

Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial

À partir des données du SPEC 2 2022

Synthèse du rapport : Expérience étudiante, motivation, santé mentale et réussite à la deuxième session d'études

Mai 2024

Mise en contexte et précisions méthodologiques

L'Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial se termine avec la production du présent rapport. Rappelons qu'elle est réalisée par ÉCOBES, le CRISPESH et l'IRIPII, en collaboration avec la Fédération des cégeps et qu'elle est financée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur. Plus précisément, voici ce que la phase 2 de l'Enquête propose :

- L'analyse des données de **6 600** étudiantes et étudiants de 35 cégeps ayant répondu entre avril et la mi-mai 2022 au **SPEC 2** (38 questions réparties en différentes sections : projet d'études, gestion du temps, motivation et engagement scolaire, soutien et aide à la réussite, services à la population étudiante et vie étudiante, financement des études et sécurité financière, santé mentale, expérience au collégial ainsi que profil sociodémographique) et ayant consenti à la recherche. Le questionnaire est présenté à l'annexe A du rapport.
- De nouveaux éléments observés grâce aux réponses à des questions inédites : conflit entre le travail rémunéré et les études, fatigue dans un contexte scolaire, raisons de l'augmentation ou de la diminution de la motivation, enjeux de santé mentale et satisfaction des services, perception de l'ouverture à l'équité, la diversité et l'inclusion, sentiment d'appartenance, etc.
- Un échantillon constitué aux deux tiers de la population A (sans antécédents collégaux) et au tiers de la population B (changement de programme). Une pondération selon le cégep, la population, le secteur d'études et le sexe est appliquée afin d'assurer une meilleure représentativité.
- Une analyse des principaux indicateurs du questionnaire présentés globalement, puis déclinés selon sept populations étudiantes : population, sexe, âge, moyenne générale au secondaire, secteur d'études, statut d'immigration ainsi que situation de handicap avec diagnostic. Les données d'autres populations étudiantes sont présentées à l'annexe B du rapport, notamment les étudiantes et les étudiants de première génération aux études postsecondaires (EPG), les personnes ayant des enfants à charge, les personnes immigrantes de deuxième génération ou les minorités visibles. Une déclinaison par famille de programme est aussi proposée. Des tests statistiques du khi carré qui permettent d'identifier les différences statistiquement significatives au seuil de 1 % entre différents sous-groupes. Les principaux faits saillants de chacune des neuf sections du rapport sont présentés ci-dessous.
- Des modèles d'analyse multivariée présentés dans le rapport. Ceux-ci portent sur le niveau de motivation, la présence d'un trouble anxieux ou dépressif, la présence d'anxiété de performance, le niveau de satisfaction de l'expérience collégiale et la réussite à la première session.
- L'analyse qualitative de plus de 4 100 mentions pour indiquer les raisons d'une baisse de motivation et de près de 1 340 mentions pour expliquer une hausse de motivation.

- Des webinaires consacrés à la motivation, à la santé mentale et à la réussite offerts à l'hiver 2024 conjointement avec la Fédération des cégeps disponibles en rediffusion.

Au cours des quatre années au cours desquelles s'est déroulée cette enquête, environ 25 productions (rapports, synthèses, fascicules commentés ou non) ont été réalisées et près de 35 communications ont été faites dans des colloques, lors de webinaires, d'ateliers ou de conférences dans des cégeps. Les besoins de certaines populations étudiantes, qui ne font pas l'objet d'une analyse spécifique dans le présent ouvrage, ont aussi été analysés dans le cadre de la phase 1 de l'enquête, par exemple les personnes autochtones, les étudiantes et les étudiants internationaux ou encore les personnes prévoyant prendre part à un sport compétitif. Une page dédiée à l'enquête permet de consulter l'ensemble des publications produites : <https://ecobes.cegepjonquiere.ca/enquete-sur-la-reussite-a-lenseignement-collegial.html>. La collaboration avec la Fédération des cégeps se poursuit également afin de développer trois nouveaux questionnaires s'adressant aux étudiantes et aux étudiants inscrits à la formation continue, ceux qui quittent les études collégiales, avec ou sans diplôme, et enfin, les personnes sous contrat de réussite. Ces trois questionnaires seront accessibles pour l'ensemble des cégeps au cours de l'année 2024-2025.

Enfin, les besoins de la population étudiante révélés par l'enquête demeurent variés et peuvent interpeller une panoplie d'actrices et d'acteurs collégiaux (personnel enseignant, personnel professionnel et gestionnaires rattachés à la pédagogie ou aux services aux étudiantes et aux étudiants, directions, etc.), mais aussi plus largement, au-delà des murs de l'établissement (partenaires régionaux, pôles sur les transitions en enseignement supérieur, Fédération des cégeps et fédérations étudiantes, ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, groupes de recherche liés de près ou de loin à l'éducation, etc.). Ces résultats peuvent donc susciter la réflexion et servir d'appui aux initiatives et mesures à développer ou à consolider pour mieux répondre aux besoins de la population étudiante.

Dans la présente synthèse, 11 constats sont présentés, mais nous invitons la lectrice ou le lecteur à consulter le rapport¹ pour en apprendre davantage.

Section 1 – Caractéristiques personnelles

Constat 1. Une grande diversité de personnes fréquente les cégeps du Québec

Le profil des personnes répondantes au SPEC 2 au cours de la deuxième session d'études (sexe, âge, secteur d'études, scolarité des parents, statut d'immigration, etc.) demeure aussi diversifié que celui des personnes répondantes au SPEC 1 (Gaudreault et coll., 2022), mais il diffère tout de même pour trois principales raisons : le nombre de cégeps participants est plus faible au SPEC 2, le taux de participation y est moindre et certaines populations étudiantes semblent moins persévérantes que d'autres. La pondération de la base de données permet toutefois de minimiser l'effet de ce plus faible taux de participation.

Les personnes de sexe féminin sont majoritaires (60,2 %). Bien que plus de la moitié des répondantes et des répondants au SPEC est âgée de 17 ans ou moins (62,5 %), une proportion non négligeable est âgée de 24 ans ou plus (9,8 %) ou a des enfants à charge (3,7 %). Plus de la moitié d'entre elles sont inscrites dans un programme préuniversitaire (52,5 %), environ 40 % sont au secteur technique et les autres (7,3 %) sont inscrites au Tremplin DEC. À noter que les personnes ayant une moyenne générale au secondaire plus faible, celles qui sont immigrantes de première génération, celles autochtones ou étant des personnes étudiantes de première génération aux études postsecondaires sont moins fortement représentées au SPEC 2 comparativement au SPEC 1. La grande diversité de personnes fréquentant les cégeps amène à se rappeler l'importance de porter une attention particulière aux enjeux qui en découlent (ex. : contraintes d'horaire

¹ Gaudreault, M. M., Richard, É., Charron, M., Tardif, S., Gallais, B. et Gaudreault, M. (2024). Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 2 2022 Expérience étudiante, motivation, santé mentale et réussite à la deuxième session d'études. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPIL.

lorsqu'une personne étudiante a un enfant à charge, défis scolaires qui peuvent perdurer lorsqu'une moyenne générale est basse au secondaire, etc.). L'adoption des principes de la pédagogie universelle (Desmarais et Flanagan, 2023) et ceux de l'équité, la diversité et l'inclusion est pertinente pour mettre en place différents moyens afin de réduire les obstacles à l'apprentissage que ces personnes étudiantes peuvent être amenées à rencontrer.

Section 2 – Projet d'études

Constat 2. L'intérêt ou le manque d'intérêt pour le programme, la principale raison de changer

Les deux tiers (64,5 %) des personnes répondantes indiquent avoir l'intention de poursuivre leurs études dans le programme initial. Les autres se répartissent comme suit : près d'une personne sur cinq (18,3 %) a déjà effectué un changement de programme, tandis que 8,1 % prévoient un changement de programme ultérieur et que 8,1 % sont inscrites en Tremplin DEC et devront éventuellement joindre un programme préuniversitaire ou technique. Seul 1,0 % des personnes ayant répondu au SPEC 2 n'a pas l'intention de poursuivre ses études collégiales. Lorsque questionné sur les raisons du changement de programme, le tiers des répondantes et des répondants identifie le manque d'intérêt pour le programme et un second tiers justifie le choix de changer par l'intérêt développé pour un autre programme. Les autres raisons, notamment le niveau de difficulté du programme, sont mentionnées par moins d'une personne sur dix.

Constat 3. Des aspirations scolaires moindres, mais réalistes pour plusieurs

Globalement, plus de la moitié (57,5 %) des collégiennes et des collégiens inscrits en deuxième session visent des études universitaires. En revanche, les personnes de 24 ans et plus (35,7 %), ayant une MGS inférieure à 75 % (44,9 %) ou en situation de handicap avec diagnostic (48,8 %) ont des aspirations universitaires plus limitées. Les personnes inscrites dans un programme préuniversitaire et les personnes immigrantes de première génération visent, quant à elles, les études universitaires dans des proportions beaucoup plus élevées (respectivement 71,3 % et 72,2 %). À souligner aussi que près du quart des personnes inscrites au secteur préuniversitaire ou de la population A sont toujours indécises quant au niveau scolaire qu'elles pensent atteindre. Rappelons ici que le fait d'avoir des aspirations scolaires réalistes qui se conjuguent avec ses forces, intérêts et défis est perçu depuis longtemps comme un vecteur de motivation et de réussite scolaires (Freeman et coll., 2004; Villemagne, 2011; Villemagne et coll., 2016).

Section 3 – Occupation du temps, fatigue et impacts sur les études

Constat 4. Un horaire bien rempli

Les semaines des personnes étudiantes sont bien remplies. Les seules activités liées à leurs études occupent en moyenne plus de 40 heures par semaine. En y ajoutant les autres activités de la vie, qu'elles soient sociales, physiques ou culturelles, de même que le temps consacré à un emploi rémunéré, les collégiennes et les collégiens sont généralement bien occupés. Qui plus est, le nombre d'heures consacrées aux médias sociaux, au clavardage ou aux discussions téléphoniques est fortement corrélé au nombre de manifestations de fatigue, tout comme c'est le cas pour le cumul d'activités et les habitudes de sommeil. Aussi, près du tiers des personnes étudiantes présente une conciliation études-travail difficile, ce que nous savons associé à des enjeux d'abandon scolaire, de fatigue et de détresse psychologique (Gaudreault et coll., 2019). Les résultats de l'enquête illustrent d'ailleurs de nouveau la difficulté d'articuler le travail, les études et les manifestations de fatigue qui en découlent dans un contexte scolaire. L'occupation générale du temps des personnes étudiantes devrait donc préoccuper le milieu scolaire dans l'optique de favoriser leur réussite scolaire et éducative.

Section 4 – Motivation et engagement scolaire

Constat 5. La valeur attribuée aux activités d'apprentissage, un important gage de motivation

Les résultats présentés montrent que la valeur qu'attribuent les personnes étudiantes envers les activités d'apprentissage qui leur sont proposées représente une source de motivation très influente. Pour Viau (2009), la perception de la valeur d'une activité se résume avec l'idée qu'une personne étudiante doit percevoir une utilité et montrer un intérêt envers celle-ci. Les enseignantes et enseignants ont conséquemment un rôle important à jouer à cet égard. Comme le résume Cabot dans plusieurs de ses écrits (2016, 2018), ils peuvent adopter plusieurs comportements pour y parvenir (ex. : demander aux personnes étudiantes d'indiquer dans quelles situations elles considèrent que les connaissances partagées pourraient être appliquées, s'informer sur les intérêts des personnes étudiantes dans l'optique de présenter des activités qui s'y rapportent, etc.). La perception de leur niveau de compétence et de la contrôlabilité sont aussi deux facteurs clés de la motivation des personnes étudiantes.

Constat 6. Une baisse de motivation pour la moitié des personnes de la population A

Les résultats du SPEC 2 montrent qu'une proportion importante des personnes étudiantes interrogées qualifient leur niveau de motivation comme étant beaucoup plus faible (17,1 %) ou un peu plus faible (29,4 %) qu'au début de leurs études collégiales. Les personnes étudiantes de la population A sont plus nombreuses à s'estimer moins motivées (un peu plus faible ou beaucoup plus faible) comparativement à celles de la population B (respectivement 49,4 % et 39,8 %). L'analyse détaillée de cette baisse de motivation montre que trois principales raisons représentent près de la moitié des mentions : 1) La charge de travail et l'horaire chargé; 2) La fatigue, le manque de sommeil et l'épuisement et 3) Le manque d'intérêt pour le contenu, le cours ou le programme. Considérant que l'intérêt que portent les personnes étudiantes envers les activités proposées est un facteur de motivation important, il peut demeurer intéressant pour les personnes enseignantes de prioriser des approches pédagogiques qui suscitent généralement l'intérêt des personnes étudiantes (ex. : l'apprentissage par problème, pédagogie inversée, pédagogie immersive, etc.).

Section 5 – Soutien et aide à la réussite

Constat 7. Les personnes qui bénéficient d'aide en langue d'enseignement disent s'améliorer

Près du tiers de la population étudiante déclare avoir connu des difficultés en langue d'enseignement, particulièrement lorsque celle-ci est le français. Plus précisément, les étudiantes et étudiants ayant éprouvé des difficultés déclarent, en proportions élevées, avoir connu celles-ci dans divers domaines, comme écrire sans faute, comprendre et analyser des textes et rédiger des textes variés. Les trois quarts de celles et ceux qui indiquent avoir trouvé de l'aide (76,5 %) estiment que leurs compétences en langue d'enseignement se sont améliorées, contre seulement 42,8 % de celles et ceux qui ont éprouvé des difficultés, mais qui n'ont pas trouvé (et peut-être pas cherché) d'aide. Les résultats du SPEC 2 amènent à se poser les mêmes questions que dans le rapport du SPEC 1 à l'égard des défis liés à la langue française : « Comment le réseau peut-il s'organiser pour bien soutenir ces [étudiantes et] étudiants, plus particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise du code linguistique, la compréhension, l'analyse de texte et la rédaction? Faudrait-il offrir, de manière plus systématique, des mesures de mise à niveau pour les étudiantes et les étudiants qui présentent des lacunes sur ces aspects ou imaginer de nouvelles façons de les intégrer dans le parcours scolaire? » (Gaudreault et coll., 2022, p. 142).

Section 6- Services aux étudiantes et étudiants et vie étudiante

Constat 8. Une utilisation des services moindre que prévu

Lorsque nous comparons les types de services déclarés au SPEC 2 à ceux que les étudiantes et étudiants prévoient utiliser au cours de la prochaine année au cégep lorsqu'ils ont répondu au SPEC 1, nous constatons que les services les plus prisés sont les mêmes. Toutefois, le recours réel à plusieurs services, comme les installations sportives, les services d'orientation et de choix de carrière, l'aide à la réussite et les prêts et bourses, est moins fréquent au SPEC 2 qu'il n'était anticipé au SPEC 1. De nombreux facteurs peuvent expliquer cet écart, notamment en raison d'obstacles dans l'accès aux services ainsi que de la pénurie de personnel dans plusieurs cégeps (Centrale des syndicats du Québec, 2022; Fédération du personnel professionnel des collèges, 2022, Prévost, 2022). Pour d'autres, le fait de ne pas être confronté à certaines situations anticipées ainsi que le manque d'information ou de temps a pu influencer l'utilisation de ces services.

Aussi, les personnes étudiantes semblent être plus enclines à se tourner vers des membres de leur famille ou des amies et amis en cas de difficultés dans leurs études. Certaines personnes étudiantes ont tendance à se tourner davantage vers les services proposés par leur établissement scolaire lorsqu'elles ont été en contact avec les personnes intervenantes qui les pilotent parce qu'ils apparaissent comme étant plus accessibles ou familiers. Il peut conséquemment s'avérer intéressant de proposer des activités qui permettent de renforcer les liens entre les personnes étudiantes et intervenantes des services en mettant en place davantage d'activités de sensibilisation et de rencontres informelles (ex. : séances d'information, ateliers, rencontres café-discussion ou événements sociaux).

Section 7– Santé mentale

Constat 9. De nombreuses personnes aux prises avec des enjeux de santé mentale

La fréquence de difficultés liées à la santé mentale auto-rapportées par les personnes étudiantes demeure élevée. À titre d'exemple, ce sont presque 81 % des personnes répondantes qui ont exprimé avoir vécu des difficultés liées au stress depuis le début de l'année scolaire et c'est plus de la moitié qui a exprimé avoir éprouvé des difficultés concernant les troubles anxieux ou la dépression. Les résultats montrent également que la disponibilité des enseignantes et enseignants et des services d'aide représente des facteurs de protection. Ces résultats rappellent l'importance qu'attribuent les personnes étudiantes à leur relation avec le corps enseignant lorsqu'il s'agit de leur santé mentale. Les résultats globaux soulignent l'importance de maintenir les initiatives visant à promouvoir la santé mentale et à prévenir les troubles connexes rencontrés par les personnes étudiantes, dans le but de réduire la prévalence encore trop élevée des difficultés rencontrées et de soutenir leur réussite éducative. Il est également crucial que le ministère de l'Enseignement supérieur et ses partenaires continuent d'apporter un soutien accru aux établissements, dans l'optique de faciliter l'accès à des services professionnels et spécialisés pour les personnes étudiantes aux prises avec des besoins liés à leur santé mentale.

Section 8 – Expérience scolaire au collégial

Constat 10. Une expérience scolaire marquée par des défis associés à la transition scolaire

Des défis se rapportant à la transition scolaire des personnes étudiantes ont été identifiés, notamment ceux entourant l'adaptation à la charge de travail. Plus précisément, il en ressort qu'une grande proportion de personnes étudiantes considère très difficile (22,3 %) ou plutôt difficile (46,5 %) de s'adapter à la quantité de travail exigé au collégial. La mise en place de pratiques pédagogiques s'appuyant sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) demeure une voie à considérer pour mieux répondre aux besoins des personnes étudiantes à risque de rencontrer des enjeux lors de leur transition scolaire (Martin-Jean, 2023). La CUA a pour objectif de rendre l'enseignement accessible à toutes les personnes étudiantes. Il demeure ainsi utile de poursuivre, en classe, la réalisation d'activités liées à l'adaptation à la charge de travail du milieu collégial (ex. : comment prendre des notes efficacement, comment planifier efficacement son horaire, etc.).

Section 9 – Réussite des cours à la première session

Constat 11. La réussite des cours à la première session est déterminante pour la suite du parcours

Les résultats des analyses montrent que la réussite des cours de la première session est déterminante pour la suite du parcours scolaire des personnes étudiantes. En effet, une personne qui réussit tous ses cours de première session a près de deux fois et demie plus de chances d'obtenir un DEC deux ans après la durée prévue du programme initial que celle qui échoue au moins un cours. Certaines populations étudiantes présentent des enjeux de réussite qui se manifestent dès la première session. Nommons notamment les personnes de sexe masculin, celles inscrites en Tremplin DEC ou ayant une MGS faible, les personnes étudiantes de première génération (EPG), les personnes en situation de handicap, qu'elles aient ou non un diagnostic, les personnes immigrantes de première génération et les personnes autochtones. Selon une analyse multivariée réalisée, l'adaptation aux études collégiales, les difficultés antérieures, le niveau de motivation et d'engagement scolaires ainsi que la gestion du temps sont des facteurs ayant une forte influence sur la réussite des cours à la première session. Sans faire la promotion de mesures différenciées en fonction des caractéristiques de ces personnes, il demeure essentiel d'avoir une bonne connaissance des besoins de ces populations plus vulnérables. Cette connaissance de leurs besoins permet de s'assurer qu'elles peuvent accéder aux ressources disponibles dans le collège, mais aussi pour faire en sorte que les besoins spécifiques de chacun soient pris en compte en amont dans la planification et l'organisation des services.

Synthèses des principales caractéristiques et besoins selon différentes populations étudiantes

Le rapport a permis d'observer des similitudes et des distinctions entre les différentes populations à l'étude. La synthèse suivante permet de mettre en relief les principales distinctions présentes pour chaque population étudiante. Les nombres entre parenthèses correspondent aux tableaux du rapport d'où ces constats ont été tirés. Lorsque l'information provient des tableaux à l'annexe B, une mention y fait également référence.

Distinctions selon la population A ou B

Certains groupes sont surreprésentés parmi la population B, soit les personnes plus âgées, celles ayant des enfants à charge, les étudiantes et les étudiants internationaux ou de première génération. Ces personnes de la population B, soit celles qui n'en sont pas à leur premier programme collégial, s'inscrivent davantage au secteur technique (annexe B 1.2, 1.6, 1.9, 1.13, 1.14). Également, les personnes étudiantes de la population B peuvent moins compter sur le soutien de leurs parents pour financer leurs études et font plus souvent face à des enjeux financiers que celles de la population A. Elles en subissent aussi d'importantes conséquences. Elles sont également plus nombreuses à occuper un emploi rémunéré durant l'année scolaire et celles qui travaillent y consacrent en moyenne davantage de temps et ont plus souvent une conciliation études-travail difficile (15, 16, 40, 43, 45, 46). Bien qu'elles semblent davantage motivées à réussir leurs études, elles ont des antécédents scolaires plus faibles et reçoivent aussi davantage d'accommodements ou de mesures d'aide ou d'adaptation et rapportent plus fréquemment avoir vécu différentes difficultés en lien avec la santé mentale (7, 21, 22, 24, 41, 49). Leur satisfaction à l'égard de l'expérience collégiale est généralement plus positive et elles perçoivent également plus positivement les pratiques enseignantes dans leurs cours que leurs pairs (58, 65).

À l'inverse, les personnes de la population A sont généralement plus jeunes et prévoient en plus grand nombre habiter chez leurs parents ou avec d'autres membres de leur famille (30 et annexe B 1.2). Elles sont plus nombreuses à vouloir poursuivre des études universitaires et se disent davantage assidues dans leurs études (12, 17). Elles sont aussi plus nombreuses à vouloir participer aux activités organisées par le collège, mais elles s'adaptent plus difficilement à la charge de travail des études collégiales. En ce sens, elles disent plus fréquemment avoir rencontré des difficultés depuis le début de leurs études collégiales pour développer leurs méthodes de travail, se motiver ou gérer leur temps (39, 40, 44, 57).

Distinctions selon le sexe

Les personnes de sexe féminin sont plus nombreuses à avoir des enfants à charge ou à être des étudiantes de première génération (annexe B 1.13, 1.14). Nous remarquons qu'elles sont davantage assidues dans leurs études, qu'elles y consacrent en moyenne un plus grand nombre d'heures par semaine et qu'elles sont plus nombreuses à vouloir poursuivre des études universitaires (12, 13, 17). Ces dernières occupent plus souvent un emploi rémunéré durant l'année scolaire et celles en emploi y consacrent en moyenne plus d'heures ou sont plus nombreuses à rencontrer des difficultés à concilier les études et un emploi (15, 16). Elles disent également rencontrer davantage de difficultés en lien avec la vie étudiante ou le travail scolaire et reçoivent plus souvent des accommodements ou des mesures d'aide ou d'adaptation (39, 40, 41, 49). De plus, elles ont plus souvent recours aux services de prêts et bourses, doivent faire face à plusieurs conséquences négatives de leur situation financière et disent, dans de plus fortes proportions, avoir besoin d'aide pour résoudre des problèmes financiers (40, 43, 45, 46). Enfin, elles rapportent fréquemment vivre un sentiment de solitude élevé ou des difficultés en lien avec leur santé mentale et disent plus souvent avoir besoin d'aide ou avoir cherché de l'aide pour surmonter ces difficultés (47, 48, 49, 50).

Les personnes de sexe masculin sont plus nombreuses à avoir une moyenne générale au secondaire (MGS) plus faible, à étudier surtout la veille des examens, à avoir de moins bonnes habitudes de sommeil, à être moins

persévérantes et à avoir une moins bonne réussite des cours à la première session (7, 17, 18 et annexe B 9.3.1). Ces personnes prévoient davantage s'engager dans les sports compétitifs, récréatifs ou électroniques, mais pas dans les autres activités proposées par le collège. Elles disent davantage s'engager dans les cours si elles jugent que le personnel enseignant utilise beaucoup ou maîtrise les technologies de l'information et des communications (44, 66).

Distinctions selon l'âge

Les trois quarts des personnes de 24 ans et plus sont de la population B. En ce sens, plusieurs de leurs besoins ou des enjeux vécus sont semblables à ceux de la population B, mais leurs défis sont généralement plus prononcés. Le tiers des personnes de 24 ans et plus a des enfants à charge alors que cette situation n'est à peu près jamais vécue chez les plus jeunes. Aussi, les étudiantes et les étudiants internationaux ou de première génération sont surreprésentés parmi les personnes de 24 ans et plus. Ces dernières s'inscrivent également davantage au secteur technique que les plus jeunes (annexe B 1.1, 1.9, 1.13, 1.14). Aussi, les personnes étudiantes plus âgées peuvent moins compter sur le soutien de leurs parents pour financer leurs études, font nettement plus souvent face à des enjeux financiers, ont besoin d'aide pour les surmonter et en subissent d'importantes conséquences. Bien qu'elles ne soient pas plus nombreuses à occuper un emploi rémunéré durant l'année scolaire, celles qui travaillent y consacrent en moyenne davantage de temps et ont plus souvent une conciliation études-travail difficile (15, 16, 40, 43, 45, 46). Bien qu'elles soient davantage motivées à réussir et assidues dans les études, elles ont des antécédents scolaires plus faibles, reçoivent davantage d'accommodements ou de mesures d'aide ou d'adaptation et rapportent plus fréquemment avoir besoin d'aide ou avoir cherché de l'aide pour surmonter des difficultés liées à la santé mentale (7, 17, 21, 22, 24, 41, 49). Leur satisfaction à l'égard de l'expérience collégiale est généralement plus positive et elles perçoivent également plus positivement les pratiques enseignantes dans leurs cours que leurs pairs (58, 63, 65). Les personnes plus âgées sont généralement moins persévérantes que leurs pairs, mais le taux de réussite moyen des personnes persévérantes est généralement plus élevé (67).

À l'inverse, les personnes plus jeunes prévoient, en plus grand nombre, habiter chez leurs parents ou avec d'autres membres de leur famille (30). Elles sont plus nombreuses à vouloir poursuivre des études universitaires ou à être indécises à cet égard et elles sont plus fréquemment désengagées ou nombreuses à remettre en question la pertinence de leurs études (12, 26, 29). Elles sont cependant plus nombreuses à vouloir participer aux activités organisées par le collège, mais elles s'adaptent plus difficilement à la charge de travail des études collégiales. Aussi, elles disent plus fréquemment avoir rencontré des difficultés depuis le début de leurs études collégiales pour se concentrer, préparer les examens, développer leurs méthodes de travail, se motiver ou gérer leur temps (39, 40, 44, 57).

Distinctions selon la moyenne générale au secondaire

Les personnes ayant une moyenne générale au secondaire (MGS) plus faible sont plus souvent des personnes de sexe masculin, plus âgées, en situation de handicap avec diagnostic, de première génération, immigrantes, internationales, autochtones ou appartenant aux minorités visibles. Elles sont proportionnellement plus fréquentes dans la population B et elles s'inscrivent plus fréquemment au secteur technique ou au Tremplin DEC (annexe B 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.9, 1.10, 1.11, 1.13). Elles sont plus nombreuses à avoir déjà effectué un changement de programme, à avoir l'intention d'en faire un prochainement, de prévoir ne pas poursuivre leurs études collégiales et elles visent plus rarement à poursuivre au-delà du niveau collégial (10, 12). Elles consacrent en moyenne moins de temps à leurs cours ou à l'étude et aux travaux scolaires que les personnes ayant une MGS élevée, sont moins assidues et moins engagées dans leurs études et sont plus nombreuses à remettre en question la pertinence de celles-ci (13, 17, 26, 29). Aussi, les personnes ayant une MGS plus faible sont plus autonomes dans le financement de leurs études, font plus souvent face à des enjeux financiers, ont besoin d'aide pour les surmonter et en subissent d'importantes conséquences. Bien qu'elles ne soient pas plus nombreuses à occuper un emploi rémunéré durant l'année scolaire, celles qui travaillent y consacrent en

moyenne davantage de temps et ont plus souvent une conciliation études-travail difficile (15, 16, 40, 43, 45, 46). Sans grande surprise, elles présentent de plus grandes difficultés en langue d'enseignement et leur persévérance ainsi que leur réussite à la première session sont nettement moindres que celle des autres personnes étudiantes (33, 67).

Distinctions selon le secteur d'études

Les personnes inscrites au cheminement Tremplin DEC sont à la fois plus souvent de la population A, plus âgées, et ont plus fréquemment des enfants à charge. Également, les personnes autochtones et les personnes étudiantes de première génération sont surreprésentées parmi les personnes étudiantes inscrites en Tremplin DEC (annexe B 1.1, 1.2, 1.11, 1.13, 1.14). Sans surprise, elles sont plus nombreuses à avoir l'intention de poursuivre leurs études collégiales dans un autre programme et elles visent plus rarement de poursuivre leurs études au-delà du niveau collégial (10, 12). Les personnes étudiantes du cheminement Tremplin DEC sont plus nombreuses à avoir un travail rémunéré durant l'année scolaire et celles qui travaillent y consacrent en moyenne davantage de temps, mais elles ne présentent pas davantage d'enjeux pour le financement de leurs études que leurs pairs (15, 46). Elles ont généralement des antécédents scolaires plus faibles, reçoivent aussi davantage d'accommodements ou de mesures d'aide ou d'adaptation et rapportent plus fréquemment trouver difficile de travailler en équipe, d'utiliser les différentes technologies, de développer un réseau social ou de confirmer leur choix de carrière. Elles sont aussi plus nombreuses à utiliser les services de l'aide pédagogique individuelle (API), d'orientation et de choix de carrière (7, 39, 40, 41, 43).

Quant à elles, les personnes étudiantes du secteur technique sont plus nombreuses à avoir déjà effectué un changement de programme et elles visent plus rarement de poursuivre leurs études au-delà du niveau collégial, bien qu'elles soient grandement motivées à réussir leurs études (10, 12, 22). Elles ont une moyenne générale au secondaire plus faible et éprouvent quelques difficultés en langue d'enseignement et en langue seconde (7, 35, 36). Également, ces dernières sont plus souvent responsables du financement de leurs études, font plus souvent face à des enjeux financiers et en subissent d'importantes conséquences. Elles ne sont pas plus nombreuses à occuper un emploi rémunéré durant l'année scolaire, mais celles qui travaillent y consacrent en moyenne davantage de temps et ont plus souvent une conciliation études-travail difficile (15, 16, 40, 45, 46). Leur satisfaction à l'égard de l'expérience collégiale est généralement plus positive et elles perçoivent également plus positivement les pratiques enseignantes dans leurs cours que leurs pairs (58, 63, 65).

Enfin, nous remarquons que les étudiantes et les étudiants du secteur préuniversitaire ressentent plusieurs conséquences négatives de la fatigue sur leurs études (19). Également, bien qu'ils aient des antécédents scolaires plus avantageux, qu'ils soient plus assidus dans leurs études et qu'ils participent davantage aux activités proposées par le cégep, ils remettent davantage en question la pertinence de leurs études, trouvent difficile de s'adapter à la charge de travail des études collégiales et rencontrent plus souvent des difficultés en lien avec le travail scolaire (7, 17, 29, 39, 44, 57). Enfin, bien que les personnes étudiantes du secteur préuniversitaire habitent le plus souvent chez leurs parents ou tuteurs et/ou tutrices, elles rapportent fréquemment vivre un sentiment de solitude élevé, qui peut s'expliquer notamment par ce qu'elles rapportent être un manque de soutien de la part de leur entourage (30, 31, 48). Elles expriment aussi plus souvent un sentiment de discrimination au sein du milieu collégial ou des difficultés en lien avec leur santé mentale et disent plus souvent avoir besoin d'aide ou avoir cherché de l'aide pour surmonter ces difficultés (47, 49, 50, 63).

Distinctions selon le statut d'immigration

Les trois quarts des personnes immigrantes de première génération considèrent faire partie des minorités visibles. Elles sont un peu plus nombreuses à être âgées de 24 ans et plus et elles ont plus souvent des enfants à charge que leurs pairs (annexe B 1.2, 1.10, 1.14). Elles habitent le plus souvent chez leurs parents ou tuteurs, mais témoignent généralement d'un soutien plus faible de leur entourage en cas de difficultés et ont plus fréquemment un sentiment de solitude (30, 31, 48). Elles sont moins nombreuses à avoir un travail rémunéré durant l'année scolaire, mais celles qui travaillent présentent plus fréquemment des difficultés à concilier l'emploi et les études (15, 16). Leur niveau de motivation ne les distingue pas des autres, mais les personnes immigrantes sont plus souvent désengagées (arriver en retard en classe, manquer des cours, ne pas faire les travaux demandés, participer moins activement, etc.) [21, 22, 24, 26]. Elles participent davantage aux activités offertes par le cégep, mais sont plus critiques que leurs pairs par rapport à ces activités et au personnel enseignant (44, 58, 65). Malgré qu'elles trouvent difficile de s'adapter à la charge de travail des études collégiales, elles ont nettement plus souvent l'intention de poursuivre des études universitaires, proportion qui surpasse même celle des personnes inscrites au secteur préuniversitaire (12, 57). Les immigrantes et les immigrants de première génération ressentent plus fréquemment des sources de discrimination dans leur milieu scolaire, mais ne se disent pas plus souvent victimes de harcèlement que leurs pairs (63, 64). Enfin, leur réussite à la première session et leur persévérance sont moindres (67).

Distinctions selon le fait d'être en situation de handicap avec diagnostic

Les personnes étudiantes en situation de handicap avec diagnostic sont plus nombreuses à être âgées de 24 ou plus et à s'inscrire au secteur technique (annexe B 1.2, 1.6). Elles sont aussi plus nombreuses à avoir déjà effectué un changement de programme et elles visent plus rarement de poursuivre leurs études au-delà du niveau collégial (10, 12). Également, les personnes en situation de handicap avec diagnostic sont plus nombreuses à mentionner habiter seules ou avec des amies et amis et font nettement plus souvent face à des enjeux financiers, ont besoin d'aide pour les surmonter et en subissent d'importantes conséquences. Bien qu'elles ne soient pas plus nombreuses à occuper un emploi rémunéré durant l'année scolaire, celles qui travaillent y consacrent en moyenne davantage de temps (15, 30, 40, 46). Aussi, elles sont plus nombreuses à avoir une moyenne générale au secondaire plus faible, à étudier seulement quelques fois par semaine, à sentir plusieurs conséquences négatives de la fatigue sur leurs études et à avoir un désengagement scolaire important (7, 17, 19, 26). Elles disent également rencontrer davantage de difficultés en lien avec la vie étudiante ou le travail scolaire, s'adaptent difficilement à la charge de travail du milieu collégial et reçoivent plus souvent des accommodements ou des mesures d'aide ou d'adaptation. Elles mentionnent aussi utiliser davantage les services offerts par le cégep (39, 40, 41, 43, 49, 57). Enfin, les personnes étudiantes en situation de handicap avec diagnostic rapportent fréquemment vivre un sentiment de solitude élevé, qui peut s'expliquer notamment par ce qu'elles évoquent être un manque de soutien de la part de leur entourage. Elles expriment aussi un sentiment important de discrimination par rapport au milieu collégial ou des difficultés en lien avec leur santé mentale et disent plus souvent avoir besoin d'aide ou avoir cherché de l'aide pour surmonter ces difficultés (31, 47, 48, 49, 50).

Références bibliographiques

- Cabot, I. (2016). Motivation scolaire. *Bulletin de la documentation collégiale*, (17), 1-23.
<https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/12/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf>
- Cabot, I. (2018). La stimulation universelle de la motivation: m'approprier des résultats de recherche pour améliorer mes pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale* 31(4).
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37777/cabot-31-4-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Centrale des syndicats du Québec. (2022, 15 août). Rentrée collégiale sous le sceau de la pénurie de main-d'œuvre - La CSQ et ses fédérations pressent le gouvernement d'améliorer les conditions de travail du personnel. *Cision*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/rentree-collegiale-sous-le-sceau-de-la-penurie-de-main-d-oeuvre-la-csq-et-ses-federations-pressent-le-gouvernement-d-ameliorer-les-conditions-de-travail-du-personnel-868172336.html>
- Desmarais, M-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, 51(1).
- Fédération du personnel professionnel des collèges. (2022, 12 septembre). Pénurie de personnel professionnel dans les cégeps - La FPPC-CSQ demande des engagements fermes des chefs politiques. *Cision*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/penurie-de-personnel-professionnel-dans-les-cegeps-la-fppc-csq-demande-des-engagements-fermes-des-chefs-politiques-829314740.html>
- Freeman, J. G., Stoch, S. A., Chan, J. S. et Hutchinson, N. L. (2004). Academic Resilience: A Retrospective Study of Adults With Learning Difficulties. *Alberta journal of educational research*, 50(1), 5-21.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55038>
- Gaudreault, M. M., Gaudreault, M., El-Hadge, H., Robert, É., Richard, É., Roy, S., Landry, D., Vachon, I., Charron, M., Zagrebina, A., Armstrong, M., Tardif, S., Tadjioque Agoumfo, Y. W., Bikie Bi Nguema, N. et Gulian, T. (2022). Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII.
- Gaudreault, M. M., Richard, É., Charron, M., Tardif, S., Gallais, B. et Gaudreault, M. (2024). Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 2 2022 Expérience étudiante, motivation, santé mentale et réussite à la deuxième session d'études. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII.
- Gaudreault, M. M., Tardif, S. et Laberge, L. (2019). *Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_SoutienCETF_Avril2019.pdf
- Martin-Jean, E. (2023). Vers une approche institutionnelle: favoriser la réussite éducative par la conception universelle de l'apprentissage et l'accessibilité universelle. *Éducation et francophonie*, 51(1).

Prévost, H. (2022, 15 août). À la veille de la rentrée, les cégeps confrontés à un manque criant de personnel. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1905532/quebec-cegeps-penurie-personnel>

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Erpi.

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes: résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217. <https://doi.org/10.7202/1004337ar>

Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N. et Myre-Bisailon, J. (2016). La persévérance scolaire: Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1038460ar>

