En accord (scores 8 à 10)	%	68,1	60,8	65,7	48,5	66,2	55,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 302	351	4 883	455	12 185				
<b>8.4e. Raisons d'occuper un emploi : parce que j'ai un conjoint ou des enfants à charge (Q30e)</b>											
Ne s'applique pas	%	70,4	71,2	62,8	59,8	64,5	66,6	,983	,249	☆ ,000	,015
En désaccord (scores 1 à 3)	%	25,6	25,7	21,4	25,6	22,3	25,6				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	2,1	1,6	5,4	4,1	4,6	2,6				
En accord (scores 8 à 10)	%	1,8	1,6	10,5	10,5	8,5	5,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 299	351	4 883	455	12 183				
<b>8.4f. Raisons d'occuper un emploi : pour aider mes parents financièrement (Q30f)</b>											
Ne s'applique pas	%	35,6	45,0	42,0	45,3	40,5	45,1	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,168
En désaccord (scores 1 à 3)	%	16,3	32,9	21,3	33,0	20,1	32,9				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	25,3	13,7	16,8	12,1	18,7	13,1				
En accord (scores 8 à 10)	%	22,8	8,4	19,9	9,7	20,6	8,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 300	351	4 883	455	12 183				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>8.4g. Raisons d'occuper un emploi : pour financer une activité scolaire (stage, équipe sportive, voyage d'études, etc.) (Q30g)</b>											
Ne s'applique pas	%	24,8	33,1	22,0	41,2	22,6	36,3	☆,001	☆,000	☆,000	,800
En désaccord (scores 1 à 3)	%	15,0	23,7	13,4	28,5	13,8	25,6				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	28,5	25,1	28,6	14,8	28,6	20,9				
En accord (scores 8 à 10)	%	31,6	18,1	36,1	15,6	35,0	17,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 302	351	4 883	455	12 185				
<b>8.4h. Raisons d'occuper un emploi : pour payer mes dettes (Q30h)</b>											
Ne s'applique pas	%	61,9	62,0	65,9	43,5	65,0	54,6	,417	☆,000	☆,000	,140
En désaccord (scores 1 à 3)	%	22,7	26,4	26,3	21,8	25,4	24,6				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	5,7	5,7	3,2	11,1	3,8	7,9				
En accord (scores 8 à 10)	%	9,7	5,9	4,6	23,7	5,8	13,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	104	7 300	351	4 883	455	12 184				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
<b>Thème 9 – Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information</b>											
<b>9.1. Avez-vous accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre vos études collégiales? (Q37)</b>											
Je possède un ordinateur de bureau personnel suffisamment performant	%	15,8	19,4	11,6	23,4	12,7	20,8	,054	★,000	★,000	,660
Je possède un ordinateur portable personnel suffisamment performant	%	63,3	58,1	69,5	61,8	67,9	59,4				
J'ai accès à un ordinateur que je dois partager avec d'autres personnes	%	1,4	4,9	1,8	3,0	1,7	4,3				
Non, celui que je possède n'est pas suffisamment performant et je dois le remplacer	%	8,4	4,6	6,5	5,6	7,0	4,9				
Non, mais je compte m'en procurer un bientôt	%	7,5	9,7	6,6	2,7	6,8	7,3				
Non, j'en aurais besoin, mais je ne sais pas comment le financer	%	3,7	2,8	4,0	3,2	3,9	2,9				
Non et je ne prévois pas en avoir besoin	%	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	0,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 113	457	6 337	614	18 450				
<b>9.2. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques (Q36)</b>											
Langage de programmation	%	19,7	12,2	21,7	12,4	21,2	12,3	★,005	★,000	★,000	,588
Logiciel de traitement de l'image (ex. Photoshop)	%	32,1	26,5	31,5	25,5	31,6	26,2	,103	★,005	★,002	,858
Outil de montage vidéo ou audio	%	39,6	38,0	37,0	26,3	37,7	34,0	,685	★,000	,057	,554
Tableur (ex. Excel)	%	59,8	35,7	63,1	48,5	62,2	40,1	★,000	★,000	★,000	,464
Travail collaboratif sur des documents partagés (ex. OneDrive)	%	65,1	67,1	59,9	61,4	61,2	65,1	,613	,511	,046	,237
Distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation	%	83,4	80,8	85,7	77,2	85,1	79,6	,387	★,000	★,001	,541
Recherche documentaire sur Internet	%	88,3	81,5	92,6	79,2	91,5	80,7	,034	★,000	★,000	,081
Communication collaborative (ex. Teams)	%	75,0	78,7	60,0	69,1	63,9	75,4	,240	★,000	★,000	★,001
Logiciel de présentation (ex. PowerPoint)	%	90,8	91,7	80,8	83,8	83,4	89,0	,602	,088	★,000	★,004
Traitement de texte (ex. Word)	%	97,2	91,5	93,7	93,0	94,6	92,0	★,007	,577	,017	,067
Total	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				
<b>9.2a. Niveau de maîtrise : traitement de texte (ex. Word) (Q36a)</b>											
Débutant	%	2,5	8,1	6,1	6,7	5,2	7,6	,067	,857	,114	,297
Intermédiaire	%	50,8	50,0	49,6	47,9	49,9	49,3				
Avancé	%	46,4	41,5	44,1	45,1	44,7	42,7				
Ne s'applique pas	%	0,4	0,4	0,2	0,3	0,2	0,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
<b>9.2b. Niveau de maîtrise : tableur (ex. Excel) (Q36b)</b>											
Débutant	%	37,9	60,3	35,4	47,9	36,0	56,0	☆,000	☆,000	☆,000	,050
Intermédiaire	%	50,3	30,5	44,4	36,0	45,9	32,4				
Avancé	%	9,5	5,2	18,7	12,5	16,3	7,7				
Ne s'applique pas	%	2,3	4,0	1,5	3,6	1,7	3,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				
<b>9.2c. Niveau de maîtrise : logiciel de présentation (ex. PowerPoint) (Q36c)</b>											
Débutant	%	8,7	7,9	16,9	15,5	14,8	10,5	,623	☆,001	☆,000	,027
Intermédiaire	%	49,8	45,9	47,6	47,2	48,2	46,3				
Avancé	%	41,0	45,8	33,2	36,6	35,2	42,7				
Ne s'applique pas	%	0,5	0,4	2,3	0,7	1,8	0,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				
<b>9.2d. Niveau de maîtrise : travail collaboratif sur des documents partagés (ex. OneDrive) (Q36d)</b>											
Débutant	%	32,5	30,7	38,2	36,0	36,8	32,5	,960	,119	,012	,109
Intermédiaire	%	40,0	41,3	43,1	40,3	42,3	41,0				
Avancé	%	25,1	25,8	16,8	21,1	18,9	24,2				
Ne s'applique pas	%	2,4	2,2	1,9	2,6	2,0	2,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				
<b>9.2e. Niveau de maîtrise : communication collaborative (ex. Teams) (Q36e)</b>											
Débutant	%	22,3	19,6	35,0	28,3	31,8	22,6	,496	☆,000	☆,000	☆,000
Intermédiaire	%	39,9	37,9	41,7	41,5	41,2	39,1				
Avancé	%	35,1	40,8	18,3	27,6	22,6	36,3				
Ne s'applique pas	%	2,6	1,7	5,0	2,6	4,4	2,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 139	457	6 353	615	18 492				
<b>9.2f. Niveau de maîtrise : logiciel de traitement de l'image (ex. Photoshop) (Q36f)</b>											
Débutant	%	63,6	65,1	58,4	60,4	59,7	63,5	,178	☆,005	☆,005	,120
Intermédiaire	%	23,9	19,9	21,3	18,3	22,0	19,3				
Avancé	%	8,2	6,6	10,2	7,2	9,7	6,8				
Ne s'applique pas	%	4,4	8,4	10,1	14,1	8,6	10,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres				
<b>9.2g. Niveau de maîtrise : outil de montage vidéo ou audio (Q36g)</b>											
Débutant	%	56,7	54,1	52,9	57,8	53,9	55,4	,283	☆,000	,145	,069
Intermédiaire	%	31,3	29,0	26,7	19,6	27,9	25,8				
Avancé	%	8,3	9,0	10,3	6,7	9,8	8,2				
Ne s'applique pas	%	3,7	7,8	10,1	15,8	8,4	10,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				
<b>9.2h. Niveau de maîtrise : langage de programmation (Q36h)</b>											
Débutant	%	66,7	70,8	58,5	61,5	60,6	67,6	☆,009	☆,000	☆,000	,067
Intermédiaire	%	18,4	10,2	17,2	9,9	17,5	10,1				
Avancé	%	1,3	2,0	4,5	2,5	3,7	2,2				
Ne s'applique pas	%	13,6	17,0	19,8	26,1	18,2	20,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				
<b>9.2i. Niveau de maîtrise : recherche documentaire sur Internet (Q36i)</b>											
Débutant	%	9,4	16,4	6,7	17,9	7,4	16,9	☆,002	☆,000	☆,000	,152
Intermédiaire	%	41,8	48,7	43,4	45,6	43,0	47,6				
Avancé	%	46,5	32,8	49,2	33,6	48,5	33,1				
Ne s'applique pas	%	2,3	2,1	0,7	2,9	1,1	2,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				
<b>9.2j. Niveau de maîtrise : distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation (Q36j)</b>											
Débutant	%	14,5	17,7	12,3	20,2	12,9	18,6	,742	☆,000	☆,004	,899
Intermédiaire	%	48,2	46,9	48,4	43,2	48,4	45,6				
Avancé	%	35,2	33,9	37,2	34,0	36,7	34,0				
Ne s'applique pas	%	2,1	1,5	2,0	2,6	2,0	1,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	158	12 140	457	6 353	615	18 493				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>Thème 10 – Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales</b>											
<b>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)</b>											
Développer mon jugement critique	%	10,0	7,6	10,9	9,1	10,7	8,1	,260	,215	,025	,759
Me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire	%	8,5	7,0	7,0	12,1	7,4	8,8	,417	☆,001	,241	,468
Utiliser les ressources de la bibliothèque	%	12,8	8,9	11,8	11,9	12,0	9,9	,110	,907	,078	,798
Travailler en équipe	%	11,1	7,3	7,7	10,8	8,6	8,5	,061	,030	,978	,163
Utiliser des logiciels informatiques ou des outils technologiques	%	12,9	10,2	14,5	11,0	14,1	10,5	,241	,018	☆,005	,634
Intervenir en classe, donner mon opinion, défendre mes idées	%	17,1	17,6	12,6	17,7	13,7	17,6	,810	☆,006	,012	,177
Faire les travaux de session	%	16,1	15,6	16,6	20,2	16,5	17,2	,852	,059	,639	,913
Résoudre des problèmes mathématiques	%	20,1	15,1	22,4	17,8	21,8	16,0	,086	,014	☆,000	,528
Préparer les examens	%	25,2	21,4	20,7	25,6	21,8	22,8	,272	,019	,533	,251
Développer des méthodes de travail	%	21,4	22,5	20,7	28,1	20,9	24,4	,697	☆,001	,045	,873
Être attentif et me concentrer en classe	%	14,9	19,7	12,9	26,3	13,4	22,0	,137	☆,000	☆,000	,487
Total	n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1a. Besoin d'aide pour : développer mon jugement critique (Q35a)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	53,3	51,8	48,7	55,7	49,9	53,2	,408	,013	,054	,588
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	36,7	40,5	40,4	35,1	39,5	38,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	10,0	7,6	10,9	9,1	10,7	8,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1b. Besoin d'aide pour : intervenir en classe, donner mon opinion, défendre mes idées (Q35b)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	42,8	40,7	51,8	47,5	49,5	43,1	,828	,018	☆,002	,138
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	40,2	41,7	35,6	34,8	36,8	39,3				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	17,1	17,6	12,6	17,7	13,7	17,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1c. Besoin d'aide pour : être attentif et me concentrer en classe (Q35c)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	53,0	40,9	57,8	36,3	56,5	39,3	☆,008	☆,000	☆,000	,567
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	32,1	39,4	29,3	37,4	30,0	38,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	14,9	19,7	12,9	26,3	13,4	22,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1d. Besoin d'aide pour : résoudre des problèmes mathématiques (Q35d)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	44,8	48,1	40,2	49,8	41,4	48,7	,228	☆,000	☆,000	,562
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	35,1	36,8	37,4	32,4	36,8	35,3				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	20,1	15,1	22,4	17,8	21,8	16,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>10.1e. Besoin d'aide pour : me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire (Q35e)</b>												
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	62,1	65,9	60,6	60,2	61,0	63,9	,545	★ ,002	,046	,633
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	29,4	27,1	32,3	27,7	31,6	27,3				
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,5	7,0	7,0	12,1	7,4	8,8				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1f. Besoin d'aide pour : utiliser des logiciels informatiques ou des outils technologiques (Q35f)</b>												
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	52,3	55,4	49,5	59,7	50,2	56,9	,462	★ ,000	★ ,001	,813
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	34,8	34,3	36,0	29,4	35,7	32,6				
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	12,9	10,2	14,5	11,0	14,1	10,5				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1g. Besoin d'aide pour : travailler en équipe (Q35g)</b>												
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	57,3	63,7	65,3	56,0	63,3	61,0	,096	★ ,000	,481	,134
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	31,6	29,0	27,0	33,2	28,2	30,5				
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	11,1	7,3	7,7	10,8	8,6	8,5				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1h. Besoin d'aide pour : développer des méthodes de travail (Q35h)</b>												
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	43,2	38,2	41,1	34,1	41,7	36,8	,441	★ ,001	,026	,851
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	35,4	39,2	38,1	37,9	37,4	38,8				
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	21,4	22,5	20,7	28,1	20,9	24,4				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1i. Besoin d'aide pour : préparer les examens (Q35i)</b>												
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	38,1	35,6	35,3	35,4	36,0	35,6	,275	,030	,823	,248
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	36,6	43,0	44,1	39,0	42,1	41,6				
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	25,2	21,4	20,7	25,6	21,8	22,8				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.1j. Besoin d'aide pour : faire les travaux de session (Q35j)</b>												
	Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	44,0	42,9	41,4	41,9	42,0	42,5	,901	,096	,817	,831
	Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	40,0	41,5	42,0	38,0	41,5	40,3				
	Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	16,1	15,6	16,6	20,2	16,5	17,2				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>10.1k. Besoin d'aide pour : utiliser les ressources de la bibliothèque (Q35k)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	57,0	55,3	52,1	54,7	53,3	55,1	,142	,452	,205	,392
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	30,2	35,8	36,1	33,3	34,6	35,0				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	12,8	8,9	11,8	11,9	12,0	9,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	160	12 278	460	6 425	620	18 703				
<b>10.2. Grand besoin d'aide pour... (Q38)</b>											
Faire face à des situations de discrimination	%	3,2	1,3	6,1	2,0	5,4	1,6	,047	★,000	★,000	,147
Faire face à des situations d'intimidation	%	2,8	1,3	5,6	1,5	4,9	1,3	,155	★,000	★,000	,127
M'adapter à un changement de pays	%	10,1	2,0	16,7	1,9	15,0	2,0	☆,000	★,000	★,000	,049
Surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers	%	3,6	2,8	4,1	4,9	4,0	3,5	,430	,421	,532	,914
M'adapter à un changement de région	%	7,0	2,9	11,7	4,9	10,5	3,6	☆,003	★,000	★,000	,092
Faire face à des difficultés liées à la santé physique	%	6,1	5,1	5,2	10,0	5,4	6,8	,501	★,001	,189	,565
Faire face à des problèmes d'ordre psychosocial	%	3,8	6,8	3,5	13,1	3,6	9,0	,140	★,000	★,000	,882
Assumer des responsabilités (repas, courses, ménage, etc.)	%	6,5	4,7	3,7	8,9	4,4	6,1	,324	★,000	,089	,137
M'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier au cégep	%	6,5	4,6	13,3	5,7	11,6	5,0	,294	★,000	★,000	,018
Faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie	%	6,4	8,1	7,7	14,7	7,4	10,4	,434	★,000	,019	,613
Résoudre des problèmes financiers	%	9,1	5,0	9,5	16,4	9,4	8,9	,024	★,000	,644	,807
Développer un réseau social et d'amis	%	9,1	8,5	12,1	11,9	11,3	9,7	,854	,953	,203	,288
Gérer mon emploi du temps	%	15,3	15,7	10,5	20,7	11,8	17,4	,892	★,000	★,000	,106
Me motiver pour les études	%	22,3	21,7	10,4	21,9	13,5	21,8	,864	★,000	★,000	★,000
Confirmer mon choix de carrière	%	21,4	22,7	15,6	20,2	17,1	21,9	,753	,017	★,004	,083
Contrôler mon stress	%	19,1	27,1	19,5	34,0	19,4	29,5	,024	★,000	★,000	,932
Total	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2a. Besoin d'aide pour : gérer mon emploi du temps (Q38a)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	56,1	44,3	53,8	40,0	54,4	42,8	☆,007	★,000	★,000	,129
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	28,6	40,0	35,7	39,3	33,8	39,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	15,3	15,7	10,5	20,7	11,8	17,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2b. Besoin d'aide pour : contrôler mon stress (Q38b)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	43,8	36,4	47,5	31,9	46,5	34,9	,047	★,000	★,000	,654
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	37,1	36,4	33,0	34,1	34,1	35,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	19,1	27,1	19,5	34,0	19,4	29,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				

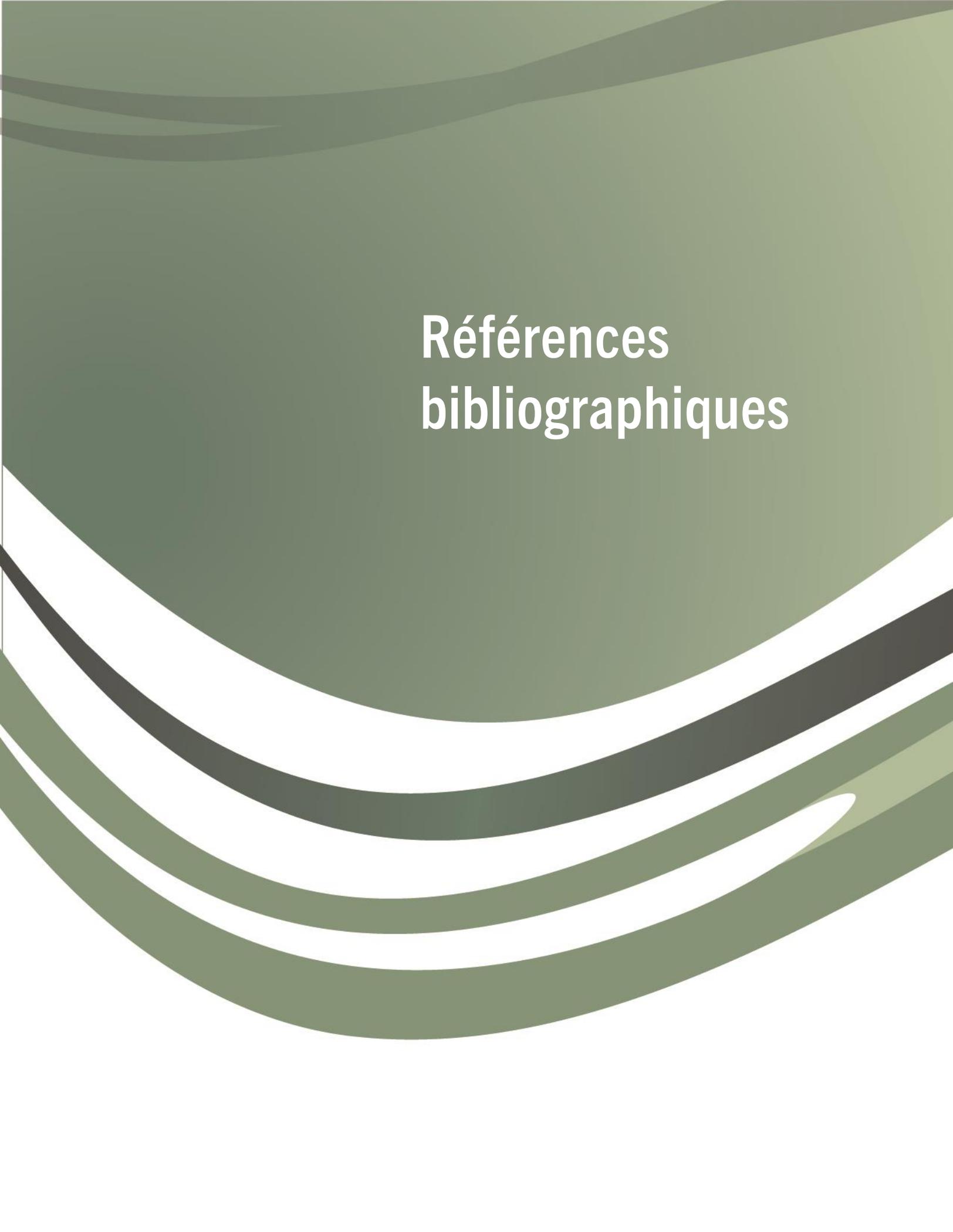
	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>10.2c. Besoin d'aide pour : résoudre des problèmes financiers (Q38c)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	65,4	74,7	69,2	56,5	68,2	68,5	,014	★ ,000	,897	,562
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	25,4	20,3	21,3	27,2	22,4	22,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	9,1	5,0	9,5	16,4	9,4	8,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2d. Besoin d'aide pour : confirmer mon choix de carrière (Q38d)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	43,7	40,2	43,4	49,9	43,5	43,5	,671	★ ,000	★ ,006	,171
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	34,9	37,1	41,0	29,9	39,4	34,6				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	21,4	22,7	15,6	20,2	17,1	21,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2e. Besoin d'aide pour : me motiver pour les études (Q38e)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	46,3	37,3	56,2	41,7	53,6	38,8	,028	★ ,000	★ ,000	★ ,001
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	31,4	41,0	33,4	36,4	32,9	39,4				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	22,3	21,7	10,4	21,9	13,5	21,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2f. Besoin d'aide pour : faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (Q38f)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	69,6	68,8	70,0	56,6	69,9	64,6	,721	★ ,000	,014	,808
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	24,0	23,1	22,4	28,7	22,8	25,0				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	6,4	8,1	7,7	14,7	7,4	10,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2g. Besoin d'aide pour : faire face à des difficultés liées à la santé physique (Q38g)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	75,4	75,8	79,2	67,8	78,2	73,1	,782	★ ,000	,019	,563
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	18,5	19,0	15,7	22,2	16,4	20,1				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	6,1	5,1	5,2	10,0	5,4	6,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2h. Besoin d'aide pour : faire face à des problèmes d'ordre psychosocial (Q38h)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	78,2	78,1	85,8	66,5	83,8	74,1	,244	★ ,000	★ ,000	,063
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	18,0	15,1	10,7	20,4	12,6	16,9				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	3,8	6,8	3,5	13,1	3,6	9,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>10.2i. Besoin d'aide pour : faire face à des situations d'intimidation (Q38i)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	89,7	92,7	81,6	92,2	83,7	92,5	,252	☆ ,000	☆ ,000	,050
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	7,6	6,1	12,8	6,3	11,5	6,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	2,8	1,3	5,6	1,5	4,9	1,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2j. Besoin d'aide pour : faire face à des situations de discrimination (Q38j)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	82,3	92,0	81,3	91,2	81,6	91,7	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,298
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	14,4	6,7	12,5	6,8	13,0	6,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	3,2	1,3	6,1	2,0	5,4	1,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2k. Besoin d'aide pour : m'adapter à un changement de région (Q38k)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	73,4	86,3	48,3	83,3	54,8	85,3	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	19,6	10,7	40,0	11,8	34,7	11,1				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	7,0	2,9	11,7	4,9	10,5	3,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2l. Besoin d'aide pour : m'adapter à un changement de pays (Q38l)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	70,3	93,3	40,0	94,7	47,8	93,8	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	19,6	4,7	43,4	3,4	37,2	4,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	10,1	2,0	16,7	1,9	15,0	2,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2m. Besoin d'aide pour : m'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier au cégep (Q38m)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	69,8	81,4	54,7	82,6	58,6	81,8	☆ ,001	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,002
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	23,7	14,0	32,0	11,7	29,8	13,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	6,5	4,6	13,3	5,7	11,6	5,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2n. Besoin d'aide pour : assumer des responsabilités (repas, courses, ménage, etc.) (Q38n)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	78,2	76,0	79,3	68,2	79,0	73,3	,306	☆ ,000	☆ ,008	,303
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	15,3	19,4	17,1	22,9	16,6	20,6				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	6,5	4,7	3,7	8,9	4,4	6,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>10.2o. Besoin d'aide pour : développer un réseau social et d'amis (Q38o)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	64,1	62,8	57,8	59,4	59,4	61,6	,860	,773	,377	,316
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	26,9	28,7	30,1	28,6	29,3	28,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	9,1	8,5	12,1	11,9	11,3	9,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.2p. Besoin d'aide pour : surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers (Q38p)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	86,7	89,9	90,7	84,7	89,6	88,1	,409	★,001	,193	,145
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	9,7	7,4	5,2	10,4	6,4	8,4				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	3,6	2,8	4,1	4,9	4,0	3,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 027	449	6 276	606	18 302				
<b>10.3. Grand besoin d'aide en langue d'enseignement pour... (scores de 8 à 10 sur 10) (Q32)</b>											
Bien défendre mes idées	%	15,1	13,3	17,5	16,9	16,9	14,5	,493	,685	,090	,473
Rédiger des textes variés	%	18,6	15,0	15,6	19,5	16,4	16,6	,180	,043	,891	,354
M'exprimer oralement	%	19,2	15,1	10,0	16,7	12,4	15,6	,135	★,000	,026	★,002
Comprendre et analyser des textes variés	%	13,9	17,7	10,2	18,2	11,1	17,9	,210	★,000	★,000	,188
Écrire sans fautes	%	31,8	26,6	21,1	29,4	23,9	27,6	,122	★,000	,040	★,005
Total	n	165	12 554	471	6 566	637	19 120				
<b>10.3a. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : écrire sans fautes (Q32a)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	36,1	43,1	49,9	43,7	46,3	43,3	,157	★,001	,107	★,004
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	32,1	30,4	29,0	26,9	29,8	29,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	31,8	26,6	21,1	29,4	23,9	27,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	165	12 554	471	6 566	637	19 120				
<b>10.3b. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : rédiger des textes variés (Q32b)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	45,1	46,7	50,9	46,2	49,4	46,5	,406	,065	,299	,385
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	36,3	38,3	33,4	34,3	34,2	36,9				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	18,6	15,0	15,6	19,5	16,4	16,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	165	12 554	471	6 566	637	19 120				
<b>10.3c. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : m'exprimer oralement (Q32c)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	49,2	51,3	63,6	54,2	59,8	52,3	,308	★,000	★,001	★,001
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	31,6	33,6	26,5	29,1	27,8	32,1				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	19,2	15,1	10,0	16,7	12,4	15,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	165	12 554	471	6 566	637	19 120				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>10.3d. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : comprendre et analyser des textes variés (Q32d)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	42,8	39,0	57,6	46,4	53,8	41,5	,375	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,005
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	43,3	43,3	32,2	35,3	35,1	40,6				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	13,9	17,7	10,2	18,2	11,1	17,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	165	12 554	471	6 566	637	19 120				
<b>10.3e. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : bien défendre mes idées (Q32e)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	50,7	49,2	54,2	49,4	53,3	49,3	,654	,048	☆ ,004	,317
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	34,2	37,4	28,3	33,7	29,8	36,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	15,1	13,3	17,5	16,9	16,9	14,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	165	12 554	471	6 566	637	19 120				
<b>10.4. Besoin d'aide en langue seconde pour... (Q33a)</b>											
Lire	%	37,0	11,1	30,9	12,5	32,5	11,5	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,156
Comprendre (écouter)	%	43,4	10,5	39,8	13,2	40,7	11,4	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,449
Écrire	%	47,5	18,5	49,2	21,0	48,8	19,3	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,697
Parler (soutenir une conversation)	%	55,2	21,0	52,9	23,3	53,5	21,7	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,598
Total	n	157	12 117	454	5 819	613	17 935				
<b>10.4a. Besoin d'aide en langue seconde pour : écrire (Q33a)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	18,2	47,0	16,9	48,8	17,2	47,5	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,879
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	34,4	34,5	33,9	30,2	34,0	33,1				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	47,5	18,5	49,2	21,0	48,8	19,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 226	459	5 851	616	18 078				
<b>10.4b. Besoin d'aide en langue seconde pour : parler (soutenir une conversation) (Q33b)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	15,0	47,7	14,3	48,7	14,5	48,1	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,757
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	29,8	31,3	32,8	28,0	32,0	30,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	55,2	21,0	52,9	23,3	53,5	21,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	159	12 193	460	5 856	619	18 049				
<b>10.4c. Besoin d'aide en langue seconde pour : comprendre (écouter) (Q33c)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	24,3	65,0	25,8	65,6	25,4	65,2	☆ ,000	☆ ,000	☆ ,000	,739
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	32,3	24,4	34,4	21,2	33,9	23,4				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	43,4	10,5	39,8	13,2	40,7	11,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	157	12 117	459	5 819	616	17 935				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	EI	Autres	EI	Autres	EI	Autres					
<b>10.4d. Besoin d'aide en langue seconde pour : lire (Q33d)</b>											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	28,4	61,2	30,3	65,2	29,8	62,5	☆,000	☆,000	☆,000	,361
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	34,6	27,7	38,8	22,2	37,7	25,9				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	37,0	11,1	30,9	12,5	32,5	11,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	159	12 131	454	5 819	613	17 950				
<b>10.5. Services aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep (Q39)</b>											
Aide au logement	%	9,8	4,3	20,6	4,7	17,8	4,5	☆,001	☆,000	☆,000	☆,002
Service de santé	%	15,1	7,9	24,7	12,5	22,2	9,5	☆,001	☆,000	☆,000	,015
Emploi et placement étudiant	%	28,8	11,6	44,9	12,4	40,7	11,9	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Soutien psychologique	%	14,0	15,5	11,8	24,0	12,4	18,4	,612	☆,000	☆,000	,481
Laboratoires informatiques	%	26,1	26,1	28,4	26,2	27,8	26,1	,989	,298	,347	,581
Aide à la réussite ou service de tutorat	%	32,8	25,5	32,2	27,4	32,3	26,1	,033	,028	☆,001	,872
Prêts et bourses	%	19,3	21,7	22,5	35,9	21,7	26,6	,428	☆,000	☆,007	,362
Orientation et choix de carrière	%	31,8	39,1	31,0	23,1	31,2	33,6	,064	☆,000	,236	,861
Installations sportives	%	53,4	45,7	71,1	36,0	66,5	42,4	,050	☆,000	☆,000	☆,000
Bibliothèque	%	56,0	63,7	63,7	59,1	61,7	62,1	,048	,052	,857	,087
Aucun	%	12,2	9,6	6,3	11,1	7,8	10,1	,291	☆,001	,059	,019
Total	n	157	11 958	447	6 242	604	18 200				

The background features a series of overlapping, wavy bands in various shades of green and white, creating a sense of movement and depth. The colors range from a dark, muted green to a light, almost white green.

# Références bibliographiques



- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <http://dx.doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Bégin-Caouette, O. (2018). Le processus d'internationalisation des cégeps : une analyse historique et géopolitique. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(1), 99-117. <https://doi.org/10.7202/1050844ar>
- Belkhodja, C. (2017). La mobilité des étudiants étrangers dans une région du Québec : le cas des étudiants réunionnais à Rimouski (Québec). *Géo-Regards*, (10), 155-170.
- Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. et Rugira, J.-M. (2021). *Les étudiant·e·s internationaux·ales dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel : rapport de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières; Université du Québec en Outaouais; Université du Québec à Rimouski; Université du Québec à Chicoutimi; Université du Québec à Montréal. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7827/>
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N. et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle : le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Bikie Bi Nguema, N., Vachon, I., Parent, S. J. et Gallais, B. (2022, 5 mai). *Pandémie de COVID-19 : stratégies pédagogiques des enseignant·e·s et relations avec les étudiant·e·s internationaux·ales dans trois cégeps des régions éloignées à faible densité ethnoculturelle* [communication orale]. 9<sup>e</sup> Colloque international en éducation, Montréal, QC, Canada. <https://colloque2022.crifpe.ca/fr/programme?page=3>
- Blackburn, M.-È., Bikie Bi Nguema, N., Gaudreault, M. M. et Arbour, N. (2019). *Portrait des besoins et des attentes de la population étudiante*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport\\_Assemble\\_VersionOfficielle\\_2019-07-02\\_4.pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_Assemble_VersionOfficielle_2019-07-02_4.pdf)
- Boily, M., Siméon, G., Fortin, B. et Tremblay, J. (2022). *Quand le collégial et le communautaire s'affichent : rapport final*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Bureau canadien de l'éducation internationale. (2013). *Un monde à apprendre : résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. [https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/BCEI\\_Un-monde-a-apprendre-2013\\_FRANCAIS.pdf](https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/BCEI_Un-monde-a-apprendre-2013_FRANCAIS.pdf)
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. [https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-5-CREPUQ\\_Memoire\\_inclusion-2010.pdf](https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-5-CREPUQ_Memoire_inclusion-2010.pdf)
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite au postsecondaire. (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux/>
- Dejar, C. (2018). *L'immigration à l'extérieur de la région métropolitaine de Montréal : le cas des jeunes étudiants Réunionnais* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/8ef1715a-a135-4d07-8eec-cad7c0c908b3/content>

- de Moissac, D., Graham, J. M., Prada, K., Gueye, N. R. et Rocque, R. (2020). Mental health status and help-seeking strategies of international students in Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 50(4), 52-71. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188815>
- 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/>
- Drouin, D. (2020). *Le stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires : une recension systématique des écrits scientifiques* [Édiqscope n° 12]. ÉDIQ, Université Laval. <https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/uploads/E%CC%81diqscope%20version%20en%20ligne%20Daniel.pdf>
- 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://fedecgeps.ca/communiqués/2021/06/etude-etudiants-internationaux/>
- Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Parent, S. J., Turcotte, A. et Roy, A. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportRCCFC\\_EI\\_VersionFinaleFINALE.pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportRCCFC_EI_VersionFinaleFINALE.pdf)
- Gaudet, É. (2015). *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir* (3<sup>e</sup> édition). Modulo.
- Gaudreault, M. M. et Gaudreault, M. (2021). Accès, persévérance et diplomation aux études collégiales : ce que l'on en sait. Dans H. El-Hage (dir.), *Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement : les Cahiers de l'IRIPI* (vol. 3, p. 16-30). IRIPI.
- 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., Tadjogue 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. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/EnqueteReussite\\_RapportGeneralPopAB\\_Oct2022.pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/EnqueteReussite_RapportGeneralPopAB_Oct2022.pdf)
- Gouvernement du Canada (2022, 24 octobre). *Travailler hors campus à titre d'étudiant étranger*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/etudier-canada/travail/travailler-hors-campus.html#shr-pg0>
- Gouvernement du Québec (2022, 10 février). *Séjour d'études au Québec*. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec>

- Kamano, L., Doucet, D., Michaud, N., LeBlanc, S. R. et Bourque, J. (2015). *Intégration académique, sociale et financière des étudiantes et étudiants internationaux de l'Université de Moncton*. Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.  
[https://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/rapport\\_integration\\_academique\\_sociale\\_et\\_financiere\\_des\\_etudiants\\_et\\_etudiants\\_internationaux\\_de\\_luniversite\\_de\\_moncton\\_27\\_mars\\_2015\\_version\\_finale.pdf](https://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/rapport_integration_academique_sociale_et_financiere_des_etudiants_et_etudiants_internationaux_de_luniversite_de_moncton_27_mars_2015_version_finale.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>
- Kamanzi, P.-C., Mignan, M.-O., Pilote, A. et Doray, P. (2018). Immigration et morphologie des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur au Canada : le cas de la province de Québec. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(2-3), 253-277. <https://doi.org/10.4000/remi.11280>
- Kanouté, F., Arcand, S., Bilodeau, A., Bouchamma, Y., Chicha, M.-T., Loiola, F. A., Potvin, M., Rachedi, L. et Vissandjée, B. (2014). *Les étudiants récemment immigrés : mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires*. Université de Montréal.  
[https://www.researchgate.net/publication/322073962\\_Les\\_etudiants\\_recemment\\_immigres\\_mieux\\_comprendre\\_le\\_processus\\_d'acculturation\\_et\\_d'adaptation\\_institutionnelle\\_pour\\_soutenir\\_efficacement\\_la\\_perserverance\\_aux\\_etudes\\_universitaires](https://www.researchgate.net/publication/322073962_Les_etudiants_recemment_immigres_mieux_comprendre_le_processus_d'acculturation_et_d'adaptation_institutionnelle_pour_soutenir_efficacement_la_perserverance_aux_etudes_universitaires)
- Kanouté, F., Guennouni Hassani, R. et Bouchamma, Y. (2018). Contexte de formation universitaire d'étudiants résidents permanents (ERP) ayant immigré au Québec. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 68-88. <https://doi.org/10.7202/1056283ar>
- Lafortune, G., Prosper, M.-R. et Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant-e-s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 14-38. <https://doi.org/10.7202/1073717ar>
- Lavoie, C. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. Fédération des cégeps.  
<https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>
- McAndrew, M., Bakhshaei, M. et Ledent, J. (2013). *Des mots pour le dire : le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques*. CEETUM. <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/07/Des-mots-pour-le-dire-1.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023a). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. [www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur](http://www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur)
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023b). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-action-sante-mentale-des-etudiants>
- 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<sup>e</sup> colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284045>

- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Rousseau, C., Hassan, G., Lecompte, V., Oulhote, Y., El Hage, H., Mekki-Berrada, A. et Rousseau-Rizzi, A. (2016). *Le défi du vivre-ensemble : les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec*. Institut universitaire SHERPA. <https://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Les-d%C3%A9terminants-individuels-et-sociaux-du-soutien-%C3%A0-la-radicalisation-violente-des-coll%C3%A9giens-et-coll%C3%A9giennes-au-Qu%C3%A9bec.pdf>
- Salaün, M. (2014). Des Kanaks au Québec : l'expérience de jeunes autochtones calédoniens en formation aux métiers de la mine à Rouyn et à Sept-Îles. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(2-3), 55-62. <https://doi.org/10.7202/1030967ar>
- Séguin, D. (2011). *Étudiants internationaux : parcours et réussite*. Cégep de Valleyfield. <https://cdc.qc.ca/PAREA/787920-seguin-etudiants-internationaux-valleyfield-PAREA-2011.pdf>
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2022). *Coût des études*. <https://www.sram.qc.ca/fr/etudier-au-collegial/cout-des-etudes>
- Société de recherche sociale appliquée. (2016). *Le parcours des étudiants internationaux au sein des communautés francophones en situation minoritaire (CFSM)*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/rapports-statistiques/recherche/parcours-etudiants-internationaux-sein-communautes-francophones-situation-minoritaire-cfsm.html>
- St-Vincent Villeneuve, C. (2018). *Le rôle des institutions dans le processus d'intégration et de rétention des diplômés de La Réunion à Gaspé et à Rimouski* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1360/>
- 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](https://crispesh.ca/app/uploads/2022/09/Rapport_Final_PCUA.pdf)
- Uzenat, M. (2021). *L'internationalisation des universités au Québec : analyse de la construction et de la gestion de partenariats internationaux* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27245>
- 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>
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Cégep régional de Lanaudière à Joliette. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/1345>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.



