

Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial

À partir des données du SPEC 1 2021

Rapport de recherche portant
sur les étudiantes et les
étudiants autochtones

Mai 2024

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
portant sur les étudiantes et les
étudiants autochtones

Mai 2024

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-Hage, directeur, IRIPII
- Émilie Robert, directrice de la recherche et du transfert, CRISPESH

Coordination des travaux

- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur, ÉCOBES

Rédaction

- Josée Thivierge, chercheuse, ÉCOBES
- Yanick Wilfred Tadjioque Agoumfo, chercheur, IRIPII
- Nadège Bikie Bi Nguema, chercheuse, ÉCOBES

Relecture du rapport

- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur, ÉCOBES
- Évelyne Abran, responsable du SPEC, Fédération des cégeps
- Nicolas Cardinal, chargé de projet – affaires autochtones, Fédération des cégeps
- Marie-Marthe Malek, conseillère pédagogique, Cégep de Sept-Îles
- Marie-Ève Vaillancourt, directrice des études, Cégep de Sept-Îles

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 Tadjioque Agoumfo, chercheur, IRIPII

Traitement des données

- Préparation des données brutes et suivi de la passation | Julien Rondeau, Fédération des cégeps
- Préparation de la base de données | Alexandre Roy, technicien en recherche sociale, ÉCOBES

- Traitement et analyse des données quantitatives et réalisation des analyses multivariées | Michaël Gaudreault
- Traitement des questions ouvertes sur la motivation et l'allongement des études | Stéphane Roy et Daniel Landry
- Postcodification des questions *Autres* | Marissa Lavoie, étudiante en *Sciences humaines*, Cégep de Jonquière
- Production des annexes | 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

Thivierge, J., Tadjogue Agoumfo, Y. W., Bikié Bi Nguema, N. et Gaudreault, M. M. (2024). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche portant sur les étudiantes et les étudiants autochtones*. ÉCOBES – Recherche et transfert; IRIPII, CRISPESH.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024
Bibliothèque et Archives Canada, 2024

ISBN 978-2-924612-30-9 (PDF)

© 2024 – ÉCOBES – Recherche et transfert; IRIPII; CRISPESH; Tous droits réservés

Table des matières

Mise en contexte.....	1
Précisions méthodologiques	9
Section 1. Caractéristiques personnelles.....	15
1.1 Sexe et âge de la population étudiante autochtone.....	17
1.2 Scolarité des parents	18
1.3 Présence d'enfants à charge	19
1.4 Discussion	20
Section 2. Diversité ethnoculturelle.....	23
2.1 Statut de la population étudiante autochtone.....	25
2.2 Langue maternelle et perception de la maîtrise de la langue française.....	26
2.3 Discrimination et injustice perçues.....	27
2.4 Discussion	28
Section 3. Défis et besoins liés à la réussite éducative	31
3.1 Défis identifiés par les étudiantes et les étudiants autochtones durant leur parcours scolaire antérieur.....	33
3.2 Soutien reçu par les étudiantes et les étudiants autochtones en lien avec leurs difficultés antérieures.....	35
3.3 Besoins des étudiantes et des étudiants autochtones en situation de handicap	37
3.4 Discussion	39
Section 4. Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt.....	41
4.1 Valeurs des étudiantes et des étudiants autochtones	43
4.2 Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer.....	45
4.3 Discussion	47
Section 5. Parcours scolaire et choix vocationnel	49
5.1 Occupation au moment de l'admission et moyenne au secondaire.....	51
5.2 Résultats scolaires au secondaire des étudiantes et des étudiants autochtones	52
5.3 Choix du programme d'études.....	54
5.4 Orientation et aspirations scolaires.....	57

5.5 Discussion	59
Section 6. Motivation à entreprendre ses études collégiales	61
6.1 Assiduité dans les études	63
6.2 Niveau de motivation	63
6.3 Discussion	64
Section 7. Situation au moment de commencer son programme d'études	67
7.1 Personnes avec lesquelles les étudiantes et les étudiants habitent durant la semaine	69
7.2 Les inquiétudes liées à la COVID-19	70
7.3 Discussion	71
Section 8. Situation financière	73
8.1 Raisons des inquiétudes financières	75
8.2 Sources de financement des études	77
8.3 Emploi rémunéré durant les études	78
8.4 Discussion	80
Section 9. Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information	81
9.1 Accès à un ordinateur	83
9.2 Niveau de maîtrise des outils technologiques	84
9.3 Discussion	86
Section 10. Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales	87
10.1 Besoin d'aide pour réussir ses études collégiales	89
10.2 Besoin d'aide sur le plan personnel	91
10.3 Besoin d'aide en langue d'enseignement	93
10.4 Besoin d'aide en langue seconde	94
10.5 Utilisation prévue des services aux étudiantes et aux étudiants	94
10.6 Discussion	96
Conclusion : les constats à retenir	99
Annexe A. Tableaux croisés selon la population A ou B	111
Références bibliographiques	155

Liste des figures

Figure 1.	Âge des répondantes et des répondants au 30 septembre de la session d'automne 2021	17
Figure 2.	Niveau de scolarité de la mère ou tutrice	18
Figure 3.	Niveau de scolarité du père ou tuteur	19
Figure 4.	Présence d'enfants à charge.....	19
Figure 5.	Groupes auxquels les étudiantes et étudiants autochtones s'identifient	25
Figure 6.	Langues maternelles des étudiantes et des étudiants	26
Figure 7.	Niveau de maîtrise de la langue française (pas très bien ou pas bien du tout).....	27
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.....	28
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 en lien avec ces obstacles, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école.....	36
Figure 12.	Conditions auxquelles les étudiantes et les étudiants ont associé leurs besoins particuliers ou leur situation de handicap	38
Figure 13.	Éléments considérés comme très importants par les étudiantes et les étudiants autochtones (scores de 8 à 10 sur 10)	44
Figure 14.	Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep	46
Figure 15.	Occupation principale des étudiantes et des étudiants autochtones au moment de la demande d'admission	52

Figure 16.	Moyenne générale au secondaire inscrite au dossier	53
Figure 17.	Tour d'admission figurant au dossier de l'étudiante ou de l'étudiant.....	53
Figure 18.	Famille de programmes des étudiantes et des étudiants	54
Figure 19.	Raisons d'avoir choisi le programme d'études collégiales	55
Figure 20.	Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10).....	56
Figure 21.	Intention de terminer le programme dans la durée prévue.....	57
Figure 22.	Avez-vous déjà fait un choix de carrière?	58
Figure 23.	Niveau scolaire jusqu'auquel les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient poursuivre leurs études.....	59
Figure 24.	Façon dont l'étudiante ou l'étudiant fait son travail scolaire (études et devoirs).....	63
Figure 25.	Niveau de motivation actuel pour réussir ses études	64
Figure 26.	Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants autochtones habitent durant la semaine lors des études collégiales	69
Figure 27.	L'obligation de déménager pour la poursuite des études collégiales	70
Figure 28.	Étudiantes et étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19.....	71
Figure 29.	Inquiétudes financières chez les étudiantes et les étudiants autochtones	75
Figure 30.	Raisons des inquiétudes financières.....	76
Figure 31.	Sources de financement principales pour les études	78
Figure 32.	Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10)	79
Figure 33.	Accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre des études collégiales	83
Figure 34.	Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques	85
Figure 35.	Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient un grand besoin d'aide pour réussir leurs études collégiales (scores 8 à 10 sur 10).....	90

Figure 36. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient un grand besoin d'aide sur le plan personnel (scores de 8 à 10 sur 10).....	92
Figure 37. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient un grand besoin d'aide en langue d'enseignement (scores de 8 à 10 sur 10).....	93
Figure 38. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient un grand besoin d'aide en langue seconde (scores de 8 à 10 sur 10).....	94
Figure 39. Services aux étudiantes et aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep	95

Liste des acronymes

ANATC		Aide-nous à te connaître
CAE		Commission des affaires étudiantes
CAPRES		Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CERP		Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec
CCTT		Centre collégial de transfert de technologie
CRISPESH		Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap
CVR		Commission de vérité et réconciliation
DEC		Diplôme d'études collégiales
ÉCOBES		Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population
EPG		Étudiantes et étudiants de première génération
IRIPII		Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives
MES		Ministère de l'Enseignement supérieur
MEES		Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PARES		Plan d'action sur la réussite en enseignement supérieur
RCAAQ		Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
SPEC		Sondage sur la population étudiante des cégeps
SRAM		Service régional d'admission du Montréal métropolitain

Mise en contexte

The background features a series of overlapping, wavy bands in various shades of green and white, creating a sense of movement and depth. The top portion is a solid dark green, which transitions into lighter green and white bands 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 cégeps, place toujours croissante accordée aux étudiantes et étudiants internationaux dans certains programmes techniques à petits effectifs, augmentation du nombre de collégiennes et collégiens plus âgés ou avec des enfants à charge, etc. Aussi, certains sous-groupes présentent des enjeux particuliers 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 le 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 ainsi que la persévérance et la diplomation de la population étudiante. 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 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.), et ce, en accordant une attention particulière aux facteurs de motivation et d'allongement des études. Le rapport général (Gaudreault et coll., 2022) porte sur l'ensemble de la population étudiante des cégeps au début de son parcours en mettant l'accent sur les distinctions entre celles et ceux ayant été admis pour la première fois dans un cégep (population A), et celles et ceux ayant effectué un changement de programme ou effectuant un retour aux études dans un nouveau programme (population B). 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 autochtones. Tout au long du document, les différences significatives entre cette population et les autres cégépiennes et cégépiens seront relevées.

De l'éducation des étudiantes et étudiants autochtones

L'éducation est perçue comme le premier facteur d'équité et d'inclusion en ce sens qu'elle constitue un droit fondamental et représente un vecteur de développement économique et social qui contribue à réduire la pauvreté, à promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes ainsi qu'à faire progresser la paix et la stabilité (UNESCO, 2015). En 2009, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) soutenait déjà que les personnes qui font le plus face au chômage sont celles dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Statistique Canada indique que le taux d'emploi de la population autochtone active de 25 à 54 ans au Canada en 2022 était de 51,1 % chez les personnes ayant débuté au plus des études secondaires et de 85,0 % chez celles ayant complété des études postsecondaires (Statistique Canada, 2023a). Des études établissent un lien entre la poursuite des études postsecondaires et l'obtention d'un emploi de qualité et de meilleures conditions sur le marché du travail, y compris des salaires plus élevés (CCNSA, 2017; Frenette, 2019; Longo et coll., 2021; Reid et coll., 2020). Par ailleurs, une enquête sur la santé des Premières Nations du Québec établit un lien entre le niveau de scolarité atteint et le pourcentage d'adultes issus des communautés autochtones qui déclarent avoir un « fort sentiment de maîtrise » sur leur vie (CSSSPNQL, 2018).

Influence du contexte historique sur le cheminement au collégial des étudiantes et étudiants issus des communautés autochtones¹

Les données sur le cheminement scolaire des Premiers Peuples au Canada et au Québec révèlent que l'accessibilité des personnes autochtones aux études postsecondaires demeure inégale en comparaison avec leurs pairs allochtones (Blackburn, 2018; Joncas, 2018). L'étude de Posca (2018) indique qu'au Québec, les membres des Premières Nations (30,5 %), les Métisses et Métis (19,7 %), et les Inuites et Inuit (54,2 %) âgés de 25 à 64 ans sont beaucoup plus nombreux que les non-Autochtones (13,0 %) à ne détenir aucun certificat, diplôme ou grade. Toutefois, le pourcentage de membres des Premières Nations et de Métis ayant obtenu un certificat ou un diplôme d'apprenti ou d'une école de métier est plus élevé (22,9 % et 28,2 %) que celui de non-Autochtones (19,7 %). En 2016, au Québec, 54,8 % des membres des Premières Nations âgés de 19 à 30 ans détenaient un diplôme d'études secondaires (ou l'équivalent) comparativement à 85,1 % des non-Autochtones. Au niveau postsecondaire, 47,2 % des membres des Premières Nations poursuivaient ou avaient terminé des études postsecondaires, cette proportion s'établissant à 76,4 % chez les non-Autochtones (Statistique Canada, 2023b).

Il est vrai que, dans les dernières années, le pourcentage d'étudiantes et étudiants des communautés autochtones détenant un diplôme d'enseignement supérieur a augmenté. Toutefois, les données montrent que l'écart entre les

¹ Dans le présent rapport, les termes « Autochtones » et « Premiers Peuples » renvoient au fait que les Autochtones sont les premiers occupants du territoire canadien. Ces termes regroupent différentes nations qui ont chacune leur réalité, leurs langues, leurs traditions et leur organisation sociale. Il importe de se rappeler que « chaque nation et chaque communauté a sa propre histoire et vit des situations spécifiques qui viennent teinter les décisions qu'elle prend ainsi que les intérêts qu'elle défend » (Amnistie internationale et Mikana, 2019, p. 3). En 2016, on dénombrait 1 673 785 Autochtones (4,9 %) au Canada et 182 890 (2,3 %) au Québec (Statistique Canada, 2017). Il y a 11 nations autochtones au Québec.

Premiers Peuples et les Autochtones s'est accru (Blackburn, 2018). Il en ressort également que les étudiantes et étudiants autochtones ont souvent des parcours scolaires complexes et moins linéaires, marqués notamment par de multiples interruptions et des changements d'espace géographique (Blanchet-Cohen et coll., 2021).

Les défis et les enjeux associés à la persévérance et à la réussite scolaire des étudiantes et étudiants issus des communautés autochtones trouvent entre autres leur origine dans des facteurs historiques qui témoignent d'une relation difficile avec le système d'éducation formelle (Dufour, 2015; Gauthier et coll., 2015). Avant l'avènement du système colonial, l'éducation des enfants des Premiers Peuples s'inscrit dans leur relation au territoire (Guay et coll., 2022) et dans les relations intergénérationnelles : il est impossible de parler des enfants autochtones sans tenir compte de leurs ancrages familial et communautaire, où les aînées et aînés sont les dépositaires des savoirs locaux et demeurent au cœur des représentations identitaires des jeunes Autochtones (Lachapelle, 2017). Principal marqueur identitaire, le territoire joue un rôle central, car c'est dans ce lieu que les peuples autochtones apprennent les bases de leurs modes de vie et assurent la transmission intergénérationnelle des savoirs, des valeurs et des traditions (Guay et coll., 2022; Mashford-Pringle et coll., 2019). L'éducation autochtone se trouve ainsi étroitement liée à l'attachement au territoire, aux liens familiaux ainsi qu'à la culture et à l'identité autochtones. Dans le monde autochtone, l'apprentissage est holistique. Il englobe les dimensions spirituelle, intellectuelle, physique et émotionnelle (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2020), et est étroitement relié au bien-être collectif de la communauté (Gélinas, 2022). Les principes et les stratégies adoptées s'orientent vers le respect des besoins et du rythme d'apprentissage des jeunes Autochtones (Loiselle et Legault, 2010).

La question de l'identité autochtone est justement un enjeu important dans le système scolaire colonial. Inscrite dans une politique d'assimilation, la mise en place des pensionnats autochtones visait historiquement à « tuer l'Indien en chaque enfant autochtone » en coupant les jeunes de leurs parents, de leur famille, de leur culture et de leur spiritualité et en leur inculquant dans la langue coloniale les us et coutumes de la société dominante (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Guay et coll., 2022). Cette période est qualifiée de génocide culturel (Dulong-Savignac, 2019), le système mis en place contribuant à détruire le tissu psychosocial en milieu autochtone (Groupe de recherche et d'interventions psychosociales en milieu autochtone, 2022). Les violences physiques, psychologiques, spirituelles et sexuelles vécues dans les pensionnats ont engendré d'importants traumatismes intergénérationnels (CVR, 2015; Dion et coll., 2016; Geanta, 2021).

Diverses études abordant les inégalités scolaires vécues par les Autochtones pointent du doigt les politiques d'éducation eurocentristes et le fait que des mécanismes d'assimilation existent toujours dans les systèmes éducatifs (Battiste, 2013; Garakani, 2014; Lévesque et coll., 2015). Ces éléments ont des effets négatifs, causant notamment une perte de repères et des chocs culturels importants (Dufour, 2019), et contribuent à renforcer les préjugés et jugements racistes à l'égard des Autochtones (Sensoy et DiAngelo, 2012). Pour faire face à ces conséquences et aux séquelles engendrées par les pensionnats, la CVR (2015) recommande des actions concrètes, notamment en matière d'éducation. Elle propose entre autres l'élaboration de programmes d'études adaptés à la culture autochtone et la protection du droit d'utiliser les langues autochtones, y compris dans le domaine de l'enseignement.

Les établissements d'enseignement collégiaux et l'inclusion des étudiantes et étudiants autochtones

Dans un contexte où l'équité, la diversité et l'inclusion s'imposent comme des principes incontournables tant pour les établissements d'enseignement que dans l'ensemble de la société, l'inclusion des étudiantes et étudiants autochtones constitue un enjeu majeur. Plusieurs établissements d'enseignement collégiaux sont signataires du *Protocole sur l'éducation des Autochtones* de Collèges et instituts Canada (2014), une organisation regroupant les collèges, instituts et cégeps publics canadiens. Ce protocole précise comment les membres de l'association peuvent améliorer leurs pratiques pour mieux inclure les Premiers Peuples au sein de leurs établissements. Il met aussi de l'avant l'importance du rôle des structures et approches adaptées pour répondre aux besoins en éducation des étudiantes et étudiants issus des communautés autochtones ainsi que pour appuyer l'autodétermination et le développement socioéconomique de leurs collectivités. De façon générale, ce protocole est perçu comme l'engagement des établissements signataires à garantir à travers les politiques et les pratiques la reconnaissance et le respect des étudiantes et étudiants autochtones, à réviser les programmes d'études afin d'y inclure leurs traditions et culture ainsi qu'à aider les étudiantes et étudiants comme le personnel des établissements d'enseignement à développer une meilleure compréhension mutuelle, de même que des relations positives entre Autochtones et non-Autochtones.

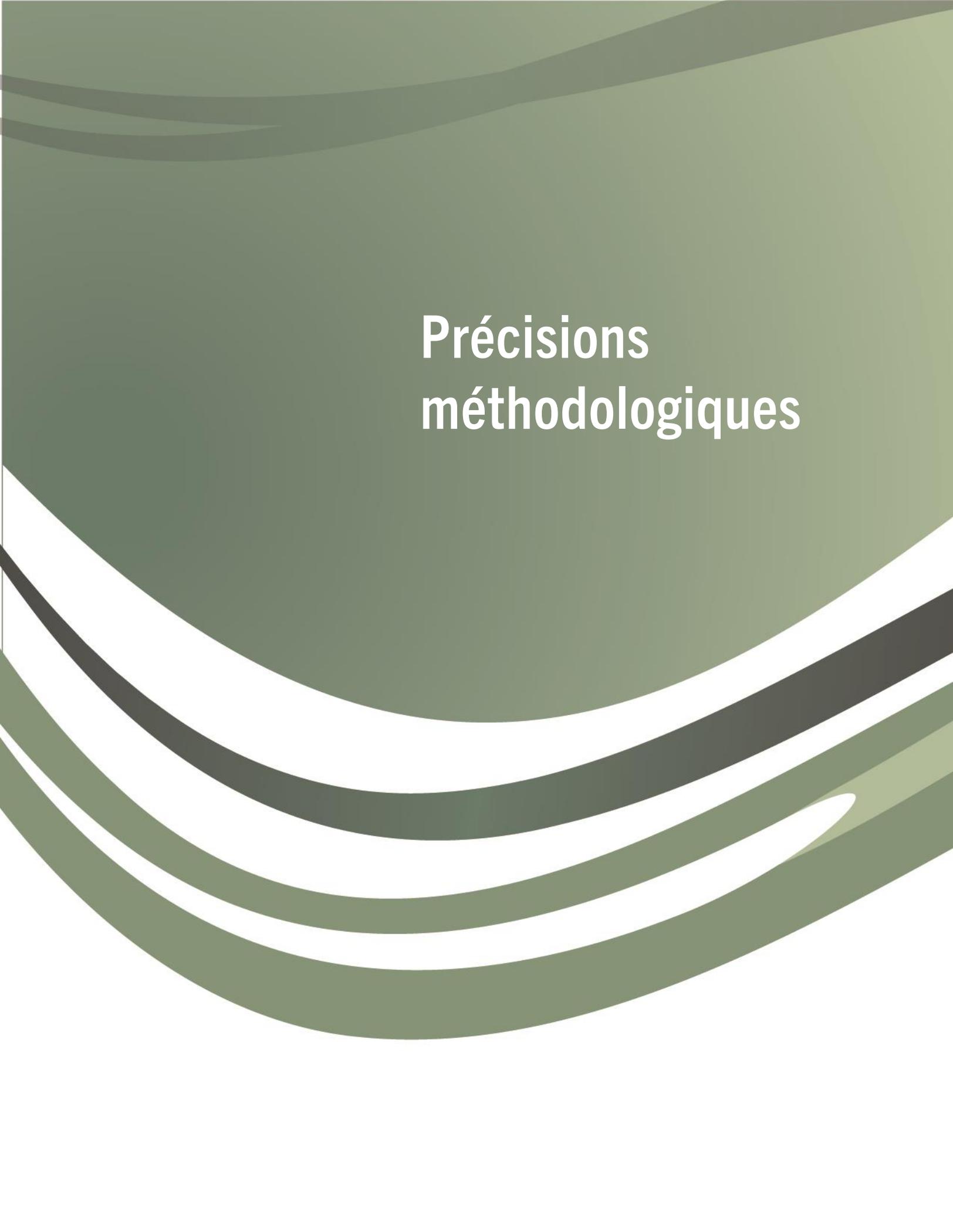
En 2019, le gouvernement du Québec a instauré le programme *Accueil et intégration des Autochtones au collégial*² pour soutenir financièrement les établissements collégiaux qui offrent des activités et des services adaptés aux besoins éducatifs des étudiantes et étudiants des Premières Nations. Soulignons aussi la mise sur pied du Comité sur la réussite des étudiants autochtones au collégial (CRÉAC), structure permettant aux cégeps d'agir de façon concertée pour améliorer l'accès des Autochtones aux études collégiales et favoriser leur réussite éducative. Près de la moitié des 48 cégeps sont en mesure d'affirmer qu'ils accueillent des étudiantes et étudiants autochtones (Fédération des cégeps, 2017). Ouvert en 2011, l'Institut Kiuna³, situé à Odanak, est par ailleurs le seul centre d'études collégiales spécifiquement dédié à l'éducation des Autochtones du Québec.

Depuis quelques années, plusieurs institutions collégiales se préoccupent de mettre en place des mesures et des pratiques pédagogiques afin de favoriser la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants autochtones (Campeau, 2019; Rocheleau et Pouliot, 2021). Le développement d'une offre de services s'appuyant sur la sécurisation culturelle est notamment à privilégier. La sécurisation culturelle renvoie aux services développés « dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées » (Dufour, 2019, p. 39). S'appuyant sur la création de liens de confiance avec les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples, la sécurisation culturelle vise à renforcer leur fierté et leur identité culturelle (Tinkham, 2013) par la création d'environnements éducatifs institutionnels plus accueillants et plus sécurisants (Couture et coll., 2021; Mareschal et Denault, 2020).

² <https://www.quebec.ca/education/accompagnement-etudiants/soutien-etablisements/communautes-autochtones/accueil-integration-autochtones-collegial>

³ Nous précisons que notre questionnaire SPEC 1 n'a pas été distribué auprès des étudiantes et étudiants de Kiuna.

Certains cégeps et universités ont mis sur pied des services, des structures d'accueil et des programmes adaptés aux besoins de ces étudiantes et étudiants afin de faciliter leur intégration (MEES, 2017). Des pratiques pédagogiques innovantes sont ainsi mises en place progressivement. Le Cégep de Baie-Comeau a notamment développé des outils et des approches pour soutenir la réussite des étudiantes et étudiants autochtones (CAPRES, 2018). Le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, quant à lui, offre des formations adaptées aux réalités autochtones (Charrette, 2021). Une démarche d'autochtonisation est également amorcée au Collège Ahuntsic (2018) et au Collège Dawson (CAPRES, 2018). Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, une étude récente sur les enjeux et les défis liés aux mesures d'accueil et de soutien des étudiantes et étudiants autochtones dans les quatre cégeps de la région et à l'Université du Québec à Chicoutimi témoigne de la diversité des mesures mises en place (Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones, 2023). Des études montrent toutefois que les services offerts aux étudiantes et étudiants autochtones sont largement insuffisants pour répondre à leurs besoins (Cégep de Trois-Rivières, 2016; CEPN, 2017). Il y a donc nécessité de brosser un portrait de la situation des collégiennes et collégiens autochtones pour mettre en place des initiatives ou pratiques qui répondent mieux à leurs besoins, et ce, afin de favoriser l'inclusion et la réussite de cette population étudiante.



**Précisions
méthodologiques**

Une synthèse des principaux éléments méthodologiques permettant d'interpréter adéquatement le contenu du présent rapport est présentée ici. 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 constituantes du Québec, les étudiantes et 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 sollicitées, 30 202 ont rempli en tout ou en partie le questionnaire, ce qui correspond à un taux de participation de 42,0 %. Après le retrait des questionnaires incomplets ou pour lesquels le consentement de l'étudiante ou 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). L'échantillon est composé aux deux tiers de membres de la population A (sans antécédents collégiaux) et au tiers de membres 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 des **270** étudiantes et étudiants autochtones fréquentant l'un des collèges publics ayant participé à l'enquête. On dénombre parmi ces personnes 143 membres de la population A et 127 membres de la population B, répartis dans 55 cégeps ou centres d'études différents. On retrouve une concentration d'au moins 10 répondantes ou répondants dans seulement cinq cégeps : Sainte-Foy, Garneau, Montmorency, Chicoutimi et Jonquière. Bien que le Centre d'études de Kiuna, qui est rattaché au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et offre divers programmes de formation collégiale aux membres des Premières Nations, soit participant, le nombre de répondantes et répondants y est peu élevé. Les 20 222 autres étudiantes et étudiants ayant répondu à l'enquête correspondent aux autres citoyennes et citoyens canadiens, ce qui exclut les résidentes et résidents permanents ou temporaires, les réfugiées et réfugiés ainsi que les personnes sans statut, qui sont au nombre de 1 680. Nous emploierons donc le terme général « autres étudiantes et étudiants » pour désigner les autres citoyennes et citoyens canadiens.

Représentativité et pondération

Afin d'assurer la meilleure représentativité possible de l'ensemble des étudiantes et étudiants 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 étudiants autochtones comparées à celles des autres étudiantes et étudiants pour toutes les questions du SPEC 1, que le nombre de répondantes et 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 et certaines questions ayant été posées uniquement à des sous-groupes particuliers. L'annexe A du rapport général permet, quant à elle, de consulter l'ensemble des questions et des choix de réponse du questionnaire (Gaudreault et coll., 2022).

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 le besoin de soutien en langue d'enseignement ou en langue seconde). Une section complète de la section méthodologique du rapport général est consacrée à ces questions (Gaudreault et coll., 2022). Rappelons simplement ici que, de façon générale, lorsqu'on les compare aux étudiantes et étudiants qui répondent au début de leur session d'automne, ceux qui répondent hâtivement au questionnaire sont beaucoup plus optimistes quant à leur participation prévue aux activités offertes par le cégep, ont moins accès au matériel informatique requis pour leurs études et indiquent davantage avoir rencontré des difficultés liées à l'enseignement à distance.

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 étudiants sont questionnés sur les facteurs exerçant une influence positive ou négative sur leur motivation (section 6.2), elles et ils relèvent plusieurs éléments se rattachant de près ou de loin aux effets pandémiques.

Comment lire les tableaux et les figures

Les tableaux de l'annexe A permettent d'illustrer les caractéristiques des étudiantes et étudiants autochtones comparativement à celles des autres étudiantes et étudiants citoyens canadiens. Ces tableaux présentent distinctement les caractéristiques propres aux populations A et B ainsi que celles relatives à l'ensemble des répondantes et répondants. Par défaut, l'attention est principalement portée sur l'ensemble des étudiantes et étudiants autochtones (colonne Tous) : les résultats d'intérêt sont reproduits sous la forme de figures qui sont présentées dans le cœur du rapport. Cependant, la distinction entre les populations A et B sera 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 autochtone 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 étudiants autochtones de la population A se distinguent considérablement de ceux de la population B. Pour ces tests statistiques, les coefficients (valeur p) inférieurs à 5 % ($p < 0,05$) indiquent que la différence observée est statistiquement significative au seuil de 5 %. Soulignons que le seuil retenu est de 1 % dans les autres publications réalisées dans le cadre de cette enquête en raison du grand nombre de répondantes et répondants, mais qu'il a été ramené à 5 % dans le contexte du présent rapport étant donné le nombre plus faible de répondantes et de répondants autochtones. Ceci correspond au seuil généralement utilisé dans les enquêtes sociales de cette nature. 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. Également, les questions pour lesquelles le nombre de réponses est inférieur à 15 sont masquées et remplacées par la mention « non disponible » (n. d.) afin de préserver la confidentialité des répondantes et 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 » permettait aussi aux répondantes et 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

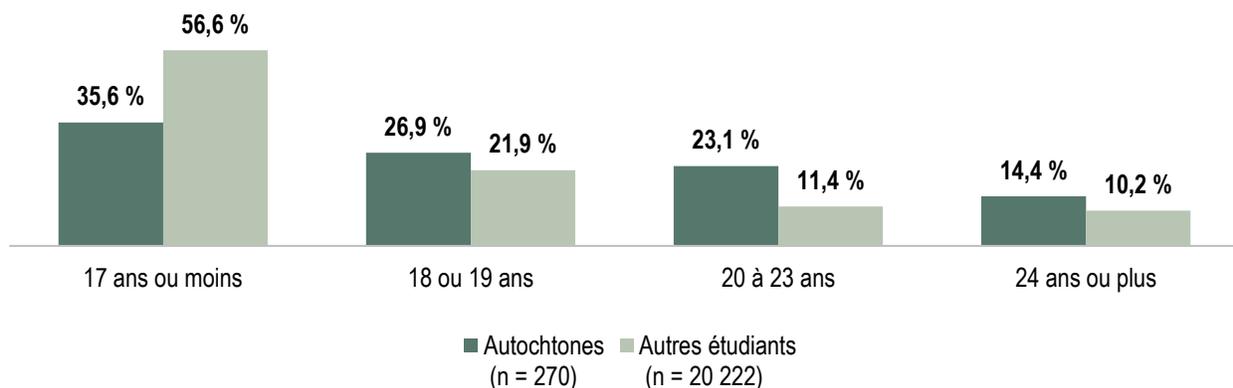
Les caractéristiques personnelles des répondantes et répondants autochtones, c'est-à-dire le sexe, l'âge, le niveau de scolarité des parents ainsi que la présence d'enfants à charge et leur âge, sont décrites dans cette section. Pour certaines questions d'intérêt, lorsque les écarts sont prononcés, nous soulignons les différences entre les caractéristiques des étudiantes et étudiants autochtones nouvellement inscrits (population A) et celles des étudiantes et étudiants autochtones avec une expérience collégiale (population B).

1.1 Sexe et âge de la population étudiante autochtone

Les données de l'enquête présentées à la figure 1 montrent que la population étudiante autochtone se compose davantage de femmes (59,6 %) que d'hommes (40,4 %), à l'instar du reste de la population étudiante.

Concernant l'âge au moment d'entreprendre un nouveau programme collégial (figure 2), 35,6 % des étudiantes et étudiants ont 17 ans et moins; 26,9 %, 18 ou 19 ans; 23,1 %, entre 20 et 23 ans; et 14,4 %, 24 ans et plus. Les répondantes et répondants autochtones sont considérablement plus âgés que leurs pairs allochtones (37,5 % ont 20 ans ou plus comparativement à 21,6 %). Cette proportion plus élevée d'étudiantes et étudiants autochtones âgés de 20 ans ou plus est observable à la fois parmi la population A (7,7 % comparativement à 3,5 %) et la population B (70,7 % comparativement 56,3 %) (annexe A, tableau 1.2).

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



1.2 Scolarité des parents

Le questionnaire SPEC 1 permet de connaître le niveau de scolarité des parents de l'étudiante ou étudiant, 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 qui nous renseigne sur les origines socioéconomiques de l'individu.

Les données sur la scolarité des mères autochtones indiquent que 4,4 % d'entre elles ont un niveau de scolarité primaire; 34,5 %, secondaire; 27,7 %, collégial; et 25,7 %, universitaire. Alors que 7,4 % des pères autochtones détiennent un niveau de scolarité primaire, 40,7 % ont un DEP ou un DES du secondaire et 16,5 %, un diplôme universitaire. On observe que la scolarité des parents est parfois méconnue des répondantes et répondants, et ce, plus fréquemment pour le père que pour la mère. Généralement, la scolarité des parents des étudiantes et étudiants autochtones est considérablement moindre que chez les autres répondantes et répondants. La scolarité moins élevée que l'on observe chez les parents de la population étudiante autochtone fait en sorte que la proportion d'étudiantes et étudiants de première génération, c'est-à-dire dont aucun des deux parents n'a fréquenté un établissement d'enseignement supérieur, y est considérablement plus élevée que chez leurs pairs (28,8 % comparativement à 17,5 %) (annexe A, tableau 1.3c).

Figure 2. Niveau de scolarité de la mère ou tutrice

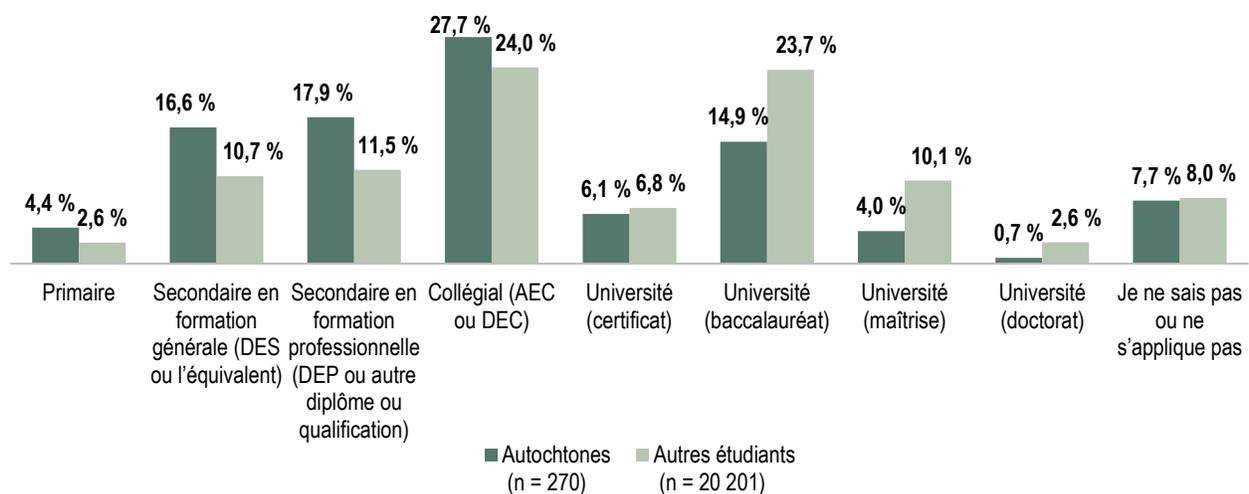
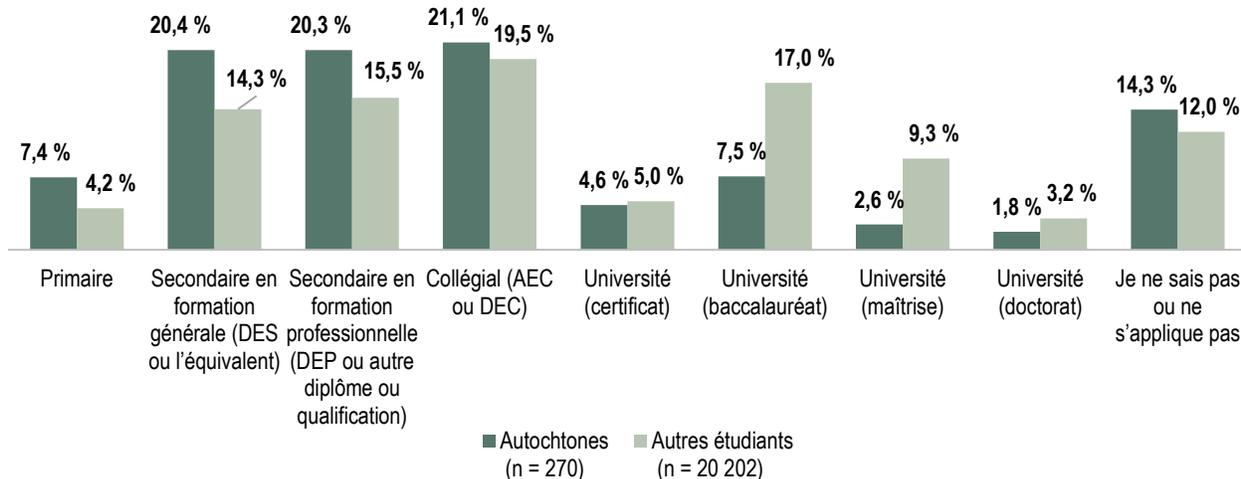


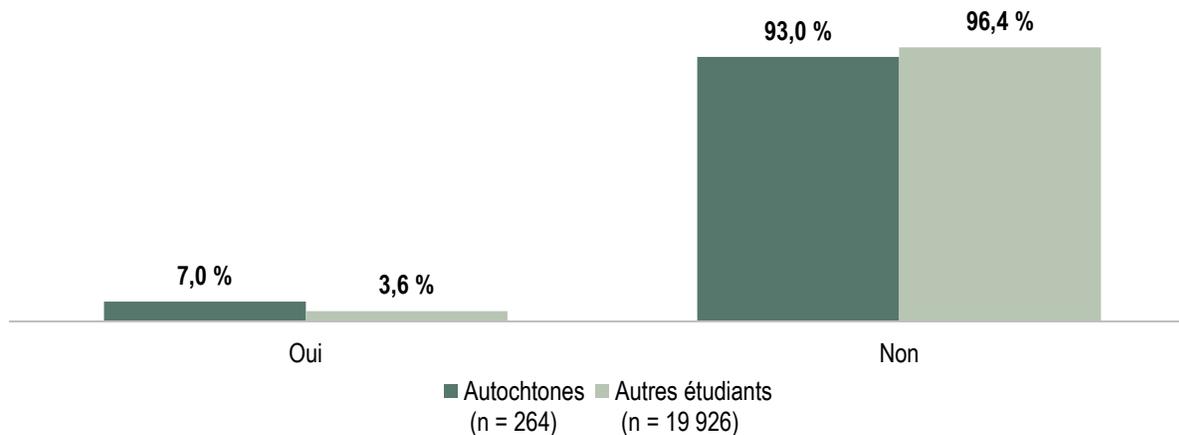
Figure 3. Niveau de scolarité du père ou tuteur



1.3 Présence d'enfants à charge

Les cégépiennes et cégépiens autochtones interrogés ont considérablement plus souvent des enfants à charge que les autres étudiantes et étudiants (7,0 % comparativement à 3,6 %). La moitié des enfants déclarés sont âgés de moins de 5 ans; les autres sont âgés de 5 à 17 ans (annexe A, tableau 1.4a). Ce sont principalement les personnes autochtones de la population B qui déclarent avoir des enfants à charge (12,9 % comparativement à 1,8 % de la population A) (annexe A, tableau 1.4).

Figure 4. Présence d'enfants à charge



1.4 Discussion

Plusieurs constats se dégagent de cette section et aident à mieux comprendre les caractéristiques des jeunes autochtones ayant répondu au présent sondage. Rappelons tout d'abord que les étudiantes et étudiants autochtones qui entreprennent des études au collégial sont proportionnellement plus nombreux à être âgés de 20 ans ou plus que leurs pairs allochtones (37,5 % comparativement à 21,6 %). On retrouve surtout dans cette tranche d'âge des personnes étudiantes de la population B, c'est-à-dire qui effectuent un retour aux études ou un changement de programme. Il ressort de plusieurs études que les parcours scolaires des étudiantes et étudiants autochtones sont souvent complexes et moins linéaires, marqués notamment par de multiples interruptions et des changements d'espace géographique (Blanchet-Cohen et coll., 2021; CAPRES, 2018). Une enquête réalisée en 2018 auprès des Autochtones en milieu urbain révèle que 40 % des répondantes et répondants se considèrent comme des raccrocheuses et raccrocheurs, n'ayant pas eu un parcours scolaire continu (RCAAQ, 2018). Des chercheuses et chercheurs soulignent que, « lorsqu'ils arrivent au collège, certains ont connu des échecs, du décrochage, ou encore ont une famille à entretenir. Certains reprennent leurs études après quelques années de décrochage » (Mareschal et coll., 2020, p. 210). C'est le cas par exemple des étudiantes qui arrêtent leurs études afin de fonder une famille, pour ensuite les reprendre plus tard (CAPRES, 2018; Layton, 2023). Le fait que la population étudiante autochtone soit généralement plus âgée vient donc souvent de pair avec des responsabilités familiales ou financières plus importantes. Oliver et coll. (2017) rappellent que les membres des Premières Nations accordent une grande importance à la famille élargie et que, de ce fait, certains étudiants et étudiantes prendront soin d'une personne de leur entourage, ce qui représente une responsabilité supplémentaire.

Les données de l'enquête témoignent du fait que les étudiantes et étudiants autochtones ont considérablement plus souvent des enfants à charge que les autres étudiantes et étudiants. Ce sont des étudiantes et étudiants-parents. La naissance d'un enfant peut devenir en fait un facteur justificatif du retour aux études, surtout lorsque l'étudiante ou étudiant-parent souhaite agir comme un modèle de réussite éducative auprès de ses enfants d'âge scolaire (Ratel et Pilote, 2021; RCAAQ, 2020). Des études observent que bon nombre d'étudiantes autochtones dans la trentaine font un retour aux études après une expérience de maternité (Joncas, 2013; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Loiselle et Legault, 2010). Cependant, comme le soulignent Parriag et coll. (2010), le fait d'avoir des enfants à charge augmente les coûts et les besoins financiers, en plus d'ajouter des facteurs de stress, comme le fait de devoir trouver une garderie et de concilier les horaires. Une enquête menée auprès des mères-étudiantes du Cégep de Sainte-Foy révèle que la conciliation famille-études est l'un des principaux facteurs de stress qui influe négativement sur leurs études (Nadeau, 2015). Les mères-étudiantes font face à un conflit entre les études et la vie familiale, car l'horaire du collégial n'est souvent pas adapté à leur réalité. L'étude relève que l'un des éléments qui contribuent le plus à la réussite des étudiantes est l'existence d'un réseau d'entraide ou « réseau de soutien ». On peut sans doute émettre l'hypothèse que la conciliation famille-études peut être vécue difficilement par les parents-étudiants autochtones puisque bon nombre d'entre eux doivent s'exiler de leur communauté pour étudier en ville, se coupant ainsi d'un précieux soutien familial et social. C'est ce qui ressort également d'une étude où on constate que les étudiants-parents « doivent donc trouver des services de garde abordables et des écoles pour leurs enfants, en plus de gérer leur propre parcours

postsecondaire, sans le soutien dont plusieurs pouvaient bénéficier dans leur communauté » (CAPRES, 2018, p. 9). Aussi, il est important pour les établissements d'enseignement d'offrir des services destinés aux étudiants-parents afin de répondre à leurs besoins, en créant par exemple des haltes-garderies et des locaux d'étude pour les parents. Un comité d'étudiantes et étudiants-parents, où les collégiennes et collégiens peuvent recevoir le soutien de leurs pairs, peut également être mis en place. Le soutien des pairs s'avère un élément important dans l'intégration des étudiantes et étudiants dans un établissement scolaire (Ratel, 2019). Un tel comité permet aux étudiantes et étudiants-parents d'être en présence d'autres personnes qui vivent la même situation, de partager leur expérience ainsi que d'obtenir des conseils et des encouragements, ce qui peut représenter un soutien apprécié (Flood, 2013).

Enfin, selon les données du présent sondage, on peut constater que la population étudiante autochtone est davantage constituée d'étudiantes et étudiants de première génération, c'est-à-dire qui sont les premières et premiers de leur famille à entreprendre des études postsecondaires. La littérature scientifique souligne que les étudiantes et étudiants de première génération peuvent moins compter sur le soutien de leurs parents que leurs pairs et ont moins de modèles dans leur entourage (Bonin et coll., 2015). Pour Restoule et coll. (2013), la présence d'un modèle de succès est un facteur de réussite important chez les étudiantes et étudiants autochtones. Les étudiantes et étudiants de première génération ont souvent tendance à changer de programme, à interrompre leurs études ainsi qu'à avoir de la difficulté à faire des choix liés aux programmes d'études et à leur future carrière (RCAAQ, 2020). Leurs besoins d'accompagnement et de soutien peuvent donc être importants en ce qui concerne, par exemple, le choix d'un programmes d'études et d'une carrière, l'organisation du temps de travail et d'étude, la recherche d'un logement ou encore la valorisation et l'expérience de leur culture. Des mesures d'accompagnement et des pratiques prometteuses de sécurisation culturelle sont mises en place dans certains établissements d'enseignement. Elles révèlent que les étudiantes et étudiants qui se sentent bien dans leur établissement et qui reçoivent du soutien et un accompagnement pour surmonter un obstacle sont plus susceptibles de vivre une transition scolaire positive (Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones, 2023).

section

2

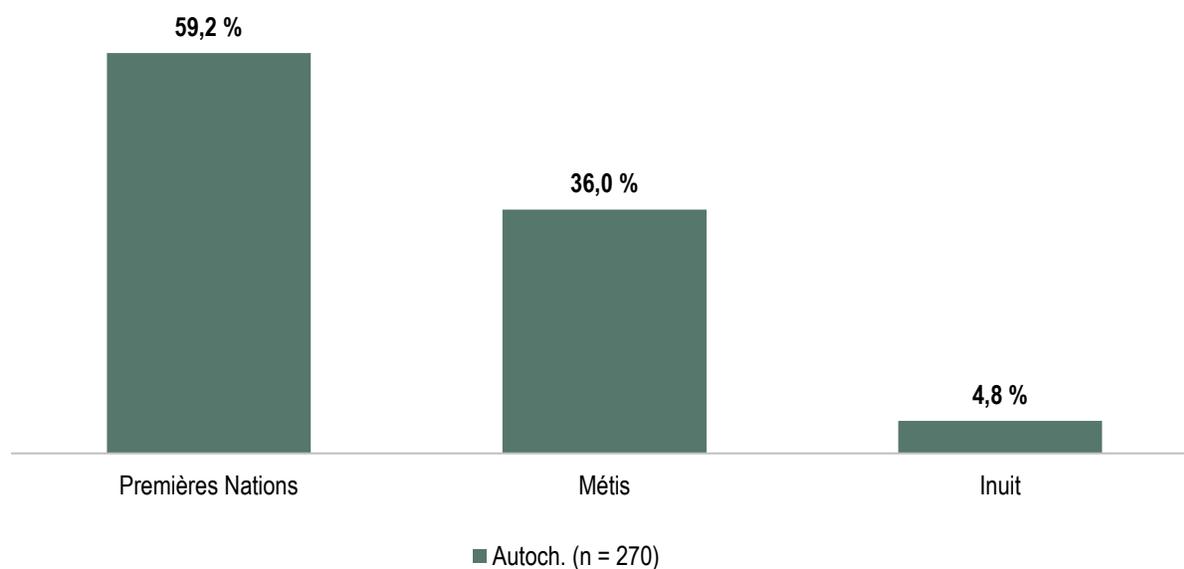
Diversité
ethnoculturelle

La section 2 aborde le statut de la population étudiante autochtone, leur langue maternelle, de leur perception de la maîtrise du français et, enfin, la discrimination et les injustices perçues.

2.1 Statut de la population étudiante autochtone

Les étudiantes et étudiants autochtones de l'échantillon sont tous par définition citoyennes ou citoyens canadiens. Elles et ils sont en très grande majorité nés au Québec : seulement 5,9 % sont nés dans une autre province canadienne ou dans un territoire canadien. Elles et ils s'identifient principalement aux Premières Nations (59,2 %), puis comme Métis (36,0 %) et comme Inuits (4,8 %) (figure 5).

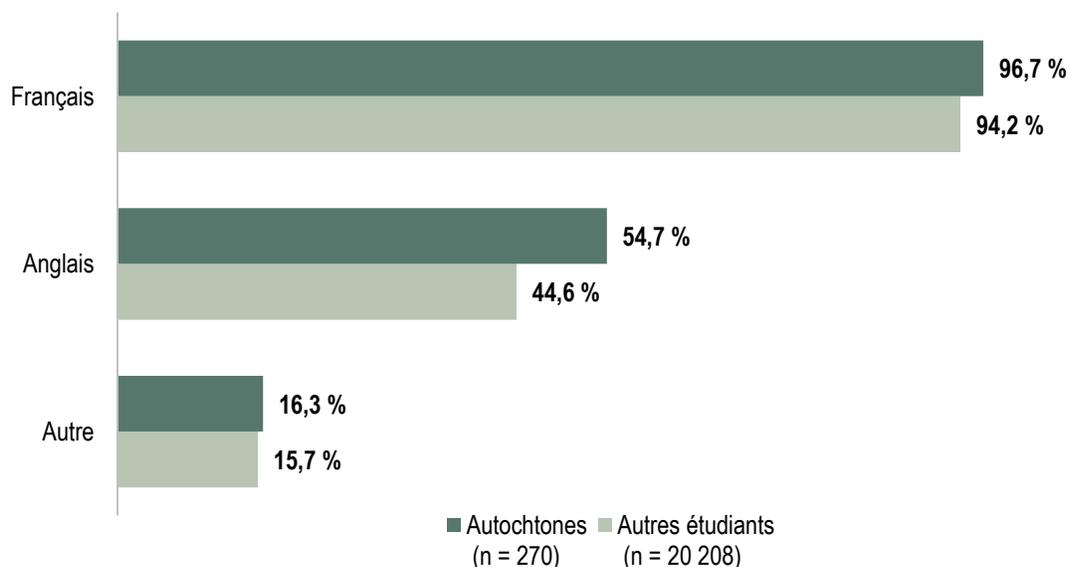
Figure 5. Groupes auxquels les étudiantes et étudiants autochtones s'identifient



2.2 Langue maternelle et perception de la maîtrise de la langue française

Le français est l'une des langues maternelles de la presque totalité (96,7 %) des étudiantes et étudiants autochtones de l'échantillon. Elles et ils déclarent aussi plus fréquemment que leurs pairs avoir l'anglais pour langue maternelle (54,7 % comparativement à 44,6 %). Rappelons que chaque répondante ou répondant pouvait déclarer jusqu'à deux langues maternelles.

Figure 6. Langues maternelles des étudiantes et des étudiants

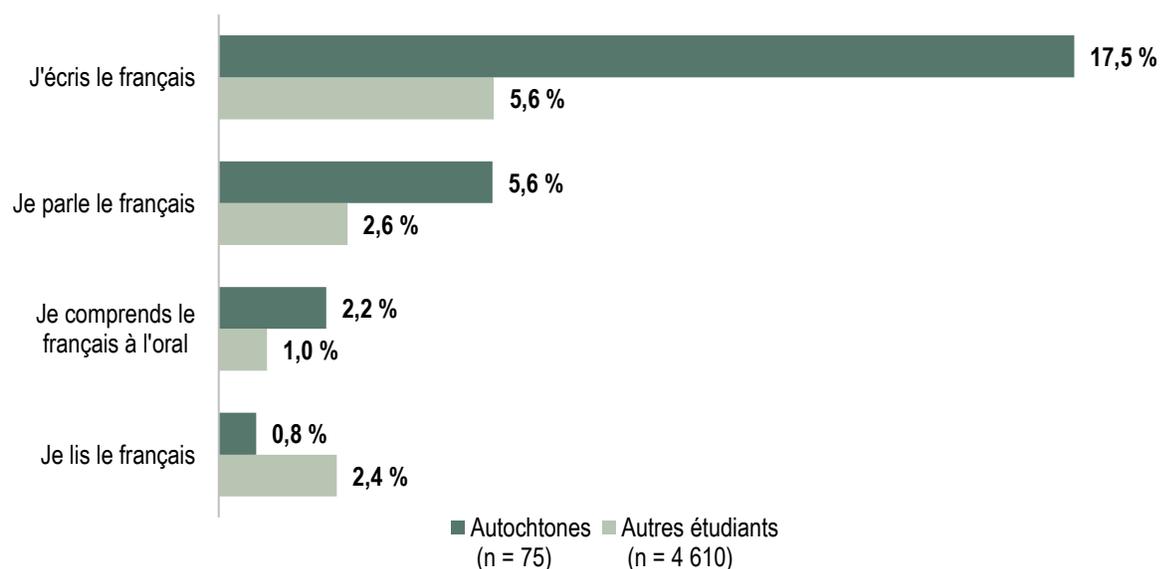


Ces statistiques sont similaires à celles concernant les langues parlées à la maison. On constate que le français domine largement : près de 93,1 % des personnes le parlent fréquemment à la maison, tant chez les étudiantes et étudiants autochtones que chez leurs pairs allochtones. L'anglais s'avère toutefois plus souvent parlé à la maison par les personnes étudiantes autochtones (56,8 % comparativement à 47,1 % de leurs pairs). Enfin, seulement 17,4 % des étudiantes et étudiants autochtones déclarent parler d'autres langues que le français ou l'anglais à la maison (annexe A, tableau 2.9).

Dans le cadre de cette enquête, les étudiantes et étudiants nés à l'extérieur du Québec ou dont la langue maternelle est autre que le français devaient estimer leur niveau de maîtrise de la langue française selon divers critères. Ainsi, les étudiantes et étudiants autochtones ont déclaré n'être « pas très bien » ou « pas bien du tout » à même d'écrire le français (17,5 %), de le parler (5,6 %), de le comprendre à l'oral (2,2 %) et de le lire (0,8 %). Des enjeux particuliers sont observés à l'écrit. En effet, les personnes étudiantes autochtones sont considérablement plus nombreuses que

leurs pairs nés à l'extérieur du Québec ou dont il ne s'agit pas de la langue maternelle à considérer avoir une faible maîtrise du français écrit (17,5 % comparativement à 5,6 %). En ce qui concerne le français parlé et la compréhension du français à l'oral, les différences observées à la figure 7, bien qu'elles puissent paraître importantes, ne sont pas significatives en raison du faible nombre de répondantes et répondants autochtones. Soulignons enfin que les étudiantes et étudiants autochtones de la population A sont plus nombreux à rapporter moins bien parler, comprendre à l'oral ou écrire le français que leurs pairs allochtones (annexe A, tableau 2.10).

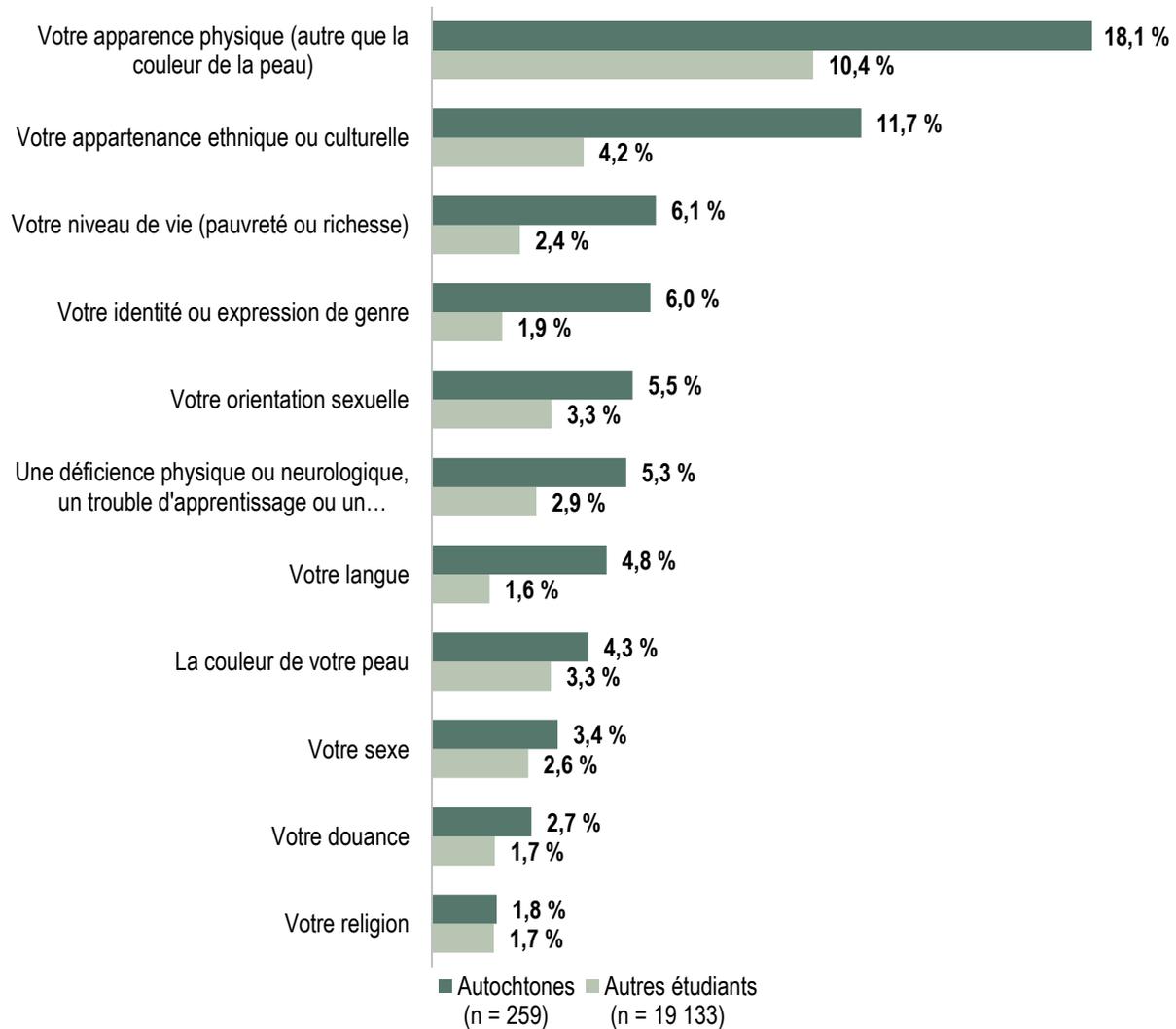
Figure 7. Niveau de maîtrise de la langue française (pas très bien ou pas bien du tout)



2.3 Discrimination et injustice perçues

Près du tiers (31,6 %) de la population étudiante autochtone du collégial déclare avoir été victime de discrimination pour une raison ou une autre, une proportion considérablement plus élevée que chez les étudiantes et étudiants allochtones (21,9 %). Les motifs de discrimination le plus souvent évoqués sont liés à l'apparence physique (18,1 %), à l'appartenance ethnique ou culturelle (11,7 %), au niveau de vie (6,1 %), à l'identité de genre (6,0 %), à l'orientation sexuelle (5,5 %), à une déficience ou à un trouble d'apprentissage ou de santé mentale (5,3 %), à la langue (4,8 %), à la couleur de la peau (4,3 %), au sexe (3,4 %), à la douance (2,7 %) et à la religion (1,8 %). Les étudiantes et étudiants autochtones sont considérablement plus souvent victimes de discrimination et d'injustices liées à l'apparence physique, à l'appartenance ethnique ou culturelle, au niveau de vie, à l'identité de genre ou à une déficience.

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



2.4 Discussion

Si la langue française est l'une des langues maternelles de la grande majorité des étudiantes et étudiants autochtones (96,7 %), rappelons que les jeunes autochtones peuvent souvent débiter leur scolarisation en langue autochtone et « recevoir graduellement un enseignement en français ou en anglais pour poursuivre leurs études de niveau

postsecondaire » (Metallic, 2013). On peut donc comprendre que ces étudiantes et étudiants en phase d'apprentissage vivent des difficultés de compréhension de la langue française (Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones, 2023). Par ailleurs, 17,5 % des étudiantes et étudiants autochtones nés à l'extérieur du Québec ou dont la langue maternelle est autre que le français ont déclaré n'être « pas très bien » ou « pas bien du tout » à même d'écrire en français. Les défis liés à la maîtrise du français sont soulevés par le Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec (RCAAQ). Dans une étude publiée en 2020, l'organisme souligne la préoccupation de certains étudiants et étudiantes autochtones quant à l'attitude du personnel enseignant en lien avec la mauvaise maîtrise du français. À ce sujet, une étudiante explique : « Les profs, on dirait, n'arrivaient pas à comprendre que, nous autres, ce n'est pas notre langue maternelle, le français. C'est normal que, quand des fois, on faisait des exposés oraux, je bégayais sur un mot, parce que ce mot-là, il n'est pas dans mon vocabulaire de tous les jours. » (RCAAQ, 2020, p. 17) Le rapport conclut que « le simple fait d'adopter une empathie linguistique et de compatir avec la situation des étudiants autochtones dont le français ou l'anglais est une deuxième, voire une troisième langue, aiderait certainement la situation. L'enseignement du français devrait être fait tout en valorisant la langue maternelle de ces personnes. Le bilinguisme devrait être valorisé au même titre que l'importance de la préservation de la langue maternelle » (RCAAQ, 2020, p. 18). Par ailleurs, la formation de l'ensemble du personnel scolaire (personnels enseignant, professionnel et autres) à la sécurisation culturelle ainsi que l'embauche de personnel autochtone aideraient certainement au développement d'une telle attitude.

La forte proportion d'étudiantes et étudiants autochtones ayant rapporté de la discrimination dans son parcours scolaire antérieur constitue une autre situation préoccupante se dégageant des données de cette section. Il faut souligner que ces constats liés à la discrimination dépassent largement le cadre collégial et touchent l'ensemble des populations autochtones. Une enquête québécoise menée auprès d'Autochtones adultes de tous âges résidant en milieu urbain a démontré que 57 % d'entre elles et eux avaient déjà été victimes de racisme ou de discrimination dans les services publics québécois, tous secteurs confondus (RCAAQ, 2018). En 2011, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec soulignait déjà que les Autochtones, en particulier celles et ceux résidant en milieu urbain, comptaient parmi les groupes les plus susceptibles d'être victimes de discrimination ou de profilage (Eid et coll., 2011). Le rapport concluait que l'existence de racisme et de discrimination à l'égard des Autochtones à l'intérieur du réseau de services publics québécois était indéniable et extrêmement préoccupante. La Commission conseillait au gouvernement du Québec l'adoption de mesures de lutte contre la pauvreté touchant les Autochtones en particulier et les personnes racisées en général. Au collégial, Mareschal et coll. (2020) estiment que, pour lutter contre le racisme et toutes les formes de discrimination, il est important pour les établissements d'enseignement de reconnaître et de valoriser les Premiers Peuples dans l'ensemble des champs d'activités par une politique d'autochtonisation et des actions concrètes. L'autochtonisation est un concept qui « appelle à la fois à la décolonisation et à des modifications du cursus, à la valorisation et à la reconnaissance de la culture, de la langue, de l'intégration des perspectives autochtones, de l'embauche d'employés autochtones, etc. » (Mareschal et coll., 2020, p. 24).

section

3

Défis et besoins
liés à la réussite
éducative

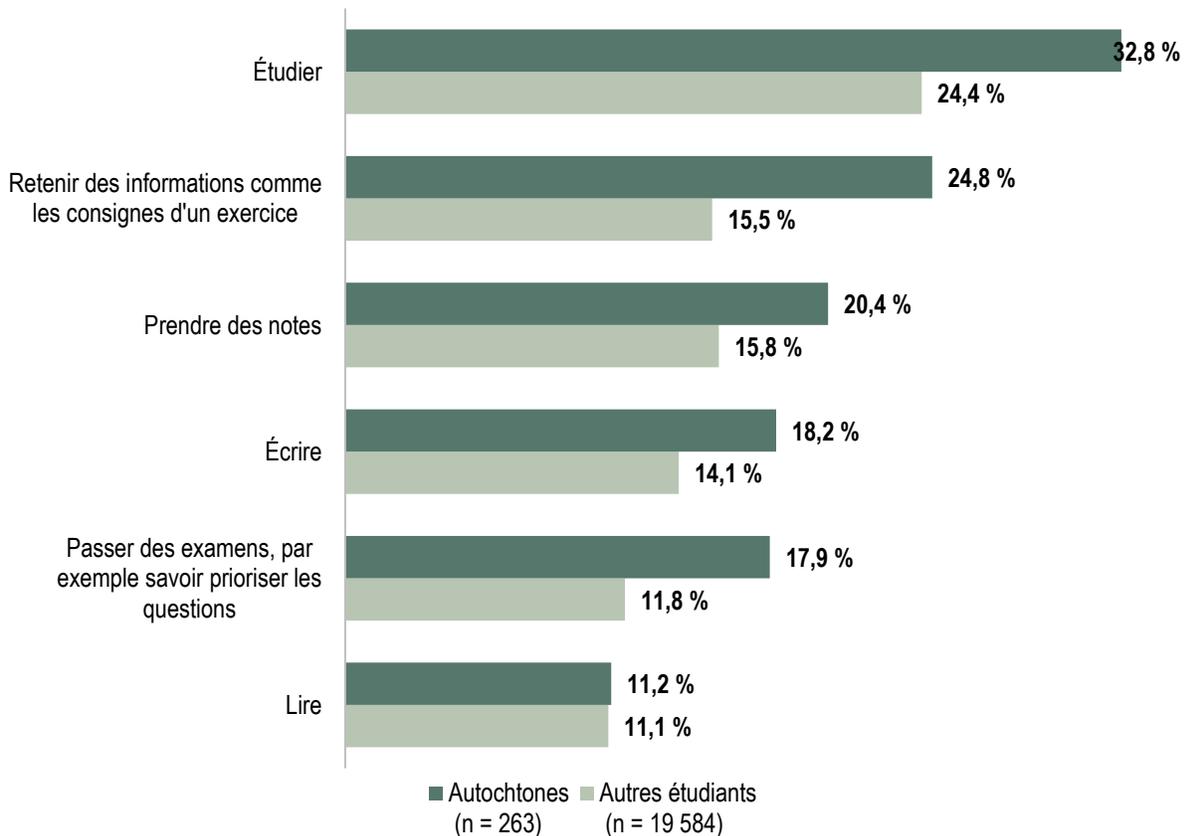
Cette section décrit les caractéristiques des étudiantes et étudiants autochtones qui ont des besoins particuliers ou sont en situation de handicap. On y présente les défis et obstacles vécus dans leur parcours scolaire antérieur ainsi que les mesures d'aides et les services de professionnels qui y sont associés.

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

Une majorité d'étudiantes et étudiants autochtones ont rencontré des défis importants lors de leur parcours scolaire antérieur, une proportion plus importante que chez leurs pairs allochtones (60,6 % comparativement à 48,1 %). Elles et ils indiquent avoir fait face à des difficultés particulièrement importantes pour étudier (32,8 %), retenir des informations comme les consignes d'un exercice (24,8 %), prendre des notes (20,4 %), écrire (18,2 %), passer des examens (17,9 %) et lire (11,2 %). À l'exception de la lecture et de l'écriture, les défis apparaissent plus prononcés chez les étudiantes et étudiants autochtones que chez leurs pairs allochtones.

Les étudiantes et étudiants autochtones de la population B sont par ailleurs considérablement plus nombreux à avoir rapporté des défis au niveau du travail scolaire que ceux de la population A (68,0 % comparativement à 54,1 %). C'est principalement sur les questions de l'écriture et de la passation des examens que la population B se distingue de la population A (annexe A, tableau 3.1).

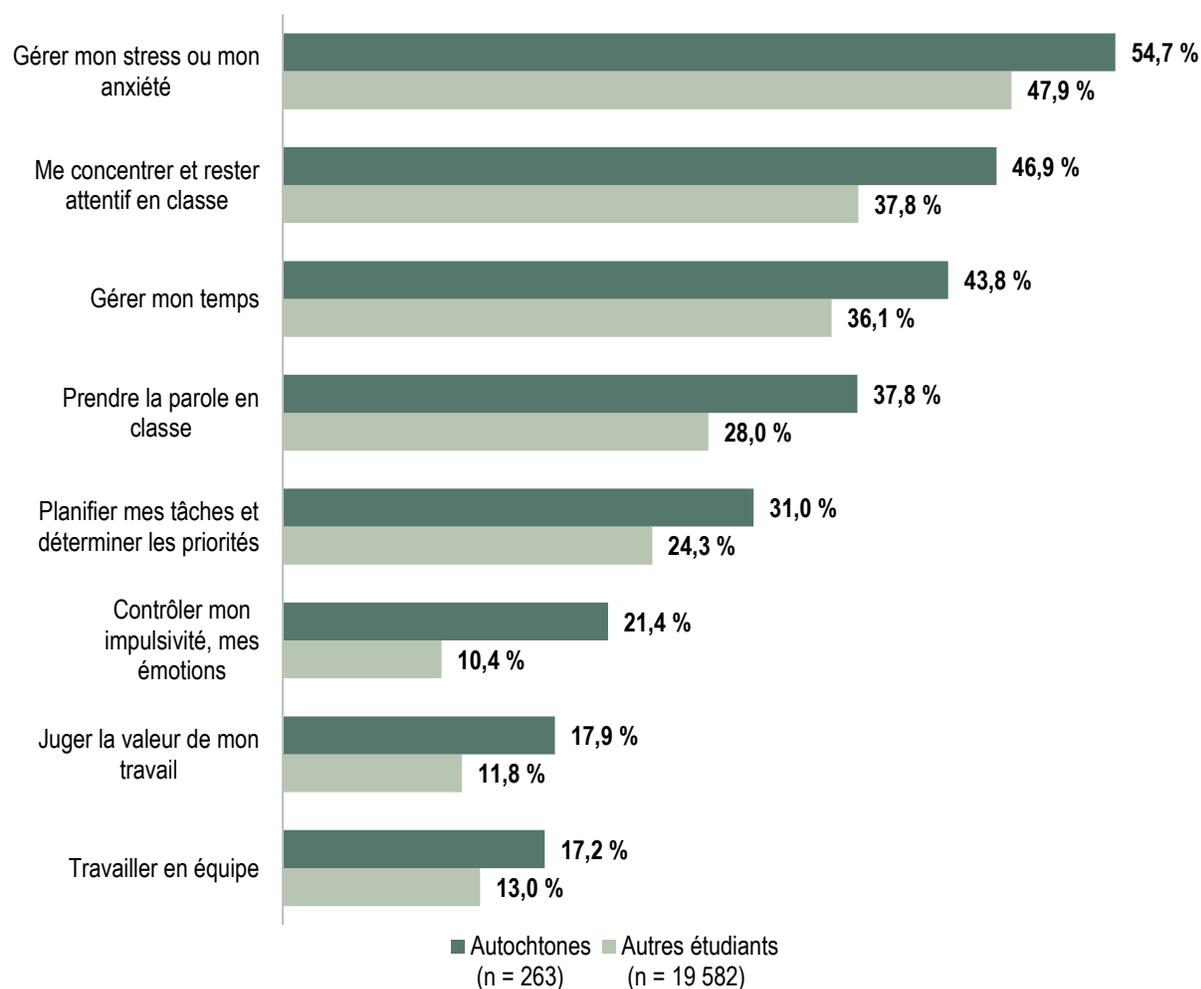
Figure 9. Défis qui ont constitué un obstacle significatif au travail scolaire dans le parcours scolaire antérieur



Les étudiantes et étudiants autochtones sont également nombreux à avoir rencontré des défis sur le plan de la vie étudiante, notamment en lien avec les aspects suivants : la gestion du stress et de l'anxiété (54,7 %), la concentration et l'attention en classe (46,9 %), la gestion du temps (43,8 %), la prise de parole en classe (37,8 %), la planification des tâches et des priorités (31,0 %), le contrôle de l'impulsivité et des émotions (21,4 %), le jugement sur la valeur de leur travail (17,9 %) et le travail d'équipe (17,2 %). Ces défis sont considérablement plus importants pour elles et eux que pour leurs pairs allochtones, sauf pour ce qui est de la gestion du stress et du travail d'équipe. Soulignons que la proportion de répondantes et répondants autochtones mentionnant n'avoir rencontré aucun des défis proposés dans le questionnaire sur le plan de la vie étudiante est considérablement moindre que chez leurs pairs allochtones (14,8 % comparativement à 21,3 %).

Les étudiantes et étudiants autochtones de la population B sont considérablement plus nombreux que ceux de la population A à avoir rapporté des défis pour ce qui est de la gestion du stress, de la prise de parole en classe et du travail d'équipe (annexe A, tableau 3.2).

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



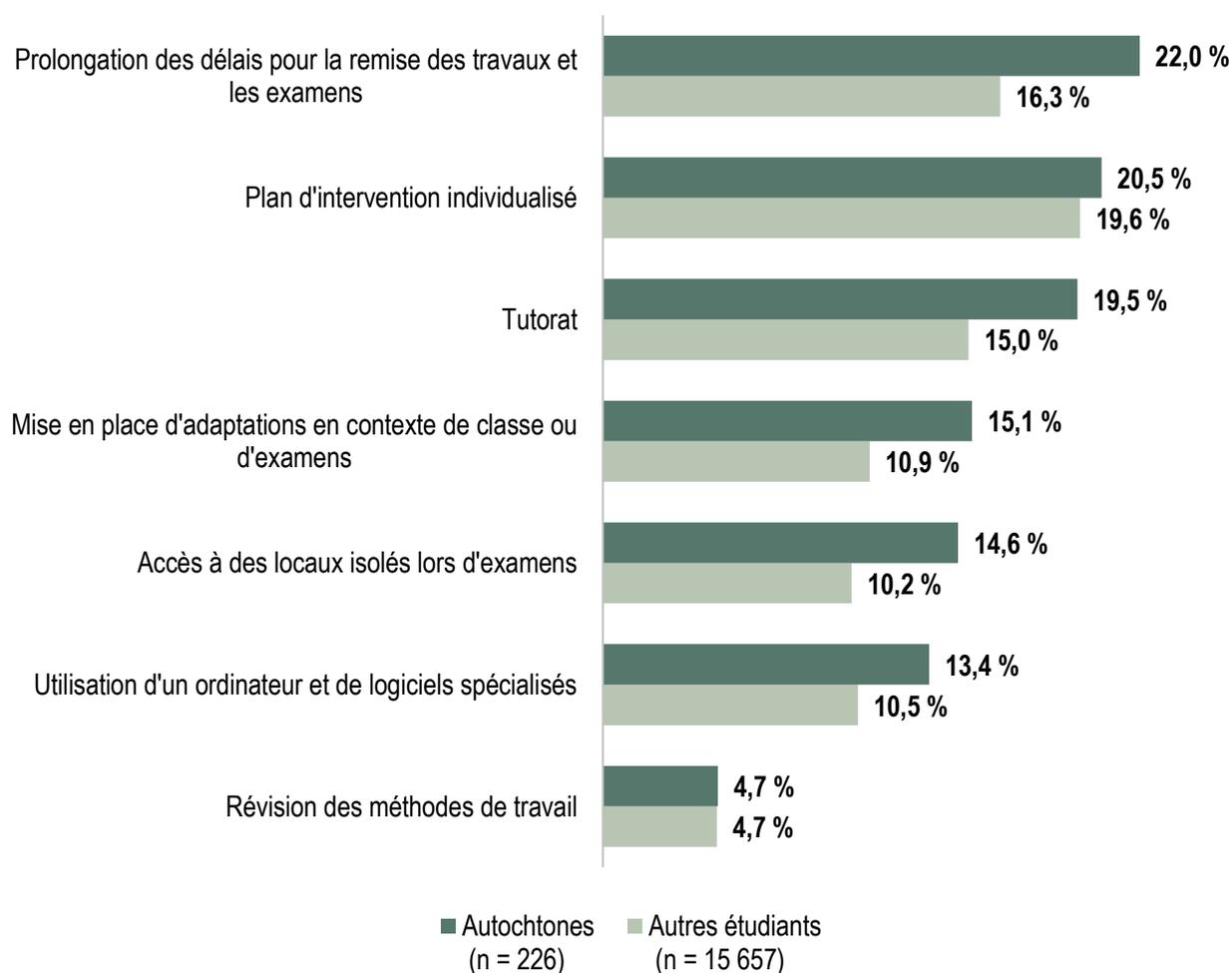
3.2 Soutien reçu par les étudiantes et les étudiants autochtones en lien avec leurs difficultés antérieures

Les étudiantes et étudiants autochtones déclarant avoir rencontré des défis dans leur parcours antérieur ont été questionnés sur les mesures d'aide ou les adaptations reçues en lien avec ces difficultés. Une proportion de 22,0 % a obtenu une prolongation des délais pour la remise des travaux; 20,5 %, un plan d'intervention individualisé; 19,5 %, du tutorat; 15,1 %, la mise en place d'adaptations en contexte de classe ou d'examen; 14,6 %, l'accès à des locaux isolés lors d'examens; 13,4 %, l'utilisation d'un ordinateur et de logiciels spécialisés; et 4,7 %, la révision de leurs méthodes

de travail. Elles et ils sont par ailleurs proportionnellement plus nombreux que leurs pairs à avoir obtenu une prolongation de délais et l'accès à des locaux isolés lors d'examens (annexe A, tableau 3.3).

Bon nombre d'entre elles et eux ont reçu des services professionnels pour surmonter leurs difficultés. Il s'agit principalement des services des psychologues (32,1 %), des travailleuses et travailleurs sociaux (21,6 %), des éducatrices ou éducateurs spécialisés (13,0 %), des orthopédagogues (11,4 %) et des orthophonistes (1,6 %). Les étudiantes et étudiants autochtones ont eu considérablement plus recours à ces services professionnels, à l'exception de l'orthopédagogie (annexe A, tableau 3.4).

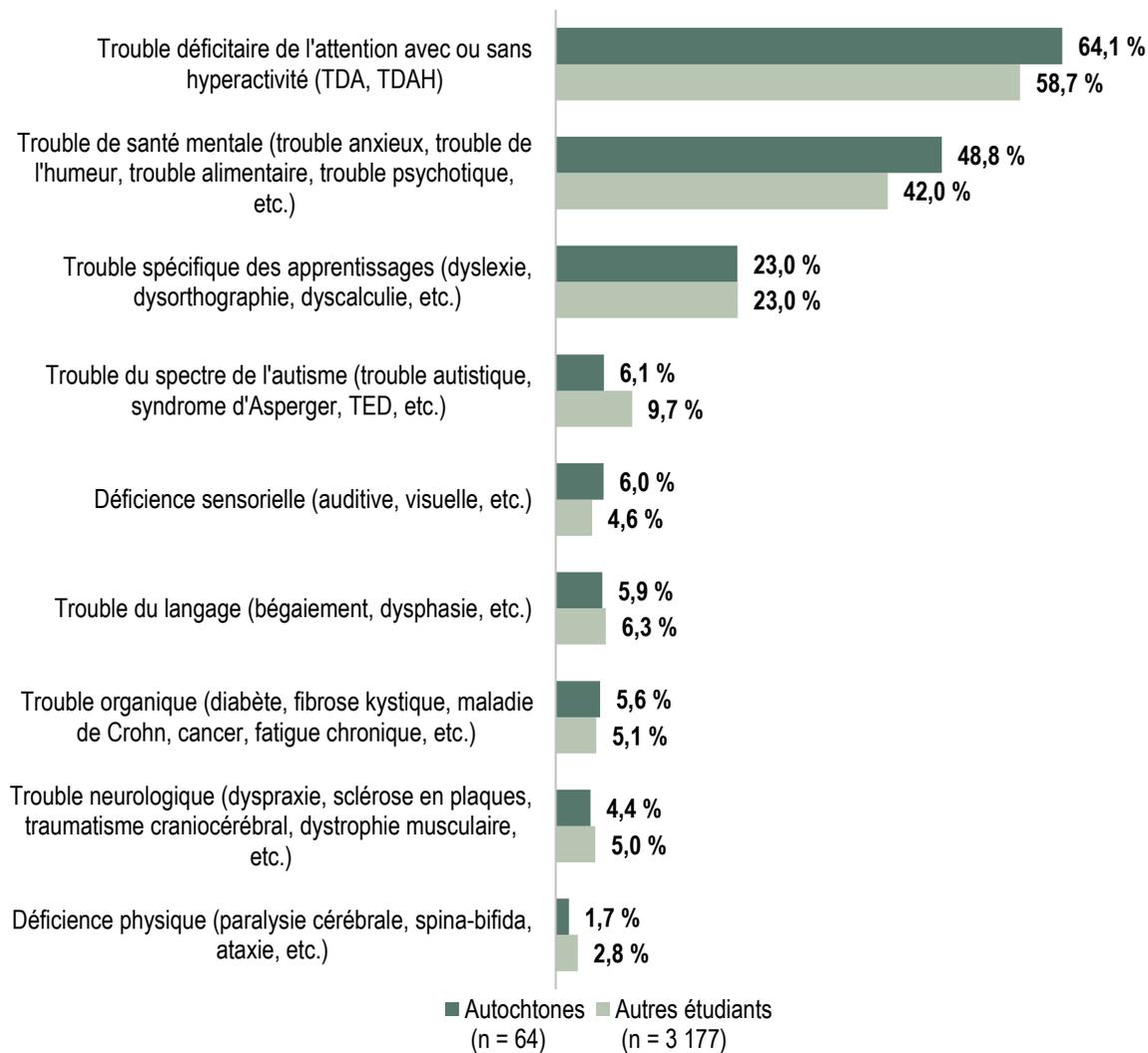
Figure 11. Mesures d'aide ou adaptations reçues en lien avec ces obstacles, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école



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

Une proportion de 11,9 % des étudiantes et étudiants autochtones déclare avoir des besoins particuliers ou être en situation de handicap, et 13,0 % estiment que c'est peut-être leur cas. La population étudiante autochtone se révèle ainsi proportionnellement plus nombreuse que la population étudiante allochtone à considérer avoir des besoins particuliers ou à être en situation de handicap (24,9 % comparativement à 16,6 %). Soulignons aussi que les étudiantes et étudiants autochtones de la population B sont plus nombreux que celles et ceux de population A à estimer avoir effectivement des besoins particuliers ou à être en situation de handicap (17,4 % comparativement à 7,2 %). Tel que le montre la figure 12, les conditions relevées auxquelles les étudiantes et étudiants autochtones ayant répondu « oui » ou « peut-être » associent le plus fréquemment leurs besoins particuliers ou leur situation de handicap sont le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (64,1%), les troubles de santé mentale (48,8 %) et les troubles spécifiques des apprentissages (23,0 %). Près de 8 étudiantes et étudiants sur 10 ayant répondu « oui » ou « peut-être » à la question sur la situation de handicap signalent avoir reçu un diagnostic d'une professionnelle ou d'un professionnel de la santé, une proportion moindre que chez leurs pairs. Soulignons enfin que près de 60 % d'entre elles et eux prévoient avoir besoin de services spécialisés offerts par leur collège aux étudiantes et étudiants en situation de handicap.

Figure 12. Conditions auxquelles les étudiantes et les étudiants ont associé leurs besoins particuliers ou leur situation de handicap



3.4 Discussion

Les défis vécus par les étudiantes et étudiants autochtones durant leur parcours scolaire antérieur sont multiples. Concernant le travail scolaire, les défis portent notamment sur les activités d'étude, la rétention d'informations comme les consignes d'un exercice, la prise de notes et la passation des examens. Il s'agit là d'activités où la maîtrise de la langue joue un rôle essentiel. Rappelons que les étudiantes et étudiants autochtones sont considérablement plus nombreux à estimer ne pas très bien ou ne pas bien du tout maîtriser le français. Plusieurs ont complété leurs premières années d'études primaires en langue autochtone dans leur communauté. Une enquête récente réalisée au Saguenay-Lac-Saint-Jean sur la transition des étudiantes et étudiants autochtones aux études supérieures souligne chez ces jeunes la présence de besoins d'aide importants sur les plans de la langue française (compréhension et écriture), des méthodes de travail et des apprentissages. Il y est notamment suggéré « de mettre en place des mesures permettant de bien évaluer leurs acquis et de prévoir des mesures d'accompagnement pour faciliter les mises à niveau nécessaires » (Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones, 2023, p. 35). La bonification des programmes de mentorat et le jumelage avec d'autres étudiantes et étudiants autochtones peuvent aussi contribuer à atténuer ces lacunes et ainsi favoriser la transition du secondaire au postsecondaire (Parriag, 2010).

Les étudiantes et étudiants autochtones sont aussi proportionnellement plus nombreux à indiquer avoir éprouvé des difficultés liées notamment à la gestion du stress et à la concentration en classe au cours de leur parcours scolaire. Elles et ils ont d'ailleurs eu davantage recours aux services de psychologues, de travailleuses et travailleurs sociaux ainsi que d'éducatrices et éducateurs spécialisés. Il n'est pas superflu de rappeler ici la relation difficile des communautés autochtones avec le système d'éducation formelle (Dufour, 2015; Gauthier, 2015). Marqué par de multiples interruptions et des changements d'espace géographique, le parcours scolaire des étudiantes et étudiants autochtones est souvent complexe (Blanchet-Cohen et coll., 2021). Rappelons que les conditions socioéconomiques des Premières Nations sont par ailleurs les plus mauvaises au Canada (Dupuis, 2023). Selon les travaux de Gokavi (2011), la population autochtone est ainsi plus à risque de vivre de l'anxiété, de la dépression ou des problèmes médicaux qui peuvent nécessiter une hospitalisation. Une étude de l'OCDE (2018) va dans le même sens et pointe du doigt le traumatisme subi par les populations autochtones en raison du système des pensionnats, lequel va engendrer des séquelles intergénérationnelles. Pour Picard (2022), le syndrome du pensionnat est un élément majeur de la destruction du tissu psychosocial en milieu autochtone.

Si la proportion de la population étudiante autochtone déclarant avoir des besoins particuliers ou être en situation de handicap est considérablement plus importante que chez les étudiantes et étudiants québécois (11,9 % comparativement à 8,5 %), les données tirées du questionnaire SPEC 1 ne révèlent pas de différence significative au regard des divers troubles associés aux différents besoins particuliers ou situations de handicap. Dans l'ensemble de la population étudiante du collégial estimant être en situation de handicap, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA, TDAH) et les troubles de santé mentale (troubles anxieux, alimentaires, psychotiques et de

l'humeur) sont les troubles les plus rapportés. Ces derniers apparaissent nettement plus fréquents que les troubles spécifiques des apprentissages tels que la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie.

Si les étudiantes et étudiants autochtones déclarent davantage être en situation de handicap que leurs pairs québécois, la proportion indiquant avoir reçu un diagnostic d'un professionnel ou d'une professionnelle de la santé est similaire. Cela soulève la question de l'accès aux services professionnels de ces jeunes au cours de leur parcours scolaire au primaire et au secondaire. Il faut aussi s'interroger sur le fait que les étudiantes et étudiants autochtones, bien qu'estimant davantage être en situation de handicap, sont proportionnellement moins nombreux à prévoir avoir besoin de services (annexe A, tableau 3.7).

section

4

Valeurs de la
population
étudiante et
champs d'intérêt

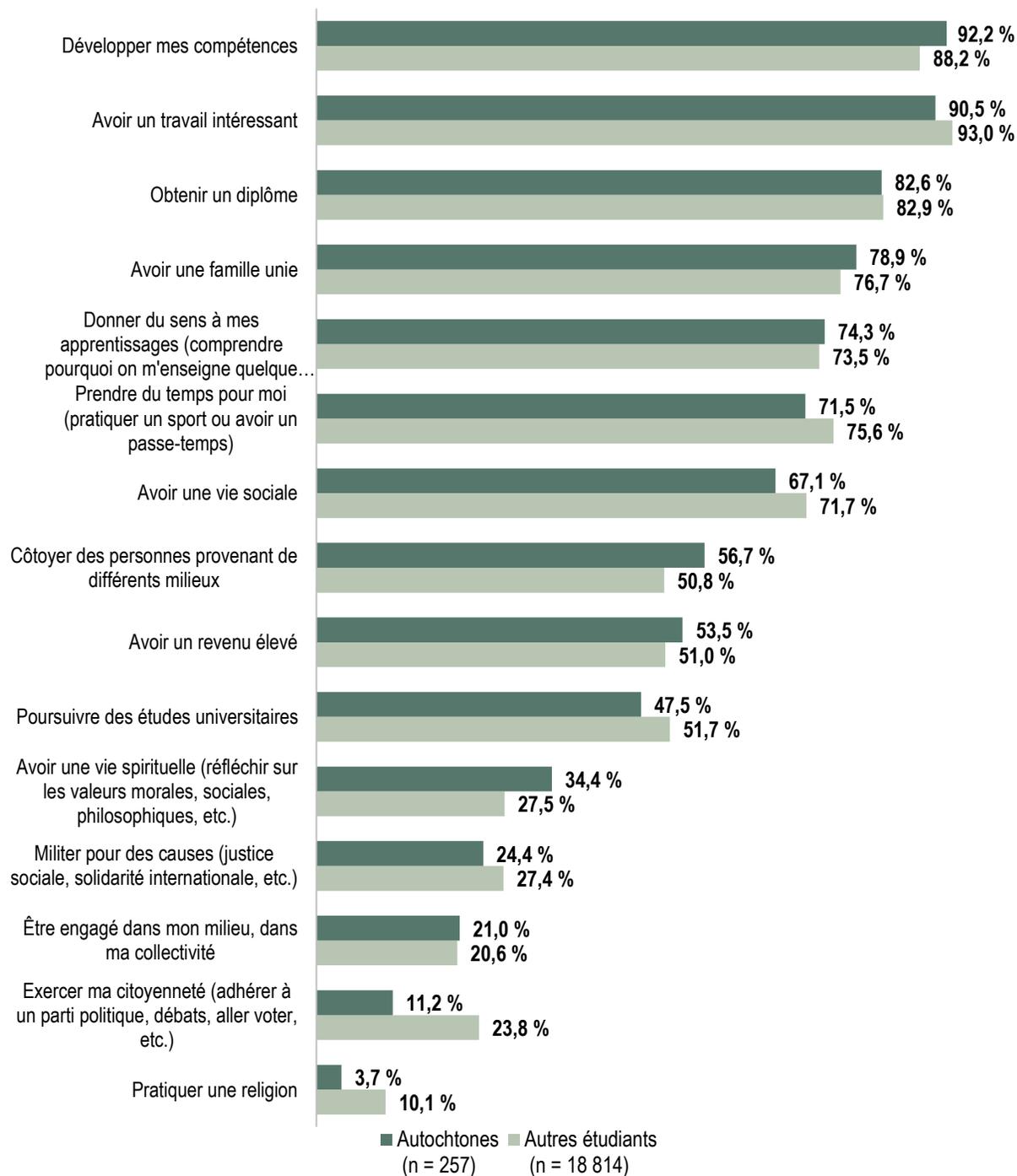
Dans cette section, nous traitons des valeurs et intérêts des étudiantes et étudiants autochtones. Les valeurs sont observées à travers les éléments que les étudiantes et étudiants considèrent comme très importants et les activités auxquelles elles et ils prévoient de participer.

4.1 Valeurs des étudiantes et des étudiants autochtones

En interrogeant les étudiantes et étudiants autochtones sur les éléments qu'elles et ils considèrent comme très importants (scores de 8 à 10 sur une échelle de 10), développer des compétences se révèle la valeur considérée comme la plus importante (92,2 %), suivie par ordre d'importance décroissante par avoir un emploi intéressant (90,5 %); obtenir un diplôme (82,6 %); avoir une famille unie (78,9 %); donner du sens aux apprentissages (74,3 %); prendre du temps pour soi, notamment par la pratique d'un sport (71,5 %); avoir une vie sociale (67,1 %); côtoyer des personnes provenant de divers milieux (56,7 %); avoir un revenu élevé (53,5 %); poursuivre des études universitaires (47,5 %); avoir une vie spirituelle (34,4 %); militer pour des causes (24,4 %); être engagé dans son milieu (21,0 %); exercer sa citoyenneté (11,2 %); et pratiquer une religion (3,7 %). Globalement, les valeurs considérées comme importantes par les étudiantes et étudiants autochtones sont très semblables à celles de leurs pairs. Toutefois, la population étudiante autochtone donne plus d'importance au développement des compétences et à la vie spirituelle, et moins à l'exercice de la citoyenneté et à la pratique d'une religion.

Par ailleurs, les étudiantes et étudiants autochtones de la population B se distinguent de la population A sur certains aspects. Elles et ils sont significativement plus nombreux à considérer comme importants d'avoir une famille unie (87,6 % comparativement à 71,4 %) et de donner sens à des apprentissages (83,5 % comparativement à 66,2 %), mais moins à désirer poursuivre des études universitaires (38,6 % comparativement à 55,2 %) et exercer leur citoyenneté (6,8 % comparativement à 15,0 %).

Figure 13. Éléments considérés comme très importants par les étudiantes et les étudiants autochtones (scores de 8 à 10 sur 10)

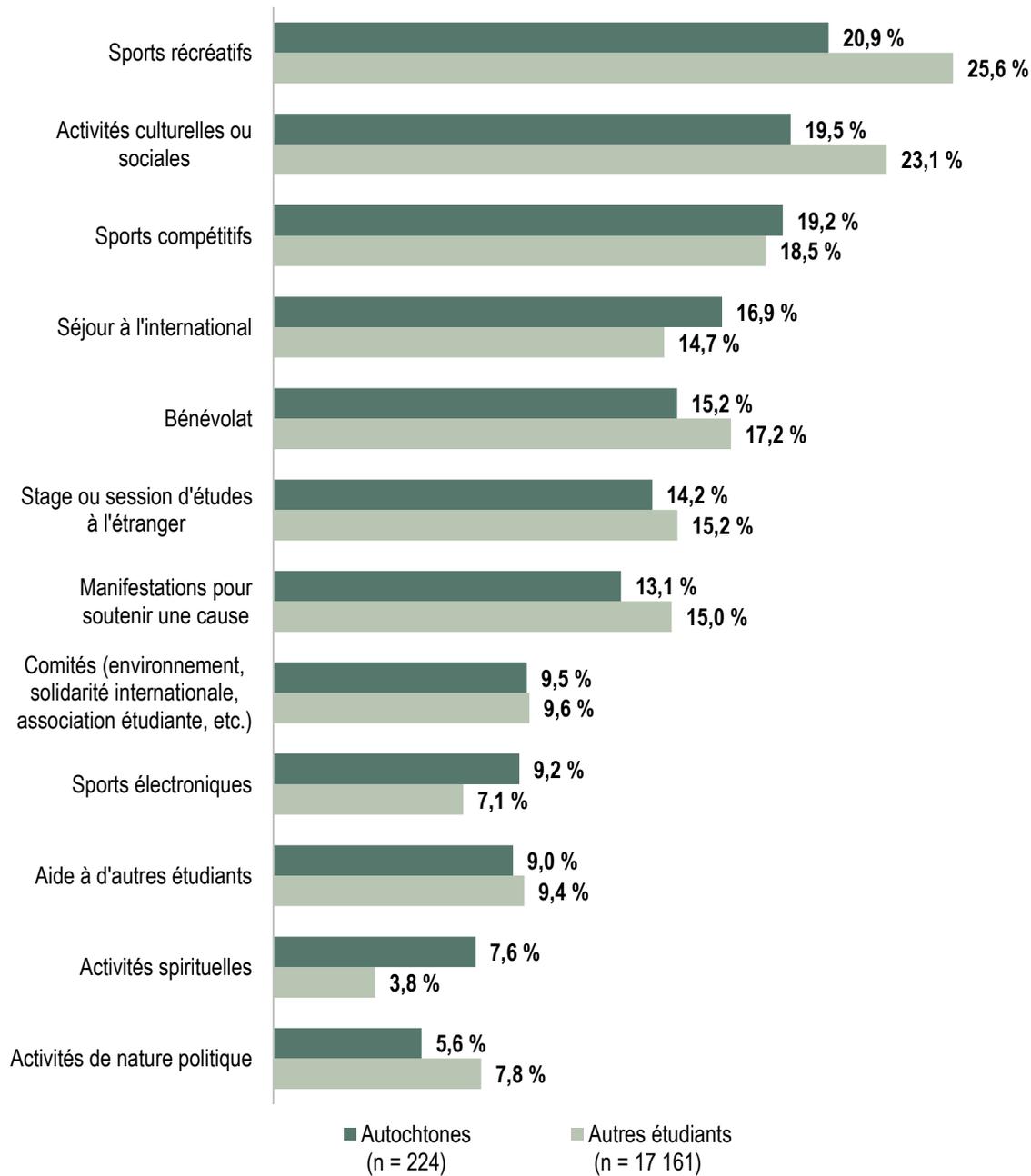


4.2 Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer

Afin de comprendre un autre aspect des valeurs partagées par la population estudiantine autochtone, nous avons examiné les activités auxquelles elles et ils prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep. Les activités ayant suscité le plus d'intérêt sont les sports récréatifs (20,9 %), les activités culturelles ou sociales (19,5 %), les sports compétitifs (19,2 %), les séjours à l'international (16,9 %), le bénévolat (15,2 %), les stages ou sessions d'études à l'étranger (14,2 %) et les manifestations pour soutenir une cause (13,1 %). Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative entre les étudiantes et étudiants autochtones et leurs pairs allochtones quant aux types d'activités les intéressant. On note aussi qu'il n'existe pas de différence entre les étudiantes et étudiants autochtones des populations A et B.

Il est intéressant de souligner que l'intention de pratiquer des activités spirituelles est considérablement plus élevée chez les étudiantes et étudiants autochtones que chez les autres étudiantes et étudiants. En effet, près de 7,6 % des étudiantes et étudiants autochtones prévoient participer à des activités spirituelles comparativement à 3,8 % de leurs pairs allochtones.

Figure 14. Activités auxquelles les étudiantes et les étudiants prévoient participer au cours de la prochaine année au cégep



4.3 Discussion

Dans cette partie de l'enquête, nous nous intéressons aux valeurs de la population étudiante autochtone en termes d'éléments qu'elles et ils considèrent comme importants. Il ressort des données que parmi les valeurs les plus importantes, plusieurs sont étroitement associées au parcours scolaire : développer ses compétences, avoir un travail intéressant, donner du sens à ses apprentissages et obtenir un diplôme. Ces éléments mettent de l'avant la mission des collèves, qui est notamment de fournir aux collégiennes et collégiens des outils nécessaires au développement de leurs compétences de telle sorte qu'elles et ils soient en mesure de les transférer dans d'autres contextes, de réussir leur parcours collégial et, ultimement, d'obtenir un diplôme.

Il est intéressant de souligner que la pratique d'activités spirituelles distingue les étudiantes et étudiants autochtones des autres étudiantes et étudiants québécois. En effet, près de 7,6 % des étudiantes et étudiants autochtones prévoient participer aux activités spirituelles comparativement à 3,8 % pour les autres étudiantes et étudiants. Cette observation trouve écho dans le fait que les étudiantes et étudiants autochtones considèrent comme très important d'avoir une vie spirituelle, tel que mentionné à la section précédente. L'importance accordée à la spiritualité chez les peuples autochtones est à saisir dans leur approche holistique au territoire ou à la nature. La relation que les peuples autochtones entretiennent avec le territoire est fondamentale (Guay et coll., 2022). Cette relation a un impact sur leur manière de voir et d'interagir avec le monde et les choses qui les entourent (Moeke-Pickering et coll., 2014); en ce sens, elle est au cœur de la vie quotidienne, de l'identité et de la culture des peuples autochtones. Le territoire est beaucoup plus qu'un simple lieu géographique. Dans les faits, il représente le premier lieu de socialisation où chaque société autochtone puise les savoirs nécessaires à son fonctionnement. La relation au territoire a des implications sur les manières de concevoir la réalité ainsi que de se représenter le monde, de le vivre et de le ressentir (Baskin, 2006; Wilson, 2008). Chez les Innus, par exemple, la santé est traduite par les termes *Minuiniun* ou *Minuenimum*, lesquels signifient « le sentiment de bien-être » qui englobe une dimension relationnelle avec tous ceux et celles qui font partie de l'environnement (Beaulieu, 2012). Pour Audet (2012), cette façon qu'ont les Innus de concevoir la santé et le bien-être est liée à leur manière de se représenter le monde et de se considérer comme ontologiquement liés au territoire. Leur représentation du monde est cosmocentrique ou écocentrique (Barbosa et coll., 2012). La manière dont les peuples autochtones conçoivent leur système de pensée est donc holistique et circulaire, c'est-à-dire que la réalité est vue comme un ensemble indivisible, équilibré, harmonieux, interdépendant avec l'environnement et où l'être humain est constitué de quatre éléments : le spirituel, l'émotif, le physique et le mental. L'harmonie de ces éléments contribue au bien-être et à la santé des populations autochtones (Guay et coll., 2022).

section

ES

Parcours scolaire
et choix
vocationnel

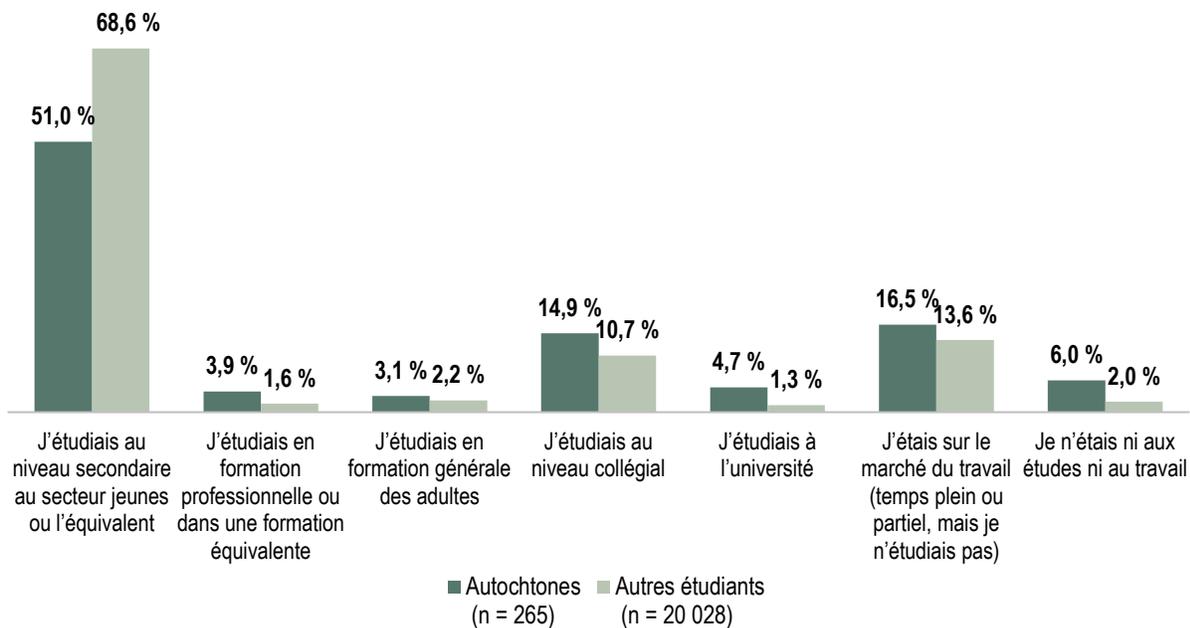
Concernant le parcours scolaire et le choix vocationnel, les résultats suivants sont présentés dans cette section : l'occupation principale au moment de la demande d'admission au cégep, la moyenne générale au secondaire, le tour d'admission, le secteur d'études, les raisons identifiées par les étudiantes et étudiants autochtones pour expliquer le choix de leur programme d'études, le délai prévu pour terminer la formation, le choix de carrière et l'intention de poursuivre des études supérieures au cégep ou à l'université.

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

Au moment de leur admission au collégial, 53,6 % des répondantes et répondants autochtones débutaient pour la première fois des études collégiales (population A) et 46,4 % effectuaient un changement de programme ou un retour aux études dans un nouveau programme (population B). On relève que les étudiantes et étudiants autochtones de la population A étaient en grande majorité aux études au niveau secondaire au moment de la demande d'admission (86,2 %), mais dans une proportion moindre que les autres étudiantes et étudiants (93,3 %). Les étudiantes et étudiants autochtones de la population B provenaient quant à eux principalement d'un autre programme collégial (32,1 %) ou du marché du travail (27,3 %) (annexe A, tableau 5.1).

Concernant l'occupation principale au moment de faire la demande d'admission, présentée à la figure 15, on note que les étudiantes et étudiants autochtones se distinguent de leurs pairs allochtones quant à leur occupation au moment de l'admission. En effet, elles et ils sont moins nombreux à débiter au collégial immédiatement après leurs études secondaires (51,0 % comparativement à 68,6 %), 16,5 % d'entre elles et eux provenant du marché du travail et 14,9 %, d'un autre programme collégial.

Figure 15. Occupation principale des étudiantes et des étudiants autochtones au moment de la demande d'admission

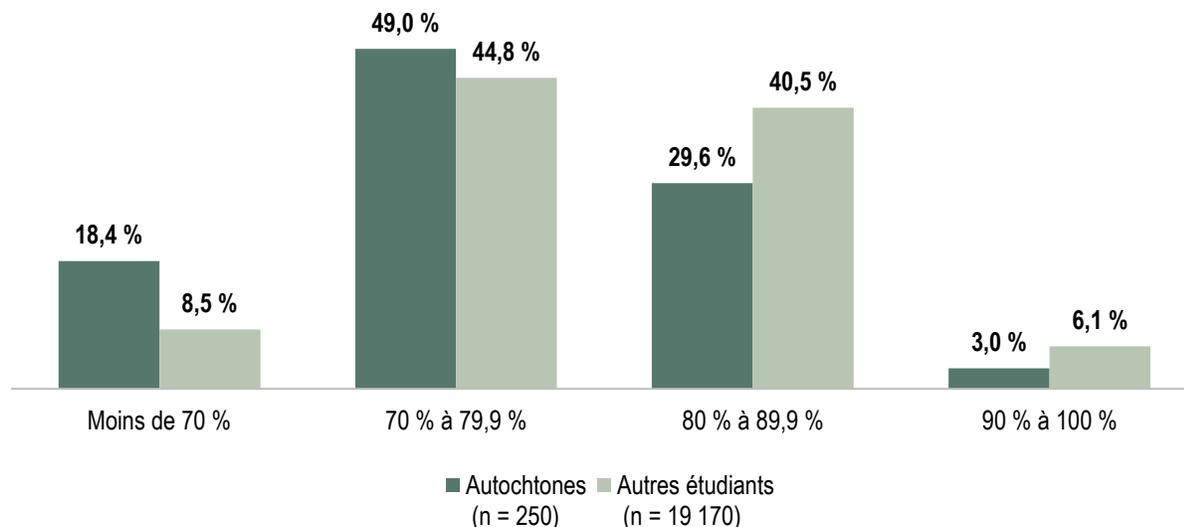


5.2 Résultats scolaires au secondaire des étudiantes et des étudiants autochtones

Sur le plan des résultats scolaires au secondaire, on note que 33,6 % des étudiantes et étudiants autochtones ont obtenu une moyenne générale au secondaire (MGS) supérieure à 80 %. Une proportion de 18,4 % présente une MGS de moins de 70 %. La figure 16 montre que la MGS de population étudiante autochtone est moins élevée que celle de leurs pairs au cégep.

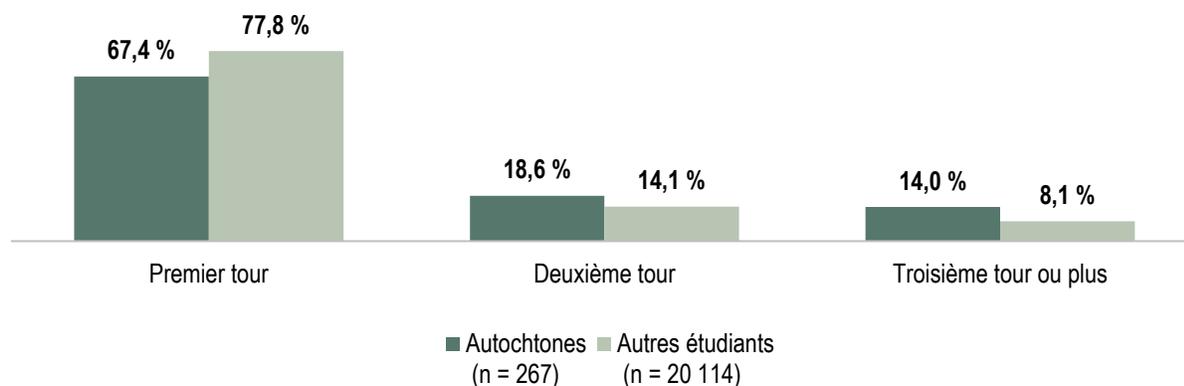
Mentionnons aussi que les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population B sont proportionnellement plus nombreux à avoir eu des résultats inférieurs à 70 % que celles et ceux de la population A (23,1 % à 14,1 %).

Figure 16. Moyenne générale au secondaire inscrite au dossier



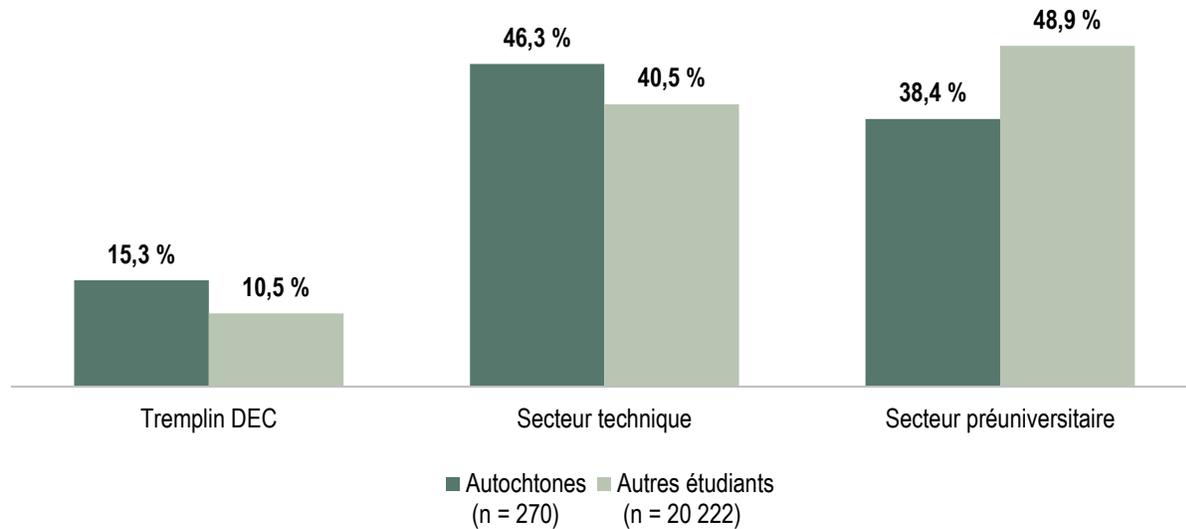
Les données sur les admissions révèlent que les étudiantes et étudiants autochtones se distinguent de leurs pairs : une proportion de 67,4 % a été admise au collégial au premier tour; 18,6 %, au deuxième tour; et 14,0 %, au troisième tour.

Figure 17. Tour d'admission figurant au dossier de l'étudiante ou de l'étudiant



On note aussi que les étudiantes et étudiants autochtones participant à l'enquête se distinguent de leurs pairs allochtones quant à leur secteur d'études à l'admission. Elles et ils sont plus fortement représentés dans le parcours Tremplin DEC et dans les programmes techniques, mais plus faiblement dans le secteur préuniversitaire.

Figure 18. Famille de programmes des étudiantes et des étudiants



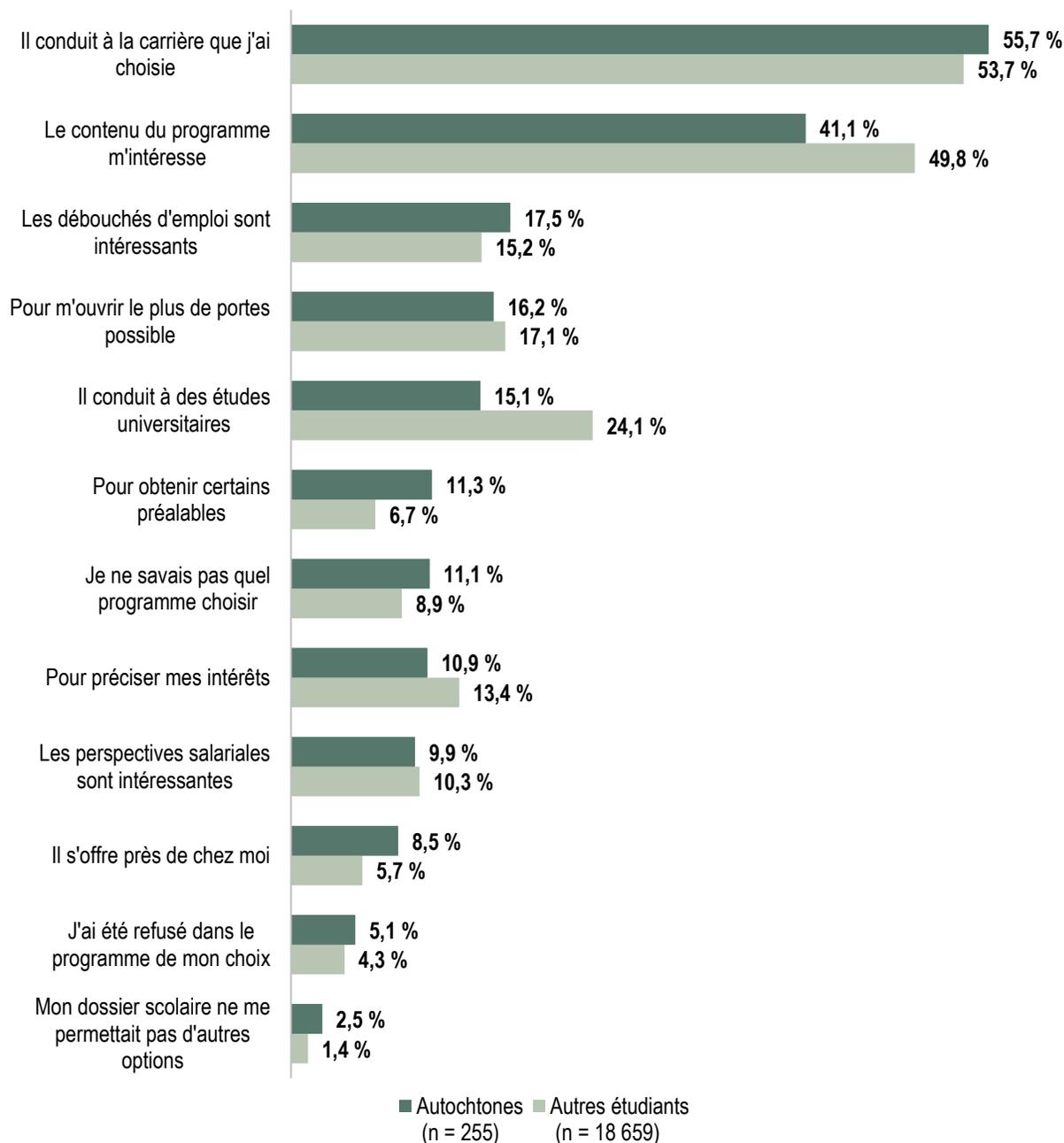
5.3 Choix du programme d'études

Chez les étudiantes et étudiants autochtones, les raisons du choix du programme d'études collégiales (figure 19) tiennent principalement au fait qu'il conduit à la carrière choisie (55,7 %) ou que le contenu du programme les intéresse (41,1 %). Plusieurs autres raisons sont aussi évoquées, dont les débouchés d'emplois intéressants (17,5 %), la possibilité de s'ouvrir le plus de portes possible (16,2 %), le fait qu'il conduit à des études universitaires (15,1 %), l'obtention de certains préalables (11,3 %), l'indécision face à leur choix de programme (11,1 %), le désir de préciser leurs intérêts (10,9 %), les perspectives salariales intéressantes (9,9 %), la proximité du programme d'avec leur lieu de résidence (8,5 %), le refus d'admission dans le programme de leur choix (5,1 %) et le fait que leur dossier scolaire ne leur permettait pas d'autres options (2,5 %). Certaines différences significatives distinguent les étudiantes et étudiants autochtones de leurs pairs québécois. Ainsi, les étudiantes et étudiants autochtones sont plus intéressés par les programmes lorsqu'ils leur permettent d'obtenir certains préalables ou sont offerts à proximité de leur résidence. Par contre, le contenu du programme apparaît moins important, de même que le fait qu'il conduise à des études universitaires.

On soulignera aussi que les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population B, comparativement à celles et ceux issus de la population A, ont plus souvent choisi un programme pour les débouchés d'emploi (25,9 % comparativement à 10,1 %) et les perspectives salariales qu'ils jugent intéressantes (14,2 % comparativement à

6,1 %). Enfin, la proportion de celles et ceux qui ne savaient pas quel programme choisir lors de leur inscription est nettement moindre au sein de la population B (7,0 % comparativement 14,7 %).

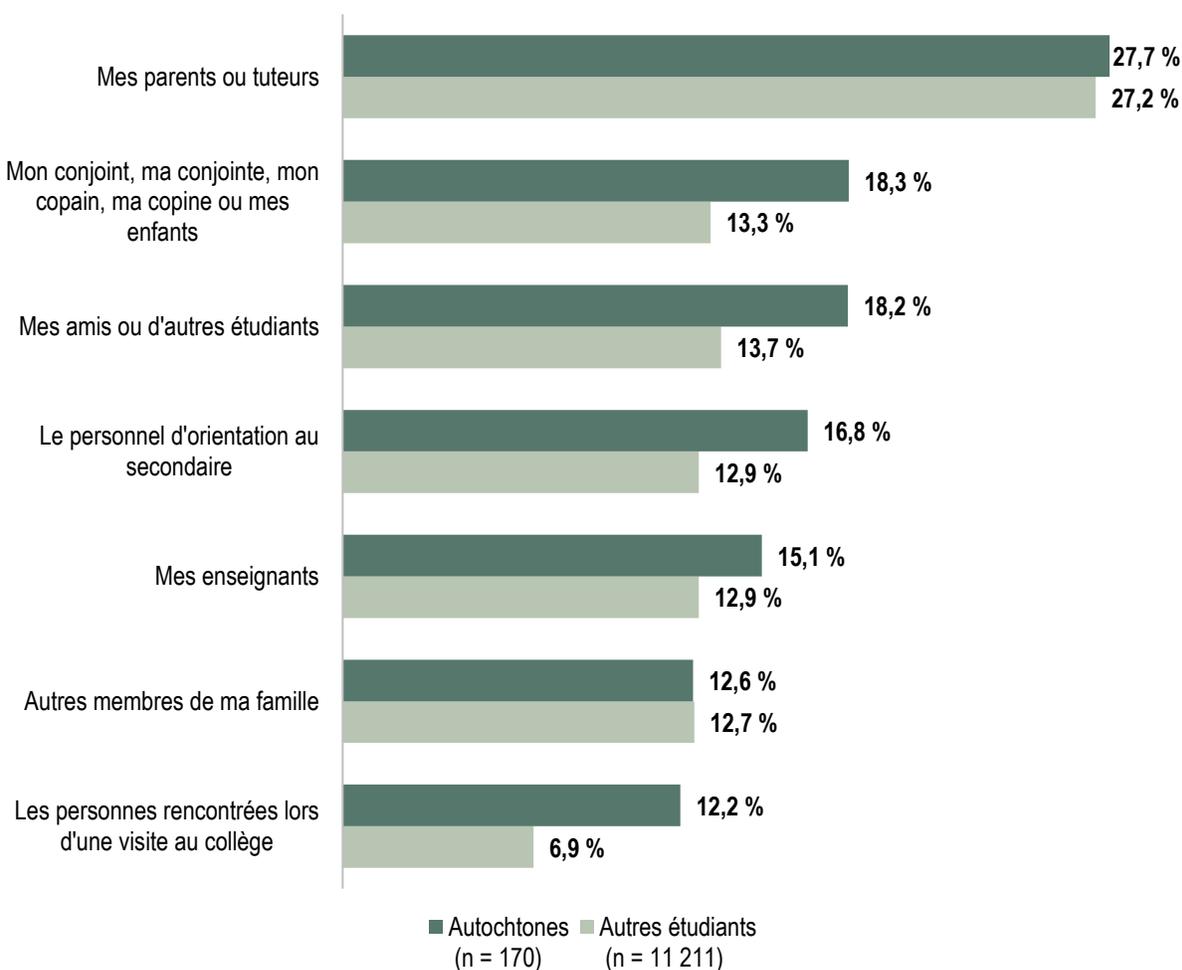
Figure 19. Raisons d'avoir choisi le programme d'études collégiales



Les parents, tuteurs et tuteurs exercent une forte influence sur le choix de programme d'une personne étudiante autochtone sur quatre (27,7 %). Viennent ensuite les conjointes, conjoints et enfants (18,3 %); les amies, amis ou d'autres étudiantes et étudiants (18,2 %); le personnel d'orientation (16,8 %); les enseignantes et enseignants (15,1 %); les autres membres de la famille (12,6 %); et les personnes rencontrées lors d'une visite du collège (12,2 %). Soulignons que l'écart entre la population étudiante autochtone et les autres étudiantes et étudiants ne s'avère statistiquement significatif que dans le cas des personnes rencontrées lors d'une visite au collège.

Les tendances sont les mêmes lorsqu'on compare les populations autochtones A et B.

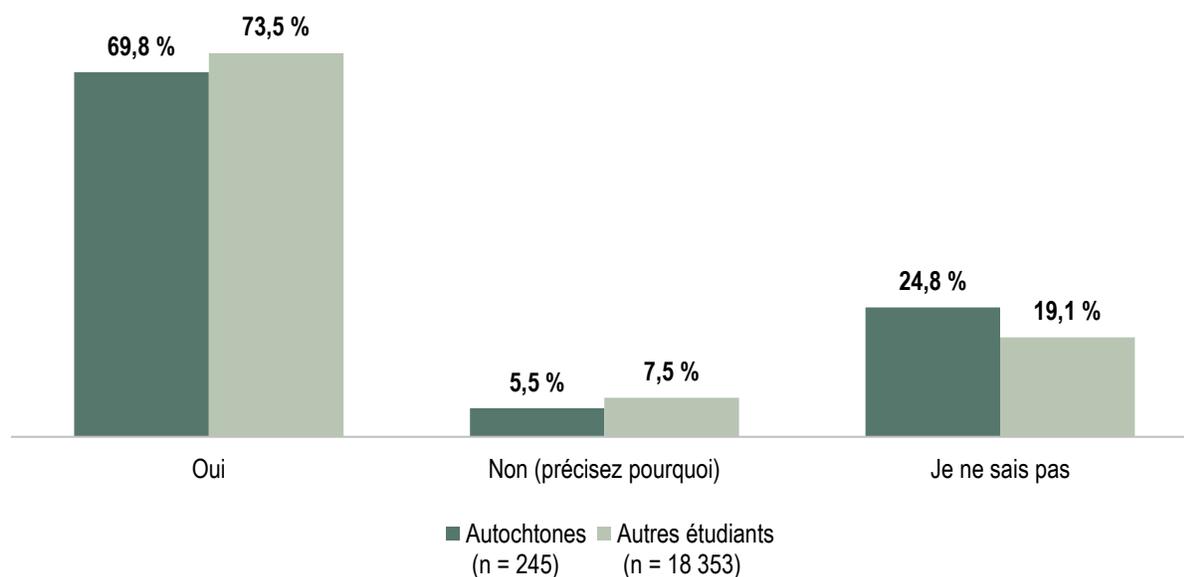
Figure 20. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10)



5.4 Orientation et aspirations scolaires

Au moment de remplir le questionnaire SPEC 1 2021, la majorité des étudiantes et étudiants autochtones avaient l'intention de terminer leur programme en respectant sa durée prévue (69,8 %); une proportion un peu moindre que chez leurs pairs québécois.

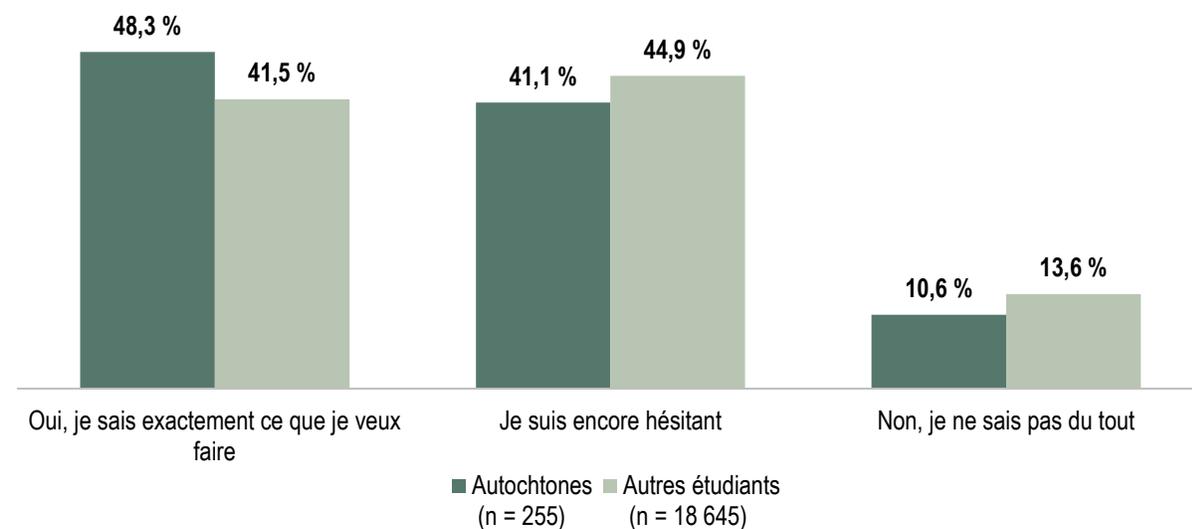
Figure 21. Intention de terminer le programme dans la durée prévue



Choisir sa carrière ne s'avère pas facile. Si 48,3 % des étudiantes et étudiants autochtones savent exactement ce qu'ils veulent faire, 41,1 % hésitent quant à leur choix de carrière et 10,6 % n'ont pas encore fait un choix.

La proportion d'étudiantes et étudiants autochtones de la population A qui connaissent exactement leur choix de carrière est considérablement plus élevée que chez leurs pairs allochtones (48,3 % comparativement à 38,0 %).

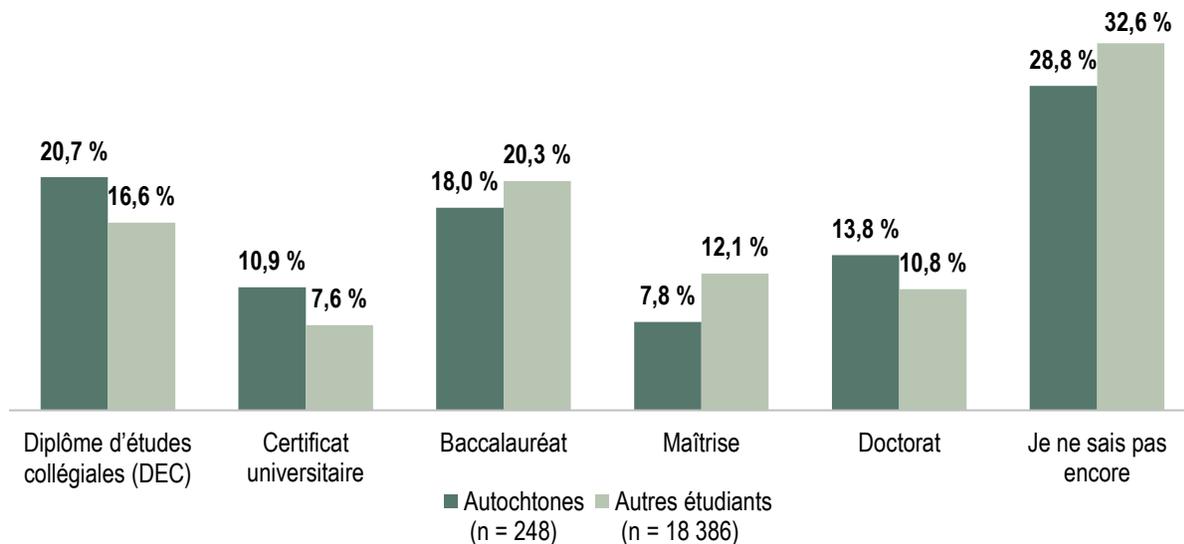
Figure 22. Avez-vous déjà fait un choix de carrière?



Lorsqu'on les questionne sur leurs aspirations, on apprend que 20,7 % des étudiantes et étudiants autochtones ont l'intention d'obtenir un DEC; 10,9 %, un certificat universitaire; 18,0 %, un baccalauréat; 7,8 %, une maîtrise; et 13,8 %, un doctorat. Globalement, les aspirations scolaires de la population étudiante autochtone se distinguent considérablement de celles de la population étudiante allochtone. Alors que les étudiantes et étudiants autochtones sont proportionnellement plus nombreux à envisager un DEC ou un certificat universitaire, elles et ils sont également plus nombreux à songer à poursuivre jusqu'au doctorat. Dans tous les cas, il est à souligner que moins du quart des étudiantes et étudiants sondés, autochtones comme non autochtones, songent à poursuivre leurs études jusqu'à la maîtrise ou au doctorat. Par ailleurs, soulignons que 28,8 % des étudiantes et étudiants autochtones déclarent ne pas savoir jusqu'à quel niveau elles et ils ont l'intention de poursuivre leurs études collégiales ou universitaires.

Soulignons que les aspirations scolaires des étudiantes et étudiants autochtones de la population B, généralement plus âgés, sont similaires à celles de leurs pairs allochtones (annexe A, tableau 5.12)

Figure 23. Niveau scolaire jusqu'auquel les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient poursuivre leurs études



5.5 Discussion

À la lumière de ce qui précède, il importe de rappeler que plus de la moitié des étudiantes et étudiants autochtones qui font une demande d'admission au cégep proviennent directement du niveau secondaire ou l'équivalent (population A), que ces derniers sont généralement incertains quant aux choix de carrière et au niveau d'études à atteindre et que cette hésitation doit être mise en perspective avec les raisons motivant le choix de programme d'études collégiales ainsi que le fait qu'elles et ils débutent à peine leur parcours postsecondaire.

Leur choix de programme est principalement influencé par la carrière qu'elles et ils souhaitent entreprendre, par le contenu des programmes et par les débouchés d'emploi. Le désir de poursuivre des études universitaires s'avère une raison peu évoquée par les étudiantes et étudiants autochtones pour justifier le choix de leur programme d'études collégiales. Nous avons vu, dans la section dédiée aux caractéristiques personnelles, que les étudiantes et étudiants autochtones ayant participé à l'enquête sont proportionnellement plus nombreux à être âgés de 20 ans ou plus que leurs pairs québécois. Elles et ils sont souvent issus de la population B, qui effectue un retour aux études ou un changement de programme, et ont considérablement plus souvent des enfants à charge que les autres étudiantes et étudiants. On peut avancer l'idée que ces collégiennes et collégiens sont à la recherche de compétences académiques (sanctionnées par l'obtention d'un diplôme) qui faciliteront leur insertion professionnelle. En effet, de nombreuses études révèlent que les taux d'emploi progressent selon le niveau de scolarité (Frenette, 2019; Longo et coll., 2021; Nanhou et Illick, 2019). Le fait de détenir un diplôme postsecondaire influence grandement les probabilités, en 2021, d'avoir un emploi de qualité et de meilleures conditions sur le marché du travail, comme des salaires plus élevés (Reid

et coll., 2020). Concernant les titulaires d'un diplôme d'études collégiales technique, par exemple, il ressort d'une étude qu'en 2020, parmi les personnes en emploi, 84,7 % avaient un emploi lié à leur formation, ce qui représente une hausse de 4,4 % par rapport à 2016 (80,3 %) (CAPRES, 2021).

La présente enquête montre que le quart des étudiantes et étudiants autochtones est hésitant concernant le niveau d'études à atteindre, ce qui néanmoins ne diffère pas des réponses des étudiantes et étudiants non autochtones. Comme la moitié des répondantes et répondants autochtones provient directement du secondaire, les aspirations scolaires de plusieurs se préciseront sans doute au fil du temps. On constate que le personnel d'orientation au secondaire et le personnel enseignant exercent une moindre influence que les parents, les conjointes et conjoints ou les amies et amis; il y a matière à se demander si cette situation est à mettre en lien avec un moindre accès des jeunes aux services d'orientation, particulièrement dans les communautés situées en régions éloignées.

Par ailleurs, lorsqu'on s'intéresse aux personnes ayant une forte influence sur le choix de programme, on note que les parents ou la famille jouent un rôle important dans le choix de programme des étudiantes et étudiants. Le fait de s'appuyer principalement sur la famille peut refléter la présence de mentores et mentors ainsi que de modèles de réussite. Les travaux de Restoule et coll. (2013) ont montré que la présence de modèles ainsi que de mentores et mentors est un élément majeur annonciateur de réussite chez les étudiantes et étudiants autochtones. Il est intéressant d'observer que les personnes rencontrées lors de visites au collège ont une plus forte influence sur le choix de programme des étudiantes et étudiants autochtones. Étant donné que près du quart des étudiantes et étudiants autochtones sont indécis, l'information et l'accès aux services d'orientation disponibles au sein des institutions collégiales doivent sans nul doute être préconisés. Le fait que les étudiantes et étudiants autochtones sollicitent moins le personnel d'orientation que leurs parents, tutrices et tuteurs pourrait aussi nous amener à interroger le rapport de cette population étudiante avec les instruments pédagogiques d'orientation scolaire mis à sa disposition. La sollicitation moindre du personnel enseignant pour des choix de programme appelle un questionnement quant au rapport que ce dernier entretient avec les étudiantes et étudiants autochtones.

Alors que les étudiantes et étudiants autochtones indiquent avoir des résultats scolaires moins élevés, rappelons que les données de la section 3 témoignent de leurs nombreux défis et besoins liés à la réussite éducative. Plusieurs facteurs pourraient expliquer les résultats scolaires plus modestes des étudiantes et étudiants autochtones. Elles et ils ont rencontré d'importants défis avant leur entrée au collégial (gestion du stress et de l'anxiété, planification des tâches, etc.), lesquels entraînent des répercussions non négligeables sur le parcours scolaire et, ultimement, sur la diplomation. D'après Pariag et coll. (2010), le manque de financement constitue l'un des principaux obstacles limitant l'inscription et la diplomation des étudiantes et étudiants autochtones. Le MEES (2017) a aussi identifié de multiples obstacles liés au retard scolaire et aux enjeux de transition scolaire. Les enjeux linguistiques sont également soulevés pour expliquer ces taux de diplomation moindres (Wiscutie-Crépeau, 2021). Il apparaît cependant que la population autochtone est dans une dynamique positive de rattrapage au chapitre de la scolarité. Selon Statistique Canada, en 2006, 37,5 % des personnes de 15 ans et plus au Québec ayant le statut d'Indien inscrit ou des traités détenaient un certificat, diplôme ou grade d'études postsecondaires comparativement à 44,6 % en 2021, un accroissement de 7,1 points de pourcentage (Statistique Canada, 2023b).

section

6

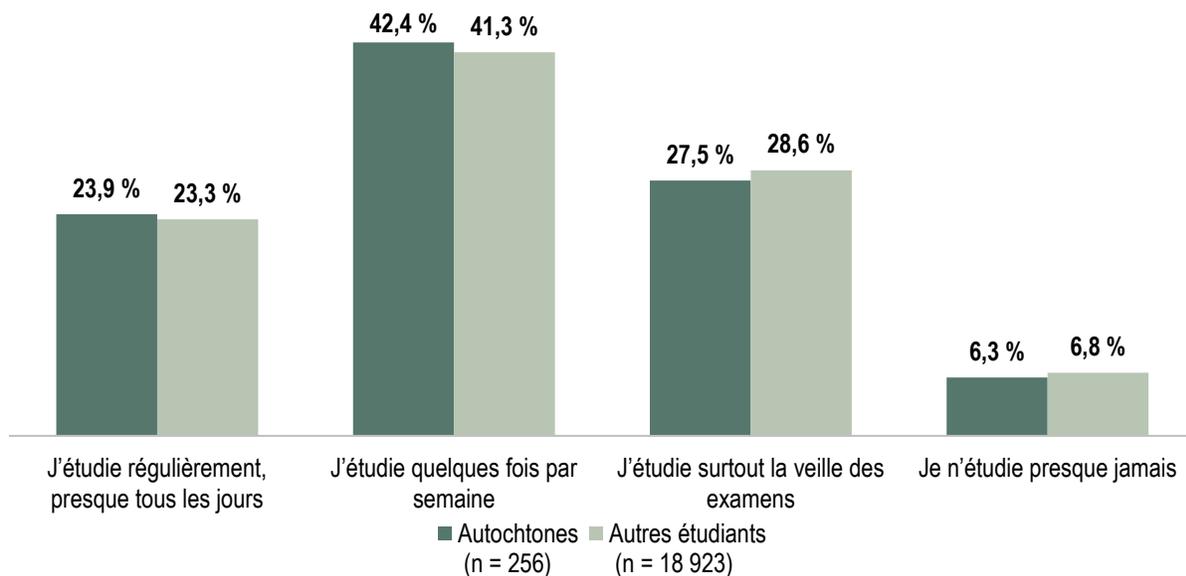
Motivation à
entreprendre ses
études collégiales

Dans cette section, nous traitons des enjeux de motivation et des habitudes scolaires des étudiantes et étudiants autochtones.

6.1 Assiduité dans les études

Les étudiantes et étudiants ont été interrogés sur leur assiduité dans les études : 23,9 % déclarent étudier régulièrement, presque tous les jours; 42,9 %, quelques fois par semaine; 27,5 %, surtout la veille des examens; et 6,3 %, presque jamais. Les analyses ne révèlent de différences significatives ni entre les populations autochtone et allochtone ni entre les populations A et B.

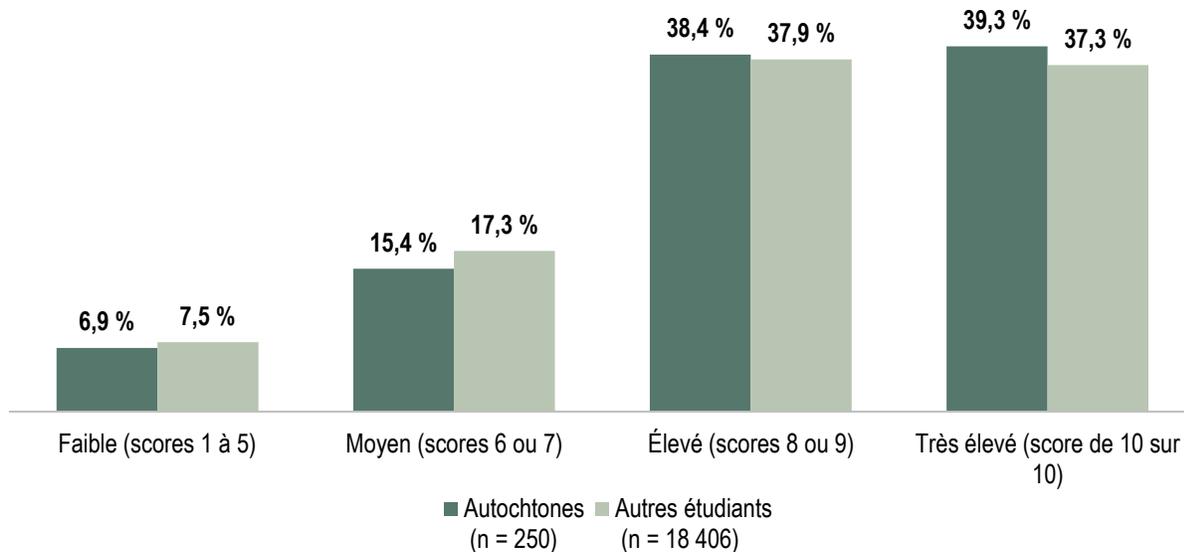
Figure 24. Façon dont l'étudiante ou l'étudiant fait son travail scolaire (études et devoirs)



6.2 Niveau de motivation

Le niveau de motivation est très élevé chez 39,3% des étudiantes et étudiants autochtones, élevé chez 38,4 %, moyen chez 15,4 % et faible chez 6,9 %. Le degré de motivation des étudiantes et étudiants autochtones est similaire à celui des autres collégiennes et collégiens nouvellement inscrits.

Figure 25. Niveau de motivation actuel pour réussir ses études



6.3 Discussion

Les données montrent que la fréquence modale d'étude chez les étudiantes et étudiants autochtones est la fréquence hebdomadaire (42,4 %). En d'autres termes, les apprentissages et les études se font plus sur une base hebdomadaire que journalière : moins d'un jeune sur quatre étudie quotidiennement.

En termes de motivation, on constate qu'il n'existe pas de différence significative entre les étudiantes et étudiants autochtones et leurs pairs québécois. Globalement, la plupart sont très motivés à réussir leurs études. Il s'agit là d'une observation positive compte tenu des difficultés vécues par cette population. Nous relevons notamment des défis vécus en lien avec un nombre plus élevé d'enfants à charge, un moindre soutien des parents du fait de l'éloignement de certains étudiants et étudiantes d'avec leur communauté d'origine, des antécédents scolaires plus faibles et une situation financière plus difficile. Le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec souligne notamment que les étudiantes et étudiants autochtones doivent surmonter plusieurs obstacles considérant la transition du primaire au secondaire, le retard scolaire, le taux annuel de sorties et le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans (MEES, 2017). Cela montre donc qu'en dépit de leurs résultats scolaires inférieurs (voir section 5), les étudiantes et étudiants autochtones sont très motivés à réussir leurs études.

Ce haut niveau de motivation ne doit pas faire oublier les aspects particuliers liés aux enjeux autochtones et l'importance de mettre sur pied des pratiques pédagogiques adaptées et innovantes pour favoriser leur réussite et leur

persévérance. Dans le cadre de cette enquête, il n'a pas été possible, notamment à cause du faible échantillon d'étudiantes et étudiants autochtones, de classer les facteurs les plus associés à leur forte motivation. Les facteurs de motivation et de réussite scolaire des étudiantes et étudiants autochtones sont toutefois largement documentés dans la littérature (Dufour, 2015; Loiselle et Legault, 2010; Mansour et coll., 2021). Il ressort par exemple de l'étude de Mansour et coll. (2021) que les facteurs personnels comme le soutien familial, l'engagement des parents et les expériences largement positives à l'école favorisent la persévérance des étudiantes et étudiants autochtones. Cette étude fait globalement ressortir l'importance de la prise en charge collective par la communauté, qui valorise la persévérance scolaire de ces jeunes à travers, entre autres, plusieurs services et programmes spécifiques qui leur sont destinés. Loiselle et Legault (2010) classent les facteurs de persévérance et de réussite des étudiantes et étudiants autochtones en quatre groupes : les facteurs déterminants (détermination personnelle, aide financière, logement), les facteurs motivants et influents (motivations intrinsèques), les facteurs de soutien (soutien de la famille et des proches) et les facteurs facilitants (facilitation du corps professoral et pédagogique).

Dans le même sillage, Dufour (2015) insiste sur l'importance de la sécurisation culturelle pour favoriser la motivation et la persévérance des étudiantes et étudiants autochtones. La sécurisation culturelle s'inscrit dans le processus de réconciliation et vise à atténuer les conséquences du « choc culturel » en créant des liens de confiance avec les Premiers Peuples et en rendant les environnements plus accueillants et sécurisants (CAPRES, 2018).

section

7

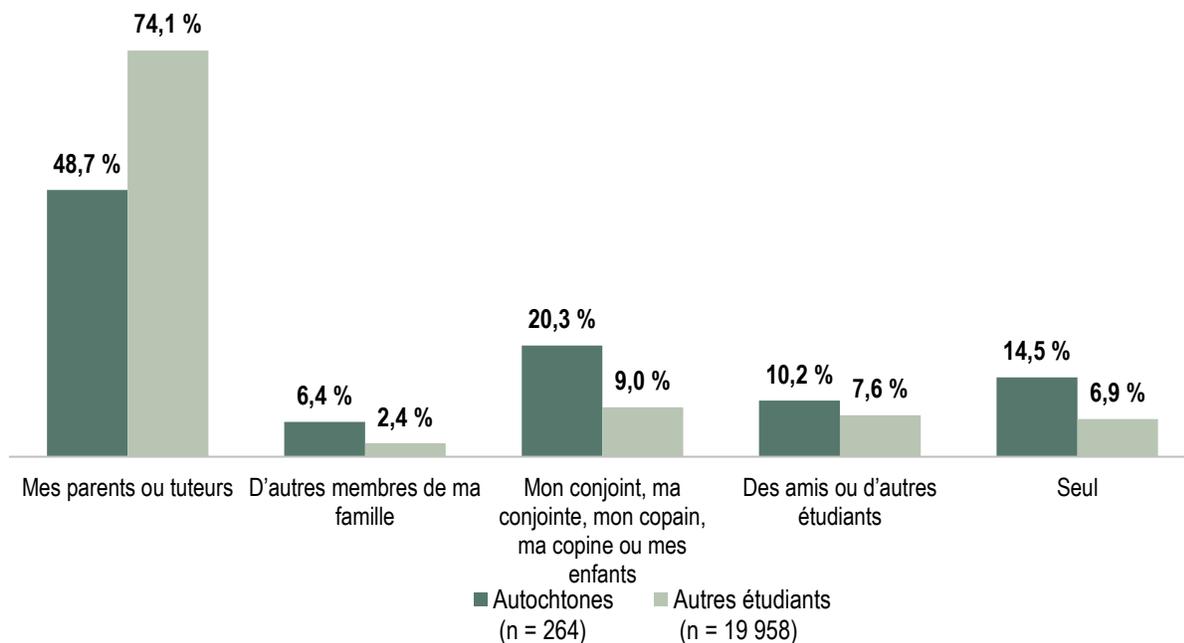
Situation au
moment de
commencer son
programme
d'études

Dans cette section, nous nous intéressons à la situation des étudiantes et étudiants autochtones au moment de commencer leur programme d'études. Les aspects traités concernent les personnes avec qui elles et ils habitaient au moment de débiter leurs études collégiales, l'éventualité d'un déménagement pour poursuivre leurs études collégiales, les préoccupations liées à la COVID-19 et au calcul de la cote R ainsi que les inquiétudes liées à la crise sanitaire et aux relations familiales.

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

Une proportion de 48,7 % des étudiantes et étudiants autochtones envisage d'habiter chez ses parents, tuteurs ou tuteurs durant la semaine pendant ses études collégiales, alors que 20,3 % prévoient de vivre en couple; 14,5 %, seules ou seuls; 10,2 %, avec des amies, amis ou d'autres étudiantes et étudiants; et 6,4 %, avec d'autres membres de leur famille. La population étudiante autochtone se distingue de la population allochtone en ce qui a trait au mode de résidence durant l'année scolaire. Soulignons notamment qu'elles et ils sont beaucoup moins nombreux à envisager de résider avec leurs parents durant l'année scolaire.

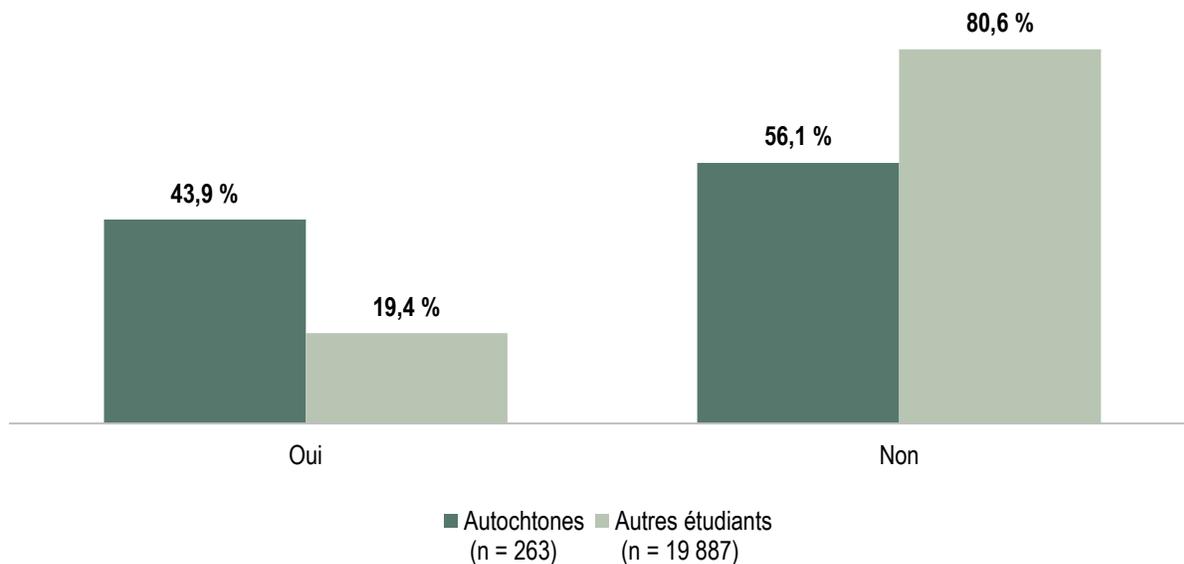
Figure 26. Personnes avec lesquelles les étudiantes et étudiants autochtones habitent durant la semaine lors des études collégiales



Ce sont par ailleurs surtout les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population B qui prévoient résider avec leur conjointe ou conjoint (36,4 %) et, éventuellement, seules ou seuls (17,2 %). Les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population A sont d'ailleurs plus nombreux qu'au sein de la population B à prévoir habiter encore chez leurs parents durant la semaine (63,9 % comparativement à 31,1 %).

La figure ci-dessous montre qu'une proportion plus importante d'étudiantes et étudiants autochtones a dû déménager pour poursuivre des études collégiales (43,9 % comparativement à 19,4 %). Les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population B sont plus nombreux à avoir dû déménager pour poursuivre leurs études collégiales que celles et ceux issus de la population A (52,7 % comparativement à 36,1 %).

Figure 27. L'obligation de déménager pour la poursuite des études collégiales



7.2 Les inquiétudes liées à la COVID-19

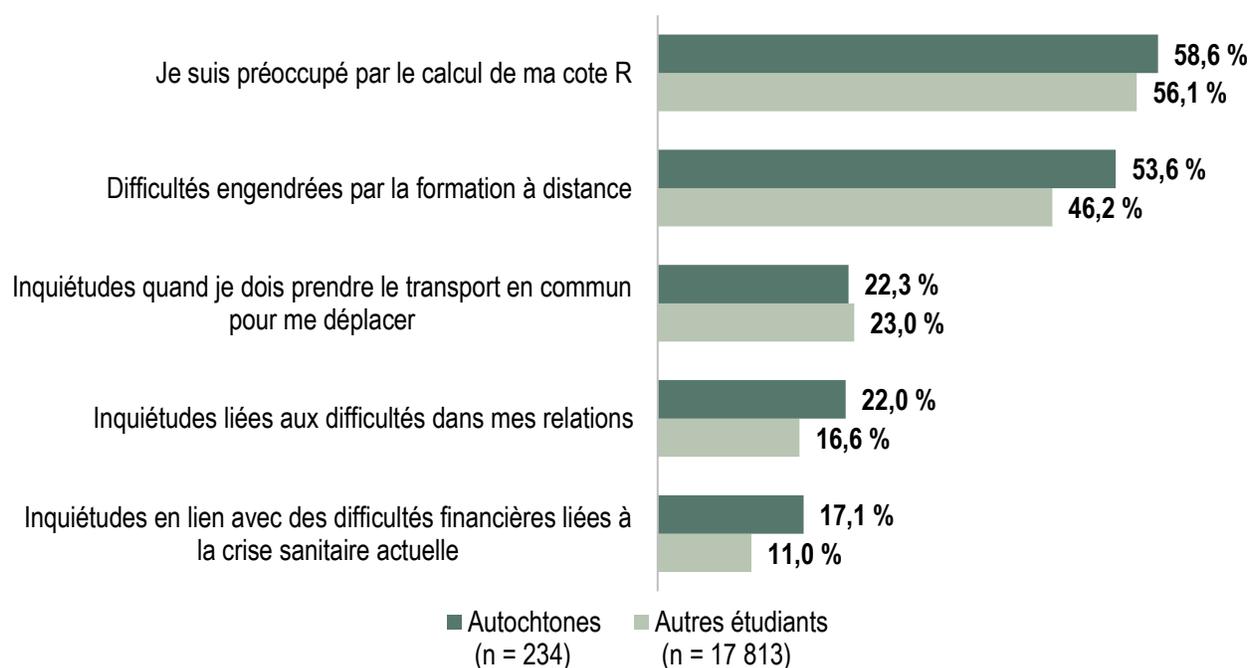
La pandémie de COVID-19 a eu des conséquences particulières sur les habitudes de vie et les préoccupations des étudiantes et étudiants au collégial. Dans cette partie, nous analysons les préoccupations et inquiétudes liées à la COVID-19 des étudiantes et étudiants autochtones selon leur degré d'accord ou de désaccord avec certains énoncés.

Les étudiantes et étudiants autochtones sont préoccupés par le calcul de la cote R (58,6 %), les difficultés engendrées par la formation à distance (53,6 %), les déplacements en transport en commun (22,3 %), les difficultés dans les relations (22,0 %) et les difficultés financières (17,1 %). Les préoccupations liées à la formation à distance, aux

difficultés dans les relations et aux difficultés financières se révèlent plus importantes chez les jeunes autochtones que chez leurs pairs.

Soulignons aussi que les difficultés et préoccupations sont vécues de manière similaire par les étudiantes et étudiants autochtones issus des populations A et B, sauf pour ce qui est de la préoccupation concernant les difficultés financières, pour laquelle les étudiantes et étudiants autochtones de la population B se montrent beaucoup plus inquiets que celles et ceux de la population A (25,3 % comparativement à 10,1 %).

Figure 28. Étudiantes et étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19



7.3 Discussion

Les étudiantes et étudiants autochtones sont proportionnellement plus nombreux à envisager de résider en couple, seules ou seuls durant la semaine lors des études collégiales. Elles et ils sont aussi plus nombreux à avoir dû déménager pour poursuivre leurs études collégiales, surtout au sein de la population B. À l'inverse, elles et ils sont proportionnellement moins nombreux à résider avec leurs parents, tuteurs ou tuteurs. Ces données doivent être mises en perspective avec les défis de transition scolaire que vivent les étudiantes et étudiants autochtones. Selon Sarmiento (2017), l'adaptation à la réalité étudiante se révèle souvent plus ardue chez ceux et celles qui ont quitté leur

communauté pour poursuivre des études universitaires en milieu urbain. Ainsi, le fait que les étudiantes et étudiants autochtones se retrouvent sans le soutien de leur famille peut constituer un frein à leur transition scolaire. Lévesque et coll. (2015) soulignent que l'éloignement et le fait de se sentir isolée ou isolé, surtout culturellement, peuvent diminuer le succès scolaire. À défaut de résider avec leurs parents, tuteurs ou tuteuses, les étudiantes et étudiants autochtones habitent le plus souvent avec leur conjointe ou conjoint et/ou leurs enfants. Cette observation souligne un autre défi : celui de l'augmentation des charges associées avec le fait de résider avec des enfants, notamment. Elles et ils ont donc besoin de plus de soutien pour l'installation afin de favoriser leur transition dans le nouveau milieu collégial. Il faut mentionner, en lien avec l'enjeu de la transition scolaire, que des programmes ont été mis en place pour préparer les étudiantes et étudiants à quitter leur communauté et à entreprendre des études supérieures (Barney, 2016; Gokavi, 2011; R.A. Malatest & Associates Ltd, 2002).

Dans le cadre de cette enquête, une question relative aux préoccupations liées à la COVID-19 a été posée à l'ensemble des étudiantes et étudiants. On notera que les préoccupations liées à la formation à distance, aux difficultés dans les relations et aux difficultés financières se révèlent plus importantes chez les jeunes autochtones. Rappelons que, durant la pandémie et les périodes de confinement qu'elle a suscité, plusieurs établissements scolaires se sont tournés vers la formation en ligne. Or, dans plusieurs communautés autochtones éloignées, la qualité de la connexion à Internet est inadéquate, voire inexistante dans certains cas (Thivierge et coll., 2021). Sur les préoccupations liées aux difficultés financières, rappelons que les étudiantes et étudiants autochtones sont moins nombreux à vivre chez leurs parents et ont plus souvent des enfants à charge, des situations engendrant en soi des charges financières accrues (voir section 7.1). Il s'agit là d'une préoccupation plus marquée chez les étudiantes et étudiants de la population B, qui ont – rappelons-le – plus de proches à charge.

section

8

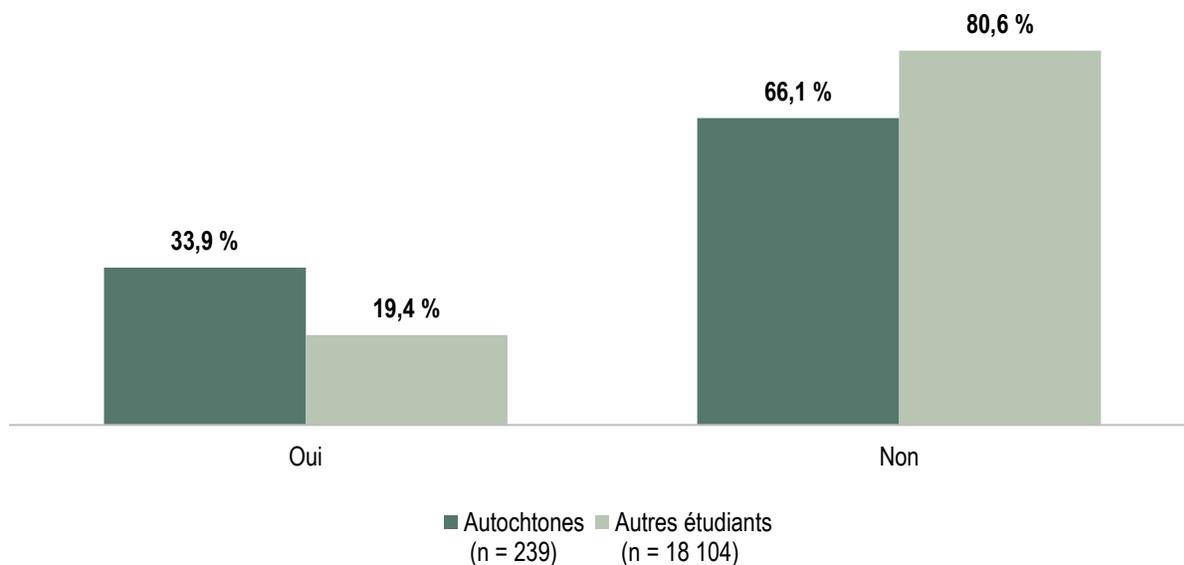
Situation
financière

Cette section traite des enjeux de financement des études collégiales chez les étudiantes et étudiants autochtones. Elle aborde notamment les inquiétudes financières liées au financement des études, les raisons de ces inquiétudes et les principales sources de financement des études.

8.1 Raisons des inquiétudes financières

Les étudiantes et étudiants autochtones éprouvent plus d'inquiétudes financières que leurs pairs (33,9 % comparativement à 19,4 %). Ces inquiétudes financières sont surtout ressenties par celles et ceux issus de la population B (51,3 %). En effet, seulement 18,9 % des étudiantes et étudiants autochtones de la population A déclarent éprouver des difficultés financières (soit autant que les autres étudiantes et étudiants).

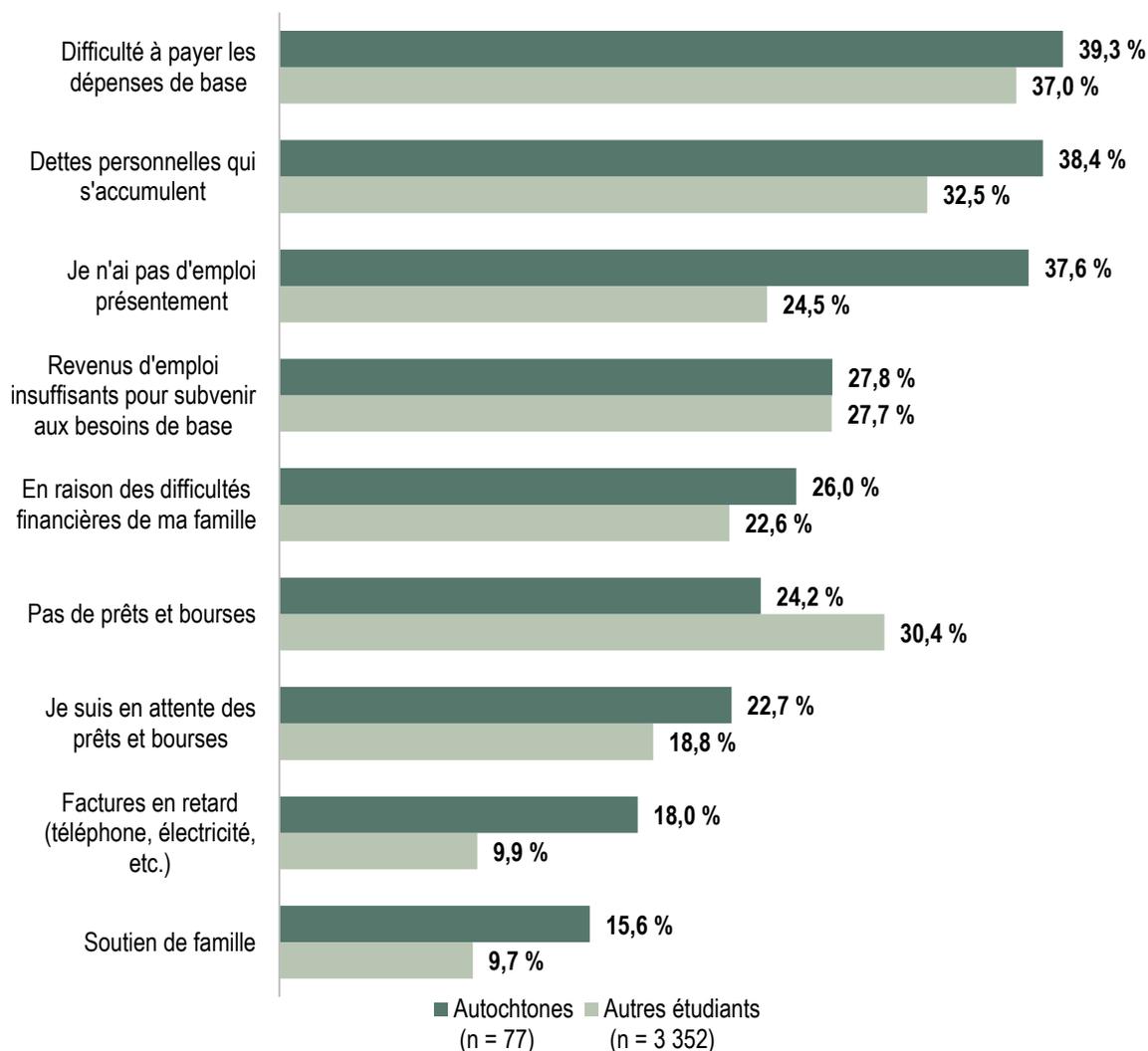
Figure 29. Inquiétudes financières chez les étudiantes et les étudiants autochtones



Les principales raisons liées aux inquiétudes financières chez les étudiantes et étudiants autochtones sont : la difficulté à payer les dépenses de base (39,3 %), les dettes personnelles qui s'accroissent (38,4 %), l'absence d'emploi (37,6 %), les revenus d'emplois insuffisants (27,8 %), les difficultés financières familiales (26 %), l'absence de prêts et bourses (24,2 %), l'attente de prêts et bourses (22,7 %) et les factures en retard (18 %) et le soutien de la famille (15,6 %). La population étudiante autochtone est davantage préoccupée par le fait de ne pas avoir d'emploi et d'avoir des factures à payer en retard.

Les dettes personnelles qui s'accumulent sont une des raisons majeures des inquiétudes financières. Elles préoccupent davantage les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population B que celles et ceux issus de la population A (47,0 % comparativement à 17,5 %).

Figure 30. Raisons des inquiétudes financières

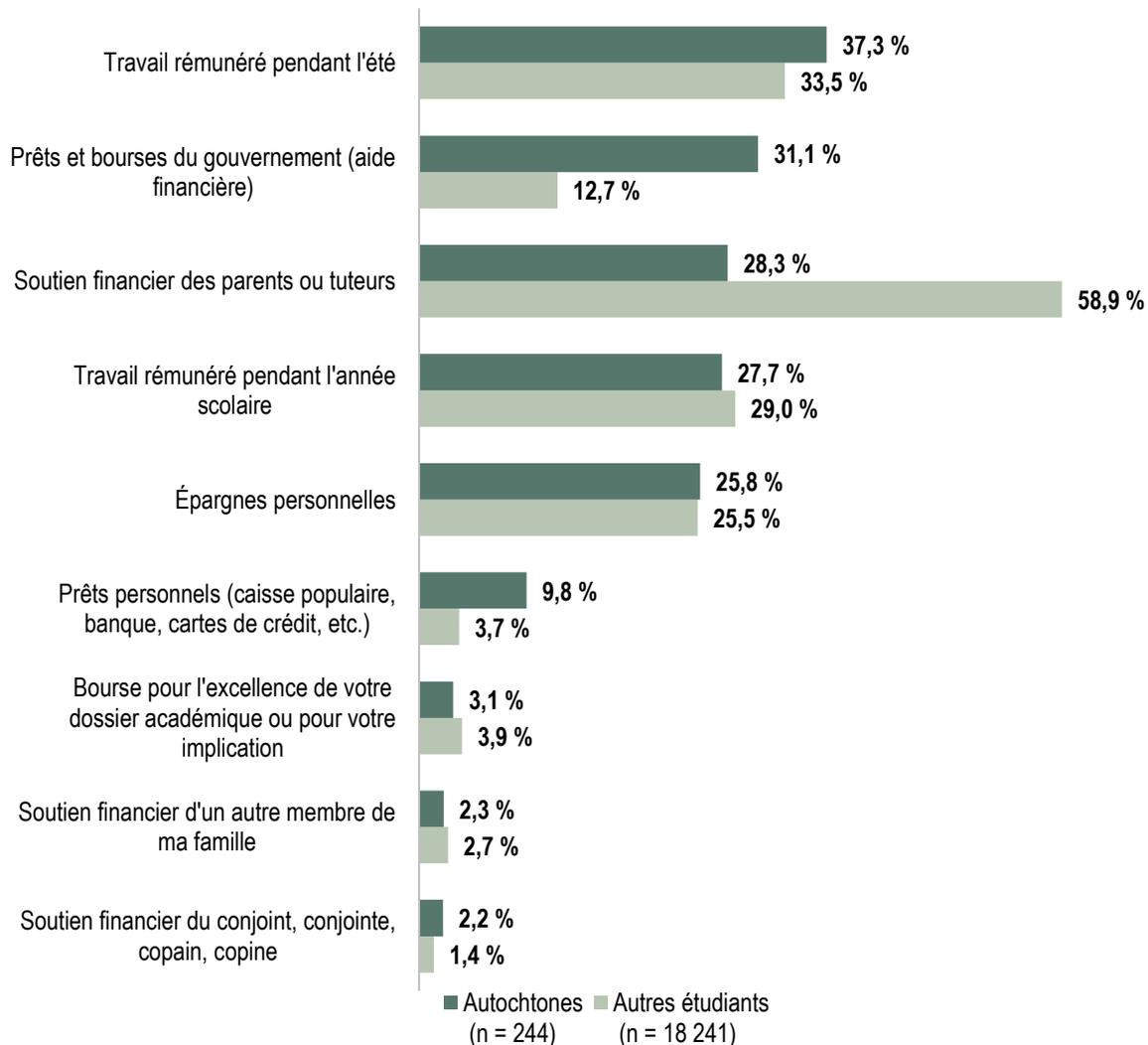


8.2 Sources de financement des études

Mieux connaître les sources de financement des études de la population étudiante permet de mieux contextualiser les raisons de ses inquiétudes financières. Les principales sources de financement des études identifiées par les étudiantes et étudiants autochtones sont le travail rémunéré pendant l'été (37,3 %); les prêts et bourses du gouvernement (31,1 %); le soutien financier des parents, tuteurs ou tuteurs (28,3 %); le travail rémunéré pendant l'année scolaire (27,7 %); et les épargnes personnelles (25,8 %). Comptant davantage sur les prêts et bourses du gouvernement et les prêts personnels pour financer leurs études, la population étudiante autochtone est aussi considérablement moins nombreuse que ses pairs à bénéficier de soutien financier des parents.

En comparant les étudiantes et étudiants autochtones, on constate que celles et ceux issus de la population B sont moins nombreux à recevoir un soutien financier de leurs parents, tuteurs ou tuteurs que ceux issus de la population A (10,4 % contre 44,3 %) ainsi que plus nombreux à devoir occuper un travail rémunéré pendant l'année scolaire (41,6 % contre 15,5 %) et à devoir emprunter pour les études (15,2 % contre 5,1 %). Il faut aussi noter que le quart des étudiantes et étudiants autochtones financent leurs études à même leurs épargnes personnelles.

Figure 31. Sources de financement principales pour les études

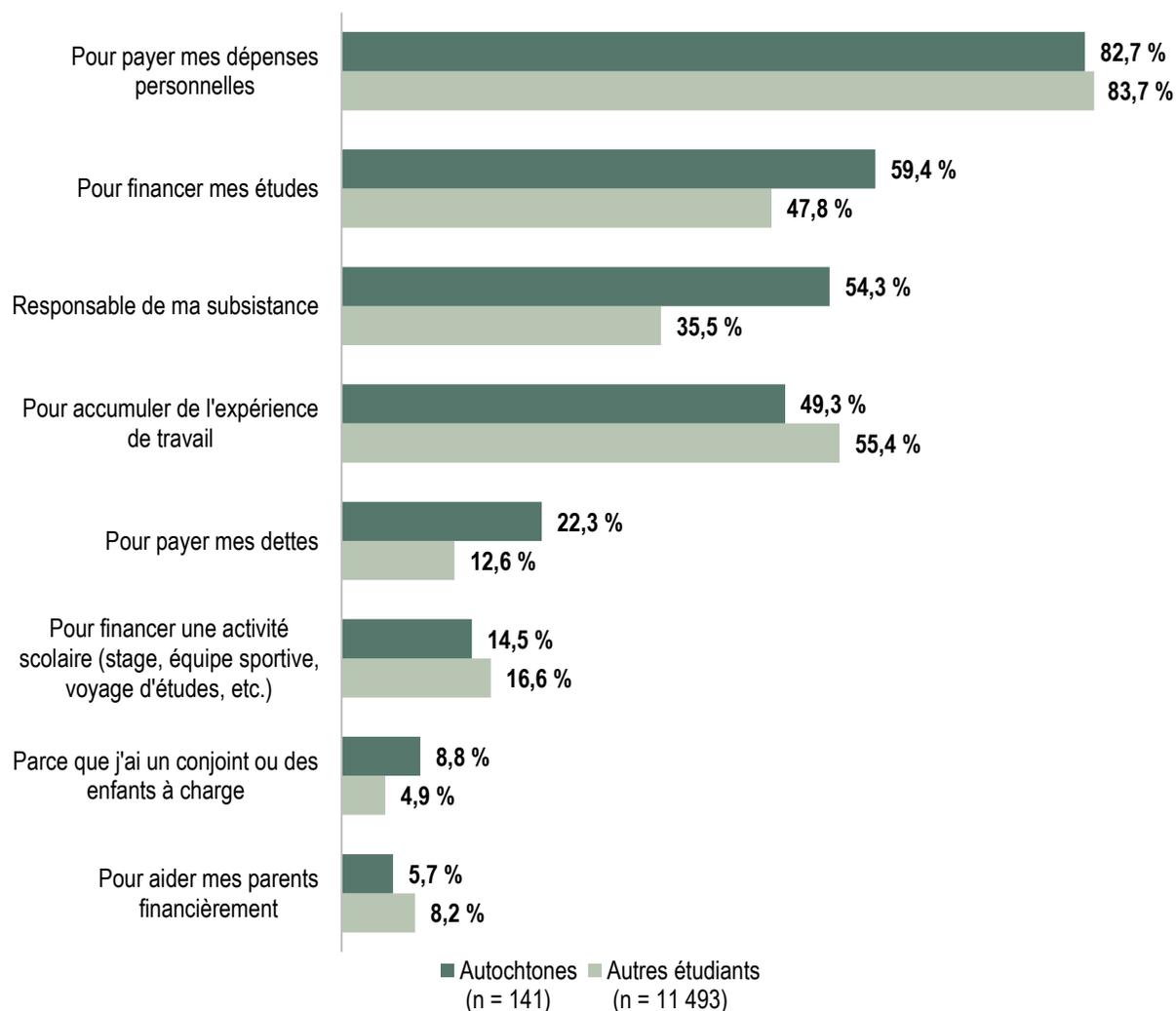


8.3 Emploi rémunéré durant les études

Parmi les étudiantes et étudiants autochtones qui prévoient d'occuper un travail rémunéré pendant leurs études, 82,7 % indiquent le faire pour payer leurs dépenses personnelles. Elles et ils occupent aussi un emploi pour financer leurs études (59,4 %), assurer leur subsistance (54,3 %), accumuler de l'expérience de travail (49,3 %), payer leurs dettes (22,3 %) et financer une activité scolaire (14,5 %) ou parce qu'elles ou ils ont une conjointe, un conjoint ou des enfants

à charge (8,8 %). La population étudiante autochtone se distingue sur plusieurs aspects. Elle est ainsi considérablement plus nombreuse à devoir occuper un emploi pour financer ses études, assurer sa subsistance et payer ses dettes ou parce qu'elle a des personnes à charge.

Figure 32. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10)



8.4 Discussion

Cette section aura fait ressortir le constat que les étudiantes et étudiants autochtones vivent plus d'inquiétudes financières que leurs homologues du collégial, notamment en raison de l'absence d'emploi et des factures en retard. Ayant souvent dû s'exiler de leur communauté pour suivre leur formation collégiale et ayant plus souvent que leurs pairs des personnes à charge, on peut comprendre que les soucis financiers puissent susciter chez elles et eux beaucoup d'inquiétudes. Cela n'est sans doute pas sans incidence sur leur capacité à se concentrer dans leurs études et à atteindre leurs objectifs (Layton, 2023).

Les données témoignent du fait que les étudiantes et étudiants autochtones dépendent plus fortement des prêts et bourses du gouvernement pour financer leurs études. Rappelons d'ailleurs la présence de multiples programmes gouvernementaux de soutien à la persévérance et à la réussite scolaire des autochtones (Parriag et coll., 2010) et de différentes stratégies gouvernementales pour permettre à la population autochtone d'être proportionnellement représentée dans la population active (R.A. Malatest & Associates Ltd, 2002). Plusieurs étudiantes et étudiants autochtones reçoivent aussi du soutien financier de leur communauté. Ce financement diffère d'une communauté à l'autre, est souvent d'une durée limitée et est conditionnel à la réussite d'un certain nombre de cours (Mareschal et coll., 2020). Or, le questionnaire du SPEC ne permet pas d'identifier cette source de financement : on ne peut donc sans doute pas avoir un portrait juste de la situation financière des étudiantes et étudiants autochtones. Cela constitue une limite de l'étude. On peut aussi s'inquiéter du fait que près d'un Autochtone sur dix finance ses études à même des prêts personnels obtenus de caisses populaires, de banques et de cartes de crédit. Par ailleurs, les étudiantes et étudiants autochtones bénéficient d'un moindre soutien financier de leurs parents. Nous avons noté à la section 1 que leurs parents avaient un niveau d'études généralement inférieur au niveau d'études des parents d'autres étudiantes et étudiants. Dans quelle mesure ces derniers sont-ils en mesure d'aider financièrement leurs enfants, alors qu'il est bien connu que les revenus d'emploi sont liés au niveau de scolarité⁴?

Une proportion de 27,7 % des étudiantes et étudiants autochtones prévoient d'occuper un emploi rémunéré pendant l'année scolaire. Il s'agit là d'une proportion non négligeable, d'autant que le fait de devoir occuper un emploi à temps partiel peut avoir des conséquences négatives sur le cheminement scolaire. En effet, cette situation n'est pas toujours facilement conciliable avec l'horaire et les exigences scolaires ou le fait d'avoir des enfants à charge (Flood, 2013).

En fin de compte, les difficultés financières des étudiantes et étudiants autochtones nous apparaissent tributaires d'inégalités structurelles en place et mettent en évidence la nécessité de leur donner un meilleur accès à du financement. La situation financière des étudiantes et étudiants de la population B apparaît particulièrement difficile. Pour Oliver et coll. (2013), les étudiantes et étudiants autochtones devraient recevoir de l'aide pour choisir un programme correspondant à leurs intérêts et être informés des services disponibles avant même l'inscription.

⁴ <https://msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/revenu-d-emploi-selon-la-scolarite/>

section

19

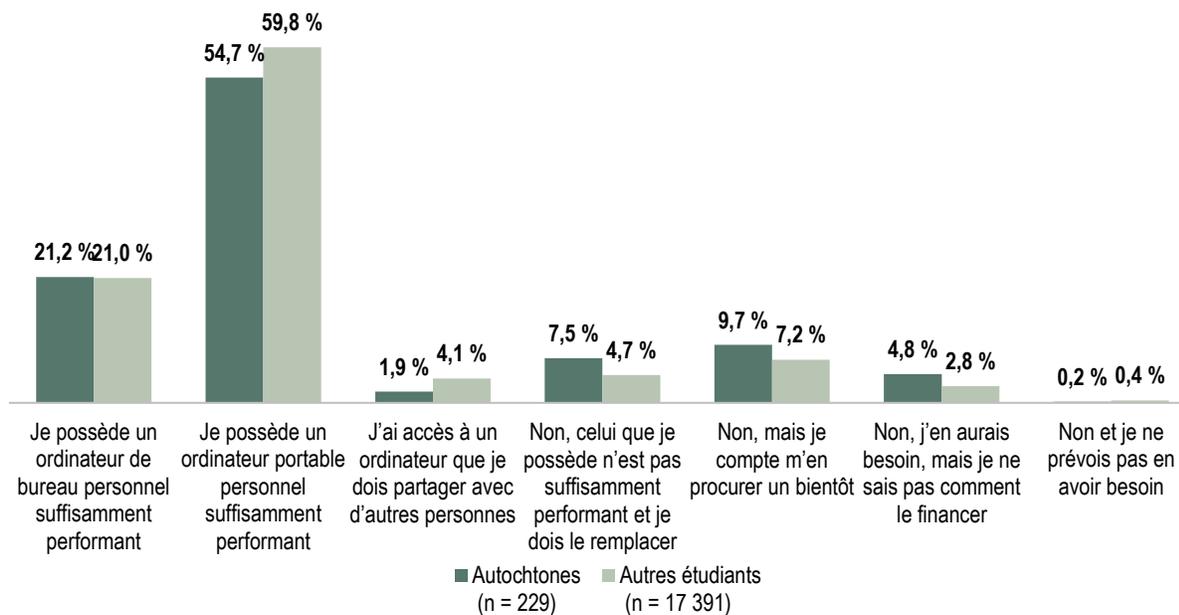
Maîtrise des outils
liés aux
technologies de
l'information

Dans cette section, nous brossons un portrait de l'accès des étudiantes et étudiants autochtones aux technologies de l'information. Nous nous intéressons aussi à leur niveau de maîtrise de différents outils technologiques en lien, notamment, avec la recherche documentaire, les langages de programmation, les outils de montage vidéo ou audio, les logiciels de traitement d'image et la communication collaborative.

9.1 Accès à un ordinateur

Les étudiantes et étudiants autochtones se distinguent de leurs pairs allochtones quant à l'accès à un ordinateur. Plus de la moitié des étudiantes et étudiants autochtones possède un ordinateur portable personnel suffisamment performant (54,7 %), moins du quart dispose d'un ordinateur de bureau personnel suffisamment performant (21,2 %) et une proportion de 1,9 % a accès à un ordinateur adéquat, mais doit le partager avec d'autres personnes. Toutefois, les jeunes autochtones sont proportionnellement plus nombreux que leurs pairs allochtones à ne pas avoir accès, pour diverses raisons, à un ordinateur (22,3 % comparativement à 15,1 %).

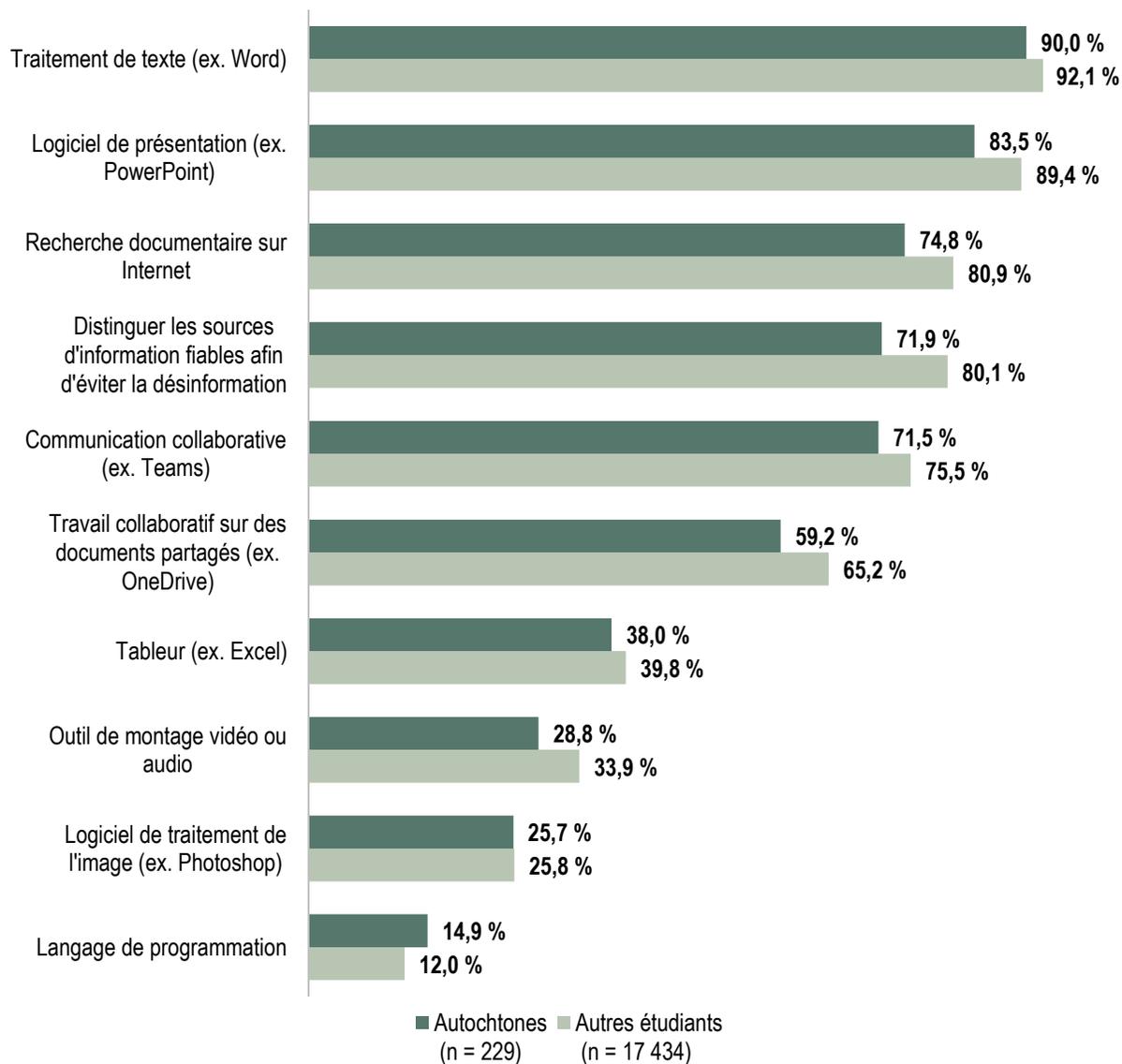
Figure 33. Accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre des études collégiales



9.2 Niveau de maîtrise des outils technologiques

La maîtrise des outils technologiques est indispensable à la poursuite des études supérieures. La figure ci-dessous témoigne dans l'ensemble d'une bonne maîtrise de la plupart des outils technologiques par les étudiantes et étudiants autochtones. En effet, elles et ils estiment avoir une bonne maîtrise du traitement de texte (90,0 %), des logiciels de présentation (83,5 %), de la recherche documentaire sur Internet (74,8 %), de l'identification de sources d'information fiable (71,9 %) et de la communication collaborative (71,5 %). Leur niveau de maîtrise est moindre pour ce qui est du travail collaboratif sur des documents partagés (59,2 %) ainsi que de l'utilisation de tableurs (38,0 %), d'outils de montage vidéo ou audio (28,8 %), de logiciels de traitement de l'image (25,7 %) et de langages de programmation (14,9 %). Si le niveau de maîtrise de la plupart des outils technologiques est comparable entre les Autochtones et leurs pairs allochtones, les données montrent qu'il est moindre pour ce qui est des logiciels de présentation, de la recherche documentaire sur Internet et de l'identification de sources d'information fiables.

Figure 34. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques



9.3 Discussion

Cette section traitait des enjeux d'accès et de maîtrise des outils technologiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaire des étudiantes et étudiants autochtones. Nous relevons que la majorité déclare posséder un ordinateur portable suffisamment performant (6 sur 10). L'accès à cet outil est similaire chez les étudiantes et étudiants autochtones et chez leurs pairs. Il ressort des données que les étudiantes et étudiants autochtones ont un bon niveau de maîtrise de nombreux outils technologiques : logiciels de traitement de texte (maîtrise dans les niveaux intermédiaire et avancé), logiciels de présentation, recherche documentaire sur Internet, appréciation des sources d'information fiables sur Internet. Une enquête récente menée dans les écoles primaires et secondaires des communautés des Premières Nations et des Inuits au Québec a montré que, si l'accès à Internet demeurerait un enjeu important pour certaines communautés éloignées des grands centres urbains, la grande majorité des institutions scolaires étaient bien équipées au chapitre des outils numériques (Thivierge et coll., 2021). On y effectuait des usages variés et soutenus du numérique, permettant aux jeunes de développer leur maîtrise des outils.

section

100

Besoins de soutien
pour la réussite
des études
collégiales

Dans cette section, nous discutons des besoins de soutien des étudiantes et étudiants autochtones. Notre réflexion porte notamment sur des enjeux pédagogiques et didactiques. Les besoins en matière de soutien parascolaire, de soutien psychologique, de prêts et bourses et d'aide à la réussite ou au tutorat sont analysés selon la perspective des étudiantes et étudiants autochtones.

10.1 Besoin d'aide pour réussir ses études collégiales

Les étudiantes et étudiants autochtones estiment avoir un grand besoin d'aide pour réussir leurs études, et ce, sur de nombreux plans. Près du tiers anticipe avoir besoin de soutien pour se préparer aux examens (34,0 %), développer des méthodes de travail (33,7 %) et faire des travaux de session (30,0 %). Plusieurs prévoient aussi un besoin de soutien important pour être attentives, attentifs et se concentrer en classe (24,1 %); utiliser les ressources de la bibliothèque (22,0 %); intervenir en classe (21,6 %); utiliser des logiciels ou des outils technologiques (17,3 %); se mettre à niveau (16,5 %); travailler en équipe (16,3 %); et développer leur jugement critique (13,6 %). Il est à noter que les étudiantes et étudiants autochtones sont proportionnellement plus nombreux à estimer avoir des besoins plus importants que leurs pairs québécois sur tous les points, sauf pour ce qui est d'intervenir en classe ainsi que d'être attentive, attentif et de se concentrer. La situation est moins contrastée pour la population B, où les collégiennes et collégiens autochtones expriment tout de même un plus grand besoin d'aide pour préparer les examens, faire les travaux de session, utiliser les ressources de la bibliothèque et travailler en équipe.

Par ailleurs, les étudiantes et étudiants autochtones de la population A expriment des besoins considérablement plus grands que leurs pairs allochtones. Aussi, on remarque que les besoins en termes de soutien pour la réussite des études collégiales sont similaires entre les populations autochtones A et B.

Figure 35. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient un grand besoin d'aide pour réussir leurs études collégiales (scores 8 à 10 sur 10)

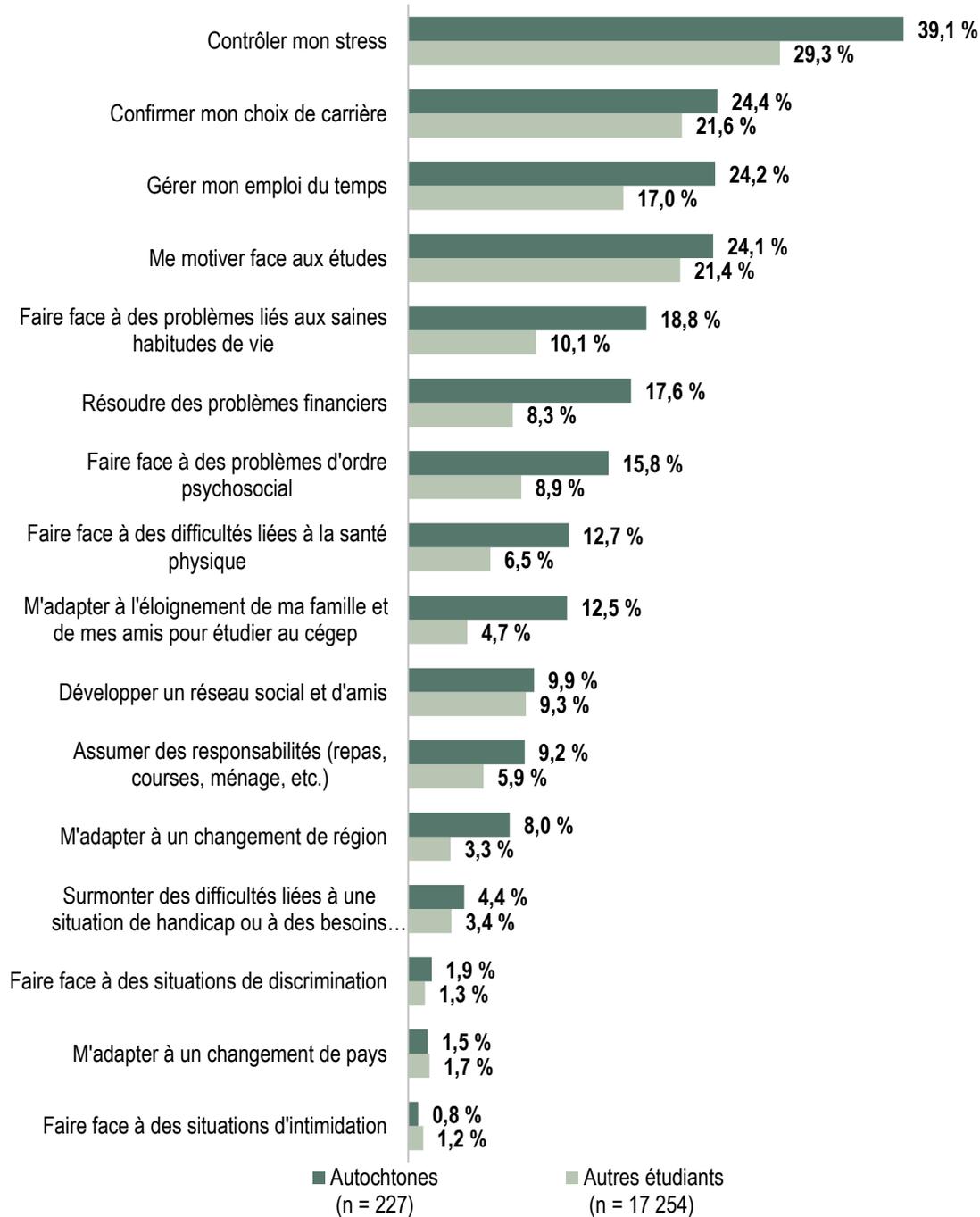


10.2 Besoin d'aide sur le plan personnel

Le besoin d'aide sur le plan personnel concerne une dimension tout aussi importante que la précédente, car elle touche à des facteurs clés de réussite scolaire. En effet, des étudiantes et étudiants se réalisant mieux sur le plan personnel sont certainement mieux outillés pour affronter les défis qu'implique la réussite au collégial (Govaki, 2011). Cette dimension psychologique revêt donc un caractère particulièrement important si on veut comprendre les facteurs de réussite au collégial.

Sur le plan personnel, le besoin d'aide exprimé par les étudiantes et étudiants autochtones est particulièrement important pour ce qui est, notamment, du contrôle du stress (39,1 %). Près d'une et d'un sur quatre éprouve de grands besoins pour ce qui est de la confirmation du choix de carrière (24,4 %), de la gestion du temps (24,2 %) et de la motivation aux études (24,1 %). Par ailleurs, plusieurs estiment avoir de grands besoins pour faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (18,8 %); résoudre des problèmes financiers (17,6 %) et psychosociaux (15,8 %) ainsi que des difficultés de santé physique (12,7 %) et d'adaptation à l'éloignement de la famille, des amies et des amis (12,5 %); développer un réseau social (9,9 %); assumer des responsabilités (9,2 %); et s'adapter à un changement de région (8,0 %). Les besoins de la population étudiante autochtone sont généralement plus prononcés que chez les autres étudiantes et étudiants, sauf pour ce qui est de confirmer son choix de carrière, de se motiver aux études et de développer un réseau social.

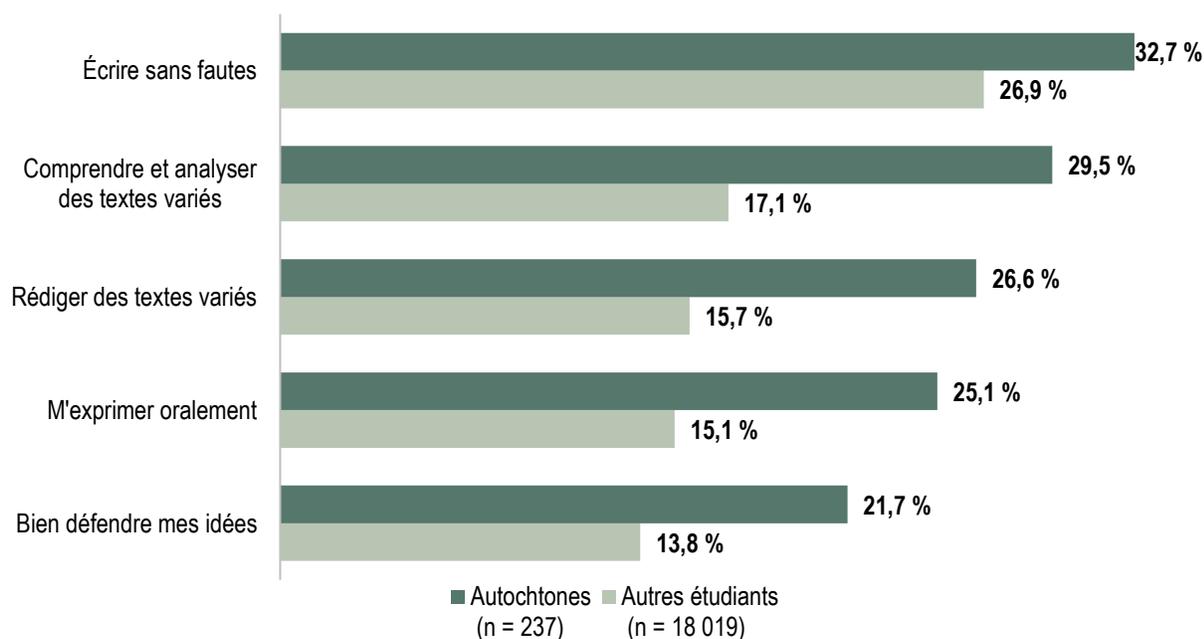
Figure 36. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient un grand besoin d'aide sur le plan personnel (scores de 8 à 10 sur 10)



10.3 Besoin d'aide en langue d'enseignement

Les besoins des étudiantes et étudiants autochtones sont importants en ce qui concerne la compréhension de la langue d'enseignement. Ils s'avèrent par ailleurs proportionnellement plus importants que ceux de leurs pairs pour l'ensemble des compétences en la matière. Leurs besoins sont liés à l'écriture sans fautes (32,7 %), à la compréhension et à l'analyse des textes variés (29,5 %), à la rédaction de textes variés (26,6 %), à l'expression orale (25,1 %) et à la défense des idées (21,7 %). Ces besoins sont ressentis de manière similaire par les populations A et B, mais sont systématiquement plus fortement ressentis par les étudiantes et étudiants autochtones comparativement à leurs homologues au cégep.

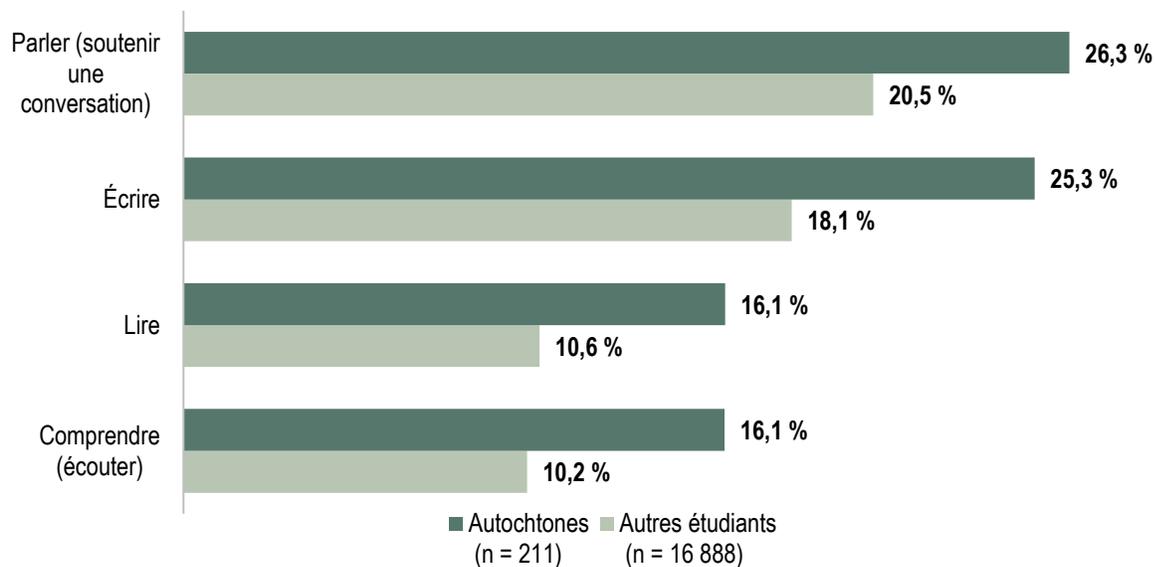
Figure 37. Domaines pour lesquels les étudiantes et les étudiants autochtones prévoient un grand besoin d'aide en langue d'enseignement (scores de 8 à 10 sur 10)



10.4 Besoin d'aide en langue seconde

En langue seconde, les données révèlent que les étudiantes et étudiants autochtones ont de grands besoins de soutien et que ces besoins sont proportionnellement plus importants que ceux de leurs pairs allochtones. Ces besoins concernent leur capacité de soutenir une conversation (26,3 %), d'écrire (25,3 %), de lire (16,1 %) et de comprendre la langue à l'oral (16,1 %). Les besoins d'aide en langue seconde sont considérablement plus importants chez les jeunes autochtones de la population A que chez leurs pairs allochtones.

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



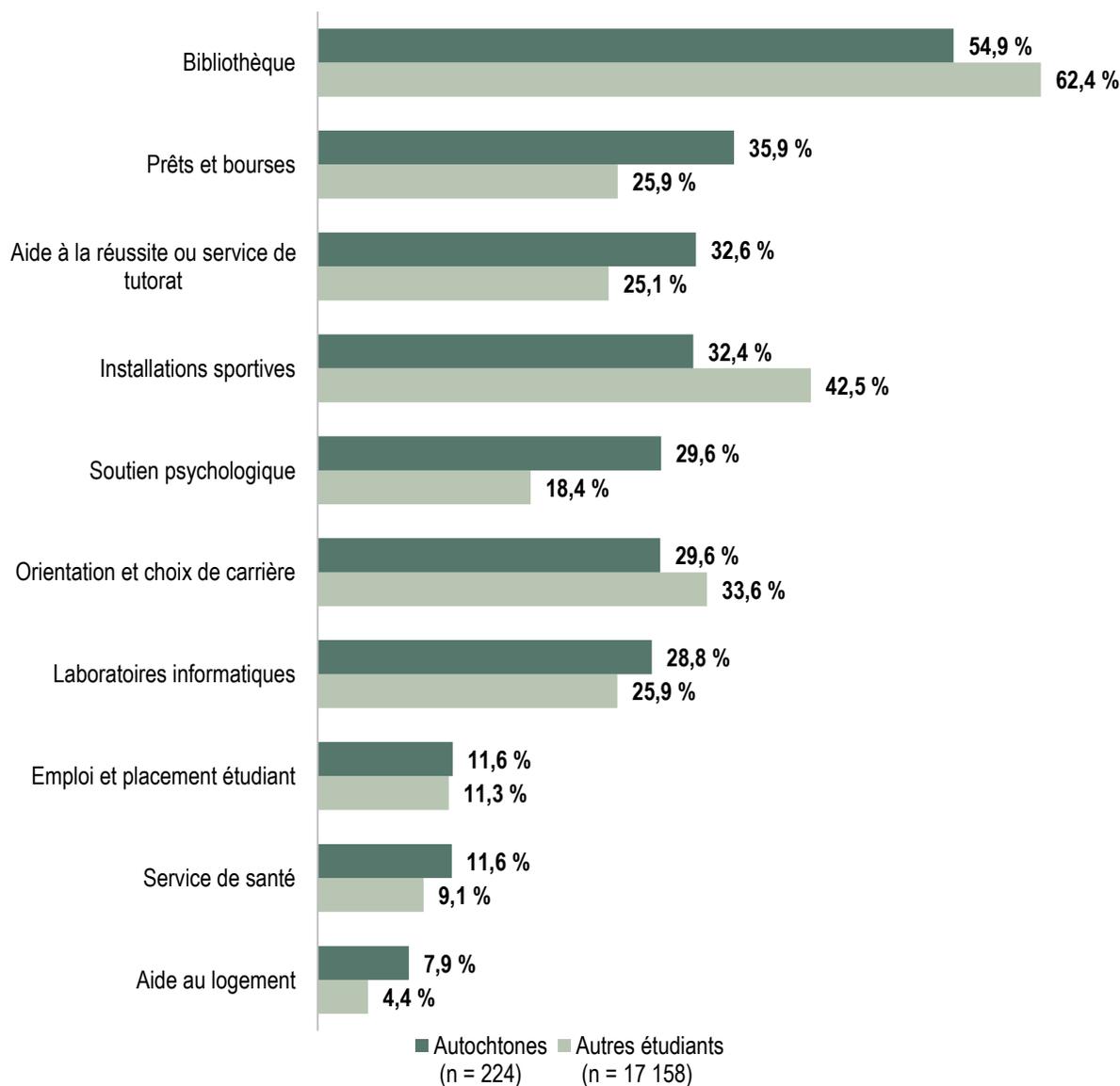
10.5 Utilisation prévue des services aux étudiantes et aux étudiants

L'utilisation prévue des services aux étudiantes et étudiants atteste du besoin de soutien exprimé par la population étudiante autochtone. Dans l'ensemble, ces étudiantes et étudiants prévoient d'utiliser les services de la bibliothèque (54,9 %), des prêts et bourses (35,9 %), de l'aide à la réussite (32,6 %), des installations sportives (32,4 %), des services de soutien psychologique (29,6 %), des services d'orientation et de choix de carrière (29,8 %), des laboratoires informatiques (28,8 %) ainsi que des services d'emploi et de placement étudiant (11,6 %), de santé (11,6 %) et d'aide au logement (7,9 %). Elles et ils anticipent utiliser davantage que leurs pairs les services des prêts et bourses, de l'aide

à la réussite, du soutien psychologique et de l'aide au logement, mais considérablement moins ceux de la bibliothèque et des installations sportives.

Par ailleurs, les données révèlent que, si les étudiantes et étudiants autochtones de la population A prévoient utiliser considérablement plus que celles et ceux de la population B les installations sportives ainsi que les services d'orientation et de choix de carrière, elles et ils anticipent moins avoir recours au soutien psychologique.

Figure 39. Services aux étudiantes et aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep



10.6 Discussion

L'enquête sur la réussite à l'enseignement collégial SPEC permet de documenter les besoins des étudiantes et étudiants autochtones en matière de soutien pour la réussite des études collégiales. Cette section nous paraît majeure, car elle permet d'intégrer les enjeux autochtones dans les réflexions sur les actions pédagogiques et didactiques à poser. Ces réflexions devraient être menées dans le cadre des différents programmes qui favorisent la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants autochtones. Il ressort des éléments de cette section que les étudiantes et étudiants autochtones ont de grands besoins pour réussir leur projet scolaire dans pratiquement toutes les sphères. Ces besoins s'expriment sur les plans de la didactique et de la pédagogie, de la vie personnelle, de la langue d'enseignement, de la langue seconde et de l'utilisation prévue des services aux étudiantes et étudiants.

Il apparaît que le besoin de soutien est plus marqué chez les Autochtones. On note que ces besoins sont similaires chez les étudiantes et étudiants autochtones issus des populations A et B. La préparation des examens et le développement des méthodes de travail sont les deux activités qui préoccupent le plus les étudiantes et étudiants autochtones. Ces préoccupations sont considérablement plus marquées que chez leurs pairs au cégep et font ressortir la nécessité de développer des méthodes pédagogiques mieux adaptées à la culture autochtone. En effet, comme souligné à la section 5, les enjeux liés à la réussite et à la persévérance des étudiantes et étudiants autochtones concernent aussi l'autochtonisation des curriculums de formation et la sécurisation culturelle (Dufour, 2015). Il faut souligner que certains cégeps ont déjà développé des outils et des approches pour soutenir la réussite des étudiants autochtones, notamment le Collège Dawson et le Collège Ahuntsic (CAPRES, 2018). Nous pensons que le développement de ces pratiques innovantes devrait intégrer des activités liées au travail en équipe, au développement du jugement critique, à la résolution de problèmes mathématiques, à l'utilisation des logiciels, etc.

Sur le plan personnel, les étudiantes et étudiants autochtones ont souligné leur grand besoin d'aide en ce qui concerne notamment le contrôle du stress, le choix de carrière, la gestion de l'emploi du temps, la résolution de problèmes financiers, l'adaptation face à un changement de région, etc. Lorsque l'on observe les sphères pour lesquelles il existe des différences significatives par rapport aux autres étudiantes et étudiants, on constate que certains besoins soulèvent des défis particuliers chez la population autochtone. On notera que le changement de région et l'adaptation face à l'éloignement de la famille sont des enjeux de transition scolaire que nous avons traités à la section 7. La littérature est florissante sur le sujet et donne des pistes de solution pour favoriser la réussite des étudiantes et étudiants autochtones dans des contextes de transition scolaire difficile (Blanchet-Cohen et coll., 2021; Borri-Anadon et coll., 2017).

Il faut sans nul doute se préoccuper des répercussions du stress vécu par les étudiantes et étudiants autochtones sur leur cheminement scolaire. En effet, si l'on note que ce problème est particulièrement marqué dans la communauté estudiantine cébécoise, elle semble se poser avec plus d'acuité chez les Autochtones, qui sont déjà aux prises avec plusieurs enjeux que nous avons précédemment cités; notamment, des inquiétudes financières, des enfants à charge en bas âge, des problématiques de discrimination vécue et des résultats scolaires relativement plus faibles que les autres avant l'entrée du cégep. Nous émettons donc l'hypothèse que tous ces facteurs participent au stress chez les

populations autochtones et méritent une attention particulière, notamment de la part des personnels enseignant et professionnel.

Les étudiantes et étudiants autochtones ont noté avoir de grands besoins liés à la résolution de problèmes financiers. Nous avons traité de ces enjeux à la section 8. Il est important de souligner que plusieurs programmes gouvernementaux (fédéral et provinciaux) répondent à cet enjeu et offrent des bourses d'études aux étudiantes et étudiants autochtones. Les étudiantes et étudiants autochtones relèvent aussi des difficultés liées à la santé physique et aux saines habitudes de vie, toutes des choses qui pourraient affecter leur réussite scolaire (Barney, 2016). Enfin, nous soulignons un grand besoin d'aide pour le contrôle du stress et les problèmes d'ordre psychosocial. Concernant les enjeux liés à la santé physique et psychosociale, il est important de préciser que les Autochtones ont une vision holistique et interdépendante de la santé (Instituts de recherche en santé du Canada, 2014). Aussi, les diverses mesures de soutien dans les cégeps doivent opter davantage pour des approches s'appuyant sur la culture autochtone, mesures que les Autochtones sont le mieux à même de guider.

Les étudiantes et étudiants autochtones signalent un grand besoin d'aide en langue d'enseignement et en langue seconde. Les compétences pour lesquelles ces besoins s'expriment sont l'écriture sans fautes, la compréhension et l'analyse de textes variés, la rédaction de textes variés, l'expression orale et la défense des idées. On note que pour chacune de ces compétences, la proportion d'étudiantes et étudiants autochtones requérant du soutien est considérablement supérieure à celle d'autres étudiants. La compréhension de cet enjeu est d'abord historique. Rappelons que les élèves autochtones sont scolarisés dans leur langue au début du primaire et reçoivent « graduellement un enseignement en français ou en anglais pour poursuivre leurs études de niveau postsecondaire » (Metallic, 2013). L'apprentissage du français et de l'anglais comme langue première ou seconde revêt donc un caractère transitoire. De ce fait, l'enjeu de la maîtrise du français souligne l'importance de la formation des enseignantes et enseignants, notamment dans la perspective de l'enseignement des langues en contexte autochtone. Il est donc recommandé de bonifier la formation des enseignantes et enseignants afin que ceux-ci adaptent leur approche et le contenu des cours à la réalité autochtone (Wiscutie-Crépeau, 2021).

Par ailleurs, soulignons la différence significative entre les étudiantes et étudiants autochtones et leurs pairs quant à l'intention d'utiliser certains services, soit la bibliothèque, les prêts et bourses, l'aide à la réussite, les installations sportives et le soutien psychologique. Concernant les prêts et bourses, nous avons vu à la section 8 qu'ils constituaient une part importante des sources de financement des études des Autochtones. Le peu d'étudiantes et étudiants autochtones désirant utiliser les installations sportives est souligné à la section 4; le besoin d'aide psychologique et d'aide à la réussite est traité à la section 10.1.

Pour conclure, relevons que les différents besoins formulés par les étudiantes et étudiants autochtones font écho aux différentes recommandations émises notamment par des commissions d'enquête, telles que la CVR (2015), l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA, 2019) ainsi que la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (CERP, 2019). Ces dernières soulèvent

la nécessité de décoloniser les établissements d'enseignement, notamment par le changement des politiques, des pratiques et des curriculums (RCAAQ, 2020).

The background features a series of overlapping, wavy bands in various shades of green and white, creating a sense of movement and depth. The text is centered in the upper portion of the image.

Conclusion : les constats à retenir

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 autochtones questionnés. Ceux-ci seront rassemblés en fonction des différentes sections du rapport.

Section 1 – Caractéristiques personnelles

Constat 1. La population étudiante autochtone est relativement plus âgée et a plus d'enfants à charge.

Les étudiantes et étudiants autochtones sont relativement plus âgés que leurs pairs au cégep. En effet, 37,5 % des étudiantes et étudiants autochtones sont âgés de 20 ans ou plus, contre 21,6 % de leurs pairs. Cet écart d'âge est observable aussi bien parmi les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population A que chez celles et ceux issus de la population B. Aussi, les étudiantes et étudiants autochtones ont plus souvent des enfants à charge que leurs pairs (7,0 % contre 3,6 %) et, dans la moitié des cas, au moins l'un de ces enfants est âgé de moins de 5 ans.

En considérant l'importance des différences entre les étudiantes et étudiants autochtones et leurs pairs concernant l'âge et le nombre d'enfants à charge, 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.).

Constat 2. Les parents des étudiantes et étudiants autochtones sont moins nombreux à avoir fait des études postsecondaires.

Globalement, la scolarité des parents des étudiantes et des étudiants autochtones est significativement moindre que celle des autres répondantes et répondants. La proportion d'étudiantes et d'étudiants de première génération, c'est-à-dire dont aucun des deux parents n'a obtenu un diplôme émis par un établissement d'enseignement supérieur, est significativement plus élevée que chez leurs pairs (28,8 % comparativement à 17,5 %). Aussi, les résultats de l'enquête montrent que leurs parents détiennent moins fréquemment un niveau de scolarité universitaire (baccalauréat, maîtrise ou doctorat) comparativement aux parents des autres étudiantes et étudiants, aussi bien pour la mère (19,6 % contre 36,4 %) que pour le père (11,9 % contre 29,5 %).

Le fait que les parents des étudiantes et étudiants autochtones soient moins nombreux à avoir fait des études collégiales ou universitaires comparativement aux parents des autres répondantes et répondants peut entraîner différents enjeux en lien avec le soutien financier qu'ils peuvent accorder à leurs enfants étudiants. Ils sont aussi moins familiarisés avec les rouages du milieu collégial et peuvent par conséquent plus difficilement guider leurs enfants dans leur parcours postsecondaire. Il est important de tenir compte de ces différences lors des réflexions sur le soutien à offrir aux étudiantes et étudiants autochtones.

Section 2 – Diversité ethnoculturelle

Constat 3. Les répondantes et répondants autochtones rapportent avoir vécu de la discrimination dans des proportions préoccupantes.

On note qu'une forte proportion de la population étudiante autochtone du collégial déclare avoir été victime de discrimination pour une raison ou une autre durant son parcours antérieur (31,6 % contre 21,9 % de ses pairs). Cette proportion est similaire chez les étudiantes et étudiants autochtones issus des populations A et B. Les motifs de discrimination le plus souvent évoqués sont liés à l'apparence physique (18,1 % contre 10,4 %), à l'appartenance ethnique ou culturelle (11,7 % contre 4,2 %), au niveau de vie (6,1 % contre 2,4 %), à l'identité de genre (6,0 % contre 1,9 %), à une déficience ou à un trouble d'apprentissage ou de santé mentale (5,3 % contre 2,9 %) et à la langue (4,8 % contre 1,6 %).

Une forte proportion d'étudiantes et étudiants autochtones affirment avoir été victimes de discrimination antérieurement dans les institutions scolaires, lesquelles se veulent des milieux de socialisation importants. Dans ce contexte, comment repenser le rôle de sensibilisation qui peut être joué par les écoles ainsi que la responsabilité de celles-ci d'offrir des milieux sécurisants et inclusifs?

Section 3 – Défis et besoins liés à la réussite éducative

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

Les étudiantes et étudiants autochtones sont significativement plus nombreux à avoir rencontré des défis dans leur travail scolaire durant leur parcours antérieur (60,6 % comparativement à 48,1 % de leurs pairs). On constate que certains défis ont été vécus de manière plus prononcée chez les étudiantes et étudiants autochtones que chez les autres : il s'agit des défis liés à l'étude (32,8 % contre 24,4 %), à la rétention d'informations (24,8 % contre 15,5 %), à la prise de notes (20,4 % contre 15,8 %) et à la passation des examens (17,9 % contre 11,8 %). Ces étudiantes et étudiants ne se distinguent cependant pas en ce qui concerne la lecture et l'écriture.

En considérant l'ampleur des défis rencontrés antérieurement par la majorité des étudiantes et étudiants autochtones, n'est-il pas opportun de continuer de valoriser les pratiques pédagogiques visant l'autochtonisation des curriculums et la sécurisation culturelle? Les défis liés à l'étude, à la prise de notes, à la passation des examens et à la rétention d'informations soulèvent aussi la nécessité de repenser les outils didactiques et pédagogiques de façon qu'ils soient mieux adaptés aux réalités autochtones.

Constat 5. Une plus forte proportion d'étudiantes et étudiants autochtones se déclare en situation de handicap.

Une plus forte proportion d'étudiantes et étudiants autochtones déclare être ou possiblement être en situation de handicap (24,9 % comparativement à 16,6 % des autres répondantes et répondants). Les conditions le plus fréquemment relevées auxquelles les étudiantes et étudiants autochtones, tout comme leurs pairs, associent leurs besoins particuliers ou leur situation de handicap sont : le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (64,1 %), les troubles de santé mentale (48,8 %) et les troubles spécifiques des apprentissages (23,0 %).

Étant donné le nombre important d'étudiantes et étudiants autochtones en situation de handicap ou avec des besoins particuliers, une attention particulière doit leur être accordée de la part des services professionnels de psychologie, de travail social et d'éducation spécialisée. De plus, les cégeps doivent être encouragés à mettre en place des pratiques pédagogiques inclusives (Bates, 2015) pour favoriser la motivation, l'engagement et la réussite des étudiantes et étudiants autochtones en situation de handicap.

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

Constat 6. Les étudiantes et étudiants autochtones partagent largement les valeurs de leurs pairs.

On constate que les principales valeurs des étudiantes et étudiants autochtones sont très semblables à celles de leurs pairs. Les éléments le plus fréquemment rapportés sont : avoir un emploi intéressant (90,5 %); obtenir un diplôme (82,6 %); avoir une famille unie (76,7 %); donner du sens aux apprentissages (74,3 %); prendre du temps pour soi, notamment par la pratique d'un sport (71,5 %); avoir une vie sociale (67,1 %); côtoyer des personnes provenant de divers milieux (56,7 %); avoir un revenu élevé (53,5 %); et poursuivre des études universitaires (47,5 %). Toutefois, certaines de leurs valeurs se distinguent significativement de celles de leurs pairs : il s'agit du développement de compétences (92,2 % contre 88,2 %), du fait d'avoir une vie spirituelle (34,4 % contre 27,5 %), de l'exercice de la citoyenneté (11,2 % contre 23,8 %), de la pratique d'une religion (3,7 % contre 10,1 %) et de la pratique d'activités spirituelles (7,6 % contre 3,8 %).

Étant donné la diversité des valeurs partagées par les étudiantes et étudiants autochtones, il est important que ces valeurs servent de socle à des réflexions sur l'élaboration de pratiques pédagogiques innovantes favorisant la sécurisation culturelle et l'autochtonisation.

Section 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel

Constat 7. Les étudiantes et étudiants autochtones présentent des résultats scolaires antérieurs moindres que leurs pairs.

Les étudiantes et étudiants autochtones qui ont répondu au questionnaire SPEC 1 2021 ont obtenu des résultats scolaires au secondaire significativement plus faibles que leurs pairs. En effet, 18,6 % des étudiantes et étudiants autochtones ont débuté leur programme en ayant obtenu une moyenne générale au secondaire inférieure à 70 %, alors que 9,1 % des autres étudiantes et étudiants se situaient dans cette tranche. On soulignera aussi que les étudiantes et étudiants autochtones de la population B (ayant changé de programme) auraient éprouvé plus de difficultés dans leur parcours secondaire que les étudiantes et étudiants autochtones de la population A (23,1 % ayant obtenu une moyenne inférieure à 70 %, comparativement à 14,6 %).

Ces résultats sont en cohérence avec les statistiques du gouvernement du Québec, dans lesquelles on constate un taux de diplomation plus faible chez les étudiantes et étudiants autochtones. Quelles mesures et pratiques peuvent être mises en place au niveau des écoles secondaires pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire des étudiantes et étudiants autochtones? Quelles mesures pourraient être mises en place dans les cégeps pour favoriser une saine transition du secondaire vers le collégial pour les étudiantes et étudiants qui débutent un parcours ou un programme en ayant une moyenne générale au secondaire plus faible?

Constat 8. Le choix du programme d'études est prioritairement lié à la carrière choisie et au contenu du programme.

Chez les étudiantes et étudiants autochtones, les raisons du choix du programme d'études collégiales sont majoritairement liées à la carrière choisie (55,7 %), au contenu du programme (41,1 %) et, dans une moindre mesure, aux débouchés intéressants (17,5 %), au fait de s'ouvrir plus de portes (17,5 %) ou à la possibilité de poursuivre ensuite des études universitaires (15,1 %). On note les mêmes tendances chez leurs pairs. Toutefois, le contenu du programme ou la possibilité de poursuivre des études universitaires sont des raisons moins fréquemment évoquées par les répondantes et répondants autochtones que par leurs pairs.

Les parents, tuteurs et tuteurs exercent une forte influence sur le choix du programme (27,7 %). Viennent ensuite les conjointes, conjoints, amies et amis (18,3 %); le personnel d'orientation (16,8 %); et enfin les enseignantes et enseignants (15,1 %), qui exercent une forte influence chez une plus faible proportion d'étudiantes et étudiants autochtones. La tendance est similaire chez leurs pairs.

La famille et les amis ou amis exerçant une forte influence chez une plus grande proportion d'étudiantes et étudiants, il faut tenir compte de cette réalité pour promouvoir les études collégiales auprès des futurs étudiants et étudiantes, notamment en permettant aux communautés de jouer un rôle complémentaire à celui de l'école.

Constat 9. Le choix de carrière constitue une décision complexe.

Choisir sa carrière ne s'avère pas facile pour bon nombre d'étudiantes et étudiants, autochtones comme non autochtones. En effet, 41,1 % des étudiantes et étudiants autochtones sont hésitants et 10,6 % n'ont pas encore fait de choix de carrière. La même tendance est observée chez les autres étudiantes et étudiants, ainsi que chez les étudiantes et étudiants autochtones issus des populations A et B.

Quelles sont les raisons de l'indécision quant au choix de carrière chez l'ensemble des étudiantes et étudiants? Le constat de cette forte hésitation quant à l'orientation professionnelle appelle un renforcement du rôle et de la place des conseillères et conseillers en orientation, mais aussi de l'entourage, qui contribue de façon importante à la prise de décisions en la matière.

Section 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales

Constat 10. Les étudiantes et étudiants autochtones sont très motivés à réussir leurs études.

Au début de leur formation, les étudiantes et étudiants autochtones comme non autochtones ont des niveaux de motivation à réussir leurs études qui sont élevés et similaires. En effet, 39,3 % ont un niveau de motivation très élevé (score de 10 sur 10) et 38,4 % ont un niveau de motivation élevé (scores de 8 ou de 9 sur 10).

Le haut niveau de motivation des étudiantes et étudiants autochtones est une excellente nouvelle en soi et est généralement gage d'un fort engagement dans les études, mais il ne doit pas oblitérer les aspects liés aux enjeux de réussite auxquels les populations étudiantes autochtones sont confrontées. Des pratiques pédagogiques innovantes doivent-elles être privilégiées pour favoriser leur réussite et leur persévérance scolaire? Le ministère de l'Enseignement supérieur souligne que les étudiantes et étudiants autochtones doivent surmonter plusieurs obstacles, considérant les données liées à la transition du primaire au secondaire, au retard scolaire, au taux annuel de sorties et au taux de diplomation avant l'âge de 20 ans.

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

Constat 11. Cette population étudiante présente des enjeux de transition scolaire qui lui sont propres.

Une proportion plus importante d'étudiantes et étudiants autochtones a dû déménager pour poursuivre ses études collégiales. La différence marquée constatée par rapport à leurs pairs atteste encore du besoin de soutien plus élevé qu'auraient les étudiantes et étudiants autochtones au collégial (43,9 % comparativement à 19,4 %). Dans ce cas, les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population B sont plus nombreux à avoir dû déménager pour poursuivre leurs études collégiales que celles et ceux issus de la population A (52,7 % comparativement à 36,1 %). Elles et ils mentionnent également dans de plus fortes proportions, à la section 10, avoir un grand besoin d'aide pour s'adapter à l'éloignement de leur famille ainsi que de leurs amies et amis (12,5 % comparativement à 4,7 % de leurs pairs).

Plusieurs facteurs rendent les transitions scolaires particulièrement difficiles chez les étudiantes et étudiants autochtones, notamment l'éloignement de la communauté, le changement de culture, la transition linguistique et le retard dans les études (Blanchet-Cohen et coll., 2021). Tous ces éléments devraient attirer l'attention des cégeps sur leurs besoins plus prononcés en matière d'adaptation et sur l'importance d'effectuer des suivis particuliers auprès des étudiantes et étudiants autochtones. Rappelons toutefois que ces étudiantes et étudiants ne sont pas tous égaux face à cette transition, puisque beaucoup habitent déjà en milieu urbain depuis plusieurs années et ne sont pas nécessairement touchés par le choc que peuvent vivre celles et ceux qui quittent leur communauté.

Constat 12. Les étudiantes et étudiants autochtones expriment des inquiétudes liées à la pandémie de COVID-19.

Dans le contexte engendré par la COVID-19, la préoccupation principale tant des étudiantes et étudiants autochtones que du reste de la population étudiante est le calcul de la cote R (58,6 %). Certaines autres préoccupations semblent toutefois avoir particulièrement touché les étudiantes et étudiants autochtones : les difficultés engendrées par la formation à distance (53,6 % comparativement à 46,2 %), les inquiétudes liées aux difficultés dans les relations (22,0 % comparativement à 16,6 %) et les inquiétudes en lien avec les difficultés financières (17,1 % comparativement à 11,0 %).

Les étudiantes et étudiants autochtones semblent avoir éprouvé des difficultés particulières liées à la formation à distance. Des pratiques pédagogiques innovantes comme le design d'une propédeutique à distance doivent être pensées dans un contexte où il est parfois difficile de tenir des cours en présentiel (Savard et coll., 2021).

Section 8 – Situation financière

Constat 13. Les inquiétudes financières sont plus fortement ressenties chez les étudiantes et étudiants autochtones, particulièrement au sein de la population B.

Les étudiantes et étudiants autochtones éprouvent plus d'inquiétudes financières que leurs pairs (33,9 % comparativement à 19,4 %). Ces préoccupations sont surtout ressenties par les étudiantes et étudiants autochtones issus de la population B (51,3 %), alors que seulement 18,9 % de ceux de la population A déclarent éprouver des difficultés financières.

Les principales raisons reliées aux inquiétudes financières chez les étudiantes et étudiants autochtones sont : la difficulté à payer les dépenses de base (39,3 %), les dettes personnelles qui s'accumulent (38,4 %), l'absence d'emploi (37,6 %), les revenus d'emploi insuffisants (27,8 %), les difficultés financières familiales (26,0 %), l'absence de prêts et bourses (24,2 %), l'attente de prêts et bourses (22,7 %), les factures en retard (18,0 %) et le soutien de la famille (15,6 %). Ces difficultés sont vécues de manière plus ou moins égale par les étudiantes et étudiants autochtones et par leurs pairs.

Considérant l'importance des enjeux financiers vécus par les étudiantes et étudiants autochtones, en sus des différents programmes de soutien et des bourses d'études, peut-on envisager de nouvelles mesures qui contribueraient à faciliter le financement de la formation des étudiantes et étudiants autochtones ?

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

Constat 14. Les étudiantes et étudiants autochtones considèrent généralement avoir de bonnes compétences numériques, mais se disent moins bien outillés pour rechercher des informations sur Internet.

Les trois quarts des étudiantes et étudiants autochtones possèdent un ordinateur de bureau personnel ou un portable personnel suffisamment performant (75,9 % contre 80,8 %). On note qu'elles et ils sont plus nombreux à devoir remplacer celui qu'ils possèdent (7,5 % contre 4,7 %) et que près de 5 % des étudiantes et étudiants autochtones ne disposent pas d'un ordinateur ni ne savent comment le financer, alors que cette proportion est plus faible chez les autres étudiantes et étudiants (2,8 %).

L'enquête montre globalement une bonne maîtrise de la plupart des outils technologiques par les étudiantes et étudiants autochtones ainsi que par leurs pairs. En effet, on remarque que plus de 7 étudiantes et étudiants autochtones sur 10 ont une bonne maîtrise du traitement de texte, d'un logiciel de présentation ainsi que de la communication collaborative sur des logiciels tels que Teams (71,5 %). Cependant, les répondantes et répondants autochtones sont statistiquement moins nombreux à indiquer maîtriser la recherche documentaire sur Internet (74,8 % contre 80,9 %) et être en mesure de distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation (71,9 % contre 80,1 %).

Maîtriser la recherche documentaire sur Internet, contrer la désinformation et être en mesure de distinguer les sources d'information fiables requièrent aujourd'hui des compétences informationnelles essentielles qu'il vaudrait probablement la peine d'intégrer dans le parcours collégial. Il apparaît aussi important de suivre l'évolution des acquis numériques de la population étudiante autochtone.

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

Constat 15. Les étudiantes et étudiants autochtones présentent un grand besoin de soutien pour la réussite scolaire.

Les données révèlent que les étudiantes et étudiants autochtones prévoient avoir des besoins significativement plus grands que leurs homologues en matière d'aide à la préparation des examens (34,0 % comparativement à 22,2 %), au développement des méthodes de travail (33,7 % comparativement à 23,9 %), à la réalisation des travaux de session (30,0 % comparativement à 16,6 %), à la résolution des problèmes de mathématiques (24,1 % comparativement à 15,5 %), à l'utilisation des ressources de la bibliothèque (22,0 % comparativement à 9,2 %), à l'utilisation de logiciels ou d'outils technologiques (17,3 % comparativement à 9,9 %), à la mise à niveau ou au rattrapage scolaire (16,5 % comparativement à 8,2 %), au travail en équipe (16,4 % comparativement à 7,9 %) et au développement du jugement critique (13,6 % comparativement à 7,4 %). Sur l'ensemble des énoncés de cette question, seuls le maintien de la concentration et l'intervention en classe ne les distinguent pas de leurs pairs en ce qui concerne le besoin de soutien.

L'importante demande des étudiantes et étudiants autochtones pour un soutien consacré entre autres au développement des méthodes de travail devrait interpeller toutes les actrices et tous les acteurs du milieu collégial québécois à réfléchir à la possibilité que l'enseignement de ces compétences soit davantage intégré dans les programmes, comme c'est déjà le cas dans certains programmes techniques ou au Tremplin DEC.

Constat 16. Les étudiantes et étudiants autochtones présentent un grand besoin de soutien sur le plan personnel.

Sur le plan personnel, deux besoins sont énoncés par le quart ou plus des étudiantes et étudiants autochtones et les distinguent significativement des autres répondantes et répondants : le besoin de soutien pour le contrôle du stress (39,1 % comparativement à 29,3 %) et pour la gestion de l'emploi de temps (24,2 % comparativement à 17,0 %). Elles et ils ne se distinguent pas des autres quant aux besoins liés à la confirmation du choix de carrière (24,4 %) ou à la motivation face aux études (24,1 %). D'autres besoins sont plus fréquemment relevés par ces étudiantes et étudiants-ci que par leurs pairs, mais dans des proportions moindres; notamment, pour faire face à des problèmes d'ordre psychosocial, ou encore à des difficultés liées aux saines habitudes de vie ou à la santé physique. Les enjeux financiers et l'adaptation à l'éloignement de sa famille sont aussi évoqués.

L'ampleur des besoins liés à la gestion du stress chez les étudiantes et étudiants autochtones démontre l'importance de poursuivre les efforts et les investissements mis en place au cours des dernières années pour sensibiliser aux enjeux liés à la gestion du stress. Il faut noter que plusieurs facteurs aggravent le stress chez cette population étudiante, notamment la faiblesse relative de la moyenne générale au secondaire, le financement des études, la présence d'enfants à charge, etc. Aussi, la surcharge liée à la conciliation études-travail-famille pourrait être un frein à la consultation de services psychologiques. De ce fait, les enjeux de gestion de stress chez les étudiantes et étudiants autochtones sont complexes et nécessitent des réflexions de fond avec le milieu.

Constat 17. Les étudiantes et étudiants autochtones présentent un grand besoin de soutien en langue d'enseignement et en langue seconde.

Les besoins des étudiantes et étudiants autochtones sont importants en ce qui concerne la compréhension de la langue d'enseignement, soit le français pour environ 90 % des répondantes et répondants à l'enquête. On notera que les besoins les plus prononcés concernent l'écriture sans fautes (32,7 % comparativement à 26,9 %), la compréhension et l'analyse de textes variés (29,5 % comparativement à 17,1 %), la rédaction de textes variés (26,6 % comparativement à 15,7 %), l'expression orale (25,1 % comparativement à 15,1 %) et la défense des idées (21,7 % comparativement à 13,8 %). Ces besoins sont exprimés de manière similaire par les populations A et B, mais sont systématiquement plus fortement ressentis par les étudiantes et étudiants autochtones que par leurs pairs, bien que ces derniers aient aussi des besoins importants en la matière.

On constate également un besoin de soutien en langue seconde, et ce, plus fréquemment chez les étudiantes et étudiants autochtones que chez les autres. Ces besoins concernent, dans l'ordre, l'expression orale (26,3 % contre 20,5 %), l'écriture (25,3 % contre 18,1 %), la lecture (16,1 % contre 10,6 %) et la compréhension orale (16,1 % contre 10,2 %). Ces besoins s'expriment similairement chez les étudiantes et étudiants autochtones issus des populations A et B.

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

Annexe A.

Tableaux croisés selon la
population A ou B

Sommaire des questions par thème

Thème 1 – Caractéristiques personnelles

1.1. Sexe	117
1.2. Âge	117
1.3. Niveau de scolarité des parents et des étudiants de première génération (EPG).....	117
1.4. Enfants à charge et âge des enfants.....	118

Thème 2 – Diversité ethnoculturelle

2.1. Statut de l'étudiant (citoyenneté)	119
2.2. Lieu de naissance de l'étudiant et de ses parents.....	119
2.3. Statut d'immigrant de l'étudiant	119
2.4. Immigrant récent chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada	120
2.5. Étudiant autochtone	120
2.6. À quel groupe vous identifiez-vous, chez les étudiants autochtones?	120
2.7. Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles?	120
2.8. Langues maternelles	120
2.9. Langues parlées à la maison	120
2.10. Niveau de maîtrise de la langue française	121
2.11. Classe d'accueil ou de francisation au cours de votre scolarisation antérieure	122
2.12. Avoir été victime de discrimination ou été traité injustement au sein du milieu scolaire.....	122

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	123
3.2. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre vie d'étudiant.....	123
3.3. Mesures d'aide ou adaptations reçues en lien avec ces obstacles	123
3.4. Avez-vous reçu des services de la part des professionnels en lien avec ces obstacles?	124
3.5. Étudiant ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap	124
3.6. À quels troubles pouvez-vous associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap?	124
3.7. Prévoyez-vous avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap?	125
3.8. Avoir reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé	125

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

4.1. Degré d'importance accordé à différents éléments (valeurs)	126
4.2. Activités auxquelles vous prévoyez participer au cours de la prochaine année au cégep	129

Thème 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel

5.1. Occupation principale au moment de faire la demande d'admission	130
5.2. Moyenne générale au secondaire	130
5.3. Tour de l'admission	130
5.4. Secteur d'études	130
5.5. Famille de programmes.....	131
5.6. Étudiants internationaux.....	131
5.7. Raisons d'étudier dans un collège québécois	131
5.8. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme d'études collégiales?	132
5.9. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme.....	132
5.10. Prévoyez-vous terminer vos études collégiales en respectant la durée prévue de votre programme? (sinon, pourquoi)	133
5.11. Avez-vous déjà fait un choix de carrière?.....	134
5.12. Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études?	134

Thème 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales

6.1. Façon dont vous faites votre travail scolaire (étude et devoirs).....	135
6.2. Niveau de motivation actuel pour réussir vos études	135

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

7.1. Avec qui habiterez-vous durant la semaine lors des études collégiales?.....	137
7.2. Allez-vous déménager ou avez-vous dû déménager pour poursuivre vos études collégiales?	137
7.3. Inquiétudes liées à la COVID-19	137

Thème 8 – Situation financière

8.1. Avez-vous en ce moment des inquiétudes financières?	139
8.2. Raisons des inquiétudes financières.....	139
8.3. Sources de financement pour les études	139
8.4. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire	141

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?..... 144
9.2. Niveau de maîtrise de certains outils technologiques 144

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..... 147
10.2. Domaines pour lesquels l'étudiant prévoit un besoin d'aide sur le plan personnel 149
10.3. Besoin d'aide en langue d'enseignement..... 152
10.4. Besoin d'aide en langue seconde..... 153
10.5. Services aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep 154

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 1 – Caractéristiques personnelles												
1.1. Sexe (dossier de l'étudiant)												
	Féminin	%	59,2	56,0	60,0	59,2	59,6	57,1	,416	,879	,407	,946
	Masculin	%	40,8	44,0	40,0	40,8	40,4	42,9				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 308	127	6 914	270	20 222				
1.2. Âge (dossier de l'étudiant)												
	17 ans ou moins	%	67,5	84,9	0,0	2,0	35,6	56,6	☆,000	☆,003	☆,000	☆,000
	18 ou 19 ans	%	24,8	11,6	29,3	41,7	26,9	21,9				
	20 à 23 ans	%	6,7	2,0	41,4	29,5	23,1	11,4				
	24 ans ou plus	%	1,0	1,5	29,3	26,8	14,4	10,2				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 308	127	6 914	270	20 222				
1.3a. Niveau de scolarité de la mère ou tutrice (Q04a)												
	Primaire	%	3,8	1,8	5,1	4,0	4,4	2,6	☆,008	☆,004	☆,000	☆,031
	Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)	%	13,3	9,1	20,4	13,9	16,6	10,7				
	Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)	%	14,1	9,7	22,2	14,9	17,9	11,5				
	Collégial (AEC ou DEC)	%	27,1	23,4	28,4	25,2	27,7	24,0				
	Université (certificat)	%	5,1	7,1	7,2	6,2	6,1	6,8				
	Université (baccalauréat)	%	17,9	25,8	11,6	19,6	14,9	23,7				
	Université (maîtrise)	%	5,7	11,4	2,1	7,7	4,0	10,1				
	Université (doctorat)	%	1,3	3,0	0,0	1,9	0,7	2,6				
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	11,8	8,7	3,1	6,7	7,7	8,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 291	127	6 910	270	20 201				
1.3b. Niveau de scolarité du père ou tuteur (Q04b)												
	Primaire	%	9,1	3,1	5,4	6,4	7,4	4,2	☆,000	,052	☆,000	,245
	Secondaire en formation générale (DES ou l'équivalent)	%	19,0	12,9	21,9	17,0	20,4	14,3				
	Secondaire en formation professionnelle (DEP ou autre diplôme ou qualification)	%	19,9	14,1	20,9	18,2	20,3	15,5				
	Collégial (AEC ou DEC)	%	16,8	19,8	26,0	18,8	21,1	19,5				
	Université (certificat)	%	6,5	5,4	2,4	4,1	4,6	5,0				
	Université (baccalauréat)	%	9,4	18,5	5,3	14,1	7,5	17,0				
	Université (maîtrise)	%	1,6	10,3	3,6	7,2	2,6	9,3				
	Université (doctorat)	%	1,7	3,6	2,1	2,4	1,8	3,2				
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	16,0	12,2	12,4	11,7	14,3	12,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 293	127	6 909	270	20 202				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres				
Cette information est obtenue à partir du niveau de scolarité du père et de la mère selon les questions Q04a et Q04b											
1.3c. Étudiant de première génération - EPG (Q04)											
Non	%	77,2	86,0	65,0	75,7	71,2	82,5	☆,004	☆,006	☆,000	☆,034
Oui	%	22,8	14,0	35,0	24,3	28,8	17,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	125	12 090	119	6 321	244	18 411				
1.4. Avez-vous des enfants à charge? (Q11)											
Oui	%	1,8	1,0	12,9	8,6	7,0	3,6	,179	,083	☆,005	☆,001
Non	%	98,2	99,0	87,1	91,4	93,0	96,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	141	13 106	123	6 821	264	19 926				
Cette question s'adresse aux étudiants qui ont des enfants à charge selon la question Q11											
1.4a. Âge des enfants à charge (Q11a)											
Au moins un enfant de moins de 5 ans	%	0,9	0,5	6,3	4,2	3,5	1,8	,950	,313	☆,034	☆,001
Au moins un enfant mineur, mais aucun enfant de moins de 5 ans	%	0,9	0,4	6,1	4,0	3,4	1,6				
Enfants tous majeurs	%	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,1				
Sans enfants	%	98,2	99,0	87,5	91,5	93,2	96,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	143	13 308	127	6 914	270	20 222				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 2 – Diversité ethnoculturelle												
2.1. Statut de l'étudiant (Q01)												
	Citoyen canadien	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
	Résident permanent	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0				
	Résident temporaire (étudiant étranger)	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0				
	Réfugié reconnu, sans statut ou autre	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 306	127	6 912	270	20 218				
2.2a. Lieu de naissance de l'étudiant (Q03a)												
	Québec	%	97,7	88,1	88,0	87,3	93,1	87,8	☆,001	☆,000	☆,000	☆,005
	Autre province canadienne ou territoire	%	1,7	1,7	10,6	2,2	5,9	1,9				
	Autre pays	%	0,7	10,2	1,4	10,5	1,0	10,3				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 303	127	6 914	270	20 217				
2.2b. Lieu de naissance de votre mère (Q03b)												
	Québec	%	93,0	74,1	86,5	77,4	89,9	75,2	☆,000	☆,000	☆,000	,119
	Autre province canadienne ou territoire	%	3,3	2,4	5,9	2,3	4,5	2,3				
	Autre pays	%	1,6	22,4	6,0	19,6	3,7	21,5				
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	2,1	1,1	1,6	0,7	1,8	1,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 303	127	6 914	270	20 217				
2.2c. Lieu de naissance de votre père (Q03c)												
	Québec	%	87,2	72,2	87,7	74,5	87,4	73,0	☆,000	☆,001	☆,000	,544
	Autre province canadienne ou territoire	%	3,7	2,2	3,7	2,5	3,7	2,3				
	Autre pays	%	5,0	23,3	6,8	20,6	5,8	22,4				
	Je ne sais pas ou ne s'applique pas	%	4,1	2,4	1,8	2,4	3,0	2,4				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 303	127	6 914	270	20 217				
Cette information est obtenue à partir du lieu de naissance de l'étudiant et de ses parents selon les questions Q03a, Q03b et Q03c												
2.3. Statut d'immigrant de l'étudiant (Q03)												
	Étudiant né au Canada dont les deux parents sont nés au Canada	%	92,9	71,6	88,3	74,2	90,7	72,5	☆,000	☆,002	☆,000	,431
	Immigrant de 2e génération (né au Canada et dont au moins un parent est immigrant)	%	6,4	18,0	10,2	15,2	8,3	17,0				
	Immigrant de 1re génération (né à l'extérieur du Canada)	%	0,7	10,4	1,5	10,5	1,1	10,4				
	Étudiant international (résident temporaire)	%	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	135	13 053	125	6 794	260	19 847				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres				
Cette question s'adresse aux étudiants nés à l'extérieur du Canada selon la question Q03a											
2.4. Immigrant récent chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada (moins de 5 ans) (Q03d)											
Non	%	n. d.	95,0	n. d.	95,3	n. d.	95,1	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Oui	%	n. d.	5,0	n. d.	4,7	n. d.	4,9				
Total	%	n. d.	100,0	n. d.	100,0	n. d.	100,0				
	n	n. d.	1 354	n. d.	715	n. d.	2 070				
Cette question s'adresse aux résidents canadiens selon la question Q01											
2.5. Étudiant autochtone (Q01a)											
Oui	%	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Non	%	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	143	13 308	127	6 914	270	20 222				
Cette question s'adresse aux Autochtones selon la question Q01a											
2.6. À quel groupe vous identifiez-vous, chez les étudiants autochtones? (Q01a1)											
Premières Nations	%	59,8	n. d.	58,5	n. d.	59,2	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	,878
Métis	%	36,0	n. d.	36,1	n. d.	36,0	n. d.				
Inuit	%	4,2	n. d.	5,4	n. d.	4,8	n. d.				
Total	%	100,0	n. d.	100,0	n. d.	100,0	n. d.				
	n	143	n. d.	127	n. d.	270	n. d.				
2.7. Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles? (Q02)											
Oui	%	9,6	17,1	10,9	16,0	10,2	16,8	☆,000	☆,000	☆,000	,947
Non	%	75,3	77,4	73,1	80,1	74,3	78,3				
Je préfère ne pas répondre	%	5,0	1,6	4,4	1,2	4,7	1,5				
Je ne sais pas	%	10,0	3,9	11,6	2,6	10,8	3,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	143	13 304	127	6 914	270	20 218				
2.8. Langues maternelles (Q05)											
Français	%	97,7	94,0	95,6	94,5	96,7	94,2	,053	,690	,084	,239
Anglais	%	52,1	47,2	57,5	39,5	54,7	44,6	,246	☆,000	☆,001	,377
Autre	%	15,8	16,2	16,8	14,8	16,3	15,7	,828	,576	,784	,816
Total	n	143	13 297	127	6 911	270	20 208				
2.9. Langues parlées à la maison (Q08)											
Français	%	93,2	92,6	93,1	94,5	93,1	93,2	,850	,628	,989	,888
Anglais	%	53,1	48,1	61,0	45,1	56,8	47,1	,231	☆,000	☆,002	,199
Autre	%	17,1	16,8	17,7	14,5	17,4	16,0	,970	,288	,547	,833
Total	n	143	13 269	123	6 892	265	20 161				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	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											
2.10. Niveau de maîtrise de la langue française (pas très bien ou pas bien du tout) (Q06)											
J'écris le français	%	23,2	4,9	12,2	7,1	17,5	5,6	☆,000	,177	☆,000	,283
Je parle le français	%	11,6	2,5	0,0	2,8	5,6	2,6	☆,001	,287	,141	☆,032
Je comprends le français à l'oral	%	4,6	0,9	0,0	1,2	2,2	1,0	☆,003	,489	,155	,136
Je lis le français	%	1,6	1,9	0,0	3,5	0,8	2,4	,698	,235	,546	,295
Total	n	36	3 123	39	1 487	75	4 610				
2.10a. Je parle le français (Q06a)											
Parfaitement	%	35,7	58,7	43,6	57,1	39,8	58,2	☆,000	,180	☆,004	,096
Très bien	%	20,8	24,3	34,1	24,4	27,7	24,3				
Plutôt bien	%	31,8	14,5	22,4	15,7	26,9	14,9				
Pas très bien ou pas du tout	%	11,6	2,5	0,0	2,8	5,6	2,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	36	3 123	39	1 487	75	4 610				
2.10b. Je comprends le français à l'oral (Q06b)											
Parfaitement	%	47,4	73,4	63,4	73,1	55,6	73,3	☆,000	,397	☆,006	,329
Très bien	%	34,4	18,9	25,9	19,5	30,0	19,1				
Plutôt bien	%	13,7	6,8	10,8	6,2	12,2	6,6				
Pas très bien ou pas du tout	%	4,6	0,9	0,0	1,2	2,2	1,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	36	3 123	39	1 487	75	4 610				
2.10c. J'écris le français (Q06c)											
Parfaitement	%	30,8	44,0	38,1	39,1	34,5	42,4	☆,000	,558	☆,000	,196
Très bien	%	34,6	27,4	22,3	28,2	28,2	27,7				
Plutôt bien	%	11,4	23,7	27,5	25,6	19,8	24,3				
Pas très bien ou pas du tout	%	23,2	4,9	12,2	7,1	17,5	5,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	36	3 123	39	1 487	75	4 610				
2.10d. Je lis le français (Q06d)											
Parfaitement	%	52,0	62,6	56,8	62,0	54,5	62,4	,340	,284	,444	,171
Très bien	%	23,2	23,0	35,8	24,4	29,8	23,5				
Plutôt bien	%	23,1	12,5	7,3	10,1	15,0	11,7				
Pas très bien ou pas du tout	%	1,6	1,9	0,0	3,5	0,8	2,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	36	3 123	39	1 487	75	4 610				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Cette question s'adresse aux étudiants nés à l'extérieur du Québec (Q03a)											
2.11. Classe d'accueil ou de francisation au cours de votre scolarisation antérieure (Q07)											
Oui	%	n. d.	28,3	19,4	29,2	21,4	28,6	n. d.	,439	,466	n. d.
Non	%	n. d.	71,7	80,6	70,8	78,6	71,4				
Total	%	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	n. d.	1 570	15	868	19	2 438				
2.12. Avez-vous été victime de discrimination ou été traité injustement par d'autres personnes au sein du milieu scolaire en raison de...? (Q20)											
Votre apparence physique (autre que la couleur de la peau)	%	18,4	10,4	17,6	10,6	18,1	10,4	☆,001	☆,015	☆,000	,802
Votre appartenance ethnique ou culturelle	%	9,6	4,3	14,2	4,0	11,7	4,2	☆,003	☆,000	☆,000	,227
Votre niveau de vie (pauvreté ou richesse)	%	3,4	1,9	9,3	3,4	6,1	2,4	,140	☆,001	☆,000	,063
Votre identité ou expression de genre	%	6,7	1,7	5,1	2,4	6,0	1,9	☆,000	,061	☆,000	,612
Votre orientation sexuelle	%	5,8	3,0	5,1	3,8	5,5	3,3	,063	,478	,057	,789
Une déficience physique ou neurologique, un trouble d'apprentissage ou un trouble de santé mentale	%	5,6	2,5	5,0	3,6	5,3	2,9	☆,014	,428	☆,015	,789
Votre langue	%	5,8	1,5	3,6	1,8	4,8	1,6	☆,000	,211	☆,000	,355
La couleur de votre peau	%	4,0	3,2	4,6	3,3	4,3	3,3	,472	,597	,376	,964
Votre sexe	%	4,0	2,5	2,8	2,9	3,4	2,6	,176	,805	,406	,426
Votre douance	%	1,6	1,5	4,1	2,1	2,7	1,7	,930	,120	,232	,177
Votre religion	%	3,3	1,8	0,0	1,5	1,8	1,7	,118	,179	,774	☆,036
Non, je n'ai pas été victime de discrimination	%	70,8	78,8	65,6	76,9	68,4	78,1	☆,017	☆,005	☆,000	,420
Total	n	139	12 604	120	6 529	259	19 133				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 3 – Étudiants ayant des besoins particuliers											
3.1. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre travail scolaire (Q13a)											
Étudier	%	29,6	20,9	36,5	31,0	32,8	24,4	☆,010	,188	★,002	,241
Retenir des informations comme les consignes d'un exercice	%	25,7	12,9	23,8	20,5	24,8	15,5	☆,000	,377	★,000	,716
Prendre des notes	%	19,0	13,6	22,0	20,1	20,4	15,8	,054	,611	★,037	,573
Écrire	%	14,5	13,6	22,4	15,1	18,2	14,1	,805	★,019	,055	,076
Passer des examens, par exemple savoir prioriser les questions	%	12,3	9,5	24,4	16,4	17,9	11,8	,281	★,018	★,003	★,010
Lire	%	11,3	10,7	11,2	11,9	11,2	11,1	,792	,873	,882	,991
Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans mon travail scolaire	%	45,9	55,4	32,0	45,2	39,4	51,9	☆,021	★,004	★,000	★,023
Total	n	140	12 876	123	6 708	263	19 584				
3.2. Défis qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire antérieur dans votre vie d'étudiant (Q13b)											
Gérer mon stress ou mon anxiété	%	48,1	44,7	62,4	54,1	54,7	47,9	,453	,073	★,027	★,019
Me concentrer et rester attentif en classe	%	48,1	35,2	45,5	43,0	46,9	37,8	☆,001	,568	★,003	,661
Gérer mon temps	%	44,4	32,4	43,0	43,1	43,8	36,1	☆,003	,993	★,010	,845
Prendre la parole en classe	%	30,6	27,4	46,0	29,1	37,8	28,0	,383	★,000	★,001	★,011
Planifier mes tâches et déterminer les priorités	%	32,7	21,5	29,0	29,7	31,0	24,3	☆,001	,924	★,015	,531
Contrôler mon impulsivité, mes émotions	%	17,3	9,3	26,0	12,6	21,4	10,4	☆,002	★,000	★,000	,079
Juger la valeur de mon travail	%	15,1	9,8	21,0	15,6	17,9	11,8	☆,040	,094	★,002	,195
Travailler en équipe	%	12,0	9,9	23,2	18,9	17,2	13,0	,376	,257	★,048	★,021
Je n'ai rencontré aucun défi particulier dans ma vie étudiante	%	15,1	23,8	14,5	16,4	14,8	21,3	☆,015	,594	★,011	,934
Total	n	140	12 875	123	6 707	263	19 582				
Cette question s'adresse aux étudiants ayant rencontré des défis dans leur travail scolaire ou leur vie étudiante selon les questions Q13a et Q13b											
3.3. Mesures d'aide ou adaptations reçues, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, en lien avec ces obstacles (Q14)											
Prolongation des délais pour la remise des travaux et les examens	%	22,3	16,4	21,7	16,2	22,0	16,3	,080	,113	★,019	,941
Plan d'intervention individualisé	%	20,7	20,7	20,2	17,6	20,5	19,6	,994	,521	,768	,902
Tutorat	%	16,7	14,3	22,6	16,3	19,5	15,0	,483	,072	,062	,231
Mise en place d'adaptations en contexte de classe ou d'examens	%	12,8	9,5	17,8	13,4	15,1	10,9	,274	,165	,050	,242
Accès à des locaux isolés lors d'examens	%	11,5	8,3	18,1	13,6	14,6	10,2	,198	,182	★,030	,166
Utilisation d'un ordinateur et de logiciels spécialisés	%	15,3	9,7	11,2	11,8	13,4	10,5	,057	,902	,170	,446
Révision des méthodes de travail	%	5,2	4,5	4,1	5,0	4,7	4,7	,814	,588	,895	,675
Non, je n'ai bénéficié d'aucune de ces mesures	%	59,3	63,2	53,1	63,0	56,4	63,1	,401	★,043	★,039	,351
Total	n	121	10 040	105	5 617	226	15 657				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	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											
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)											
Psychologue	%	27,7	22,5	37,2	26,1	32,1	23,8	,179	☆,012	☆,004	,131
Travailleur social	%	18,0	12,5	25,8	15,0	21,6	13,4	,057	☆,003	☆,000	,197
Éducateur spécialisé	%	14,9	8,6	10,8	7,6	13,0	8,3	☆,013	,226	☆,009	,341
Orthopédagogue	%	9,9	12,1	13,1	8,6	11,4	10,8	,510	,129	,812	,516
Orthophoniste	%	2,9	4,7	0,0	3,3	1,6	4,2	,267	,060	☆,036	,106
Non, je n'ai bénéficié d'aucun de ces services	%	55,1	60,4	42,8	60,2	49,5	60,3	,230	☆,001	☆,001	,078
Total	n	119	9 901	102	5 536	221	15 437				
3.5. Étudiant ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap (Q16)											
Oui	%	7,2	7,0	17,4	11,5	11,9	8,5	☆,000	,141	☆,001	☆,015
Non	%	74,1	84,8	69,0	74,7	71,7	81,3				
Peut-être	%	13,2	6,4	12,8	11,4	13,0	8,1				
Je préfère ne pas répondre	%	5,5	1,9	0,9	2,4	3,4	2,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	139	12 686	120	6 572	259	19 258				
Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16											
3.6. À quels troubles pouvez-vous associer vos besoins particuliers ou votre situation de handicap? (Q17)											
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA, TDAH)	%	67,3	55,7	61,6	62,2	64,1	58,7	,197	,894	,390	,577
Trouble de santé mentale (trouble anxieux, trouble de l'humeur, trouble alimentaire, trouble psychotique, etc.)	%	48,0	36,2	49,5	48,6	48,8	42,0	,178	,864	,300	,890
Trouble spécifique des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.)	%	33,2	26,2	15,0	19,4	23,0	23,0	,476	,405	,990	,080
Trouble du spectre de l'autisme (trouble autistique, syndrome d'Asperger, TED, etc.)	%	8,6	10,8	4,1	8,3	6,1	9,7	,533	,230	,342	,412
Déficiences sensorielle (auditive, visuelle, etc.)	%	4,1	4,9	7,6	4,3	6,0	4,6	,753	,244	,554	,435
Trouble du langage (bégaiement, dysphasie, etc.)	%	2,7	6,8	8,3	5,8	5,9	6,3	,475	,532	,947	,415
Trouble organique (diabète, fibrose kystique, maladie de Crohn, cancer, fatigue chronique, etc.)	%	0,0	4,3	10,0	6,1	5,6	5,1	,264	,235	,712	,072
Trouble neurologique (dyspraxie, sclérose en plaques, traumatisme craniocérébral, dystrophie musculaire, etc.)	%	1,7	4,7	6,5	5,4	4,4	5,0	,238	,963	,886	,205
Déficiences physiques (paralysie cérébrale, spina-bifida, ataxie, etc.)	%	0,0	2,5	3,0	3,2	1,7	2,8	,398	,897	,550	,374
Je préfère ne pas répondre	%	4,4	2,8	0,0	3,4	1,9	3,1	,818	,263	,484	,253
Total	n	28	1 690	36	1 487	64	3 177				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	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											
3.7. Prévoyez-vous avoir besoin de services pour les étudiants en situation de handicap? (Q18)											
Oui	%	51,0	72,5	67,4	67,6	60,2	70,2	☆,013	,675	,203	,214
Non (précisez pourquoi)	%	12,6	11,6	17,1	12,2	15,1	11,9				
Je préfère ne pas répondre	%	36,4	15,9	15,6	20,2	24,7	17,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	28	1 695	36	1 505	64	3 199				
Cette question s'adresse aux étudiants ayant répondu oui ou peut-être à la question sur la situation de handicap selon la question Q16											
3.8. Avoir reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé (Q19)											
Oui	%	78,3	74,0	73,9	71,6	75,8	72,9	,649	,594	,868	,231
Non, mais j'ai reçu un rapport d'évaluation qui mentionne mes limitations	%	0,0	4,2	6,8	4,1	3,8	4,2				
Non, mais j'ai entamé un processus pour obtenir un diagnostic	%	11,8	6,4	3,3	7,5	7,1	6,9				
Non et je n'ai pas entrepris de démarches pour en obtenir un	%	7,1	10,9	16,0	13,4	12,1	12,1				
Je préfère ne pas répondre	%	2,7	4,5	0,0	3,4	1,2	4,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	28	1 695	36	1 505	64	3 199				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 4 – Valeurs de la population étudiante et champs d'intérêt											
4.1. Éléments considérés très importants par les étudiants (scores de 8 à 10 sur 10) (Q22)											
Développer mes compétences	%	92,0	88,3	92,4	88,0	92,2	88,2	,187	,135	★,049	,874
Avoir un travail intéressant	%	89,0	93,2	92,2	92,5	90,5	93,0	,053	,995	,147	,343
Obtenir un diplôme	%	82,8	85,9	82,5	77,0	82,6	82,9	,273	,157	,895	,982
Avoir une famille unie	%	71,4	77,4	87,6	75,2	78,9	76,7	,102	★,002	,379	★,002
Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose)	%	66,3	71,1	83,5	78,2	74,3	73,5	,228	,176	,776	★,002
Prendre du temps pour moi (pratiquer un sport ou avoir un passe-temps)	%	75,4	76,1	67,1	74,7	71,5	75,6	,806	,065	,138	,160
Avoir une vie sociale	%	69,3	74,8	64,6	65,5	67,1	71,7	,141	,855	,103	,431
Côtoyer des personnes provenant de différents milieux	%	61,0	52,8	51,9	47,1	56,7	50,8	,058	,319	,057	,137
Avoir un revenu élevé	%	55,9	52,1	50,9	48,9	53,5	51,0	,388	,674	,393	,425
Poursuivre des études universitaires	%	55,2	59,4	38,6	36,7	47,5	51,7	,307	,720	,181	★,007
Avoir une vie spirituelle (réfléchir sur les valeurs morales, sociales, philosophiques, etc.)	%	30,8	25,6	38,6	31,2	34,4	27,5	,182	,095	★,013	,196
Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.)	%	27,8	29,2	20,5	23,8	24,4	27,4	,705	,454	,309	,199
Être engagé dans mon milieu, dans ma collectivité	%	21,5	21,4	20,4	18,9	21,0	20,6	,937	,735	,870	,844
Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, débats, aller voter, etc.)	%	15,0	24,8	6,8	21,8	11,2	23,8	★,010	★,000	★,000	★,030
Pratiquer une religion	%	5,0	11,2	2,2	8,0	3,7	10,1	★,024	★,027	★,000	,280
Total	n	137	12 415	120	6 399	257	18 814				
4.1a. Avoir un revenu élevé (Q22a)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,3	3,6	2,9	4,9	2,6	4,1	,487	,708	,466	,633
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	41,8	44,3	46,2	46,2	43,8	44,9				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	55,9	52,1	50,9	48,9	53,5	51,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 418	120	6 399	257	18 817				
4.1b. Avoir un travail intéressant (Q22b)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	0,8	1,2	1,8	1,4	1,2	1,2	,062	,962	,261	,355
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	10,2	5,6	6,0	6,1	8,3	5,8				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	89,0	93,2	92,2	92,5	90,5	93,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 418	120	6 399	257	18 817				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
4.1c. Donner du sens à mes apprentissages (comprendre pourquoi on m'enseigne quelque chose) (Q22c)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,6	1,9	0,0	1,8	1,4	1,8	,342	,200	,922	★ ,003
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	31,1	27,0	16,5	20,0	24,3	24,6				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	66,3	71,1	83,5	78,2	74,3	73,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 418	120	6 399	257	18 817				
4.1d. Poursuivre des études universitaires (Q22d)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	5,5	8,5	22,9	19,1	13,6	12,1	,161	,358	,397	★ ,000
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	39,3	32,1	38,4	44,1	38,9	36,2				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	55,2	59,4	38,6	36,7	47,5	51,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 418	120	6 399	257	18 817				
4.1e. Avoir une famille unie (Q22e)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	4,1	3,8	2,9	5,9	3,5	4,5	,192	★ ,008	,608	★ ,004
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	24,6	18,8	9,4	18,9	17,5	18,8				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	71,4	77,4	87,6	75,2	78,9	76,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 418	120	6 399	257	18 817				
4.1f. Obtenir un diplôme (Q22f)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	0,4	1,6	1,6	3,7	0,9	2,3	,122	,288	,232	,313
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	16,9	12,5	15,9	19,3	16,4	14,8				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	82,8	85,9	82,5	77,0	82,6	82,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 417	120	6 399	257	18 816				
4.1g. Développer mes compétences (Q22g)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	0,0	0,7	0,0	1,1	0,0	0,8	,334	,246	,088	,874
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	8,0	11,0	7,6	10,9	7,8	10,9				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	92,0	88,3	92,4	88,0	92,2	88,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 418	120	6 399	257	18 817				
4.1h. Avoir une vie sociale (Q22h)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	4,5	2,6	10,5	4,4	7,3	3,2	,217	★ ,002	★ ,001	,142
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	26,1	22,6	24,9	30,1	25,6	25,2				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	69,3	74,8	64,6	65,5	67,1	71,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 417	120	6 399	257	18 816				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
4.1i. Côtayer des personnes provenant de différents milieux (Q22i)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	6,3	5,9	7,8	8,1	7,0	6,6	,116	,551	,121	,365
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	32,7	41,3	40,3	44,9	36,3	42,5				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	61,0	52,8	51,9	47,1	56,7	50,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 415	120	6 399	257	18 814				
4.1j. Pratiquer une religion (Q22j)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	76,8	73,2	75,5	78,6	76,2	75,1	,067	★,003	★,000	,429
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	18,1	15,5	22,3	13,4	20,1	14,8				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	5,0	11,2	2,2	8,0	3,7	10,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 416	120	6 399	257	18 816				
4.1k. Avoir une vie spirituelle (réfléchir sur les valeurs morales, sociales, philosophiques, etc.) (Q22k)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	24,0	30,2	21,1	27,3	22,6	29,2	,218	,148	★,014	,404
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	45,2	44,2	40,3	41,5	42,9	43,2				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	30,8	25,6	38,6	31,2	34,4	27,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 416	120	6 399	257	18 815				
4.1l. Être engagé dans mon milieu, dans ma collectivité (Q22l)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	21,2	21,5	30,8	24,8	25,7	22,6	,988	,237	,451	,199
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	57,3	57,0	48,8	56,3	53,3	56,8				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	21,5	21,4	20,4	18,9	21,0	20,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 416	120	6 399	257	18 815				
4.1m. Prendre du temps pour moi (pratiquer un sport ou avoir un passe-temps) (Q22m)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	2,5	1,8	1,7	2,7	2,1	2,1	,924	,080	,284	,259
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	22,1	22,2	31,2	22,6	26,4	22,3				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	75,4	76,1	67,1	74,7	71,5	75,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 416	120	6 399	257	18 816				
4.1n. Exercer ma citoyenneté (adhérer à un parti politique, débats, aller voter, etc.) (Q22n)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	28,9	26,9	41,3	31,6	34,7	28,5	☆,033	★,000	★,000	★,026
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	56,1	48,4	51,9	46,6	54,1	47,8				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	15,0	24,8	6,8	21,8	11,2	23,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 415	120	6 399	257	18 814				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
4.1o. Militer pour des causes (justice sociale, solidarité internationale, etc.) (Q22o)											
Faible importance (scores 1 à 3)	%	17,2	22,8	29,3	28,2	22,8	24,6	,218	,755	,316	,071
Importance moyenne (scores 4 à 7)	%	55,0	48,0	50,2	48,0	52,8	48,0				
Importance élevée (scores 8 à 10)	%	27,8	29,2	20,5	23,8	24,4	27,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	137	12 415	120	6 399	257	18 814				
4.2. Activités auxquelles vous prévoyez participer au cours de la prochaine année au cégep (Q40)											
Sports récréatifs	%	20,9	28,2	20,8	20,5	20,9	25,6	,083	,897	,118	,992
Activités culturelles ou sociales	%	18,2	24,1	20,9	21,0	19,5	23,1	,152	,992	,226	,643
Sports compétitifs	%	23,5	22,3	14,3	11,2	19,2	18,5	,739	,327	,792	,080
Séjour à l'international	%	20,9	17,1	12,4	10,1	16,9	14,7	,256	,439	,341	,086
Bénévolat	%	15,4	18,5	15,0	14,7	15,2	17,2	,363	,864	,425	,997
Stage ou session d'études à l'étranger	%	16,3	16,3	11,9	13,1	14,2	15,2	,964	,793	,707	,413
Manifestations pour soutenir une cause	%	13,4	15,6	12,7	13,7	13,1	15,0	,514	,689	,411	,813
Comités (environnement, solidarité internationale, association étudiante, etc.)	%	8,3	10,5	10,9	7,8	9,5	9,6	,448	,320	,916	,595
Sports électroniques	%	10,8	8,2	7,5	5,0	9,2	7,1	,286	,233	,198	,397
Aide à d'autres étudiants	%	8,7	10,8	9,4	6,7	9,0	9,4	,415	,261	,815	,784
Activités spirituelles	%	7,4	3,4	7,9	4,7	7,6	3,8	☆,013	,154	☆,004	,987
Activités de nature politique	%	6,9	8,8	4,1	6,0	5,6	7,8	,451	,350	,178	,327
Je ne sais pas	%	35,6	33,6	43,5	35,0	39,3	34,1	,640	,060	,099	,210
Aucune	%	9,0	8,5	10,8	19,2	9,9	12,1	,781	☆,025	,292	,757
Total	n	119	11 336	105	5 825	224	17 161				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 5 – Parcours scolaire et choix vocationnel												
5.1. Occupation principale au moment de faire la demande d'admission (Q09)												
	J'étudiais au secondaire au secteur jeunes ou l'équivalent	%	86,2	93,3	10,2	20,9	51,0	68,6	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
	J'étudiais en formation professionnelle ou dans une formation équivalente	%	0,5	0,8	7,9	3,2	3,9	1,6				
	J'étudiais en formation générale des adultes	%	3,0	1,8	3,1	2,9	3,1	2,2				
	J'étudiais au collégial	%	0,0	0,5	32,1	30,3	14,9	10,7				
	J'étudiais à l'université	%	0,0	0,1	10,1	3,6	4,7	1,3				
	J'étais sur le marché du travail (temps plein ou partiel, mais je n'étudiais pas)	%	7,1	2,9	27,3	34,2	16,5	13,6				
	Je n'étais ni aux études ni au travail	%	3,2	0,5	9,3	4,8	6,0	2,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	142	13 180	123	6 848	265	20 028				
5.2. Moyenne générale au secondaire (dossier de l'étudiant)												
	Moins de 70 %	%	14,1	6,7	23,1	12,2	18,4	8,5	☆,000	☆,001	☆,000	☆,027
	70 % à 79,9 %	%	49,6	40,8	48,3	52,7	49,0	44,8				
	80 % à 89,9 %	%	30,6	44,4	28,6	33,0	29,6	40,5				
	90 % à 100 %	%	5,6	8,1	0,0	2,2	3,0	6,1				
	Total	%	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0				
		n	131	12 684	119	6 486	250	19 170				
5.3. Tour de l'admission (dossier de l'étudiant)												
	Premier tour	%	75,1	86,1	58,6	61,6	67,4	77,8	☆,000	☆,032	☆,000	☆,000
	Deuxième tour	%	19,5	9,7	17,6	22,7	18,6	14,1				
	Troisième tour ou plus	%	5,4	4,2	23,8	15,7	14,0	8,1				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	142	13 305	125	6 809	267	20 114				
5.4. Secteur d'études (dossier de l'étudiant)												
	Tremplin DEC	%	17,6	11,0	12,7	9,5	15,3	10,5	☆,030	,279	☆,001	☆,000
	Secteur technique	%	31,9	30,5	62,5	59,9	46,3	40,5				
	Secteur préuniversitaire	%	50,5	58,5	24,9	30,5	38,4	48,9				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	143	13 308	127	6 914	270	20 222				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
5.5. Famille de programme (dossier de l'étudiant)											
Tremplin DEC	%	17,6	11,0	12,7	9,5	15,3	10,5	★,006	,103	★,000	★,000
Techniques biologiques et agroalimentaires	%	9,5	6,3	17,7	19,2	13,4	10,7				
Techniques physiques	%	4,0	4,4	5,0	7,8	4,5	5,6				
Techniques humaines	%	8,1	6,3	24,0	14,8	15,6	9,2				
Techniques de l'administration	%	8,6	9,2	9,6	10,2	9,0	9,6				
Techniques des arts et des communications	%	1,8	4,2	6,2	7,9	3,9	5,5				
Sciences de la nature	%	15,0	22,5	1,1	5,2	8,5	16,6				
Sciences humaines	%	19,4	24,0	17,3	16,9	18,4	21,6				
Arts et lettres	%	14,4	7,8	6,4	7,5	10,6	7,7				
Sciences, lettres et arts	%	1,1	1,4	0,0	0,0	0,6	0,9				
Sciences informatiques et mathématiques	%	0,0	1,6	0,0	0,5	0,0	1,2				
Double DEC	%	0,5	1,2	0,0	0,4	0,3	0,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	143	13 308	127	6 914	270	20 222				
5.6. Étudiants internationaux (Q01)											
Non	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Oui	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	143	13 308	127	6 914	270	20 222				
Cette question s'adresse aux étudiants internationaux selon la question Q01											
5.7. Raisons d'étudier dans un collège québécois (Q01c)											
Entreprendre des études dans un domaine qui m'intéresse	%	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Découvrir un autre pays, une autre culture	%	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Endroit pour m'établir / espérer de meilleures conditions de vie	%	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Obtenir un diplôme étranger, puis retourner dans mon pays	%	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
M'éloigner de mon pays ou de ma famille	%	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Rejoindre des membres de ma famille	%	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Total	n	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
5.8. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme d'études collégiales? (Q23)											
Il conduit à la carrière que j'ai choisie	%	55,7	52,7	55,7	55,6	55,7	53,7	,513	,966	,531	,964
Le contenu du programme m'intéresse	%	40,3	48,9	42,0	51,6	41,1	49,8	☆,040	☆,031	☆,006	,787
Les débouchés d'emploi sont intéressants	%	10,1	13,4	25,9	18,7	17,5	15,2	,300	☆,049	,287	☆,001
Pour m'ouvrir le plus de portes possible	%	15,9	19,9	16,5	11,7	16,2	17,1	,297	,095	,663	,937
Il conduit à des études universitaires	%	19,2	27,2	10,5	18,0	15,1	24,1	☆,038	☆,043	☆,001	,062
Pour obtenir certains préalables	%	9,2	7,4	13,6	5,5	11,3	6,7	,484	☆,000	☆,003	,266
Je ne savais pas quel programme choisir	%	14,7	9,8	7,0	7,0	11,1	8,9	,051	,872	,237	☆,038
Pour préciser mes intérêts	%	11,6	13,7	10,1	12,9	10,9	13,4	,533	,346	,253	,637
Les perspectives salariales sont intéressantes	%	6,1	9,5	14,2	11,7	9,9	10,3	,155	,407	,806	☆,027
Il s'offre près de chez moi	%	7,7	5,9	9,5	5,3	8,5	5,7	,467	,059	☆,046	,610
J'ai été refusé dans le programme de mon choix	%	6,1	4,3	4,1	4,3	5,1	4,3	,341	,944	,517	,524
Mon dossier scolaire ne me permettait pas d'autres options	%	3,1	1,1	1,8	1,8	2,5	1,4	,050	,943	,170	,495
Total	n	135	12 329	120	6 330	255	18 659				
5.9. Personnes qui ont une forte influence sur le choix du programme (scores de 8 à 10 sur 10) (Q25)											
Mes parents ou tuteurs	%	28,7	29,7	26,4	22,3	27,7	27,2	,787	,286	,864	,747
Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants	%	12,4	9,2	24,2	19,7	18,3	13,3	,255	,345	,061	,063
Mes amis ou d'autres étudiants	%	15,0	13,3	22,3	14,5	18,2	13,7	,616	☆,031	,056	,160
Le personnel d'orientation au secondaire	%	18,6	14,2	14,5	10,1	16,8	12,9	,190	,218	,113	,453
Mes enseignants	%	15,6	12,8	14,5	13,0	15,1	12,9	,323	,699	,311	,782
Autres membres de ma famille	%	12,6	12,8	12,7	12,5	12,6	12,7	,873	,918	,946	,916
Les personnes rencontrées lors d'une visite au collège	%	9,9	6,4	15,0	7,8	12,2	6,9	,198	☆,014	☆,007	,257
Total	n	85	6 829	78	4 382	170	11 211				
5.9a. Mes parents ou tuteurs (Q25a)											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	29,2	31,0	34,5	42,3	31,6	34,8	,818	,242	,570	,725
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	42,1	39,3	39,1	35,4	40,7	38,0				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	28,7	29,7	26,4	22,3	27,7	27,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	127	11 706	104	5 900	231	17 605				
5.9b. Autres membres de ma famille (Q25b)											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	53,5	54,5	52,1	58,4	52,8	55,8	,960	,366	,612	,966
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	33,9	32,7	35,3	29,1	34,5	31,5				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	12,6	12,8	12,7	12,5	12,6	12,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	10 948	101	5 579	223	16 528				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
5.9c. Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants (Q25c)											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	63,5	73,2	40,4	56,4	52,0	66,7	,132	★,010	★,000	★,010
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	24,0	17,6	35,4	23,9	29,7	20,0				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	12,4	9,2	24,2	19,7	18,3	13,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	85	6 829	85	4 382	170	11 211				
5.9d. Mes amis ou d'autres étudiants (Q25d)											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	45,6	48,8	47,7	50,6	46,5	49,4	,740	,091	,152	,222
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	39,5	38,0	30,0	34,9	35,2	36,9				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	15,0	13,3	22,3	14,5	18,2	13,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 068	99	5 609	220	16 677				
5.9e. Mes enseignants (Q25e)											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	53,3	57,7	57,0	59,9	54,9	58,5	,514	,860	,467	,858
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	31,0	29,5	28,5	27,1	29,9	28,7				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	15,6	12,8	14,5	13,0	15,1	12,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	119	10 658	91	5 214	210	15 873				
5.9f. Le personnel d'orientation au secondaire (Q25f)											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	52,2	55,2	63,1	67,6	57,0	59,2	,415	,359	,245	,312
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	29,2	30,6	22,4	22,3	26,2	27,9				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	18,6	14,2	14,5	10,1	16,8	12,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	113	10 310	89	4 949	202	15 258				
5.9g. Les personnes rencontrées lors d'une visite au collège (Q25g)											
Faible influence (scores 1 à 3)	%	74,4	72,8	61,9	72,4	68,7	72,6	,276	★,027	★,025	,188
Influence moyenne (scores 4 à 7)	%	15,6	20,8	23,2	19,8	19,1	20,5				
Influence élevée (scores 8 à 10)	%	9,9	6,4	15,0	7,8	12,2	6,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	94	8 032	78	4 525	172	12 557				
5.10. Prévoyez-vous terminer vos études collégiales en respectant la durée prévue de votre programme? (Q28)											
Oui	%	71,6	77,4	67,7	65,9	69,8	73,5	,051	,421	★,042	,183
Non (précisez pourquoi)	%	2,9	4,9	8,3	12,5	5,5	7,5				
Je ne sais pas	%	25,6	17,7	23,9	21,7	24,8	19,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	129	12 111	116	6 241	245	18 353				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
5.10a. Raisons de l'allongement des études (Q28)											
Pratique de sports	%	n. d.	32,4	n. d.	6,8	n. d.	18,2	n. d.	n. d.	n. d.	
Moins de stress et besoin de plus de temps	%	n. d.	21,3	n. d.	15,5	n. d.	18,1	n. d.	n. d.	n. d.	
Changement de programme	%	n. d.	9,8	n. d.	21,5	n. d.	16,3	n. d.	n. d.	n. d.	
Travail rémunéré	%	n. d.	6,0	n. d.	15,4	n. d.	11,2	n. d.	n. d.	n. d.	
Programme trop exigeant	%	n. d.	10,8	n. d.	9,2	n. d.	9,9	n. d.	n. d.	n. d.	
Nécessité d'obtenir de meilleures notes	%	n. d.	9,4	n. d.	4,9	n. d.	6,9	n. d.	n. d.	n. d.	
Passage par le Tremplin DEC	%	n. d.	7,4	n. d.	4,6	n. d.	5,8	n. d.	n. d.	n. d.	
Considérations familiales	%	n. d.	0,7	n. d.	7,0	n. d.	4,2	n. d.	n. d.	n. d.	
Situation de handicap	%	n. d.	2,0	n. d.	4,6	n. d.	3,4	n. d.	n. d.	n. d.	
Échecs scolaires	%	n. d.	1,7	n. d.	4,6	n. d.	3,3	n. d.	n. d.	n. d.	
Annulation de cours	%	n. d.	1,7	n. d.	3,2	n. d.	2,5	n. d.	n. d.	n. d.	
La COVID et ses impacts	%	n. d.	0,2	n. d.	4,3	n. d.	2,5	n. d.	n. d.	n. d.	
Problème de santé	%	n. d.	2,0	n. d.	2,9	n. d.	2,5	n. d.	n. d.	n. d.	
Manque de préalables	%	n. d.	1,8	n. d.	2,8	n. d.	2,4	n. d.	n. d.	n. d.	
Programme plus rapide	%	n. d.	0,4	n. d.	3,1	n. d.	1,9	n. d.	n. d.	n. d.	
Orientation	%	n. d.	1,6	n. d.	2,2	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.	511	n. d.	638	n. d.	1 148				
5.11. Avez-vous déjà fait un choix de carrière? (Q24)											
Oui, je sais exactement ce que je veux faire	%	48,3	38,0	48,3	48,4	48,3	41,5	☆,044	,996	,076	,957
Je suis encore hésitant	%	40,6	46,5	41,6	41,9	41,1	44,9				
Non, je ne sais pas du tout	%	11,1	15,5	10,1	9,7	10,6	13,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	135	12 316	120	6 329	255	18 645				
5.12. Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études? (Q27)											
Diplôme d'études collégiales (DEC)	%	13,7	11,0	28,6	27,6	20,7	16,6	☆,045	,127	☆,018	☆,000
Certificat universitaire	%	10,4	7,9	11,6	6,9	10,9	7,6				
Baccalauréat	%	13,1	20,5	23,5	20,0	18,0	20,3				
Maîtrise	%	10,6	13,5	4,7	9,4	7,8	12,1				
Doctorat	%	20,1	13,5	6,6	5,3	13,8	10,8				
Je ne sais pas encore	%	32,1	33,5	25,0	30,7	28,8	32,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	132	12 133	116	6 253	248	18 386				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 6 – Motivation à entreprendre ses études collégiales											
6.1. Façon dont vous faites votre travail scolaire (étude et devoirs) (Q21)											
J'étudie régulièrement, presque tous les jours	%	24,0	23,4	23,7	23,2	23,9	23,3	,909	,673	,955	,253
J'étudie quelques fois par semaine	%	38,6	39,9	46,6	43,9	42,4	41,3				
J'étudie surtout la veille des examens	%	28,5	29,4	26,3	27,0	27,5	28,6				
Je n'étudie presque jamais	%	8,8	7,3	3,4	5,9	6,3	6,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	136	12 504	120	6 419	256	18 923				
6.2. Niveau de motivation actuel pour réussir vos études (Q26)											
Faible (scores 1 à 5)	%	8,6	7,5	4,9	7,5	6,9	7,5	,925	,781	,796	,614
Moyen (scores 6 ou 7)	%	16,4	18,5	14,3	15,0	15,4	17,3				
Élevé (scores 8 ou 9)	%	39,2	39,5	37,5	34,9	38,4	37,9				
Très élevé (score de 10 sur 10)	%	35,8	34,6	43,3	42,6	39,3	37,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	134	12 145	116	6 261	250	18 406				
6.2a. Facteurs plus souvent mentionnés par des étudiants ayant une forte motivation (Q26)											
Avenir professionnel	%	20,3	31,0	61,6	38,0	37,4	33,2	,057	★,002	,395	
Le plaisir d'apprendre	%	19,5	19,4	24,1	23,5	21,4	20,7	,962	,821	,807	
Les prélabes universitaires	%	15,8	16,0	5,2	15,1	11,4	15,7	,984	,056	,227	
Réussite	%	17,6	15,0	10,4	8,9	14,6	13,1	,548	,573	,713	
Avenir à long terme	%	16,9	13,7	21,2	11,4	18,7	13,0	,545	,053	,067	
But ou objectif défini	%	6,3	8,3	1,7	8,5	4,4	8,4	,593	,142	,183	
Diplôme	%	13,9	6,3	12,9	10,2	13,5	7,5	★,009	,458	★,026	
Accomplissement personnel	%	4,3	6,0	13,4	5,9	8,1	5,9	,708	★,032	,271	
Moi (grâce à)	%	5,9	4,6	9,4	4,3	7,4	4,5	,498	,123	,133	
Total	n	61	5 207	44	2 400	105	7 607				
* 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.											
6.2b. Facteurs plus souvent mentionnés par des étudiants ayant une motivation moyenne ou faible (Q26)											
Pandémie	%	6,3	4,8	2,0	4,5	4,5	4,7	,557	,478	,989	
Enjeux de santé mentale	%	2,5	1,6	0,0	2,2	1,5	1,8	,328	,319	,955	
Surcharge de travail	%	3,0	3,0	6,9	3,7	4,6	3,2	,930	,283	,386	
Difficultés à l'école	%	2,6	2,2	0,0	2,4	1,5	2,2	,572	,297	,803	
Orientation ou choix de programme	%	0,0	1,2	6,9	2,1	2,9	1,5	,391	★,036	,251	
Perte d'intérêt pour la matière	%	0,0	1,2	0,0	0,9	0,0	1,1	,391	,514	,279	
Fatigue, épuisement	%	1,0	1,5	0,0	0,6	0,6	1,2	,931	,611	,819	
Stress, anxiété	%	2,2	1,5	0,0	1,9	1,3	1,6	,948	,359	,579	
Incertitude	%	3,7	1,4	0,0	1,3	2,1	1,3	,203	,448	,619	
Absence de liens sociaux	%	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	0,4	,619	,684	,519	
Professeurs	%	0,0	0,5	0,0	0,4	0,0	0,5	,573	,668	,474	
Total	n	61	5 207	44	2 400	105	7 607				
* 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
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres				
6.2c. Facteurs également mentionnés par les étudiants, peu importe leur niveau de motivation (khi-deux non significatif) (Q26)											
Avenir financier	%	0,7	3,1	0,0	3,5	0,4	3,2	,164	,204	,062	
Défis d'un nouveau programme ou d'une nouvelle école	%	0,0	2,0	0,0	1,8	0,0	1,9	,265	,376	,152	
Parascolaire (sports ou autres)	%	1,0	1,8	0,0	0,8	0,6	1,5	,919	,554	,660	
Nécessité de performer	%	2,5	1,4	3,3	0,9	2,8	1,2	,228	,343	,144	
Peur de l'échec	%	2,5	1,4	0,0	0,5	1,4	1,2	,244	,624	,487	
Fierté	%	3,3	0,8	0,0	0,6	1,9	0,7	☆,035	,599	,177	
Changement de carrière	%	0,0	0,6	0,0	1,2	0,0	0,8	,546	,463	,361	
Nécessité ou obligation de continuer	%	0,0	0,5	0,0	0,6	0,0	0,6	,573	,599	,440	
Rôle de l'entourage (amis, famille)	%	0,0	0,2	4,0	0,8	1,7	0,4	,834	☆,005	☆,006	
Retour aux études	%	0,0	0,0	0,0	1,2	0,0	0,4	,878	,463	,512	
Épreuves de la vie	%	0,0	0,3	0,0	0,4	0,0	0,4	,655	,668	,541	
Total	n	61	5 207	44	2 400	105	7 607				

* 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	
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 7 – Situation au moment de commencer ce programme d'études												
7.1. Avec qui habitez-vous durant la semaine lors des études collégiales? (Q10)												
	Mes parents ou tuteurs	%	63,9	85,3	31,1	52,6	48,7	74,1	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
	D'autres membres de ma famille	%	7,1	2,1	5,5	3,2	6,4	2,4				
	Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants	%	6,3	2,5	36,4	21,5	20,3	9,0				
	Des amis ou d'autres étudiants	%	10,6	6,1	9,8	10,5	10,2	7,6				
	Seul	%	12,1	4,1	17,2	12,2	14,5	6,9				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	141	13 133	123	6 825	264	19 958				
7.2. Allez-vous déménager ou avez-vous dû déménager pour poursuivre vos études collégiales? (Q12)												
	Oui	%	36,1	15,1	52,7	27,8	43,9	19,4	☆,000	☆,000	☆,000	☆,007
	Non	%	63,9	84,9	47,3	72,2	56,1	80,6				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	140	13 079	123	6 808	263	19 887				
7.3. Étudiants en accord avec certains énoncés liés à la COVID-19 (Q34)												
	Je suis préoccupé par le calcul de ma cote R	%	63,4	58,1	52,8	52,2	58,6	56,1	,233	,899	,445	,103
	Difficultés engendrées par la formation à distance	%	50,4	46,9	57,4	44,8	53,6	46,2	,432	☆,009	☆,023	,283
	Inquiétudes quand je dois prendre le transport en commun pour me déplacer	%	24,6	23,4	19,6	22,2	22,3	23,0	,787	,523	,782	,381
	Inquiétudes liées aux difficultés dans mes relations	%	19,1	15,4	25,4	19,0	22,0	16,6	,273	,106	☆,024	,242
	Inquiétudes en lien avec des difficultés financières liées à la crise sanitaire actuelle	%	10,1	6,8	25,3	19,1	17,1	11,0	,131	,108	☆,003	☆,002
	Total	n	127	11 763	107	6 050	234	17 813				
7.3a. Inquiétudes en lien avec des difficultés financières liées à la crise sanitaire actuelle (Q34a)												
	Tout à fait en désaccord	%	26,5	33,4	14,2	26,1	20,9	30,9	,362	☆,039	☆,001	☆,007
	En désaccord	%	18,4	17,1	20,9	19,8	19,6	18,0				
	En accord	%	8,6	5,4	19,3	13,0	13,5	8,0				
	Tout à fait en accord	%	1,5	1,4	6,1	6,0	3,6	3,0				
	Ne s'applique pas	%	45,0	42,6	39,6	35,0	42,5	40,0				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	127	11 763	107	6 050	234	17 813				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
7.3b. Inquiétudes liées aux difficultés dans mes relations avec ma famille et/ou mon entourage résultant de la crise sanitaire actuelle (Q34b)											
Tout à fait en désaccord	%	28,1	32,4	24,8	31,5	26,6	32,1	,420	,270	★,030	,776
En désaccord	%	15,1	19,1	14,6	17,7	14,9	18,7				
En accord	%	14,4	12,1	17,2	14,0	15,7	12,8				
Tout à fait en accord	%	4,6	3,2	8,3	5,0	6,3	3,8				
Ne s'applique pas	%	37,7	33,1	35,1	31,7	36,5	32,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	127	11 763	107	6 050	234	17 813				
7.3c. Inquiétudes quand je dois prendre le transport en commun pour me déplacer en raison de la COVID-19 (Q34c)											
Tout à fait en désaccord	%	25,0	28,3	15,9	27,6	20,8	28,1	,657	★,020	★,008	,119
En désaccord	%	16,1	19,7	13,8	14,0	15,1	17,8				
En accord	%	18,8	18,5	14,3	15,3	16,7	17,4				
Tout à fait en accord	%	5,9	4,9	5,3	6,9	5,6	5,6				
Ne s'applique pas	%	34,2	28,6	50,7	36,1	41,8	31,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	127	11 763	107	6 050	234	17 813				
7.3d. Je suis préoccupé par le calcul de ma cote R (Q34d)											
Tout à fait en désaccord	%	10,6	10,5	12,2	16,3	11,3	12,5	,063	,798	,322	,092
En désaccord	%	7,5	15,4	16,6	15,1	11,7	15,3				
En accord	%	46,7	37,5	31,7	31,0	39,8	35,3				
Tout à fait en accord	%	16,8	20,5	21,1	21,1	18,7	20,7				
Ne s'applique pas	%	18,5	16,0	18,3	16,4	18,4	16,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	127	11 763	107	6 050	234	17 813				
7.3e. J'éprouve des difficultés engendrées par la formation à distance (Q34e)											
Tout à fait en désaccord	%	8,5	13,7	12,8	19,2	10,5	15,6	,286	★,008	,050	,391
En désaccord	%	18,0	21,2	11,8	15,6	15,2	19,3				
En accord	%	30,9	30,0	38,1	23,0	34,2	27,6				
Tout à fait en accord	%	19,5	16,9	19,3	21,8	19,4	18,5				
Ne s'applique pas	%	23,1	18,2	17,9	20,4	20,7	19,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	127	11 763	107	6 050	234	17 813				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 8 – Situation financière											
8.1. Avez-vous en ce moment des inquiétudes financières? (Q31)											
Oui	%	18,9	11,8	51,3	34,1	33,9	19,4	☆,016	☆,000	☆,000	☆,000
Non	%	81,1	88,2	48,7	65,9	66,1	80,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	129	11 933	111	6 171	239	18 104				
Cette question s'adresse aux étudiants qui disent éprouver des inquiétudes financières selon la question Q31											
8.2. Raisons des inquiétudes financières (Q31a)											
Difficulté à payer les dépenses de base	%	31,8	25,1	42,5	44,8	39,3	37,0	,470	,746	,660	,383
Dettes personnelles qui s'accumulent	%	17,5	16,2	47,0	43,3	38,4	32,5	,877	,659	,302	☆,017
Je n'ai pas d'emploi présentement	%	41,3	30,0	36,1	20,9	37,6	24,5	,267	☆,006	☆,008	,710
Revenus d'emploi insuffisants pour subvenir aux besoins de base	%	21,2	21,2	30,5	32,0	27,8	27,7	,953	,862	,983	,412
En raison des difficultés financières de ma famille	%	34,5	32,1	22,4	16,4	26,0	22,6	,783	,255	,485	,250
Pas de prêts et bourses	%	16,9	29,1	27,2	31,2	24,2	30,4	,221	,589	,280	,333
Je suis en attente des prêts et bourses	%	35,7	17,9	17,3	19,4	22,7	18,8	☆,026	,620	,427	,062
Factures en retard (téléphone, électricité, etc.)	%	13,8	6,0	19,7	12,5	18,0	9,9	,140	,089	☆,018	,492
Soutien de famille	%	6,4	9,2	19,4	10,1	15,6	9,7	,453	☆,017	,088	,091
Total	n	22	1 328	54	2 024	77	3 352				
8.3. Sources de financement principales pour les études (Q29)											
Travail rémunéré pendant l'été	%	33,1	27,2	42,1	45,7	37,3	33,5	,136	,458	,200	,138
Prêts et bourses du gouvernement (aide financière)	%	28,0	9,9	34,4	18,0	31,1	12,7	☆,000	☆,000	☆,000	,267
Soutien financier des parents ou tuteurs	%	44,3	71,5	10,4	34,4	28,3	58,9	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Travail rémunéré pendant l'année scolaire	%	15,5	20,8	41,6	44,8	27,7	29,0	,132	,507	,679	☆,000
Épargnes personnelles	%	26,8	21,4	24,6	33,4	25,8	25,5	,127	☆,049	,969	,702
Prêts personnels (caisse populaire, banque, cartes de crédit, etc.)	%	5,1	3,0	15,2	4,9	9,8	3,7	,122	☆,000	☆,000	☆,009
Bourse pour l'excellence de votre dossier scolaire ou pour votre implication	%	4,8	4,4	1,2	2,9	3,1	3,9	,907	,193	,594	,079
Soutien financier d'un autre membre de ma famille	%	2,9	3,0	1,5	2,0	2,3	2,7	,955	,835	,835	,492
Soutien financier du conjoint, de la conjointe, du copain, de la copine	%	1,2	0,5	3,3	3,0	2,2	1,4	,103	,777	,357	,332
Total	n	130	12 032	115	6 208	244	18 241				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
8.3a. Source de financement des études : soutien financier des parents ou tuteurs (Q29a)											
Source principale	%	44,3	71,5	10,4	34,4	28,3	58,9	☆,000	☆,000	☆,000	☆,000
Source secondaire	%	33,0	19,3	35,1	23,5	34,0	20,7				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	22,7	9,2	54,6	42,1	37,8	20,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 034	116	6 210	246	18 243				
8.3b. Source de financement des études : soutien financier d'un autre membre de ma famille (Q29b)											
Source principale	%	2,9	3,0	1,5	2,0	2,3	2,7	,765	☆,016	,837	,698
Source secondaire	%	12,0	14,6	14,8	7,5	13,3	12,2				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	85,0	82,4	83,7	90,5	84,4	85,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 034	116	6 208	246	18 241				
8.3c. Source de financement des études : soutien financier du conjoint, de la conjointe, du copain, de la copine (Q29c)											
Source principale	%	1,2	0,5	3,3	3,0	2,2	1,4	☆,000	,074	☆,000	,054
Source secondaire	%	7,1	2,0	15,8	9,4	11,2	4,5				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	91,7	97,5	80,9	87,6	86,6	94,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 034	116	6 208	246	18 241				
8.3d. Source de financement des études : travail rémunéré pendant l'été (Q29d)											
Source principale	%	33,1	27,2	42,1	45,7	37,3	33,5	,255	,650	,326	,351
Source secondaire	%	42,7	48,8	36,6	35,7	39,8	44,3				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	24,2	24,0	21,3	18,5	22,8	22,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 034	116	6 208	246	18 241				
8.3e. Source de financement des études : épargnes personnelles (Q29e)											
Source principale	%	26,8	21,4	24,6	33,4	25,8	25,5	,281	☆,022	,252	,494
Source secondaire	%	38,5	43,3	33,3	36,0	36,1	40,8				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	34,7	35,3	42,1	30,5	38,2	33,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 032	116	6 210	246	18 242				
8.3f. Source de financement des études : prêts et bourses du gouvernement (aide financière) (Q29f)											
Source principale	%	28,0	9,9	34,4	18,0	31,1	12,7	☆,000	☆,000	☆,000	,511
Source secondaire	%	22,8	22,3	21,3	24,3	22,1	23,0				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	49,2	67,8	44,3	57,8	46,9	64,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 032	116	6 210	246	18 242				

	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
8.3g. Source de financement des études : prêts personnels (caisse populaire, banque, cartes de crédit, etc.) (Q29g)											
Source principale	%	5,1	3,0	15,2	4,9	9,8	3,7	,129	☆,000	☆,000	☆,014
Source secondaire	%	17,6	14,1	22,2	15,6	19,8	14,6				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	77,3	82,9	62,6	79,5	70,4	81,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 032	116	6 210	246	18 242				
8.3h. Source de financement des études : bourse pour l'excellence de votre dossier scolaire ou pour votre implication (Q29h)											
Source principale	%	4,8	4,4	1,2	2,9	3,1	3,9	,856	,061	,678	,174
Source secondaire	%	14,9	16,6	18,6	12,1	16,6	15,0				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	80,3	79,0	80,2	85,0	80,3	81,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 032	115	6 210	244	18 242				
8.3i. Source de financement des études : travail rémunéré pendant l'année scolaire (Q29i)											
Source principale	%	15,5	20,8	41,6	44,8	27,7	29,0	,067	,497	,188	☆,000
Source secondaire	%	32,0	36,8	27,4	28,8	29,8	34,0				
Je ne prévois pas utiliser cette source de financement	%	52,5	42,5	31,0	26,4	42,4	37,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	130	12 032	115	6 210	244	18 242				
Cette question s'adresse aux étudiants qui prévoient occuper un emploi durant l'année scolaire selon la question Q29i											
8.4. Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores de 8 à 10 sur 10) (Q30)											
Pour payer mes dépenses personnelles	%	82,3	81,0	82,9	87,8	82,7	83,7	,803	,149	,783	,970
Pour financer mes études	%	57,0	39,8	61,2	59,9	59,4	47,8	☆,008	,877	☆,006	,606
Responsable de ma subsistance	%	32,4	21,6	71,3	56,7	54,3	35,5	☆,042	☆,011	☆,000	☆,000
Pour accumuler de l'expérience de travail	%	56,9	60,4	43,4	47,8	49,3	55,4	,523	,403	,148	,114
Pour payer mes dettes	%	12,7	5,4	29,7	23,4	22,3	12,6	☆,010	,168	☆,001	☆,016
Pour financer une activité scolaire (stage, équipe sportive, voyage d'études, etc.)	%	20,1	17,6	10,1	15,1	14,5	16,6	,669	,222	,466	,110
Parce que j'ai un conjoint ou des enfants à charge	%	1,1	1,5	14,7	10,0	8,8	4,9	,928	,141	☆,044	☆,006
Pour aider mes parents financièrement	%	4,7	7,8	6,6	8,8	5,7	8,2	,390	,442	,280	,704
Total	n	62	6 922	79	4 571	141	11 493				
8.4a. Raisons d'occuper un emploi : responsable de ma subsistance (Q30a)											
Ne s'applique pas	%	13,1	25,2	8,8	10,5	10,7	19,4	,058	☆,004	☆,000	☆,000
En désaccord (scores 1 à 3)	%	27,6	29,8	0,0	13,3	12,1	23,2				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	26,9	23,4	19,8	19,5	22,9	21,9				
En accord (scores 8 à 10)	%	32,4	21,6	71,3	56,7	54,3	35,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 923	79	4 571	141	11 494				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
8.4b. Raisons d'occuper un emploi : pour financer mes études (Q30b)											
Ne s'applique pas	%	6,8	9,2	10,6	5,3	8,9	7,7	,069	,155	★,014	,544
En désaccord (scores 1 à 3)	%	14,0	19,0	14,8	13,8	14,4	17,0				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	22,3	31,9	13,4	20,9	17,3	27,5				
En accord (scores 8 à 10)	%	57,0	39,8	61,2	59,9	59,4	47,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 923	79	4 571	141	11 494				
8.4c. Raisons d'occuper un emploi : pour payer mes dépenses personnelles (Q30c)											
Ne s'applique pas	%	1,9	2,3	6,4	1,5	4,4	2,0	,337	★,005	,247	,130
En désaccord (scores 1 à 3)	%	5,3	2,1	0,0	1,4	2,3	1,8				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	10,5	14,6	10,7	9,3	10,6	12,5				
En accord (scores 8 à 10)	%	82,3	81,0	82,9	87,8	82,7	83,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 923	79	4 571	141	11 494				
8.4d. Raisons d'occuper un emploi : pour accumuler de l'expérience de travail (Q30d)											
Ne s'applique pas	%	2,7	3,3	10,4	5,5	7,1	4,2	,682	,312	,232	★,021
En désaccord (scores 1 à 3)	%	5,2	7,2	18,6	16,9	12,8	11,1				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	35,1	29,1	27,5	29,8	30,9	29,3				
En accord (scores 8 à 10)	%	56,9	60,4	43,4	47,8	49,3	55,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 923	79	4 571	141	11 494				
8.4e. Raisons d'occuper un emploi : parce que j'ai un conjoint ou des enfants à charge (Q30e)											
Ne s'applique pas	%	58,0	71,3	50,1	60,2	53,5	66,9	★,049	,128	★,001	★,039
En désaccord (scores 1 à 3)	%	36,5	25,6	27,9	25,8	31,6	25,7				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	4,4	1,6	7,3	4,1	6,0	2,6				
En accord (scores 8 à 10)	%	1,1	1,5	14,7	10,0	8,8	4,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 922	79	4 571	141	11 493				
8.4f. Raisons d'occuper un emploi : pour aider mes parents financièrement (Q30f)											
Ne s'applique pas	%	44,3	45,6	52,5	46,0	48,9	45,8	,681	,382	,666	,461
En désaccord (scores 1 à 3)	%	39,3	33,2	26,7	33,8	32,2	33,5				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	11,8	13,4	14,3	11,4	13,2	12,6				
En accord (scores 8 à 10)	%	4,7	7,8	6,6	8,8	5,7	8,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 922	79	4 571	141	11 493				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
8.4g. Raisons d'occuper un emploi : pour financer une activité scolaire (stage, équipe sportive, voyage d'études, etc.) (Q30g)											
Ne s'applique pas	%	31,7	33,2	38,3	41,8	35,4	36,6	,943	,266	,262	,113
En désaccord (scores 1 à 3)	%	25,6	24,0	38,4	28,8	32,8	25,9				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	22,6	25,2	13,2	14,3	17,3	20,9				
En accord (scores 8 à 10)	%	20,1	17,6	10,1	15,1	14,5	16,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 923	79	4 571	141	11 494				
8.4h. Raisons d'occuper un emploi : pour payer mes dettes (Q30h)											
Ne s'applique pas	%	49,8	62,3	44,6	43,5	46,9	54,8	☆,042	,310	☆,009	,076
En désaccord (scores 1 à 3)	%	30,3	26,7	18,8	21,9	23,9	24,8				
Plus ou moins en accord (scores 4 à 7)	%	7,2	5,6	6,9	11,2	7,0	7,8				
En accord (scores 8 à 10)	%	12,7	5,4	29,7	23,4	22,3	12,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	62	6 923	79	4 571	141	11 494				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 9 – Maîtrise des outils liés aux technologies de l'information												
9.1. Avez-vous accès à un ordinateur adéquat pour entreprendre vos études collégiales? (Q37)												
	Je possède un ordinateur de bureau personnel suffisamment performant	%	21,2	19,7	21,2	23,5	21,2	21,0	☆,041	,197	☆,034	,638
	Je possède un ordinateur portable personnel suffisamment performant	%	50,4	58,3	59,8	62,5	54,7	59,8				
	J'ai accès à un ordinateur que je dois partager avec d'autres personnes	%	1,9	4,9	1,9	2,6	1,9	4,1				
	Non, celui que je possède n'est pas suffisamment performant et je dois le remplacer	%	9,0	4,4	5,8	5,2	7,5	4,7				
	Non, mais je compte m'en procurer un bientôt	%	12,2	9,7	6,8	2,5	9,7	7,2				
	Non, j'en aurais besoin, mais je ne sais pas comment le financer	%	5,1	2,6	4,5	3,2	4,8	2,8				
	Non et je ne prévois pas en avoir besoin	%	0,3	0,4	0,0	0,4	0,2	0,4				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	124	11 476	105	5 914	229	17 391				
9.2. Niveau de maîtrise intermédiaire ou avancé de certains outils technologiques (Q36)												
	Traitement de texte (ex. Word)	%	86,8	91,6	93,9	93,3	90,0	92,1	,076	,676	,224	,066
	Logiciel de présentation (ex. PowerPoint)	%	84,2	92,1	82,7	84,2	83,5	89,4	☆,001	,717	☆,004	,816
	Recherche documentaire sur Internet	%	77,1	81,7	72,0	79,2	74,8	80,9	,219	,087	☆,018	,380
	Distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation	%	72,4	81,3	71,3	77,9	71,9	80,1	☆,014	,112	☆,002	,847
	Communication collaborative (ex. Teams)	%	75,5	79,0	66,7	68,8	71,5	75,5	,390	,637	,173	,126
	Travail collaboratif sur des documents partagés (ex. OneDrive)	%	57,1	67,4	61,7	61,0	59,2	65,2	☆,017	,858	,054	,476
	Tableur (ex. Excel)	%	32,5	35,4	44,5	48,2	38,0	39,8	,461	,487	,583	,052
	Outil de montage vidéo ou audio	%	31,4	38,0	25,8	26,1	28,8	33,9	,135	,931	,104	,340
	Logiciel de traitement de l'image (ex. Photoshop)	%	23,8	26,2	27,9	25,0	25,7	25,8	,572	,535	,989	,531
	Langage de programmation	%	12,7	12,0	17,6	12,1	14,9	12,0	,786	,069	,194	,279
	Total	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				
9.2a. Niveau de maîtrise : traitement de texte (ex. Word) (Q36a)												
	Débutant	%	12,4	8,1	5,0	6,4	9,0	7,5	,165	,205	,463	,079
	Intermédiaire	%	41,7	50,1	56,6	47,9	48,5	49,4				
	Avancé	%	45,1	41,4	37,2	45,3	41,5	42,7				
	Ne s'applique pas	%	0,8	0,4	1,1	0,3	1,0	0,4				
	Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
		n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres				
9.2b. Niveau de maîtrise : tableur (ex. Excel) (Q36b)											
Débutant	%	64,2	60,5	48,4	48,2	57,0	56,3	,484	,219	,117	,057
Intermédiaire	%	25,5	30,4	29,5	35,8	27,3	32,2				
Avancé	%	7,0	5,1	15,0	12,4	10,7	7,6				
Ne s'applique pas	%	3,3	4,0	7,1	3,6	5,0	3,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				
9.2c. Niveau de maîtrise : logiciel de présentation (ex. PowerPoint) (Q36c)											
Débutant	%	15,0	7,6	15,2	15,2	15,1	10,1	☆,011	,346	☆,011	,372
Intermédiaire	%	42,4	46,1	51,0	47,3	46,3	46,5				
Avancé	%	41,8	46,0	31,7	36,8	37,2	42,9				
Ne s'applique pas	%	0,8	0,3	2,1	0,7	1,4	0,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				
9.2d. Niveau de maîtrise : travail collaboratif sur des documents partagés (ex. OneDrive) (Q36d)											
Débutant	%	41,0	30,5	32,6	36,4	37,2	32,5	,070	,213	,212	,245
Intermédiaire	%	37,9	41,4	39,8	40,1	38,8	41,0				
Avancé	%	19,2	25,9	21,9	20,9	20,4	24,2				
Ne s'applique pas	%	1,8	2,1	5,7	2,5	3,6	2,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				
9.2e. Niveau de maîtrise : communication collaborative (ex. Teams) (Q36e)											
Débutant	%	23,6	19,4	31,5	28,6	27,2	22,5	,629	,716	,251	,070
Intermédiaire	%	37,0	38,1	43,8	41,5	40,1	39,2				
Avancé	%	38,5	40,9	22,9	27,3	31,4	36,3				
Ne s'applique pas	%	0,8	1,7	1,8	2,6	1,3	2,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 503	105	5 930	229	17 432				
9.2f. Niveau de maîtrise : logiciel de traitement de l'image (ex. Photoshop) (Q36f)											
Débutant	%	69,2	65,4	57,0	60,9	63,6	63,9	,451	,826	,942	,111
Intermédiaire	%	15,3	19,7	21,3	17,9	18,1	19,1				
Avancé	%	8,5	6,5	6,5	7,1	7,6	6,7				
Ne s'applique pas	%	7,0	8,4	15,2	14,2	10,7	10,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres				
9.2g. Niveau de maîtrise : outil de montage vidéo ou audio (Q36g)											
Débutant	%	62,3	54,3	58,4	58,2	60,5	55,6	,201	,415	,423	★ ,019
Intermédiaire	%	20,7	29,0	23,1	19,5	21,8	25,7				
Avancé	%	10,7	9,0	2,7	6,6	7,0	8,2				
Ne s'applique pas	%	6,3	7,7	15,8	15,7	10,7	10,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				
9.2h. Niveau de maîtrise : langage de programmation (Q36h)											
Débutant	%	71,9	71,2	53,7	61,8	63,6	68,0	,756	,148	,195	★ ,033
Intermédiaire	%	9,3	10,0	13,0	9,8	11,0	10,0				
Avancé	%	3,3	2,0	4,6	2,3	3,9	2,1				
Ne s'applique pas	%	15,5	16,8	28,6	26,1	21,5	20,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				
9.2i. Niveau de maîtrise : recherche documentaire sur Internet (Q36i)											
Débutant	%	21,9	16,2	24,1	17,9	22,9	16,8	,275	,335	,087	,391
Intermédiaire	%	44,4	49,1	44,7	45,8	44,6	47,9				
Avancé	%	32,6	32,6	27,3	33,5	30,2	32,9				
Ne s'applique pas	%	1,0	2,1	3,9	2,9	2,3	2,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				
9.2j. Niveau de maîtrise : distinguer les sources d'information fiables afin d'éviter la désinformation (Q36j)											
Débutant	%	26,4	17,3	25,2	19,6	25,9	18,1	★ ,048	,305	★ ,016	,481
Intermédiaire	%	39,7	47,2	36,7	43,5	38,3	45,9				
Avancé	%	32,7	34,1	34,6	34,4	33,6	34,2				
Ne s'applique pas	%	1,2	1,4	3,4	2,5	2,2	1,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 504	105	5 930	229	17 434				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
Thème 10 – Besoins de soutien pour la réussite des études collégiales											
10.1. Domaines pour lesquels l'étudiant prévoit un grand besoin d'aide pour réussir ses études collégiales (scores 8 à 10 sur 10) (Q35)											
Préparer les examens	%	31,6	20,7	36,9	25,0	34,0	22,2	☆,002	☆,005	☆,000	,389
Développer des méthodes de travail	%	34,6	22,0	32,6	27,6	33,7	23,9	☆,001	,279	☆,000	,716
Faire les travaux de session	%	28,0	15,1	32,4	19,4	30,0	16,6	☆,000	☆,001	☆,000	,447
Être attentif et me concentrer en classe	%	26,7	19,6	21,0	26,4	24,1	21,9	☆,037	,212	,389	,287
Résoudre des problèmes mathématiques	%	25,3	14,6	22,6	17,1	24,1	15,5	☆,001	,123	☆,000	,654
Utiliser les ressources de la bibliothèque	%	21,0	8,2	23,2	11,1	22,0	9,2	☆,000	☆,000	☆,000	,770
Intervenir en classe, donner mon opinion, défendre mes idées	%	22,2	17,1	20,9	17,2	21,6	17,1	,129	,312	,071	,815
Utiliser des logiciels informatiques ou des outils technologiques	%	20,3	9,7	13,8	10,2	17,3	9,9	☆,000	,286	☆,000	,152
Me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire	%	17,1	6,6	15,9	11,3	16,5	8,2	☆,000	,119	☆,000	,818
Travailler en équipe	%	13,3	6,7	20,1	10,3	16,4	7,9	☆,003	☆,001	☆,000	,184
Développer mon jugement critique	%	16,1	6,9	10,5	8,3	13,6	7,4	☆,000	,429	☆,001	,231
Total	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1a. Besoin d'aide pour : développer mon jugement critique (Q35a)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	33,5	52,6	40,5	57,3	36,7	54,2	☆,000	☆,003	☆,000	,332
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	50,4	40,5	48,9	34,4	49,7	38,4				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	16,1	6,9	10,5	8,3	13,6	7,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1b. Besoin d'aide pour : intervenir en classe, donner mon opinion, défendre mes idées (Q35b)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	34,6	41,1	33,1	48,5	33,9	43,6	,208	☆,008	☆,009	,934
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	43,2	41,8	46,0	34,3	44,5	39,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	22,2	17,1	20,9	17,2	21,6	17,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1c. Besoin d'aide pour : être attentif et me concentrer en classe (Q35c)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	28,5	41,0	27,8	36,1	28,2	39,3	☆,010	☆,014	☆,002	,514
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	44,8	39,4	51,3	37,5	47,7	38,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	26,7	19,6	21,0	26,4	24,1	21,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1d. Besoin d'aide pour : résoudre des problèmes mathématiques (Q35d)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	37,0	48,7	42,5	50,6	39,5	49,3	☆,001	,179	☆,000	,697
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	37,8	36,7	34,9	32,3	36,4	35,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	25,3	14,6	22,6	17,1	24,1	15,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				

		Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)			
		Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B
		Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres				
10.1e. Besoin d'aide pour : me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire (Q35e)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	46,9	66,6	52,5	61,3	49,5	64,8	☆,000	,128	☆,000	,696
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	36,0	26,7	31,6	27,4	34,0	27,0				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	17,1	6,6	15,9	11,3	16,5	8,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1f. Besoin d'aide pour : utiliser des logiciels informatiques ou des outils technologiques (Q35f)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	39,9	55,9	56,2	60,7	47,3	57,5	☆,000	,490	☆,000	☆,040
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	39,8	34,4	30,1	29,2	35,4	32,6				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	20,3	9,7	13,8	10,2	17,3	9,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1g. Besoin d'aide pour : travailler en équipe (Q35g)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	48,5	64,4	55,1	57,0	51,5	61,9	☆,000	☆,004	☆,000	,075
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	38,2	28,9	24,8	32,7	32,1	30,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	13,3	6,7	20,1	10,3	16,4	7,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1h. Besoin d'aide pour : développer des méthodes de travail (Q35h)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	19,6	38,7	21,3	34,7	20,4	37,3	☆,000	☆,016	☆,000	,938
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	45,9	39,3	46,1	37,7	46,0	38,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	34,6	22,0	32,6	27,6	33,7	23,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1i. Besoin d'aide pour : préparer les examens (Q35i)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	17,9	36,1	27,8	36,0	22,4	36,1	☆,000	☆,015	☆,000	,053
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	50,6	43,2	35,3	39,0	43,6	41,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	31,6	20,7	36,9	25,0	34,0	22,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.1j. Besoin d'aide pour : faire les travaux de session (Q35j)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	24,5	43,4	30,2	42,6	27,1	43,2	☆,000	☆,002	☆,000	,273
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	47,5	41,5	37,3	38,0	42,9	40,3				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	28,0	15,1	32,4	19,4	30,0	16,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
10.1k. Besoin d'aide pour : utiliser les ressources de la bibliothèque (Q35k)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	44,0	56,1	36,5	56,0	40,6	56,1	☆,000	☆,000	☆,000	,498
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	35,0	35,7	40,3	32,9	37,4	34,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	21,0	8,2	23,2	11,1	22,0	9,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	126	11 628	105	5 998	231	17 626				
10.2. Grand besoin d'aide pour... (Q38)											
Contrôler mon stress	%	34,8	26,9	44,0	34,0	39,1	29,3	,054	☆,035	☆,001	,162
Confirmer mon choix de carrière	%	25,5	22,3	23,1	20,1	24,4	21,6	,420	,487	,319	,654
Gérer mon emploi du temps	%	22,4	15,3	26,3	20,2	24,2	17,0	☆,033	,103	☆,004	,447
Me motiver pour les études	%	26,2	21,3	21,6	21,7	24,1	21,4	,186	,967	,311	,448
Faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie	%	14,7	7,8	23,5	14,5	18,8	10,1	☆,004	☆,008	☆,000	,083
Résoudre des problèmes financiers	%	9,4	4,4	27,0	15,8	17,6	8,3	☆,013	☆,003	☆,000	☆,000
Faire face à des problèmes d'ordre psychosocial	%	9,5	6,7	23,1	13,3	15,8	8,9	,166	☆,004	☆,000	☆,007
Faire face à des difficultés liées à la santé physique	%	10,5	4,9	15,2	9,6	12,7	6,5	☆,003	,055	☆,000	,302
M'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier au cégep	%	8,3	4,4	17,4	5,1	12,5	4,7	☆,042	☆,000	☆,000	☆,043
Développer un réseau social et d'amis	%	6,3	8,1	14,1	11,6	9,9	9,3	,543	,404	,815	,054
Assumer des responsabilités (repas, courses, ménage, etc.)	%	8,2	4,5	10,3	8,8	9,2	5,9	☆,047	,551	☆,036	,555
M'adapter à un changement de région	%	7,1	2,7	9,1	4,5	8,0	3,3	☆,002	☆,015	☆,000	,575
Surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers	%	4,1	2,7	4,8	4,8	4,4	3,4	,338	,980	,411	,808
Faire face à des situations de discrimination	%	1,4	1,2	2,4	1,6	1,9	1,3	,637	,314	,552	,540
M'adapter à un changement de pays	%	2,2	1,8	0,8	1,4	1,5	1,7	,603	,689	,677	,390
Faire face à des situations d'intimidation	%	0,5	1,1	1,1	1,3	0,8	1,2	,739	,787	,681	,915
Total	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2a. Besoin d'aide pour : gérer mon emploi du temps (Q38a)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	33,8	44,7	29,2	40,9	31,7	43,4	☆,025	☆,045	☆,001	,677
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	43,8	40,0	44,4	38,9	44,1	39,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	22,4	15,3	26,3	20,2	24,2	17,0				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2b. Besoin d'aide pour : contrôler mon stress (Q38b)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	25,5	36,6	25,5	31,9	25,5	35,0	☆,030	,102	☆,001	,281
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	39,7	36,5	30,5	34,1	35,4	35,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	34,8	26,9	44,0	34,0	39,1	29,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				

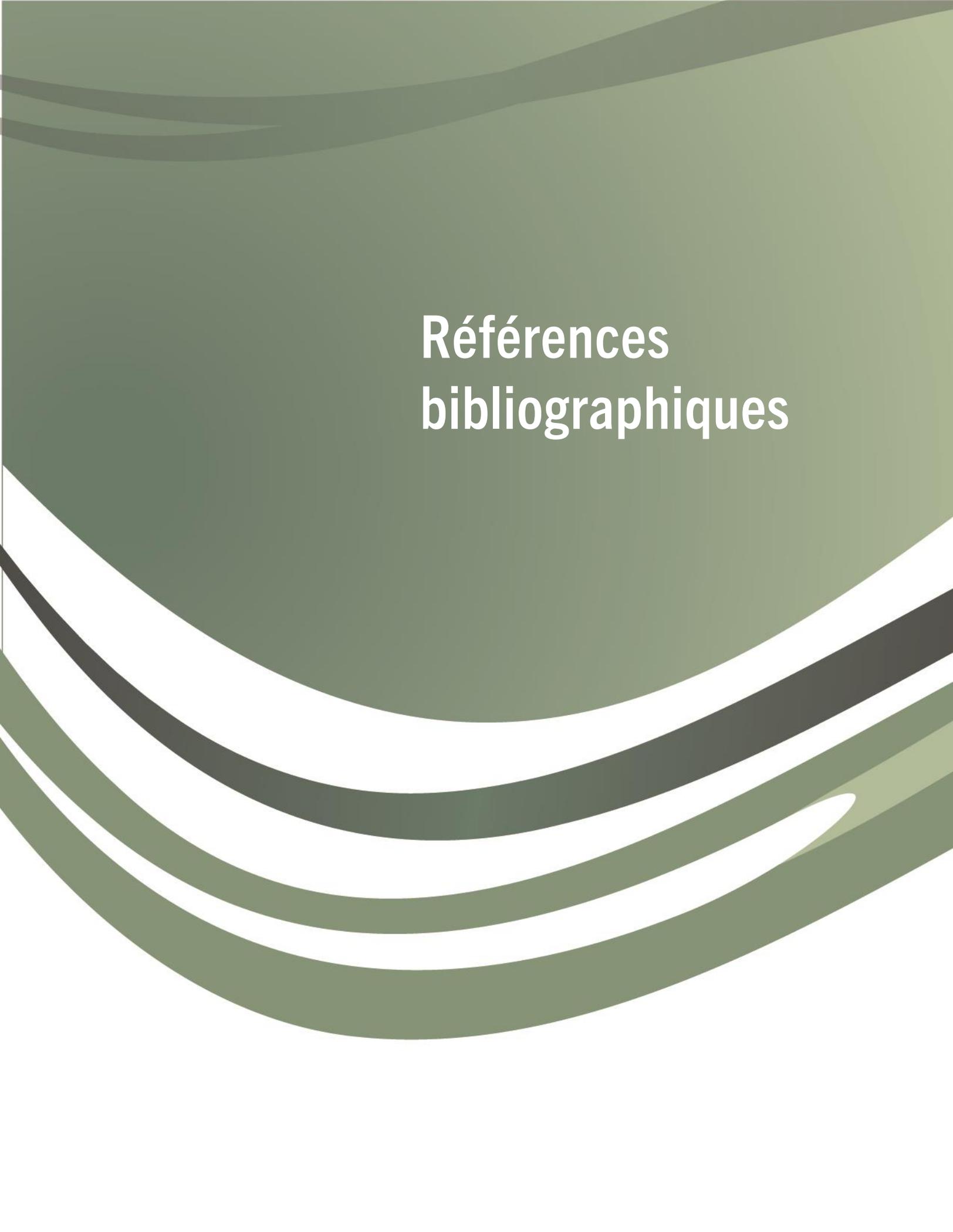
	Tableaux croisés							Tests statistiques (SIG)			
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
10.2c. Besoin d'aide pour : résoudre des problèmes financiers (Q38c)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	62,7	75,7	46,7	57,7	55,2	69,6	☆,002	☆,007	☆,000	☆,002
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	27,9	19,9	26,3	26,5	27,2	22,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	9,4	4,4	27,0	15,8	17,6	8,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2d. Besoin d'aide pour : confirmer mon choix de carrière (Q38d)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	33,0	40,4	44,4	50,2	38,3	43,7	,237	,540	,264	,165
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	41,6	37,3	32,4	29,7	37,3	34,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	25,5	22,3	23,1	20,1	24,4	21,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2e. Besoin d'aide pour : me motiver pour les études (Q38e)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	24,6	37,7	35,1	42,1	29,5	39,2	☆,012	,250	☆,012	,229
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	49,2	41,0	43,3	36,2	46,5	39,4				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	26,2	21,3	21,6	21,7	24,1	21,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2f. Besoin d'aide pour : faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (Q38f)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	52,9	69,3	52,0	56,7	52,5	65,0	☆,000	☆,031	☆,000	,179
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	32,4	22,9	24,6	28,8	28,8	24,9				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	14,7	7,8	23,5	14,5	18,8	10,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2g. Besoin d'aide pour : faire face à des difficultés liées à la santé physique (Q38g)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	55,6	76,4	57,7	68,6	56,6	73,7	☆,000	☆,047	☆,000	,391
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	34,0	18,8	27,0	21,8	30,8	19,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	10,5	4,9	15,2	9,6	12,7	6,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2h. Besoin d'aide pour : faire face à des problèmes d'ordre psychosocial (Q38h)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	66,5	78,4	52,4	66,4	60,0	74,3	☆,006	☆,004	☆,000	☆,019
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	23,9	15,0	24,6	20,4	24,2	16,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	9,5	6,7	23,1	13,3	15,8	8,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
10.2i. Besoin d'aide pour : faire face à des situations d'intimidation (Q38i)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	91,6	93,0	93,0	93,0	92,3	93,0	,522	,964	,681	,764
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	7,8	5,8	5,9	5,8	6,9	5,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	0,5	1,1	1,1	1,3	0,8	1,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2j. Besoin d'aide pour : faire face à des situations de discrimination (Q38j)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	90,0	92,5	83,2	92,3	86,9	92,5	,408	★,002	★,004	,364
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	8,7	6,3	14,3	6,1	11,3	6,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	1,4	1,2	2,4	1,6	1,9	1,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2k. Besoin d'aide pour : m'adapter à un changement de région (Q38k)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	77,2	86,7	77,2	84,2	77,2	85,9	★,001	★,035	★,000	,777
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	15,8	10,5	13,7	11,4	14,8	10,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	7,1	2,7	9,1	4,5	8,0	3,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2l. Besoin d'aide pour : m'adapter à un changement de pays (Q38l)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	92,6	93,9	96,9	96,1	94,6	94,6	,823	,855	,896	,316
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	5,3	4,3	2,3	2,5	3,9	3,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	2,2	1,8	0,8	1,4	1,5	1,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2m. Besoin d'aide pour : m'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier au cégep (Q38m)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	75,7	81,6	75,3	83,2	75,5	82,1	,099	★,000	★,000	★,036
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	16,0	14,0	7,3	11,7	11,9	13,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,3	4,4	17,4	5,1	12,5	4,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2n. Besoin d'aide pour : assumer des responsabilités (repas, courses, ménage, etc.) (Q38n)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	72,7	76,4	59,6	68,8	66,6	73,8	,131	,111	★,024	,096
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	19,2	19,2	30,1	22,4	24,2	20,3				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	8,2	4,5	10,3	8,8	9,2	5,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
10.2o. Besoin d'aide pour : développer un réseau social et d'amis (Q38o)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	63,8	63,3	53,7	60,0	59,1	62,2	,827	,371	,667	,103
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	29,9	28,7	32,3	28,3	31,0	28,5				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	6,3	8,1	14,1	11,6	9,9	9,3				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.2p. Besoin d'aide pour : surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à des besoins particuliers (Q38p)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	88,2	90,0	72,1	85,1	80,7	88,3	,618	★,000	★,001	★,004
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	7,8	7,3	23,1	10,1	14,9	8,3				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	4,1	2,7	4,8	4,8	4,4	3,4				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 397	105	5 857	227	17 254				
10.3. Grand besoin d'aide en langue d'enseignement pour... (scores de 8 à 10 sur 10) (Q32)											
Écrire sans fautes	%	32,6	26,1	32,8	28,5	32,7	26,9	,096	,375	★,049	,980
Comprendre et analyser des textes variés	%	29,1	17,1	30,0	17,2	29,5	17,1	☆,000	★,001	★,000	,903
Rédiger des textes variés	%	24,2	14,3	29,5	18,2	26,6	15,7	☆,002	★,002	★,000	,349
M'exprimer oralement	%	22,8	14,6	27,9	16,0	25,1	15,1	☆,010	★,001	★,000	,365
Bien défendre mes idées	%	21,2	12,7	22,3	15,9	21,7	13,8	☆,005	,076	★,001	,834
Total	n	129	11 889	108	6 130	237	18 019				
10.3a. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : écrire sans fautes (Q32a)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	35,9	43,7	33,6	45,0	34,9	44,1	,133	,059	★,014	,937
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	31,5	30,2	33,6	26,5	32,5	29,0				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	32,6	26,1	32,8	28,5	32,7	26,9				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	129	11 889	108	6 130	237	18 019				
10.3b. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : rédiger des textes variés (Q32b)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	31,8	47,5	34,7	47,4	33,2	47,4	☆,000	★,004	★,000	,436
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	43,9	38,2	35,8	34,4	40,2	36,9				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	24,2	14,3	29,5	18,2	26,6	15,7				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	129	11 889	108	6 130	237	18 019				
10.3c. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : m'exprimer oralement (Q32c)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	34,5	51,7	47,0	54,8	40,2	52,8	☆,000	★,005	★,000	★,015
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	42,7	33,7	25,1	29,1	34,7	32,1				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	22,8	14,6	27,9	16,0	25,1	15,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	129	11 889	108	6 130	237	18 019				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
10.3d. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : comprendre et analyser des textes variés (Q32d)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	23,0	39,4	38,1	47,2	29,9	42,1	☆,000	☆,003	☆,000	☆,016
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	47,9	43,5	31,9	35,6	40,6	40,8				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	29,1	17,1	30,0	17,2	29,5	17,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	129	11 889	108	6 130	237	18 019				
10.3e. Besoin d'aide en langue d'enseignement pour : bien défendre mes idées (Q32e)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	41,9	49,7	38,2	50,6	40,2	50,0	☆,014	☆,027	☆,001	,802
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	36,9	37,7	39,5	33,5	38,1	36,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	21,2	12,7	22,3	15,9	21,7	13,8				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	129	11 889	108	6 130	237	18 019				
10.4. Besoin d'aide en langue seconde pour... (Q33a)											
Parler (soutenir une conversation)	%	27,7	20,0	24,5	21,5	26,3	20,5	☆,036	,482	☆,036	,599
Écrire	%	26,4	17,5	23,8	19,2	25,3	18,1	☆,008	,311	☆,006	,589
Lire	%	16,7	10,3	15,3	11,2	16,1	10,6	☆,020	,243	☆,009	,730
Comprendre (écouter)	%	15,6	9,6	16,7	11,5	16,1	10,2	☆,026	,156	☆,006	,885
Total	n	119	11 472	93	5 416	211	16 888				
10.4a. Besoin d'aide en langue seconde pour : écrire (Q33a)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	41,6	47,8	45,3	50,6	43,2	48,7	☆,033	,531	☆,022	,808
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	31,9	34,7	31,0	30,2	31,5	33,3				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	26,4	17,5	23,8	19,2	25,3	18,1				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	124	11 582	94	5 447	218	17 029				
10.4b. Besoin d'aide en langue seconde pour : parler (soutenir une conversation) (Q33b)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	42,6	48,5	54,9	50,2	47,9	49,1	,103	,221	,080	,128
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	29,7	31,5	20,6	28,3	25,8	30,5				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	27,7	20,0	24,5	21,5	26,3	20,5				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	123	11 547	94	5 453	217	17 000				
10.4c. Besoin d'aide en langue seconde pour : comprendre (écouter) (Q33c)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	58,9	66,1	57,9	67,7	58,5	66,6	,065	,132	☆,011	,989
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	25,4	24,4	25,4	20,8	25,4	23,2				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	15,6	9,6	16,7	11,5	16,1	10,2				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	122	11 472	93	5 416	215	16 888				

	Tableaux croisés						Tests statistiques (SIG)				
	Population A		Population B		Tous		A	B	Tous	A vs B	
	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres	Autoch.	Autres					
10.4d. Besoin d'aide en langue seconde pour : lire (Q33d)											
Faible besoin d'aide (scores 1 à 3)	%	59,5	62,1	61,9	67,1	60,5	63,7	,059	,427	★ ,033	,934
Besoin d'aide moyen (scores 4 à 7)	%	23,8	27,6	22,8	21,7	23,4	25,7				
Grand besoin d'aide (scores 8 à 10)	%	16,7	10,3	15,3	11,2	16,1	10,6				
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	n	119	11 494	93	5 420	211	16 915				
10.5. Services aux étudiants que vous prévoyez utiliser au cours de la prochaine année au cégep (Q39)											
Bibliothèque	%	52,1	63,9	58,0	59,4	54,9	62,4	☆ ,008	,792	★ ,022	,368
Prêts et bourses	%	30,7	21,1	41,8	35,3	35,9	25,9	☆ ,012	,159	★ ,001	,077
Aide à la réussite ou service de tutorat	%	33,8	24,6	31,3	26,1	32,6	25,1	☆ ,023	,216	★ ,010	,728
Installations sportives	%	38,7	45,9	25,4	36,1	32,4	42,5	,117	★ ,028	★ ,003	★ ,039
Soutien psychologique	%	22,3	15,3	37,9	24,3	29,6	18,4	☆ ,045	★ ,001	★ ,000	★ ,009
Orientation et choix de carrière	%	36,8	39,1	21,4	22,9	29,6	33,6	,643	,630	,194	★ ,009
Laboratoires informatiques	%	25,8	25,8	32,2	25,9	28,8	25,9	,953	,136	,283	,298
Emploi et placement étudiant	%	12,0	11,1	11,3	11,6	11,6	11,3	,830	,950	,888	,938
Service de santé	%	11,1	7,5	12,1	12,3	11,6	9,1	,164	,975	,205	,734
Aide au logement	%	8,0	4,2	7,7	4,7	7,9	4,4	☆ ,022	,168	★ ,008	,829
Aucun	%	11,6	9,6	14,7	11,4	13,1	10,2	,436	,358	,185	,575
Total	n	119	11 335	105	5 823	224	17 158				



Références bibliographiques

- Amnistie internationale et Mikana (2019). « *Tu n'as pas l'air autochtone !* » et autres préjugés. <https://amnistie.ca/sites/default/files/2021-04/livretFR.pdf>
- Anderson, B. et Richards, J. (2016). Students in Jeopardy: An Agenda for Improving Results in Band-Operated Schools. *CD Howe Institute Commentary*, 444.
- Audet, V. (2012). *Innu nikamu - L'Innu chante. Pouvoir des chants, identité et guérison chez les Innus*. PUL.
- Barney, K. (2016). Listening to and learning from the experiences of Aboriginal and Torres Strait Islander students to facilitate success. *Student success*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.5204/ssj.v7i1.317>
- Baskin, C. (2006). Aboriginal World Views as Challenges and Possibilities in Social Work Education. *Critical Social Work*, 7(2), 1-16.
- Bates, A. W (2015). *L'enseignement à l'ère du numérique : des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*. Contact Nord. https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/tony_bates-teaching_in_a_digital_age-fre.pdf
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
- Barbosa, J., Canovas, J. et Fritz, J.-C. (2012). Les cosmovisions et pratiques autochtones face au régime de propriété intellectuelle : la confrontation de visions du monde différentes. *Éthique publique*, 14(1). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/970>
- Beaulieu, A. (2012). « *Minuenimun* », le sentiment du bien-être : la guérison communautaire chez les Innus d'Unamen Shipu (Basse-Côte-Nord du Québec) [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/b8faf7f1-defa-4b04-845c-aaf86b20e934>
- Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. et Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes autochtones en milieu urbain. *Éducation et francophonie*, 49(1), 112-132. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>
- Blanchet-Cohen, N., et Richardson/Kinewesquao, C. (2017). Foreword: fostering cultural safety across contexts. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 13(3), 138-141.
- Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [essai doctoral, Université du Québec à Chicoutimi].
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). Portrait socioéducatif des étudiants de première génération. *Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Publication-Education/Portrait%20EPG_Faits%20saillants.pdf
- Borri-Anadon, C., Ouellet, S. et Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Rapport final de synthèse des connaissances (CRSH – 2016-2017). Université du Québec à Trois-Rivières.

- Galvani, P. (2018). La dimension spirituelle de l'auto-éco-formation face à la crise écologique. *Présence*, 11, 53-70.
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- Cégep de Trois-Rivières. (2016). *Sondage sur les clientèles autochtones* [document PowerPoint]. Direction des affaires étudiantes du Cégep de Trois-Rivières.
- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA). (2017). *L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuit et des Métis*. <https://www.ccsna-nccah.ca/docs/determinants/FS-Education-SDOH-2017-FR.pdf>
- Charrette, M. A. (2021). *Les étudiant(e)s autochtones au collégial: état des lieux et approches pédagogiques soutenantes* [communication orale]. Actes du 40^e colloque de l'AQPC : « 40 ans de pédagogie: pour des changements durables en éducation », les 10 et 11 juin 2021. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Collège Ahuntsic. (2021). *A space for the co-construction and sharing of Indigenization methods*. <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/60fbd478-cbae-4e76-b274-fdc843476553.pdf>
- Collèges et instituts Canada (2014). *Protocole sur l'éducation des Autochtones*. Collèges et instituts Canada. <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/notre-role/nos-priorites/accellerer-la-reconciliation/protocole-sur-leducation-des-autochtones/>
- Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones. (2023). *Favoriser les transitions afin de soutenir la persévérance scolaire des étudiants.es autochtones au Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Université du Québec à Chicoutimi; ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Commission d'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place : un rapport complémentaire de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, Volume 2, Kepek-Québec*. https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-complémentaire_Québec.pdf.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès (CERP). (2019). *Rapport final*. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL). (2018). *Enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec – 2015 : Éducation*. CSSSPNQL.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015). *Les survivants s'expriment : un rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/3-Les_survivants_sexpriment.pdf

- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Gouvernement du Canada. <https://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-01.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. https://www.oresquebec.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé-es de l'enseignement supérieur*. https://www.oresquebec.ca/wp-content/uploads/2021/09/Dossier_Insertion_complet.pdf
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). (2017). *Sondage sur les services offerts aux étudiants des Premières Nations dans les établissements scolaires postsecondaires*.
- Couture, C., Bacon, M., Arousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C. et Bizot, D. (2021). *Projet Petapan : Pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*. Centre de services scolaire des Rives-duSaguenay (CSSRDS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) UQAC, Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science et Business Media.
- Deer, F. (2013). Integrating Aboriginal Perspectives in Education: Perceptions of Pre-Service Teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(2), 175-211.
- Dion, S. D. (2016). Mediating the Space Between: Voices of Indigenous Youth and Voices of Educators in Service of Reconciliation. *Canadian Review of Sociology*, 53(4), 468-473.
- Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2016-n25-efg03027/1039497ar/>
- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire: enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones: une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-24.
- Dulong-Savignac, J. (2019). *Les pensionnats autochtones canadiens, histoire, mémoire : montages et regards sur les images d'archives par une exposition participative* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Dupuis, R. (2023). *La Question des Premières Nations au Canada*. Boréal.

- Eid, P., Turenne, M. et J. Magloire. (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Fédération des cégeps. (2017). La Fédération des cégeps tient une première grande rencontre sur la réussite des étudiants autochtones au collégial. *Fédération des cégeps*. <https://fedcegeps.ca/communiqués/2017/06/16714-2/>
- Flood, J. (2013). Aboriginal women and higher education: a pilot study of what drives and sustains mature-age Aboriginal women to study at University. Dans R. G. Craven et A. Dillon (éds.), *Seeding success in Indigenous Australian higher education (Diversity in Higher Education, Vol. 14)* (p. 209-223). Emerald Group Publishing Limited.
- Frenette, M. (2019, 23 janvier). *Les perspectives de carrière des diplômés de l'enseignement postsecondaire s'améliorent-elles?* (11F0019M publication no 415). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019003-fra.htm>
- Garakani, T. (2014). Young People Have a Lot to Say ... with Trust, Time, and Tools: The Voices of Inuit Youth in Nunavik. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), p. 233-257.
- Gaudreault, M. M. et Gaudreault, M. (2021). Accès, persévérance et diplomation aux études collégiales : ce que l'on en sait. Dans IRIPII (dir.), *Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement : les Cahiers de l'IRIPII* (vol. 3, p. 16-30). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38270/cahiers-iripi-3-pratiques-inclusives-contexte-diversite-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gaudreault, M. 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 étudiants des populations A et B*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tiny/mce/EnqueteReussite_RapportGeneralPopAB_Oct2022.pdf
- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn, M., Joncas, J. A. et Gobeille, F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures: regards croisés au sein des institutions. Rapport de recherche ayant servi à l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université*. Cégep de Baie-Comeau; Université du Québec à Chicoutimi; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Geanta, O. (2021). Mieux connaître, mieux-être : Les conséquences de l'instauration du système des pensionnats autochtones au Canada sur les Peuples autochtones. *Psycause : Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 11(1), 24-41. <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/psycause/article/view/51273/313>
- Gélinas, K. (2022). *Inclure les perspectives autochtones en milieu éducatif atikamekw : le vécu d'enseignants du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/10041/1/eprint10041.pdf>

- Gokavi, T. (2011). The transition to post-secondary education for Canadian Aboriginal and Non-Aboriginal students: a focus on adjustment, fit and anticipated persistence [thèse de doctorat, Université de la Saskatchewan].
- Groupe de Recherche et d'Interventions Psychosociales en Milieu Autochtone. (2022). *Décoloniser ses pratiques : valorisation identitaire et sécurisation culturelle en milieu autochtone* [communication orale]. Forum régional sur la sécurisation culturelle organisé par les Centres Mamik.
- Guay, C., Ellington, L. et Vollant, N. (2022). *KA NIKANITET : pour une pratique culturellement sécuritaire de la protection de la jeunesse en contextes autochtones*. PUQ.
- Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Plan stratégique de l'Institut de la santé des Autochtones des IRSC 2014-2018 / Bien-être, force et résilience des Premières Nations, des Inuits et des Métis : aller au-delà de l'équité en santé*. http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/documents/iaph_strat_plan_2014-18-fr.pdf
- Joncas, J. A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi].
- Joncas, J. A. (2018). *La justice aux études supérieures: incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire des femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval].
- 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>
- Lachapelle, M. (2017). *La négociation d'un parcours d'intégration : expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Lapointe Therrien, I. et Richard, É. (2021). Les étudiants adultes au collégial : les comprendre pour mieux les soutenir. *Pédagogie collégiale*, 35(1), 16-24.
- Lavoie, C. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. Fédération des cégeps. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1-13.
- Layton, J. (2023). *Les jeunes des Premières Nations : expériences et résultats relativement à l'éducation aux niveaux secondaire et postsecondaire* (publication no 81-599-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2023001-fra.htm>
- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. https://sac.uqam.ca/upload/files/Experiences_integracion_etudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf

- Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A.-M. et Chiasson, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Cahiers DIALOG (2015-0). INRS - Centre Urbanisation Culture Société; Réseau DIALOG. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/>
- Loiselle, M. et Legault, L. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue: rapport de recherche*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Longo, M. E., Bourdon, S., Vachon, N., St-Jean, É., Pugliese, M., Ledoux, É., Vultur, M., Gallant, N., Lechaume, A., Fleury, C. et St-Denis, X. (2021). *Portrait statistique de l'emploi des jeunes au Québec dans la décennie 2010-2019. Un bilan d'ensemble très positif, des positions variées envers l'activité et l'emploi et des inégalités persistantes*. Institut national de recherche scientifique (INRS).
- Mansour, A., Maltais, D. et Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, 49(1), 95-111.
- Mareschal, J. et Denault, A. A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*. Cégep Garneau.
- Mashford-Pringle, A. et Stewart, S. L. (2019). Akiikaa (it is the land): exploring land-based experiences with university students in Ontario. *Global Health Promotion*, 26(3), 64-72.
- Metallic, N. (2013). Les droits linguistiques des peuples autochtones. Dans M. Bastarache et M. Doucet (dir.), *Les droits linguistiques au Canada* (3^e édition, p. 891-992). Éditions Yvon Blais.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2017). *Bulletin statistique : l'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2017*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/com1-6-Bulletin_Statistiques.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2019). *Programme Accueil et intégration des Autochtones au collégial*.
- Moeke-Pickering, T. et Partridge, C. (2014). Service social autochtone — Incorporer la vision autochtone du monde dans les stages pratiques en service social. *Reflète*, 20(1), 150-169.
- Nadeau, V. (2015). *La conciliation famille-études au niveau collégial : comment favoriser l'accès aux parents-étudiants?* Regroupement des groupes de femmes de la région de la Capitale-Nationale (Portneuf-Québec-Charlevoix). <http://www.espacejeunesfemmes.com/wp-content/uploads/2015/07/La-conciliation-famille-%C3%A9tudes-au-niveau-coll%C3%A9gial.pdf>
- Nanhou, V. et Illick, N (coord.). (2019). *Regard statistique sur la jeunesse : état et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans 1996 à 2018*. Institut de la statistique du Québec.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2009). *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. <https://web-archiv.eocd.org/fr/2012-06-14/114771-43636350.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones : pratiques prometteuses*. Éditions OCDE.
- Oliver, R., Rochecouste, J. et Grote, E. (2013). *The transition of Aboriginal and Torres Strait Islander students into higher education*. Australian Government Office for Learning and Teaching.
- Ozgur, C., Kleckner, M. et Li, Y. (2015). Selection of Statistical Software for Solving Big Data Problems: A Guide for Businesses, Students, and Universities. *SAGE Open*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2158244015584379>
- Parriag, A., Chaulk, P., Wright, M. D., MacDonald, W. et Cormier, A. (2010). *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*. Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation Canada. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/255/transitions-autochtones-2010.pdf>
- Picard, P. (2022). *Décoloniser ses pratiques : valorisation identitaire et sécurisation culturelle en milieu autochtone* [communication orale]. Forum régional sur la sécurisation culturelle organisé par les Centres Mamik, Alma (Canada), les 29 et 30 novembre 2022.
- Posca, J. (2018). *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec*. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).
- Poulos, A. et Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- R.A. Malatest & Associates Ltd. (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones Colombie-Britannique*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. <http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/49/malatest.fr.pdf>
- Ratel, J.-L. (2019). *Du projet d'études au projet de vie : Une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2021). Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3398>
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2018). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics. Portrait de la situation au Québec*. RCAAQ.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. RCAAQ.

- Reid, A., Chen, H. et Guertin, R. (2020). *Résultats sur le marché du travail des diplômés du niveau postsecondaire, promotion de 2015* (publication no 81-595-M). Statistique Canada. https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2020/20-47/publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/81-595-m/81-595-m2020002-fra.pdf
- Restoule, J. P., Mashford-Pringle, A., Chacaby, M., Smillie, C., Brunette, C. et Russel, G. (2013). Supporting Successful Transitions to Post-Secondary Education for Indigenous Students: Lessons from an Institutional Ethnography in Ontario, Canada. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(4). <https://doi.org/10.18584/iipj.2013.4.4.4>
- Richard, É. (2017). *La mobilité pour études collégiales : enquête provinciale*. Campus Notre-Dame-de-Foy. <https://www.cndf.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/la-mobilite-pour-etudes-collegiales.pdf>
- Richard, É. (2018, hiver). La mobilité intraprovinciale des étudiants : une réalité à considérer pour favoriser la persévérance et la réussite au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(2), 9-15. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35740/richard-31-2-2018.pdf?sequence=2&etisAllowed=y>
- Rocheleau, J. et Pouliot, E. (2021). Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires. *Éducation et francophonie*, 49(1), 170-190. <https://doi.org/10.7202/1077007ar>
- Sarmiento, I. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Savard, I., Campeau, F., Bolduc, C. et Asselin, H. (2021). Design pédagogique d'une propédeutique à distance pour favoriser la persévérance scolaire des étudiants autochtones. Dans Papi, Cathia et Sauvé, Louise (dir.), *Persévérance et abandon en formation à distance. De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants* (p. 215-239). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, coll. « Formation à distance » https://r-libre.telug.ca/2201/1/Chapitre%208%20-SavardCampeauBolducAsselin_PropedeutiqueAutochtones_VF_IS.pdf
- Sensoy, Ö. et DiAngelo, R. J. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education (Multicultural education series)*. Teachers College Press.
- Statistique Canada. (2023a). *Tableau 14-10-0359-01 Caractéristiques de la population active selon le groupe autochtone et le niveau de scolarité atteint*. <https://doi.org/10.25318/1410035901-fra>
- Statistique Canada. (2023b). *Tableau 98-10-0413-01 Plus haut niveau de scolarité, selon l'année de recensement, l'identité autochtone et le statut d'Indien inscrit : Canada, provinces et territoires*. <https://doi.org/10.25318/9810041301-fra>
- Thivierge, J., Vachon, I. et Bikie Bi Nguema, N. (2021). *Accès et usages des technologies numériques dans les écoles des communautés des Premières Nations et Inuit au Québec*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquières.

Tinkham, J. R. (2013). *That's not my history! Examining the role of personal counter-narratives in decolonizing Canadian history for Mi'kmaw students* [thèse de doctorat, University of Alberta].

UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?* UNESCO.

Wiscutie-Crépeau, N. (2021). L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 97–107.

Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Fernwood Publishing.

