PARCOURS SCOLAIRES, PERSÉVÉRANCE ET ABANDON DES ÉTUDIANTS ADULTES AU COLLÉGIAL : ENQUÊTE LONGITUDINALE

RAPPORT DE RECHERCHE PAREA

ÉRIC RICHARD

2023

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Dans le présent document, sauf dans les cas où le genre est mentionné de façon explicite, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Révision linguistique et mise en page : Marie Gravel et Éric Richard

Illustration de la page couverture : big stock photo : illustation ID 472860249

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2023
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2023
ISBN : 978-2-920956-39-1

Descripteurs : enseignement collégial, étudiants, étudiants adultes, parcours scolaires, retour aux études, persévérance scolaire, Québec.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'auteur

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ I

REMERCIEMENTS II

INTRODUCTION - Notes liminaires sur le format de ce rapport 1

CHAPITRE 1 - Problématique : les étudiants plus âgés au cégep 3

1.1 Définir l'étudiant adulte 4

1.2 Effectifs des étudiants adultes 6

1.3 Étudiants adultes : une diplomation plus faible 7

1.4 Difficultés et obstacles particuliers pour les étudiants adultes 9

1.5 Abandon des études/retour aux études 11

1.6 Les travaux québécois réalisés sur les étudiants adultes au collégial 14

1.7 L'intérêt d'une enquête longitudinale pour saisir les parcours scolaires des étudiants adultes 18

1.8 Problèmes de recherche 19

CHAPITRE 2 - Objectifs de la recherche 21

CHAPITRE 3 - Méthodologie 22

3.1 Type de recherche 22

3.2 Volet quantitatif longitudinal 23
3.2.1 Population à l'étude 24
3.2.2 Échantillon des collèges 24
3.2.3 Recrutement des participants 26
3.2.4 Échantillon de départ 26
3.2.5 Suivis longitudinaux 27
3.2.6 Développement des questionnaires 28
3.2.7 La mesure de la motivation 29
3.2.8 La mesure du sentiment d'autoefficacité 31
3.2.9 Traitement des données 31

3.3 Volet qualitatif 32
3.3.1 Technique de collecte de données : entretien semi-dirigé 32
3.3.2 Recrutement des participants 33

3.3.3 Échantillon constitué 33
3.3.4 Analyse et interprétation des données 34

3.4 Considérations éthiques 35

CHAPITRE 4 - Résultats 37

4.1 Article 1 – « Qui sont les étudiantes et étudiants adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? » 37

4.2 Article 2 – « Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial »..... 55

4.3 Article 3 - « Que savons-nous sur les "raccrocheurs adultes" au collégial ? ».... 79

4.4 Article 4 – « Et si le PARES permettait de prévenir le décrochage des étudiantes et étudiants adultes au collégial ? » 84

4.5 Résultats non présentés dans les articles selon les objectifs de recherche 96
4.5.1 Les motifs de retour aux études 97
4.5.2 Les sources de revenus..... 98
4.5.3 Situation financière..... 100
4.5.3.1 Évaluation de la situation financière..... 100
4.5.3.2 Évaluation de la situation financière au fil des semestres..... 104
4.5.3.3 Une situation financière propice à la poursuite des études ? 107
4.5.4 La motivation 110
4.5.4.1 Changement de la motivation au fil des semestres 113
4.5.5 Sentiment d'autoefficacité..... 115
4.5.5.1 Changement du sentiment d'autoefficacité au fil des semestres 117
4.5.6 L'absentéisme aux cours..... 118
4.5.6.1 Pour quelles raisons les étudiants adultes s'absentent-ils ? 119
4.5.7 Charge de travail scolaire et stress 121
4.5.7.1 Perception de l'importance de la charge de travail scolaire 121
4.5.7.2 Évaluation du niveau de stress à l'égard des cours..... 123
4.5.8 Les dimensions de l'intégration au collège 124
4.5.8.1 Information sur le programme 125
4.5.8.2 Clarté du plan de carrière..... 126
4.5.8.3 Niveau de confiance pour terminer les études 127
4.5.9 Satisfaction à l'égard du projet d'études..... 127

CONCLUSION 129

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 136

Annexe 1 - Informations sur la mesure de la motivation (IAD-ÉMFA)..... 147
Annexe 2 - Informations sur la mesure du sentiment d'autoefficacité 149
Annexe 3 - Guide d'entretien..... 150
Annexe 4 - Motifs de retour aux études..... 151
Annexe 5 - Sources de revenu au premier semestre d'inscription..... 152
Annexe 6 - Situation financière au premier semestre d'inscription..... 153

Annexe 7 - Situation financière au deuxième semestre d'inscription 154
Annexe 8 - Situation financière au troisième semestre d'inscription 155
Annexe 9 - Situation financière au quatrième semestre d'inscription 156
Annexe 10 - Situation financière des persévérants et décrocheurs 157
Annexe 11 - Situation financière propice à la poursuite des études 158
Annexe 12 - Analyse de variance : motivation au premier semestre (modèle 1) 160
Annexe 13 - Analyse de variance : motivation au premier semestre (modèle 2) 161
Annexe 14 - Analyse de la motivation au fil des semestres 162
Annexe 15 - Analyse de variance : sentiment d'autoefficacité (modèle 1) 165
Annexe 16 - Analyse de variance : sentiment d'autoefficacité (modèle 2) 166
Annexe 17 - Analyse du sentiment d'autoefficacité au fil des semestres 167
Annexe 18 - Fréquence de l'absentéisme aux cours du premier semestre 170
Annexe 19 - Fréquence de l'absentéisme aux cours du deuxième semestre 172
Annexe 20 - Fréquence de l'absentéisme aux cours du troisième semestre 174
Annexe 21 - Fréquence de l'absentéisme aux cours du quatrième semestre 176
Annexe 22 - Raisons des absences aux cours du premier semestre 178
Annexe 23 - Raisons des absences aux cours du deuxième semestre 179
Annexe 24 - Raisons des absences aux cours du troisième semestre 180
Annexe 25 - Raisons des absences aux cours du quatrième semestre 181
Annexe 26 - Perception sur la charge de travail scolaire au premier semestre 182
Annexe 27 - Perception sur la charge de travail scolaire au deuxième semestre 184
Annexe 28 - Perception sur la charge de travail scolaire au troisième semestre 186
Annexe 29 - Perception sur la charge de travail scolaire au quatrième semestre 188
Annexe 30 - Évaluation du niveau de stress au premier semestre 190
Annexe 31 - Évaluation du niveau de stress au deuxième semestre 192
Annexe 32 - Évaluation du niveau de stress au troisième semestre 194
Annexe 33 - Évaluation du niveau de stress au quatrième semestre 196
Annexe 34 - Résultats relatifs à l'intégration 198
Annexe 35 - Information sur le programme 240
Annexe 36 - Clarté du plan de carrière 242
Annexe 37 - Niveau de confiance pour terminer les études 244
Annexe 38 - Le programme d'études correspond-il aux attentes ? 246
Annexe 39 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (deuxième semestre) 248
Annexe 40 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (troisième semestre) 250
Annexe 41 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (quatrième semestre) 252
Annexe 42 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (cinquième semestre) 254

RÉSUMÉ

Parcours scolaires, persévérance et abandon des étudiants adultes au collégial : enquête longitudinale (projet 11229) par Éric Richard, Campus Notre-Dame-de-Foy

Ce rapport de recherche s'intéresse aux réalités d'une population étudiante qui souffre d'invisibilisation dans les collèges du Québec et à laquelle les chercheurs ont accordé peu d'attention : les étudiants adultes. Il s'agit d'une population étudiante qui représente entre 8 % et 10 % de l'effectif étudiant des cégeps. Les étudiants adultes correspondent à un groupe d'étudiants fort hétérogène marqué par des situations, des expériences scolaires, des caractéristiques et des réalités différentes et parfois fort complexes. Les étudiants adultes aux études supérieures rencontrent des obstacles pouvant être regroupés selon trois ensembles : situationnel, dispositionnel et institutionnel. Sur le plan de la réussite, la population étudiante adulte au collégial est caractérisée par un taux de diplomation inférieur à celui de leurs pairs plus jeunes. L'objectif général de la recherche est de comprendre comment différentes caractéristiques et expériences des étudiants adultes influencent leur parcours éducatif. L'approche méthodologique adoptée est mixte. Un volet quantitatif s'appuie sur les données d'une enquête longitudinale (de 2020 à 2023) réalisée auprès d'un échantillon de 1 073 étudiants âgés de 24 ans et plus inscrits dans 25 cégeps répartis dans toutes les régions du Québec. Ces étudiants ont été invités à répondre à un questionnaire durant cinq semestres consécutifs. Les analyses quantitatives sont effectuées en prenant en compte des caractéristiques des étudiants adultes qui se sont révélées importantes dans le processus de traitement des données : le genre, la parentalité, le lieu de naissance, le travail rémunéré et le statut de persévérant ou de décrocheur. Un volet qualitatif a permis de réaliser 25 entretiens semi-dirigés avec des étudiants adultes qui ont abandonné leur projet d'études. Ces entretiens ont permis d'approfondir les raisons qui expliquent cet abandon. Ce rapport revêt une forme particulière, celle du rapport par articles. Quatre articles ont déjà été publiés dans des revues professionnelles et scientifiques afin de partager et diffuser les résultats de la recherche : *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *Pédagogie collégiale*, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* et *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Les résultats mettent en exergue l'hétérogénéité de la population étudiante adulte au collégial. En fait, il faudrait plutôt parler des populations étudiantes adultes au collégial. Également, dans l'ensemble des obstacles rencontrés, les obstacles situationnels liés à la conciliation des études, des responsabilités familiales et du travail rémunéré apparaissent prendre beaucoup d'importance. Deux profils d'étudiants adultes semblent montrer plus de vulnérabilité sur le plan des difficultés vécues : les femmes et les parents étudiants. Également, la question des enjeux économiques et des inquiétudes financières apparaît être une préoccupation de premier plan. L'analyse de la situation des décrocheurs adultes met en lumière que la situation financière doit être considérée comme un facteur décisif quant à la poursuite ou non des études collégiales. De plus, d'autres enjeux ressortent clairement du discours des décrocheurs adultes : la conciliation études, famille et travail, la clarté du choix vocationnel, le manque de motivation et les problèmes de santé physique et mentale. La persévérance et la réussite sont omniprésentes dans le milieu de l'éducation : scrutées et mesurées par les gestionnaires, désirées et parfois ardues pour les étudiants, souhaitées et nécessaires pour le développement de compétences professionnelles. Elles se présentent sans conteste comme le leitmotiv de tous les acteurs du réseau collégial, et il va de soi qu'il est de la responsabilité de ces derniers de mettre à l'ordre du jour la recherche de solutions pour répondre aux besoins des populations étudiantes adultes en fonction de l'hétérogénéité des profils étudiants et de la diversité des parcours.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont rendu possible la réalisation de ce projet de recherche. Je tiens à prendre quelques paragraphes pour les remercier trop brièvement.

Dès les premiers jets de rédaction de la demande de subvention, Émilie Langlois-Bellemare, conseillère à la recherche du SRAM, a fourni des renseignements importants sur les étudiants de 24 ans et plus inscrits dans le réseau collégial qui ont permis de planifier et d'opérationnaliser la collecte de données. Merci !

Toute ma reconnaissance à ma collègue et amie, Isabelle Lapointe Therrien, professeure au Campus Notre-Dame-de-Foy qui a éclairé, à plus d'une reprise, mes écrits et instruments de collecte de données grâce à ses judicieux commentaires.

Merci à Joëlle Veilleux, chercheuse étudiante du collégial impliquée dans le projet. Joëlle, tu es brillante, attentionnée, réfléchie. Je suis persuadé qu'un avenir brillant t'attend. Je te souhaite la meilleure des chances pour la poursuite de tes études supérieures. J'espère que nous aurons la chance de réécrire un article ensemble avec un océan qui nous sépare !

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M^{me} Marie Gravel pour la révision linguistique du rapport. Comme je vous le dis souvent, vos bons soins me font bien paraître. Merci pour la qualité de votre travail et votre disponibilité.

Merci aux différentes personnes des 25 collèges participants qui ont rendu possible la collecte de données initiale du projet.

Merci aux étudiants adultes qui ont participé au projet et à ceux qui y ont songé, mais qui n'en ont pas eu le temps. J'espère que ces travaux permettront d'améliorer les conditions dans lesquelles vos pairs réaliseront leurs études collégiales.

Je remercie finalement l'équipe de la recherche de la Direction de la recherche et de l'innovation en enseignement supérieur qui m'a autorisé à produire un rapport par articles. Je remercie également le ministère de l'Enseignement supérieur pour sa subvention.

INTRODUCTION

NOTES LIMINAIRES SUR LE FORMAT DE CE RAPPORT

L'une des populations en croissance dans les établissements d'enseignement supérieur est celle des « étudiants adultes ». Un relevé des écrits concernant la formation régulière au collégial permet de constater que les travaux de recherche portant sur cette population étudiante se font rares. Bien que les travaux se rapportant au contexte postsecondaire aux États-Unis soient plus nombreux que ceux au Québec, Robertson (2020) relève tout de même une marginalisation des étudiants adultes dans la littérature de recherche à l'enseignement supérieur chez nos voisins du Sud. Il semble que la problématique des étudiants adultes inscrits à l'enseignement supérieur ait peu suscité l'intérêt des chercheurs. Ce rapport se consacre à cette population et tente de fournir une voix aux étudiants adultes, afin de mieux comprendre comment différentes caractéristiques des étudiants (le genre, la catégorie d'âge, le parcours scolaire, la situation de parentalité, le travail rémunéré, le lieu de naissance, les obstacles et difficultés, la motivation, les relations avec les autres étudiants, etc.) influencent leurs parcours éducatifs.

En accord avec le Service de la formation préuniversitaire et de la recherche du ministère de l'Enseignement supérieur (MES), ce rapport PAREA est présenté dans un format particulier, c'est-à-dire un « rapport par articles ». Cette approche a permis à ce jour de soumettre cinq articles pour publication. Au moment d'écrire ces lignes, trois ont été publiés, un a été accepté et est en processus de révision linguistique et de mise en page, et un est toujours en évaluation. Il est à noter que la rédaction d'autres articles est amorcée et que la rédaction d'un ouvrage sur les populations étudiantes adultes est sur la table à dessin. Les lecteurs intéressés sont donc invités à demeurer à l'affût d'autres publications à venir. À cet effet, il est à noter que le Centre de documentation collégiale tient à jour une médiagraphie évolutive sur les publications de l'auteur de ce rapport : médiagraphie évolutive.

En plus des articles, ce rapport expose au premier chapitre les principaux éléments de la problématique concernant les étudiants plus âgés inscrits à la formation régulière au cégep. Les deuxième et troisième chapitres décrivent respectivement les objectifs de la

recherche et les aspects méthodologiques. Cela permettra aux lecteurs d'apprécier avec plus de détails ce qui a été réalisé dans le cadre de la recherche. Le quatrième chapitre présente, dans un premier temps, les quatre articles acceptés pour publication :

Article 1 – « Qui sont les étudiantes et étudiants adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? » publié dans la revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.*

Article 2 – « Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial » soumis, accepté, et en révision, dans la *Revue canadienne d'enseignement supérieur*.

Article 3 – « Que savons-nous sur les "raccrocheurs adultes" au collégial ? » publié dans la revue professionnelle *Apprendre et enseigner aujourd'hui*.

Article 4 – « Et si le PARES permettait de prévenir le décrochage des étudiantes et étudiants adultes au collégial ? » a été publié dans la revue professionnelle *Pédagogie collégiale.*

Dans un deuxième temps, le quatrième chapitre est consacré à la description de plusieurs résultats non publiés. La présentation de ces résultats est soutenue par de nombreuses annexes techniques en fin de rapport qui présentent les données traitées.

Enfin, le cinquième chapitre propose une conclusion générale qui souligne les principaux faits saillants qui ressortent des analyses réalisées à ce jour ainsi que l'apport et les limites de la recherche et quelques pistes de poursuite de travaux sur ce thème.

Quelques activités de diffusion ont également été réalisées sur le thème des étudiants adultes au collégial, et d'autres le seront dans les prochains mois avec l'objectif de mieux faire comprendre les enjeux de persévérance et de réussite qui concernent cette population étudiante. Ces travaux de recherche aspirent à de plus amples retombées. Ils visent notamment ces milliers d'étudiants adultes qui font le choix d'un retour sur les bancs d'école ou qui font le saut aux études supérieures plus tardivement : il convient de leur fournir un environnement d'apprentissage adapté à leur réalité, développer des lieux de formation auxquels ils se sentent appartenir ainsi que de mettre en place les conditions favorables qui pourront leur permettre de réaliser leurs ambitions et d'atteindre leurs rêves.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE : LES ÉTUDIANTS PLUS ÂGÉS AU CÉGEP

> Because the [adult] students are significantly different from traditional age students, we are ethically obligated to reflect on those differences in our educational institutions.
>
> (Lawler, 1991 : 3)

Depuis près de deux décennies, le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales par l'ensemble des cégépiens stagne. Seulement deux étudiants sur trois obtiennent un diplôme deux ans après la durée prévue de leur programme initial (Gaudreault et Gaudreault, 2021). Guy Rocher a d'ailleurs déjà souligné que l'écart significatif permettant d'observer des inégalités de réussite concerne moins l'écart entre les étudiants qui accèdent ou non au cégep que celui entre ceux qui le quittent avec ou sans diplôme (Rocher, 2004). En effet, au Québec, bien que l'accessibilité aux études postsecondaires demeure un projet « inachevé » (Chenard et al., 2013), des progrès notables ont été réalisés depuis le rapport Parent et, dans sa foulée, la création des cégeps. Il en découle qu'une grande proportion de jeunes Québécois se lancent chaque année dans l'aventure des études postsecondaires collégiales. Ce sont 65,8 % des Québécois qui accèdent aux études collégiales (CSE, 2019). Cette meilleure accessibilité au cégep a amené une diversification de la population étudiante : augmentation du nombre de personnes en situation de handicap, croissance des étudiants internationaux, augmentation du nombre de cégépiens plus âgés ou avec des enfants à charge, etc. Ce rapport s'intéresse aux étudiants plus âgés au collégial qui seront désignés comme « étudiants adultes ».

Les pages qui suivent exposent les principaux éléments de la problématique concernant les étudiants adultes au collégial québécois. Ils ont guidé les activités de la présente recherche : 1,1) définition de l'étudiant adulte, 1,2) les effectifs des étudiants adultes au collégial, 1,3) les données sur la diplomation des étudiants adultes au collégial, 1,4) les difficultés et obstacles que rencontrent les étudiants adultes aux études postsecondaires, 1,5) les enjeux relatifs au retour ou à l'abandon des études, 1,6) les travaux de recherche

réalisés sur les étudiants adultes au collégial, 1,7) l'intérêt pour une enquête longitudinale et 1.8) l'explicitation du problème de recherche.

1.1 Définir l'étudiant adulte

Des écrits spécialisés réfèrent souvent à la notion de *nontraditional students* pour désigner les étudiants plus âgés à l'enseignement supérieur (Esmond, 2015 ; Langrehr et al., 2015) ; alors que d'autres réfèrent parfois aux *mature students* (Amorin, 2018 ; Šestanović et Siddiqui, 2021 ; Javed et al., 2022). Parfois qualifiés comme *second chancers, deferrers* ou *returners* (Davies, 1995 ; Owusu-Agyeman, 2019), il convient de mieux définir qui sont les étudiants adultes à l'enseignement régulier au collégial.

Ces écrits permettent d'identifier deux critères prédominants pour définir les étudiants adultes. D'une part, l'âge des étudiants et, d'autre part, des caractéristiques spécifiques des étudiants adultes (Šestanović et Siddiqui, 2021).

Sur le plan de l'âge, bien que ce critère soit incontournable dans les recherches effectuées sur les étudiants adultes, il est difficile d'établir un consensus clair à partir des écrits spécialisés pour déterminer à quel âge un étudiant est considéré comme un adulte. Dans les articles recensés par Langrehr et al. (2015), l'âge des étudiants adultes se situe entre 21 et 27 ans. La plupart du temps, les chercheurs tracent ainsi la ligne à 23, 24 ou 25 ans (Chen, 2014 ; Volokhov, 2014 ; Markle, 2015 ; Oberts, 2015). Au Québec, Bessette (1999) réfère à l'âge de 23 ans ; alors que Lapointe Therrien et Richard (2018) et Lapointe Therrien (2019) ont tenu compte des différents travaux de recherche et documents ministériels (Gauthier et al., 2006 ; MELS, 2008 ; Richard et Mareschal, 2013 ; Blackburn et al., 2017) pour fixer cet âge à 24 ans et plus. Bien que sur le plan sociologique un « allongement de la jeunesse » (Galland, 1993) soit observé, ces auteurs constatent qu'autour de 24 ou 25 ans, rares sont les étudiants qui n'ont pas quitté le foyer familial ; la plupart ayant développé des expériences de vie et acquis une certaine forme d'autonomie représentative de l'âge adulte et qui les distinguent de la majorité des étudiants du collégial.

Au Québec, selon un document du CSE (2018 : 2), « [l]e terme “adulte” fait référence à toute personne qui n’est plus assujettie à l’obligation de fréquentation scolaire et qui a droit aux services éducatifs en vertu de l’article 2 de la Loi sur l’instruction publique ». Cette définition suggère que tout étudiant au collégial pourrait être considéré comme étant un étudiant adulte. On retrouve aussi dans ce même document quelques nuances indiquant qu’un étudiant adulte est plus spécifiquement une personne ayant des « expériences, une motivation, une perception du temps et un concept de soi » différents de ceux d’un étudiant plus jeune (CSE, 2018 : 4). Ainsi, l’étudiant adulte se distingue sur le plan de différentes caractéristiques.

Des travaux de recherche, principalement américains (Choy, 2002), dont on retrouve quelques éléments dans les enquêtes québécoises (Deguire et al., 1996 ; Bessette, 2000 ; Doray et al., 2005 ; Larue et al., 2005), mettent en évidence certains aspects qui marquent les parcours scolaires des étudiants adultes : inscription aux études postsecondaires tardive ; fréquentation scolaire à temps partiel ; travail rémunéré à temps complet en même temps que les études ; indépendance financière qui limite l’admissibilité à l’aide financière aux études ; personnes et enfants à charge ; monoparentalité ; absence de diplôme d’études secondaires ; étudiants de première génération. Ainsi, ce sont, d’une part, les caractéristiques propres des étudiants (origines sociales, statut socioéconomique, antécédents scolaires, etc.), et, d’autre part, les rapports que ces derniers entretiennent avec les études en fonction d’autres sphères de leur vie (travail rémunéré, parentalité, retour aux études) (Dubet, 1994 ; Julien et Gosselin, 2015) qui sont susceptibles de se croiser et d’interagir entre eux pour façonner leur expérience et leur parcours scolaires.

Plusieurs chercheurs (Kasworm, 1990 ; Deguire et al., 1996 ; Bessette, 1999 ; Chao et Good, 2004 ; Doray, Bélanger et Mason, 2005 ; Langrehr et al., 2015 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018) s’entendent également pour dire que l’un des principaux éléments qui distingue les étudiants adultes des étudiants qui suivent un parcours dit « traditionnel » ou « linéaire » est leur motivation plus élevée. Des chercheurs (Deguire et al., 1996 ; Bessette, 2000 ; Chao et Good, 2004 ; Doray et al., 2005 ; Langrehr et al., 2015 ; Lapointe Therrien et Richard, 2021 ; Javed et al., 2022) expliquent également que deux des principaux éléments qui distinguent les étudiants adultes des étudiants qui suivent un

parcours dit « traditionnel » ou « linéaire » est la motivation plus élevée, principalement la motivation intrinsèque, à l'égard du projet d'études et le fait qu'ils expriment souvent un choix vocationnel mieux défini (Lin, 2016).

D'autres auteurs soulignent que ce qui distingue les étudiants adultes des plus jeunes, ce sont les multiples rôles avec lesquels les premiers doivent conjuguer : étudiant, travailleur, conjoint, parent (Bessette, 2000 ; Ross-Gordon, 2011 ; Kasworm, 2012). Les réalités des étudiants adultes apparaissent plus complexes (Caruth, 2014) que celles des étudiants plus jeunes. Selon Howard Sims et Barnett (2015), ce qui définit spécifiquement les étudiants plus jeunes est la dépendance financière envers leurs parents ou l'ininterruption de leur parcours scolaire. Étudiants adultes et étudiants plus jeunes ont donc des conditions de vie et des parcours scolaires différents.

1.2 Effectifs des étudiants adultes

Selon des données obtenues par le Service d'admission régional du Montréal métropolitain (SRAM)[1] présentées au tableau 1, les étudiants âgés de 24 ans et plus inscrits à l'enseignement régulier représentaient 6,2 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans un nouveau programme d'études au semestre d'automne 2021 dans l'ensemble des collèges publics.

[1] Ces données ont été compilées par Émilie Langlois-Bellemarre, conseillère à la recherche du SRAM, et fournies au chercheur aux mois de septembre 2017 et de février 2023.

Tableau 1 Nombre et proportion d'étudiants inscrits dans un nouveau programme d'études, selon le groupe d'âge, ensemble des collèges du réseau public, populations A et B confondues, cohortes 2007 à 2021

Cohorte	Nombre d'étudiants - proportion	
	Moins de 24 ans	24 ans et plus
2007	66 257 – 94,3 %	4 002 - 5,7 %
2008	69 333 – 94,7 %	3 877 – 5,3 %
2009	70 029 – 94,5 %	4 061 – 5,5 %
2010	70 789 – 94,1 %	4 409 – 5,9 %
2011	70 309 – 93,9 %	4 591 – 6,1 %
2012	69 375 – 93,6 %	4 725 – 6,4 %
2013	68 564 – 93,2 %	5 005 – 6,8 %
2014	68 311 – 93,0 %	5 130 – 7,0 %
2015	67 527 – 92,5 %	5 489 – 7,5 %
2016	66 435 – 92,4 %	5 447 – 7,6 %
2017	65 980 – 92,6 %	5 308 – 7,4 %
2018	65 608 – 93,2 %	4 769 – 6,8 %
2019	65 145 – 93,5 %	4 562 – 6,5 %
2020	61 907 – 93,6 %	4 245 – 6,4 %
2021	64 378 – 93,8 %	4 275 – 6,2 %

Ces données, portant sur chacune des cohortes d'étudiants inscrits dans un nouveau programme d'études, populations A et B confondues[2], permettent d'observer que la proportion d'étudiants adultes a augmenté de 0,5 % sur une période de près de 15 ans, passant de 5,7 % en 2007 à 6,2 % en 2021. La proportion la plus élevée observée est de 7,6 % à l'automne 2016. Les étudiants adultes semblent ainsi être plus nombreux à entreprendre des études collégiales ; des constats semblables sont également faits aux États-Unis pour les étudiants adultes à l'enseignement supérieur (Hussar et Bailey, 2016).

1.3 Étudiants adultes : une diplomation plus faible

Le SRAM a aussi produit des données concernant les taux de diplomation. Le tableau 2 présente les taux de diplomation des étudiants selon les groupes d'âge, pour les cohortes 2007 à 2016, pour l'ensemble des collèges du réseau public, selon la durée (minimale et minimale + deux ans) pour la population A[3].

[2] « Population A » fait référence aux étudiants inscrits pour la première fois au collégial, souvent en provenance du secondaire. Ceux de « Population B » regroupent les autres étudiants inscrits qui ont déjà une expérience du collégial dans un autre programme (SRAM, 2011 : 13).

[3] Il est généralement d'usage d'évaluer les taux de diplomation en considérant uniquement les étudiants de la population A. Pour une cohorte donnée, tous les étudiants de la population A ont commencé leurs études

Tableau 2 Taux de diplomation des étudiants, ensemble des collèges du réseau public, selon le groupe d'âge, selon la durée, population A, cohortes 2007 à 2012

Cohortes	Taux de diplomation (%), tout collège, tout programme, durée minimale		Taux de diplomation (%), tout collège, tout programme, durée minimale + 2 ans	
	Moins de 24 ans	24 ans et plus	Moins de 24 ans	24 ans et plus
2007	34,3 %	19,9 %	62,4 %	42,0 %
2008	34,6 %	17,6 %	62,1 %	41,3 %
2009	33,3 %	17,7 %	61,8 %	38,4 %
2010	31,9 %	15,5 %	61,7 %	38,0 %
2011	32,1 %	18,4 %	62,1 %	37,3 %
2012	33,3 %	18,3 %	63,0 %	39,2 %
2013	32,7 %	19,6 %	63,3 %	40,1 %
2014	32,0 %	19,9 %	62,6 %	41,1 %
2015	31,4 %	19,1 %	62,4 %	42,5 %
2016	30,8 %	18,1 %	62,5 %	43,1 %

Comme les étudiants adultes au postsecondaire aux États-Unis (Knapp et al., 2012 ; Markle, 2015), les étudiants adultes du réseau collégial québécois ont des taux de diplomation inférieurs à ceux des étudiants de moins de 24 ans. En effet, alors qu'environ un étudiant sur trois âgé de moins de 24 ans obtient un diplôme dans la durée minimale prévue, ce ratio est d'un étudiant sur cinq pour ceux âgés de 24 ans et plus. Lorsque l'on observe les taux de diplomation selon la durée minimale prévue plus deux ans, il est possible de constater que les écarts demeurent tout aussi importants entre les deux groupes d'étudiants. Les taux de diplomation oscillent au-dessus de 60 % pour les étudiants âgés de moins de 24 ans et au-dessus de 40 % pour ceux âgés de 24 ans et plus.

Une précision s'impose ici. Ces dernières statistiques reposent sur l'analyse des étudiants de la population A uniquement. Selon Émilie Langlois-Bellemare, conseillère à la recherche du SRAM[4], le portrait de la situation peut être différent si l'on tient compte des étudiants de la population B. À titre d'exemple, pour la population B de la cohorte 2007, tous secteurs confondus, la proportion d'étudiants adultes avec un DEC avant de

collégiales en même temps, alors que ceux de la population B peuvent avoir des caractéristiques totalement différentes les unes des autres. Certains étudiants de la population B peuvent être au collège depuis des années, avoir réussi tous les cours de formation générale dans leur cheminement antérieur et même avoir déjà obtenu un DEC dans un autre programme. Il est alors difficile d'interpréter correctement leur taux de diplomation et plus particulièrement le temps pris à obtenir leur diplôme, étant donné la multiplicité des cheminements antérieurs possibles.

[4] Échange courriel avec le chercheur, le 20 octobre 2017.

commencer un nouveau programme à l'automne 2007 était de 40 % (contre 10,3 % chez les étudiants de moins de 24 ans). Également, si l'on tient compte des étudiants adultes de la population B, toujours pour la cohorte 2007, qui n'avaient pas de DEC avant d'entreprendre leur nouveau programme d'études, en date du 20 octobre 2017, 57,6 % d'entre eux ont obtenu un diplôme contre 65,1 % chez les moins de 24 ans de la population B. Bien que cet écart soit moins important, il demeure statistiquement significatif ($khi^2 = 61\,459$; $p < ,001$).

1.4 Difficultés et obstacles particuliers pour les étudiants adultes

Selon Lane (2004), ces faibles taux de diplomation peuvent être expliqués par différents obstacles. Selon une typologie initialement proposée par Cross (1974) et reprise par plusieurs chercheurs, notamment par Mercer (1993) et Keith (2007), des obstacles particuliers marquent le parcours scolaire des étudiants adultes : les obstacles situationnels, les obstacles dispositionnels et les obstacles institutionnels[5]. Dans sa thèse de doctorat, Shelton (2021) souligne que les obstacles soulevés par Cross, il y a près de 50 ans, demeurent, d'une part, semblables à ceux des étudiants adultes des années 2020 et, d'autre part, pertinents pour comprendre les difficultés vécues par les étudiants adultes et qui nuisent à l'atteinte de leur plein potentiel. Avec toutes les avancées dans le domaine des sciences de l'éducation et avec toutes les recherches effectuées sur les étudiants adultes, il est étonnant que l'on doive, encore aujourd'hui, s'occuper de questions présentes il y a plus de quatre décennies et pour lesquelles les établissements d'enseignement proposent peu de solutions concrètes. Il a été maintes fois observé que de nombreux étudiants adultes continuent non seulement à rencontrer des obstacles d'accès aux études postsecondaires, mais qu'ils sont également mal desservis, voire marginalisés, dans les établissements d'enseignement en ce qui concerne leurs besoins (Fairchild, 2003 ; Keith, 2007 ; Gilardi et Guglielmetti, 2011, Kasworm, 2014).

Les obstacles situationnels concernent les circonstances familiales (état matrimonial, personnes à charge), professionnelles (emploi rémunéré) et extrascolaires avec lesquelles les étudiants doivent concilier. Pour Caruth (2014), le principal obstacle rencontré par les

[5] Ritt (2008) propose une typologie de barrières semblable : personnelle, professionnelle, institutionnelle.

adultes aux études supérieures est relatif à la complexité de coordonner leurs nombreuses responsabilités et leurs rôles multiples (Ross-Gordon, 2011), c'est-à-dire concilier les études, les obligations familiales et le travail rémunéré, tout en gérant le temps à accorder à chacune de ces dimensions de leur vie. Ces obstacles entraînent des conflits organisationnels qui peuvent influencer négativement le temps consacré aux études et nuire à la réussite scolaire, voire désavantager la population étudiante adulte par rapport à l'obtention d'un diplôme (Levin, 2007). Les enjeux concernant les différents rôles des étudiants adultes et la conciliation famille/études/travail à laquelle s'ajoutent les obligations quotidiennes et le maintien d'une vie sociale saine représentent un défi permanent pour les étudiants adultes, notamment dans un contexte de monoparentalité (Lévesque, 2017).

Les obstacles dispositionnels réfèrent aux attributs ou aux aptitudes de l'étudiant adulte. Pour Keith (2007), ils sont plus difficiles à circonscrire et à mesurer. Il s'agit notamment des difficultés d'adaptation au collège, des inquiétudes quant aux relations personnelles et sociales avec les étudiants plus jeunes, d'un sentiment d'incompétence scolaire, de styles d'apprentissage, voire de ses capacités à réaliser des apprentissages. Certains travaux (Merriam et Brockett, 1997 ; Slotnick et al., 1993) suggèrent que les étudiants adultes ont une moins bonne perception de leur sentiment d'autoefficacité. Il en résulte une certaine forme d'appréhension à l'égard du collège et des études ainsi que des situations de stress, d'anxiété et de dépression (Fairchild, 2003). Il peut aussi s'agir d'un manque de confiance en leurs compétences et habiletés à poursuivre des études à un âge plus avancé ou du sentiment d'être trop vieux pour apprendre. Ces obstacles réfèrent également à différentes caractéristiques de l'étudiant adulte : les expériences d'éducation antérieures, le manque de préalables scolaires, les difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement, les méthodes de travail intellectuel.

Enfin, les obstacles institutionnels réfèrent aux aspects structurels des collèges qui peuvent nuire aux étudiants plus âgés dans leur parcours scolaire et dans l'atteinte de leurs objectifs. Ces obstacles incluent les règles et les exigences des professeurs ou des départements quant aux horaires de cours, à la présence obligatoire ou aux heures d'accès à des services incompatibles avec les obligations des étudiants adultes (ex. : personnes à

charge ou emploi rémunéré). Pour Caruth (2014 : 29), le principal obstacle des adultes qui retournent à l'école est souvent la coordination de leurs nombreuses responsabilités (travail, famille, école, personnes à charge, etc.) ; alors que les collèges ignorent souvent les besoins des étudiants adultes à cet égard (Fairchild, 2003 : 13-14). Selon Doray et al. (2005), plusieurs problèmes vécus par les étudiants adultes (qualité du contenu enseigné, compétence des professeurs, horaires des cours, rythme d'enseignement, etc.) sont « ancrés dans le régime éducatif collégial actuel, qui tarde à prendre en compte les conditions d'apprentissage de ces adultes » (Doray et al., 2005 : 82). Cette idée est également présente chez Howard Sims et Barnett (2015) lorsque les auteurs discutent de ce que vivent les étudiants adultes dans l'enseignement supérieur. Ces étudiants évoluent dans un monde qui n'est pas adapté à leur réalité : « They are in a world that was never designed for them. » (En ligne). En effet, le système d'éducation semble surtout conçu pour les étudiants présentant un parcours linéaire (ex. inscription à temps plein, sans interruption du parcours) ou ceux dont les études constituent la seule ou l'activité principale. Les défis rencontrés par les étudiants adultes sont donc de taille (CSE, 2013). En 1999, Bessette faisait d'ores et déjà le constat que les mesures pédagogiques trop rigides pour les étudiants adultes illustrent le peu de prise en compte du système pour cette « nouvelle clientèle » de l'époque. Comme le rappellent Lapointe Therrien et Richard (2018), peu de changements majeurs ont été apportés dans l'environnement éducatif collégial pour favoriser la réussite des étudiants adultes depuis l'an 2000.

Les frontières entre ces ensembles sont généralement ténues et poreuses. Par exemple, une difficulté d'ordre situationnel concernant la conciliation des études et des obligations parentales peut être liée de près à des règles institutionnelles d'un programme d'études concernant le nombre d'absences que peut se permettre un parent étudiant durant un semestre. Ainsi, ces obstacles sont intimement liés, s'entremêlent et se potentialisent entre eux pour façonner le parcours scolaire des étudiants adultes.

1.5 Abandon des études/retour aux études

D'emblée, il est important de mentionner que l'utilisation du concept d'abandon, voire celui de décrochage, dans un contexte de recherche en éducation amène de multiples

embûches méthodologiques (Doray et al., 2009 ; Richard, 2014) et qu'elle exige des cadres d'analyse adaptés. Comme la persévérance aux études et l'abandon sont des processus qui évoluent dans le temps, les situations concernant les étudiants peuvent être multiples et complexes à analyser. L'abandon est-il définitif ou momentané ? L'abandon d'un projet d'études, d'un programme d'études et l'obtention ultérieure d'un diplôme, d'un certificat dans un autre programme ou palier d'enseignement peut-il être considéré comme un abandon ?

Peu importe comment l'abandon est conceptualisé sur le plan de la recherche, il n'en demeure pas moins qu'au cours des dernières décennies, les établissements d'enseignement supérieur des pays occidentaux ont connu une importante augmentation des abandons des études ou des échecs en début de parcours scolaire (Langevin et Villeneuve, 1997 ; Romainville, 2000 ; Tinto, 2006 ; Doray et al., 2018). Cette situation récurrente interpelle évidemment les autorités politiques et les établissements d'enseignement, puisque l'abandon des études entraîne des coûts élevés aux plans financier et organisationnel pour la collectivité ainsi qu'aux plans psychologique et individuel pour l'étudiant. Pour ce dernier, l'abandon des études réduit ses chances de devenir un travailleur qualifié apte à répondre aux exigences du monde du travail (Barr-Telford et al., 2003). Les décrocheurs sont plus nombreux à recevoir des prestations d'assurance-emploi, ils changent plus souvent d'emploi et gagnent de moins bons salaires (Archambault et Janosz, 2009). À cela peuvent s'ajouter une vie professionnelle marquée par l'instabilité, de moins bonnes conditions de travail, de faibles possibilités de promotion (Charest, 1997 ; Rousseau et Langlois, 2003), des difficultés d'insertion en emploi (Trottier et al., 2003) ainsi qu'une baisse de l'estime de soi ou de l'épanouissement personnel (Vultur, 2009). Pour la collectivité, il s'agit de pertes économiques relatives aux ressources et à l'énergie déployées pour soutenir des étudiants (Sauvé et Viau, 2003), une perte de productivité et de compétitivité (Grayson et Grayson, 2003).

Il ne fait aucun doute dans les écrits spécialisés que l'abandon est la conséquence d'événements multiples (Sauvé et al., 2006 : 794) qui s'inscrit dans un processus, dans un « parcours », et qu'il peut être considéré comme un problème sociétal complexe dont

l'étudiant, sa famille, son entourage, l'école, le système scolaire, le marché du travail et la société partagent une part de responsabilité (Duckenfield et al., 1990 ; Sherman et Sherman, 1991 ; Janosz et al., 2000). Différents auteurs (Rivière 1996 ; Janosz et al., 2000 ; CTREQ, 2002 ; Sauvé et al., 2006 ; Caron et Tita, 2013) proposent des catégorisations des facteurs de risque d'abandon des études (facteurs personnels, facteurs d'apprentissage, facteurs interpersonnels, facteurs familiaux, facteurs institutionnels et facteurs environnementaux) à l'intérieur desquelles s'articule un certain nombre de « déterminants » fort utiles pour analyser les situations et les parcours des étudiants.

À l'ordre collégial, près du tiers des étudiants abandonnent leurs études en cours de route à la suite d'une première inscription et n'obtiendront pas de DEC (MELS, 2011 ; Richard, 2018 ; Gaudreault et Gaudreault, 2021). Il a été souligné plus haut que cette proportion est d'environ 40 % pour les étudiants adultes. Il faut toutefois se montrer prudent dans l'interprétation des données quantitatives puisque, dans l'analyse des parcours scolaires, il est possible d'observer que les interruptions temporaires sont fréquentes et que le retour aux études, après une interruption, est relativement élevé (MELS, 2004 : 9). Comme les parcours scolaires des étudiants sont souvent plus ou moins continus ou linéaires (Perron, 2009), il s'avère difficile de suivre le cheminement d'un étudiant, à moins d'opter, comme le suggèrent Perron et al. (2009), pour une enquête longitudinale. Également, il semble, selon les données analysées par Lapointe-Therrien et Richard (2018), qu'un nombre non négligeable de ces retours aux études s'effectue au milieu de la vingtaine et concerne des étudiants adultes.

Un approfondissement des écrits spécialisés permet d'observer qu'une grande majorité des recherches en éducation réalisée au Québec se consacre au décrochage et aux facteurs qui y contribuent à l'ordre d'enseignement secondaire (Janosz et al., 2000 ; Robertson et Collerette, 2005 ; Fortin et al., 2006 ; Villatte et Marcotte, 2013). Les documents produits pour l'ordre collégial sont des descriptions statistiques qui s'intéressent à l'abandon dans des disciplines particulières (français, philosophie) ou à des formes d'enseignement précis (formation à distance). Plus rares sont les travaux réalisés au collégial sur les profils de ces étudiants et, surtout, sur les caractéristiques des raccrocheurs à l'enseignement supérieur (Marcotte et al., 2011). Outre quelques exceptions (Rivière,

1996 ; Piché et Chouinard, 2013 ; Richard, 2014 et 2018), rares sont les chercheurs qui ont interrogé des décrocheurs du collégial afin d'approfondir les analyses. Enfin, il est à noter que les quelques travaux réalisés à l'ordre collégial cités ci-haut s'intéressent essentiellement aux expériences singulières et aux trajectoires individuelles des étudiants occultant, la plupart du temps, l'influence des structures organisationnelles.

1.6 Les travaux québécois réalisés sur les étudiants adultes au collégial

Malgré la présence non négligeable des étudiants adultes à l'enseignement régulier, la situation concernant la diplomation et les différents obstacles rencontrés, très peu de travaux de recherche leur ont été consacrés à l'enseignement régulier collégial au cours des dernières décennies. Néanmoins, il est possible d'en recenser quelques-uns.

D'abord, les travaux de Deguire et al. (1996) ainsi que celui de Bessette (1999) datent de plus d'un quart de siècle. Le premier rapport porte sur l'intégration des étudiants adultes aux études aux études collégiales à temps plein, tant à l'enseignement régulier qu'à la formation aux adultes. Les auteurs soulèvent que le tiers des étudiants adultes vivent des problèmes d'intégration. Ils observent que la population des étudiants adultes est très hétérogène, que ces étudiants sont davantage motivés et qu'ils ont une orientation professionnelle claire. Le deuxième s'intéresse aux pratiques et aux stratégies pédagogiques, à la dynamique « intergénérationnelle » ou à la cohabitation avec des étudiants plus jeunes en classe ainsi qu'à la manière dont les professeurs gèrent cette hétérogénéité. Bien que ces recherches datent, les récents travaux de Lapointe Therrien et Richard (2018) et de Lapointe Therrien (2019) suggèrent plusieurs résultats qui « vont dans le même sens ». Certains de ces résultats seront présentés ultérieurement.

Dans le milieu des années 2000, deux travaux de recherche ont porté spécifiquement sur les étudiants adultes inscrits à l'enseignement collégial. D'abord l'enquête de Larue et al. (2005) a pour objet le retour aux études de parents étudiants : la situation avant le retour aux études, le processus de décision du retour aux études et la manière dont le retour aux études est vécu sont les grands thèmes d'analyse. Si les travaux sur les étudiants adultes sont rarissimes dans le milieu collégial, ceux qui concernent les parents étudiants le sont

tout autant. Le 2 juin 2017 s'est tenu à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) le premier colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM intitulé *Réalité des parents-étudiants : quel bilan pour le Québec*. Des intervenants du milieu collégial étaient présents, et une seule des communications à l'ordre du jour du colloque concernait la situation d'un collège, le Cégep de Sherbrooke (Pelletier-Gilbert, 2017). Un constat s'est dégagé de ce colloque : le manque de données disponibles pour bien cerner la situation des parents étudiants, mais aussi celle des étudiants adultes, tant dans le milieu universitaire que dans les cégeps. Ensuite, le deuxième travail de recherche recensé pour cette période est celui de Doray et al. (2005), qui ont réalisé une enquête longitudinale qualitative sur les parcours et la persévérance scolaires des étudiants adultes à l'enseignement technique dans un contexte de retour aux études. Cette étude « révèle comment cette expérience se réalise le plus souvent dans l'adversité et les difficultés » (p. 86).

Plus récemment, des chercheurs, dont deux travaux ont été réalisés dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP), se sont intéressés aux réalités des étudiants adultes à la formation régulière au collégial (Lapointe Therrien et Richard, 2018) ainsi qu'aux réalités et perceptions des professeurs qui enseignent à ces étudiants (Lapointe Therrien, 2019). En ce qui concerne les étudiants, les chercheurs arrivent à diverses constatations. Bien que les étudiants adultes doivent souvent réorganiser une bonne partie de leur mode de vie pour concilier famille, études et travail, leurs différentes expériences, leur motivation et leur maturité sont de précieux atouts pour les soutenir dans le retour aux études. Toutefois, les difficultés financières et le manque de temps sont les plus importantes contraintes rencontrées. À celles-ci s'ajoute la cohabitation avec des étudiants plus jeunes qui s'avère difficile en raison des différences de maturité. Néanmoins, pour certains étudiants adultes, cette cohabitation permet l'échange d'expériences et d'entraide. Également, différents ensembles de besoins des étudiants adultes sont identifiés par les chercheurs : à l'égard du programme d'études, des professeurs, de la pédagogie, des services offerts et du collège comme milieu de vie.

Récemment, l'analyse des données du *Sondage sur la population étudiante des cégeps* (SPEC 1), un sondage mené annuellement par la Fédération des cégeps auprès des

cégépiens de la formation régulière, portait sur les étudiants de 24 ans et plus (Richard et al., 2023). Cette analyse repose sur un échantillon constitué de 2 426 étudiants de 24 ans et plus, soit 263 de la population A (sans antécédents collégiaux) et 2 163 de la population B (avec antécédents collégiaux). La plupart des répondants de 24 ans et plus sont donc de la population B (89,2 %). Ainsi, lorsqu'on s'intéresse à cette population étudiante, il faut donc principalement s'attarder aux réalités vécues par les étudiantes et étudiants de la population B.

La liste suivante reprend textuellement les principaux constats de cette enquête :

- La proportion d'étudiantes adultes est proportionnellement plus élevée que celle des étudiantes de moins de 24 ans. Une tendance est donc observable : les femmes effectuent davantage un retour aux études lorsqu'elles sont plus âgées que leurs pairs masculins.
- Les étudiants de 24 ans et plus sont nettement plus nombreux à être des étudiants de première génération.
- La situation de parentalité est sans contredit une réalité qui touche davantage les étudiants âgés de 24 ans et plus. En effet, plus du tiers (34,3 %) des étudiants de 24 ans et plus ont des enfants à charge, alors que cette proportion est de seulement 0,4 % pour les étudiants de moins de 24 ans.
- Les étudiants issus de l'immigration récente ou internationaux représentent une part non négligeable de l'ensemble de la population adulte au collégial (près de 30 %).
- Les principaux défis rencontrés par les étudiants adultes dans leur parcours scolaire se rapportent à la gestion du stress ou de l'anxiété, à la concentration et à l'attention en classe ainsi qu'à la gestion du temps. Il est intéressant de constater que les étudiants adultes déclarent ces défis dans des proportions moindres que celles de leurs condisciples moins âgés.
- Les étudiants adultes se démarquent de leurs pairs plus jeunes en indiquant que le fait de travailler en équipe représente un défi pour eux. La réalisation de travaux en équipe est souvent identifiée comme un irritant par les étudiants adultes (Lapointe-Therrien et Richard, 2021).
- Deux valeurs distinguent les étudiants plus âgés de leurs pairs plus jeunes : *développer leurs compétences* et *donner du sens à leurs apprentissages*. Ces deux éléments incitent à croire que leur présence au collégial est principalement motivée par un souci d'accomplissement scolaire et de développement professionnel. Également, ils accordent moins d'importance à l'obtention d'un diplôme, ce qui témoigne que la poursuite de leurs études collégiales est soutenue par une motivation intrinsèque.
- Les étudiants de 24 ans et plus ont une moyenne générale au secondaire (MGS) nettement plus faible que celle de l'ensemble de la population étudiante des cégeps.

Ce sont 27,1 % des étudiants adultes qui ont une MGS inférieure à 70 % (46 % chez ceux de la population A).

- Les étudiants adultes sont nettement plus nombreux à s'inscrire dans les programmes à la formation technique, et ce choix semble soutenu par un choix de carrière nettement plus clair que celui des plus jeunes.
- Les étudiants de 24 ans et plus sont très assidus dans la réalisation de leurs travaux scolaires. Ils sont proportionnellement plus nombreux (35,4 %) que leurs condisciples de moins de 24 ans (22,9 %) à déclarer étudier régulièrement, presque tous les jours.
- Également, la majorité des étudiants de 24 ans et plus (62,9 %) indiquent un score de 10 sur 10 quant à leur niveau de motivation concernant leurs études collégiales, comparativement à une proportion de 35,6 % pour les étudiants de moins de 24 ans.
- Les conditions résidentielles des étudiants adultes sont fort différentes de leurs pairs plus jeunes. Les adultes déclarent, dans une proportion moindre, habiter avec leurs parents ou tuteurs ; ils habitent davantage avec leur conjointe, leur conjoint ou leurs enfants, ou ils habitent seuls.
- Les sources de financement des études diffèrent de manière importante entre les étudiants âgés de 24 ans et plus et ceux de moins de 24 ans.
- Les responsabilités et inquiétudes financières des étudiants âgés de 24 ans et plus sont importantes. Ils sont près de trois fois plus nombreux (46,5 %) que les étudiants de moins de 24 ans (16,4 %) à déclarer avoir des inquiétudes financières.
- Les étudiants adultes se disent moins bien équipés sur le plan informatique pour entreprendre leurs études collégiales, ce qui peut se traduire en quelque sorte par les défis financiers auxquels ils sont le plus souvent confrontés, notamment ici pour financer l'achat de matériel informatique adéquat.
- Les étudiants adultes déclarent avoir des besoins de soutien en langue seconde nettement plus élevés comparativement à ceux de leurs pairs plus jeunes.
- Les étudiants adultes sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants de moins de 24 ans à déclarer prévoir utiliser plusieurs services offerts par leur collège, notamment la bibliothèque, les prêts et bourses, l'aide à la réussite ou le service de tutorat, les laboratoires informatiques, les services de soutien psychologique, l'emploi et le placement étudiant ainsi que les services de santé.

En somme, concernant les travaux recensés, à l'exception de ceux de Deguire et al. (1996) et de l'enquête SPEC (Richard et al., 2023), tous ces travaux sont essentiellement qualitatifs avec de petits échantillons de participants (entre 20 et 30), mais d'une grande richesse pour comprendre différents aspects des réalités vécues par les étudiants adultes. À l'exception d'un autre cas (Doray et al., 2005), il s'agit d'études transversales qui ne permettent pas de suivre le parcours des étudiants adultes, mais plutôt de sonder ces derniers et de les interroger à un moment précis de leur parcours scolaire. De plus, un segment important de la population des étudiants adultes est totalement absent de ces travaux de recherche. Il s'agit des étudiants adultes qui abandonnent leur projet d'études

collégiales. En fait, les étudiants adultes qui ont participé aux enquêtes sont, bien entendu, présents dans les établissements d'enseignement. Bien qu'ils rencontrent certaines difficultés liées à leur situation, ils poursuivent leurs études, sans plus ou moins de problèmes. On peut alors supposer qu'ils sont mieux organisés, qu'ils sont bien soutenus par leur entourage ou qu'ils sont plus résilients que leurs condisciples qui doivent quitter leurs études. Mais que savons-nous de ces étudiants adultes qui abandonnent leurs études collégiales ? Dans l'état actuel des connaissances, aucune étude au Québec ne s'est attardée à leur situation.

1.7 L'intérêt d'une enquête longitudinale pour saisir les parcours scolaires des étudiants adultes

Marcotte et al. (2011) soulignent que l'analyse de l'abandon et du décrochage scolaires doit nécessairement tenir compte des situations contemporaines complexes des jeunes adultes (projets de vie, accomplissement extrascolaire, travail rémunéré, voyage, etc.), dont les caractéristiques viennent influencer la manière dont ces derniers abordent l'insertion aux études supérieures et qu'ils négocient leurs parcours scolaires ; ce qui modifie la vision linéaire traditionnelle du passage de l'école au travail. De manière implicite (Deguire et al., 1996 ; Bessette, 1999) ou explicite (Larue et al., 2005 ; Doray et al., 2005 ; Lapointe-Therrien et Richard, 2018), les travaux réalisés auprès des étudiants adultes témoignent de ces trajectoires non linéaires.

Pour Villatte et al. (2014), le modèle largement utilisé de Tinto (1987, 1993) s'avère utile pour analyser le parcours scolaire et le processus d'abandon. Le modèle de Tinto explique l'abandon par le jeu d'une double intégration au nouvel établissement : l'intégration scolaire et l'intégration sociale. Ce modèle a l'avantage et l'intérêt pour les collèges d'accorder une attention particulière aux processus observés à l'intérieur même des établissements d'enseignement. Le modèle soutient, entre autres, que l'abandon ou la persévérance s'explique à la fois par les attributs de l'étudiant (aptitudes, famille, motivation, etc.), par l'intégration scolaire et sociale (le vécu en salle de classe avec les autres élèves et les enseignants), par les engagements externes (travail), par les efforts fournis par l'étudiant ainsi que par l'intégration vocationnelle (Tremblay et al., 2006 ; Richard et Mareschal, 2013). Dans le réseau collégial québécois, les chercheurs ont

maintes fois eu recours à ce modèle qui articule les différents types d'intégration que vivent les cégépiens : institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle. Pour Villatte et al. (2014 : 172), ce modèle permet « d'analyser le phénomène du décrochage, mais surtout celui du raccrochage en fonction des enjeux contemporains de la transition à la vie adulte, période charnière dans la vie de l'individu qui est désormais balisée par des repères plus flous et variés » et ainsi de mieux cerner des parcours scolaires moins linéaires.

1.8 Problèmes de recherche

Ce relevé des écrits et cet état de la situation mettent en évidence quelques constats concernant les travaux réalisés sur les étudiants adultes à l'enseignement régulier au collégial : 1) les travaux de recherche sont plutôt rares, à l'exception de l'intérêt récemment observé, 2) les approches méthodologiques employées rendent difficile une généralisation des résultats à l'ensemble de la population des étudiants adultes au collégial, 3) les travaux adoptent une posture d'analyse transversale et 4) ils ne s'attardent pas à un segment de la population étudiante important lorsqu'il est question de la persévérance et de l'abandon scolaires, c'est-à-dire les décrocheurs. En effet, les quelques études réalisées auprès d'étudiants adultes du collégial ont porté sur des étudiants présents dans les établissements d'enseignement. Nous savons donc très peu de choses sur ces étudiants adultes qui abandonnent les études collégiales.

Ainsi, il est possible de déterminer différents problèmes de recherche, c'est-à-dire un « écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous devrions savoir, jugé désirable » (Chevrier, 2010 : 54) sur une population d'étudiants en croissance dans le réseau collégial et qui représente un peu moins de 10 % des cégépiens.

La citation de Lawler (1991), placée en exergue au début de l'état de la question, souligne l'importance que les chercheurs et les praticiens du milieu collégial doivent accorder à ce sujet d'étude, afin de mieux comprendre les réalités des étudiants adultes présents dans les cégeps de la province. Il apparaît, d'une part, fort pertinent de consacrer

des ressources afin d'actualiser les connaissances sur les étudiants adultes et de mieux comprendre leurs réalités souvent complexes et marquées par des besoins particuliers. D'autre part, il semble nécessaire d'asseoir, comme le souligne Carle (2017 : 39), les stratégies d'intervention auprès de ces étudiants « sur des fondements théoriques solides ou sur certains résultats issus de la recherche ».

CHAPITRE 2

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de la recherche est de c**omprendre comment différentes caractéristiques et expériences des étudiants (le genre, la catégorie d'âge, le parcours scolaire, la situation de parentalité, le travail rémunéré, le lieu de naissance, les obstacles et difficultés, la motivation, les relations avec les autres étudiants, etc.) influencent le parcours éducatif des étudiants adultes.**

Plus spécifiquement, les objectifs suivants ont guidé les activités de collecte et d'analyse des données[6] :

1 - Décrire les caractéristiques des étudiants adultes à l'entrée au collégial.
2 - Approfondir la situation des décrocheurs adultes au collégial.
3 - Identifier les caractéristiques des « raccrocheurs » adultes au collégial.
4 - Vérifier si l'expérience des étudiantes adultes est différente de celle des étudiants adultes.
5 - Identifier les facteurs, personnels et structurels (institutionnels) contribuant à la persévérance scolaire chez les étudiants adultes.
6 - Comparer les parcours, les situations et les besoins exprimés par les étudiants adultes persévérants et les étudiants adultes décrocheurs. Identifier des pistes d'intervention pour les collèges.
7 - Comparer les obstacles (situationnels, dispositionnels, institutionnels) et les éléments facilitants rencontrés par les étudiants adultes persévérants et les étudiants adultes décrocheurs. Identifier des pistes d'intervention pour les collèges.

[6] Le protocole initial de recherche prévoyait deux objectifs supplémentaires auxquels nous n'avons pas été capable de répondre avec les données recueillies : « Comprendre le sens attribué à l'abandon ou à la persévérance des études collégiales chez les étudiants adultes » et « Identifier les moments clés de l'abandon des études et les facteurs qui y sont associés ».

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Les pages qui suivent présentent les renseignements méthodologiques concernant cette recherche. D'abord, le type d'approche méthodologique est décrit. Ensuite, sont exposés les renseignements concernant le volet quantitatif (la population à l'étude, l'échantillonnage des collèges, le recrutement des participants, la description de l'échantillon de départ, les suivis longitudinaux, le développement des questionnaires, la description de la mesure de la motivation et du sentiment d'autoefficacité, le traitement des données quantitatives) et ceux du volet qualitatif (l'entretien semi-dirigé comme instrument de collecte de données, le recrutement des participants, la description de l'échantillon, l'analyse et interprétation des données). Enfin, les considérations d'ordre d'éthique sont explicitées.

3.1 Type de recherche

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, l'approche méthodologique adoptée est à la fois quantitative et qualitative. C'est en juxtaposant les deux méthodes qu'il a été possible de produire des résultats riches. En effet, pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000), c'est le croisement de stratégies provenant des méthodes qualitative et quantitative qui enrichit la méthodologie et les résultats de recherche. Le volet quantitatif de la recherche est de nature longitudinale et a pris la forme d'un questionnaire autoadministré acheminé aux participants à cinq semestres consécutifs. Le volet qualitatif, complémentaire au volet quantitatif, se voulait transversal et il a permis d'approfondir différents résultats du volet quantitatif. La collecte de données qualitative a eu recours à l'entretien semi-dirigé et l'approche se voulait aussi biographique. Étant donné que le parcours scolaire et les situations de décrochage et d'abandon dépassent le contexte scolaire et qu'ils'inscrivent dans les diverses sphères de la vie des étudiants (familiale, amoureuse, scolaire, professionnelle, résidentielle), Crockett (2002) a exploré la perspective biographique pour aborder le thème à l'étude, puisque cette perspective s'attarde aux séquences d'événements chronologiques, aux environnements sociaux, aux rôles sociaux normés et

aux établissements. Pour Doray et al. (2009), cette approche « conduit à considérer la participation des individus à des activités d'éducation, d'apprentissage extrascolaire et d'orientation scolaire et professionnelle comme des séquences, des processus et des moments spécifiques de vie » (p. 11). Sous un autre angle, l'enquête longitudinale a permis de les reconstituer dans le temps (Mercklé, 2015 : 26).

3.2 Volet quantitatif longitudinal

Pour suivre des parcours scolaires, la méthode la plus appropriée, mais aussi la plus complexe à mettre en œuvre, est l'enquête longitudinale. La plupart des enquêtes réalisées dans le milieu collégial québécois, notamment les recherches menées grâce à des subventions du PAREA, sont des enquêtes dites « transversales », « c'est-à-dire qu'elles visent à connaître les situations, les pratiques et les opinions des personnes interrogées à un moment donné » (Mercklé, 2015 : 24). Les enquêtes transversales se distinguent des enquêtes longitudinales par le fait que ces dernières permettent le suivi d'un même échantillon à travers le temps, pour ainsi obtenir des renseignements sur les mêmes participants à des moments différents dans le temps. Pour Bérard-Chagnon (2007 : 3), l'atout premier de l'enquête longitudinale tient du fait que « les données longitudinales se distinguent particulièrement des données transversales dans leur grande utilité pour décrire les dynamiques des comportements, pour identifier l'influence de comportements passés sur les comportements actuels ainsi que pour établir des liens de causalité plus solides ». Ainsi pour saisir les parcours scolaires et mieux comprendre un phénomène comme la persévérance scolaire et l'abandon des études auprès d'une population étudiante précise, cette approche s'avère pertinente, voire incontournable.

Cette collecte de données a permis l'atteinte de tous les objectifs spécifiques. Les étudiants sollicités (voir plus loin les détails pour l'échantillonnage) ont été invités à répondre à un questionnaire en ligne dès leur premier semestre d'inscription et pour les quatre semestres subséquents. Les questionnaires ont permis de faire le suivi auprès d'un même échantillon de participants, à des moments différents, à travers le temps, afin d'obtenir des renseignements sur des situations, des perceptions, des événements, etc.

Cette approche donne la possibilité d'observer les changements, les points de rupture, les tendances, etc., dans les parcours scolaires des étudiants adultes.

3.2.1 Population à l'étude

La population à l'étude est celle des étudiants de 24 ans et plus inscrits dans un nouveau programme d'études au semestre de l'automne 2020 dans les 25 collèges participants. Selon les données obtenues par les collèges participants, même si ces données sont incomplètes, il est possible d'approximer la population à l'étude autour de 2 700 étudiants.

3.2.2 Échantillon des collèges

La stratégie d'échantillonnage des collèges privilégiée est l'échantillonnage stratifié qui procure un degré de précision élevé (Statistique Canada, 2017). L'échantillonnage stratifié s'est fait à trois niveaux : 1) la taille du collège, 2) la localisation géographique et 3) le réseau d'enseignement (cégeps et collèges privés subventionnés). Pour Tinto (1993) et Pascarella et Terenzini (2005), la taille des collèges est liée à la réussite et à la persévérance scolaires. Pour déterminer les catégories de taille des collèges, les résultats et classifications de Lalonde (2011) ont été utilisés. En ce qui concerne la localisation géographique, des travaux réalisés dans le réseau collégial (Lalonde, 2011 ; Richard, 2017) suggèrent que la diplomation varie selon la localisation géographique du collège. De plus, cette strate assure un échantillonnage représentatif non seulement à l'échelle provinciale, mais également régionale. Cette strate a été élaborée selon des « zones géographiques » où se trouvent les collèges. Ces zones géographiques correspondent aux cinq catégories utilisées par le MELS (2004) et adaptées par Richard (2017) : Montréal, la région de la ville de Québec, la périphérie de Montréal, les régions semi-urbaines et les régions éloignées.

Ce sont 27 collèges (cégeps et collèges privés subventionnés) qui ont été choisis au hasard en fonction des critères mentionnés ci-haut. Deux collèges ont décliné l'invitation de participer à la recherche. Le tableau 3 présente les 25 collèges participants selon les

trois critères d'échantillonnage : la taille du collège (l'effectif étudiant), la localisation géographique et le réseau d'enseignement[7].

Tableau 3 Collèges participants selon les critères d'échantillonnage

Collège	Réseau	Taille du collège (effectif étudiant)[8]	Région[9]
Campus Notre-Dame-de-Foy	Privé	Moins de 1 100	Ville de Québec
Cégep Beauce-Appalaches	Public	Entre 1 101 et 3 000	Région semi-urbaine
Cégep de Drummondville	Public	Entre 1 101 et 3 000	Région semi-urbaine
Cégep de Granby	Public	Entre 1 101 et 3 000	Périphérie de Montréal
Cégep de Jonquière	Public	Entre 1 101 et 3 000	Région éloignée
Cégep de l'Outaouais	Public	Entre 3 001 et 5 000	Région semi-urbaine
Cégep de la Gaspésie et des Îles	Public	Moins de 1 100	Région éloignée
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	Public	Entre 1 101 et 3 000	Région éloignée
Cégep de Sainte-Foy	Public	Plus de 5 000	Ville de Québec
Cégep de Saint-Laurent	Public	Entre 3 001 et 5 000	Île de Montréal
Cégep de Shawinigan	Public	Moins de 1 100	Région semi-urbaine
Cégep de Sherbrooke	Public	Plus de 5 000	Région semi-urbaine
Cégep de Trois-Rivières	Public	Entre 3 001 et 5 000	Région semi-urbaine
Cégep Édouard Montpetit	Public	Plus de 5 000	Périphérie de Montréal
Cégep Limoilou	Public	Entre 3 001 et 5 000	Ville de Québec
Cégep Marie-Victorin	Public	Entre 3 001 et 5 000	Île de Montréal
Collège André-Grasset	Privé	Moins de 1 100	Île de Montréal
Collège Bois-de-Boulogne	Public	Entre 1 101 et 3 000	Île de Montréal
Collège de Maisonneuve	Public	Plus de 5 000	Île de Montréal
Collège de Rosemont	Public	Entre 1 101 et 3 000	Île de Montréal
Collège de Valleyfield	Public	Entre 1 101 et 3 000	Périphérie de Montréal
Collège Laflèche	Privé	Entre 1 101 et 3 000	Région semi-urbaine
Collège Lasalle	Privé	Entre 3 001 et 5 000	Île de Montréal
Collège Montmorency	Public	Plus de 5 000	Périphérie de Montréal
Collège O'Sullivan de Montréal	Privé	Moins de 1 100	Île de Montréal

L'échantillon de collèges se décline comme suit : cinq collèges privés subventionnés et 20 cégeps, cinq collèges comptant moins de 1 100 étudiants, neuf entre 1 101 et

[7] Il est à noter que les collèges sont ici nommés pour témoigner de la composition de l'échantillonnage stratifié, mais qu'aucun résultat par collège ne sera présenté dans les divers documents de diffusion.

[8] Les catégories des effectifs proviennent du répertoire des cégeps : https://www.cegepsquebec.ca/nos-cegeps/repertoire-des-cegeps/

[9] Il s'agit d'une typologie empruntée au MELS (2004) et adaptée par Richard (2017) qui regroupe les régions administratives (RA) en cinq zones géographiques : zone semi-urbaine : (Bas-Saint-Laurent [RA 01], Mauricie [RA 04], Estrie [RA 05], Outaouais [RA 07], Chaudière-Appalaches [RA 12], Centre-du-Québec [RA 17], Charlevoix [RA 03]) ; zone éloignée : (Saguenay–Lac-Saint-Jean [RA 02], Abitibi-Témiscamingue [RA 08], Côte-Nord [RA 09], Nord-du-Québec [RA 10], Gaspésie, Îles-de-la-Madeleine [RA 11]) ; zone de la Ville de Québec (RA 03) ; zone de l'île de Montréal (RA 06) et la zone de la périphérie de Montréal : (Laval [RA 13], Lanaudière [RA 14], Laurentides [RA 15], Montérégie [RA 16]).

3 000 étudiants, six entre 3 001 et 5 000 étudiants et cinq plus de 5 000 étudiants. Quant à la localisation géographique, huit se trouvent sur l'île de Montréal, sept dans des régions semi-urbaines, quatre dans la périphérie de Montréal, trois dans la Ville de Québec et trois autres en région éloignée.

3.2.3 Recrutement des participants

Pour chacun des collèges participants, le chercheur a été mis en contact avec une personne-ressource responsable d'identifier les étudiants adultes, c'est-à-dire ceux âgés de 24 ans et plus, au moment de leur inscription à l'enseignement régulier à l'automne 2020.

Ces étudiants ont été invités à participer à la recherche par un message acheminé par la plateforme Omnivox (un « Mio »). Il est à noter que cette démarche par Omnivox a été effectuée seulement pour le premier questionnaire. Pour les questionnaires subséquents, les étudiants intéressés ont été invités à fournir une adresse courriel ou un numéro de téléphone afin d'être recontactés pour le suivi longitudinal. Le nombre exact d'étudiants qui ont reçu le message et qui en ont pris connaissance est impossible à établir, mais à partir des renseignements dont nous disposons, il est possible d'évaluer qu'un peu plus de 3 000 étudiants ont reçu le message d'invitation.

3.2.4 Échantillon de départ

De cette sollicitation, 1 073 étudiants ont répondu au premier questionnaire d'enquête. De ceux-ci, 58 étudiants n'ont pas laissé de coordonnées pour participer aux suivis longitudinaux[10]. Ainsi, l'échantillon de départ admissible pour le suivi longitudinal est de 1 015 étudiants. Le tableau 4 présente les principales caractéristiques sociodémographiques des 1 073 participants qui ont répondu au premier questionnaire.

[10] Il est à noter que les réponses de ces 58 étudiants ont tout de même été conservées dans les analyses descriptives des étudiants adultes, mais qu'elles n'ont pas été par la suite considérées dans les suivis longitudinaux.

Tableau 4 Répartition en proportion de l'échantillon selon différentes caractéristiques sociodémographique (*n* = 1 073)

Caractéristique	%
Sexe	
Féminin	72,0
Masculin	26,8
Non binaire	1,0
Groupe d'âge	
24-29 ans	47,7
30-39 ans	31,9
40-49 ans	16,0
50 ans et plus	4,4
Lieu de naissance	
Né au Canada	74,0
Né à l'extérieur du Canada	25,0
Secteur d'études	
Technique	82,5
Préuniversitaire	8,3
Tremplin DEC	9,2
Statut d'inscription	
Temps partiel	17,3
Temps plein	82,7
Situation parentale	
Avec enfant(s)	41,2
Sans enfant	58,8
Emploi rémunéré durant les études	
Oui	58,3
Non	41,7
Première expérience au collégial et sans diplôme	
Oui	16,0
Non, a déjà été inscrit	84,0

3.2.5 Suivis longitudinaux

Les 1 015 étudiants de l'échantillon de départ ont été invités à répondre à un deuxième questionnaire au semestre d'hiver 2021 et ceux qui ont continué à répondre ont été invités à remplir un questionnaire aux trois semestres subséquents (A2021, H2022 et A2022) pour un total de 5 questionnaires.

L'un des inconvénients des enquêtes longitudinales est l'attrition. L'attrition peut être définie comme la fin prématurée de la participation d'une personne à une enquête

longitudinale (Schmitz et Franz, 2002). Bien que l'attrition demeure un sujet peu étudié (Ahern et Le Brocque, 2005 ; Bérard-Chagnon, 2007), les analyses de Bérard-Chagnon (2007) suggèrent qu'il est possible d'anticiper un taux d'attrition cumulatif se situant entre 25 % et 40 % sur une période de trois ans.

Tout au long de la recherche, 262 participants ont cessé de répondre aux questionnaires (attrition). Avec un taux d'attrition de 25,8 %, la présente enquête se situe donc dans les proportions théoriques anticipées, et le nombre de participants est assez élevé pour assurer la « représentativité longitudinale » de l'échantillon de départ (Rose, 2000). Aux participants concernés par le phénomène d'attrition s'ajoutent ceux qui se sont retirés volontairement de la recherche (n = 14), ceux qui ont terminé leur formation (n = 135) et ceux qui ont déclaré avoir abandonné les études collégiales (n = 260). De ce dernier groupe, 189 participants ont déclaré ne plus être inscrits aux études ; alors que 71 ont abandonné les études collégiales, tout en poursuivant des études professionnelles, universitaires ou d'autres types de formation. Ainsi, bien que l'échantillon de départ admissible pour le suivi longitudinal soit de 1 015 étudiants, le nombre de participants sur lesquels reposent les analyses à chaque moment de passation est de 772 pour le deuxième questionnaire, 580 pour le troisième questionnaire, 444 pour le quatrième questionnaire et 344 pour le cinquième questionnaire[11].

3.2.6 Développement des questionnaires

Le questionnaire longitudinal permet de suivre un même échantillon de participants à travers le temps pour obtenir des renseignements sur des situations, des perceptions, des événements, etc., à des moments différents. Cette approche permet d'observer les changements, les points de rupture, les tendances, etc., dans les parcours scolaires des étudiants adultes. Sans être exhaustifs, différents questionnaires utilisés dans d'autres recherches ont été utilisés pour développer les cinq questionnaires de l'enquête

[11] Il faut ici préciser que le nombre de participants sur lesquels reposent les analyses va varier selon les variables étudiées, puisqu'il y a par endroits des réponses manquantes. À titre d'exemple, le nombre de participants sur lesquels reposent les analyses sur les difficultés vécues à chaque moment de passation est de 759 pour le deuxième questionnaire, 569 pour le troisième questionnaire, 436 pour le quatrième questionnaire et 333 pour le cinquième questionnaire.

longitudinale : Rivière, 1996 ; Deguire et al., 1996 ; Bessette, 1999 ; Bowlby et McMullen, 2002 ; Doray et al., 2005 ; Adams et Corbett, 2010 ; Wyatt, 2011 ; Piché et Chouinard, 2013 ; Langrehr et al, 2015 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018 ; Jobin-Lawler et al., 2019. Les thèmes abordés dans les questionnaires sont les suivants :

Questionnaire 1 : caractéristiques sociodémographiques, antécédents scolaires, situation résidentielle et parentale, travail rémunéré, sources de revenu, situation financière, raisons de la présence aux études/retour aux études, relations avec les autres étudiants, intégration scolaire, institutionnelle et vocationnelle, charge de travail scolaire, stress ressenti à l'égard des études, absentéisme, motivation, sentiment d'autoefficacité.

Questionnaires 2 à 4 : situation relative aux études, changements résidentiels ou parentaux, travail rémunéré, sources de revenu, situation financière, relations avec les autres étudiants, difficultés vécues, éléments facilitants, besoins ressentis, satisfaction à l'égard du projet d'études, charge de travail scolaire, stress ressenti à l'égard des études, absentéisme, motivation, sentiment d'autoefficacité.

Questionnaire 5 : situation relative aux études, changements résidentiels ou parentaux, travail rémunéré, situation financière, relations avec les autres étudiants, difficultés vécues, éléments facilitants, besoins ressentis, satisfaction à l'égard du projet d'études, charge de travail scolaire, stress ressenti à l'égard des études.

3.2.7 La mesure de la motivation

En 1989, Vallerand et al. (1989) ont proposé une mesure de la motivation en formation dans le cadre de la formation initiale appelée l'Échelle de Motivation en Éducation (EME), dont le développement est basé sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). Le cadre de Deci et Ryan met en contexte trois types de motivation, auxquels les acteurs du milieu de l'éducation font souvent référence : intrinsèque (réaliser une tâche pour le plaisir) (le plus haut degré d'autodétermination), extrinsèque (accomplir la tâche pour une raison externe, comme l'attribution d'une note pour cette activité) et, enfin, l'amotivation (absence d'intention d'agir). L'amotivation se définit par l'absence

de toute forme de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque (Vallerand et al., 1989). Si ces différentes formes de motivation font référence au continuum d'autodétermination élaboré par Deci et Ryan (2000) pour expliquer différentes dimensions de la motivation, il manque à l'EME le niveau de motivation extrinsèque le plus autodéterminé, la régulation intégrée, pour refléter tous les aspects de la motivation dans ce cadre théorique (Fenouillet et al., 2015). C'est ainsi que Fenouillet et al. (2015) ont développé l'Échelle de Motivation en Formation des Adultes (EMFA).

Cette échelle a été choisie dans le cadre de la présente recherche, puisqu'il s'agit d'une mesure de la motivation développée dans un contexte de formation des adultes. Aussi, cette échelle compte une mesure de régulation intégrée, la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque, particulièrement significative dans le cadre d'une enquête auprès d'étudiants adultes (Fenouillet et al., 2015).

Cette échelle mesure six différents construits : la motivation intrinsèque à la connaissance, la régulation externe, introjectée, identifiée, intégrée et l'amotivation. Elle compte 24 items (quatre par sous-échelle) et est mesurée sur une échelle de Likert à sept niveaux.

Elle permet d'établir un Indice d'autodétermination (IAD) de la motivation en formation des adultes (inspiré du *Relative Autonomy Index* (Ryan et Connell, 1989). Plus le score de IAD-EMFA est grand, plus le degré d'autodétermination de la motivation en formation est élevé. IAD-ÉMFA est calculé ainsi : IAD-ÉMFA = (3 fois le score de la sous-échelle « Motivation intrinsèque à la connaissance ») + (2 fois le score de la sous-échelle « Régulation Intégrée de la Motivation extrinsèque ») + score de la sous-échelle « Régulation Identifiée de la Motivation extrinsèque » - score de la sous-échelle « Régulation Introjectée de la Motivation extrinsèque » - (2 fois le score de la sous-échelle « Régulation Externe de la Motivation extrinsèque ») - (3 fois le score de la sous-échelle « Amotivation »). L'annexe 1 présente les 24 items et la sous-échelle à laquelle chacun est associé ainsi que les principales qualités métrologiques de l'échelle utilisée lors du premier semestre de la collecte de données. Les résultats obtenus correspondent à ceux des auteurs (Fenouillet et al., 2015 ; Heutte et al., 2016).

3.2.8 La mesure du sentiment d'autoefficacité

Pour la mesure du sentiment d'autofficacité, la sous-échelle du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et DeGroot, 1990 ainsi que Pintrich et al., 1991), notamment la version traduite par l'équipe de Louise Ménard (Ménard et al., 2009 ; Ménard et Legault, 2010 ; Ménard et Leduc, 2016), a été utilisée. Le MSLQ forme un instrument de mesure dont chacune des sous-échelles peut être utilisée séparément. Celle d'autoefficacité compte huit items et est mesurée sur une échelle de Likert à sept niveaux.

Elle possède des qualités métrologiques très acceptables dans leur forme originale en langue anglaise et dans leur traduction française, comme en témoignent leurs coefficients des analyses de Ménard et Legault (2010) (*alpha* = ,89), de Brackney et Karabenick (1995) (*alpha* = ,90) ou Pintrich et al. (1991) (*alpha* = ,93) ainsi que dans une récente enquête dans le milieu collégial de Bélec et Richard (2019) (*alpha* = ,92).

L'annexe 2 présente les 8 items qui constituent cet instrument de mesure ainsi que les principales qualités métrologiques de l'échelle utilisée lors du premier semestre de la collecte de données.

3.2.9 Traitement des données

Les données recueillies ont principalement été soumises à une analyse descriptive. Une telle analyse a pour but, selon Tremblay et Perrier, de « dresser un portrait de la situation telle qu'elle nous apparaît suite à [sic] la compilation et du classement des données qualitatives ou quantitatives obtenues. Par exemple, on indiquera les caractéristiques d'un groupe, on établira les liens statistiques ou fonctionnels entre les composantes étudiées, on fera ressortir la valeur des variables significatives, etc. » (2006 : en ligne). Par endroits, le test statistique du Khi-carré de Pearson a été utilisé afin de vérifier si des associations significatives existent entre deux variables. Pour certaines variables, par exemple la mesure de la motivation ou celle du sentiment d'autoefficacité, des analyses

de variance univariée (ANOVA) (Bertrand, 1986 ; Kutner et al., 2005 ; Field, 2009). Le traitement et les analyses seront effectués à l'aide de deux logiciels : Excel et SPSS Statistics *28*.

3.3 Volet qualitatif

Le volet qualitatif de la recherche concerne la rencontre des étudiants adultes ayant abandonné leur projet d'études collégiales.

3.3.1 Technique de collecte de données : entretien semi-dirigé

L'entretien semi-directif (Imbert, 2010) ou semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2010) a été utilisé, puisque comme le suggère Imbert, « la recherche qualitative s'inscrit dans une logique compréhensive en privilégiant la description des processus plutôt que l'explication des causes » (Imbert, 2010, p. 25). L'entretien semi-dirigé donne la possibilité de créer une discussion, un dialogue et d'approfondir diverses situations, de relever différentes perceptions sur le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2010). Pour le chercheur, il permet, comme le mentionne Bourdieu (1993), de « comprendre » et d'apprendre sur le sujet étudié (Baribeau et Royer, 2012). Cette technique de collecte de données est ici appropriée, puisque le champ des idées et des conceptions sur un phénomène ne peut être révélé que par la rencontre et le dialogue (Quivy et Van Campenhoudt, 1988). Le guide d'entretien est demeuré souple et ouvert (Van der Maren, 1996 : 313), de façon à ce qu'il puisse s'adapter aux réalités des répondants et fournir de nouvelles pistes de réflexion (Imbert, 2010). Cette collecte de données permettra l'atteinte et l'approfondissement principalement de l'objectif spécifique 2, et en partie des objectifs spécifiques 3, 4, 5, 6 et 7.

Le guide d'entretien utilisé (voir annexe 3) a été développé en s'inspirant d'autres recherches sur les thèmes du décrochage au collégial ou des étudiants adultes (Rivière, 1996 ; Deguire et al., 1996 ; Doray et al, 2005 ; Piché et Chouinard, 2013 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018).

3.3.2 Recrutement des participants

Le recrutement des participants s'est fait à partir des questionnaires longitudinaux. Lorsqu'un étudiant déclarait avoir cessé de fréquenter un cégep (n = 189), il était redirigé vers une page de sollicitation pour l'entretien semi-dirigé. Cette sollicitation explicitait les objectifs de l'entretien semi-dirigé et les thèmes qui y seraient abordés. Les étudiants étaient alors invités à laisser leurs coordonnées s'ils étaient intéressés. Il est à noter que le consentement initial de participation à la recherche ainsi que la validation continue du consentement à chaque collecte de données quantitative informaient les participants de la possibilité de cette sollicitation.

3.3.3 Échantillon constitué

Ce sont plus d'une centaine de participants qui ont fourni leurs coordonnées pour participer à un entretien. De ceux-ci, 25 ont été rencontrés pour un entretien. Le tableau 5 présente les principales caractéristiques de l'échantillon d'étudiants adultes décrocheurs rencontrés lors des entretiens semi-dirigés.

Tableau 5 Caractéristiques des étudiants adultes décrocheurs rencontrés en entretien

Code	Genre	Âge au début du programme	Moment de l'abandon	Enfant(s) à charge	Emploi durant les études	Diplôme d'études professionnelles ou postsecondaires	Parcours collégial antérieur
RI36	F	26	A2020		X	Aucun	X
EM49	M	28	A2020		X	2 DEC (préu. et tech.)	X
SH75	M	41	A2020			DEC (tech.)	X
DM05	M	28	A2020		X	DEC (sans mention)	X
RO43	F	25	A2020	X		Aucun	X
SH49	F	38	A2020	X	X	DEC (préu.)	X
JQ20	F	41	H2021	X		Aucun (manque EUF)	X
SF31	F	31	H2021	X		DEP	1re inscription
RO138	F	30	H2021			AEC	X
AT07	F	25	H2021			DEC (préu.) Certificat univ.	X
LS12	F	29	H2021			Diplôme étranger	1re inscription
SH45	F	28	H2021			DEP	X
RO09	F	35	H2021		X	Aucun	X
GR33	F	35	H2021	X	X	2 DEP	X
MA38	F	25	H2021			Aucun	X
SH85	M	24	H2021		X	Aucun	X
HU08	M	24	H2021		X	DEC (préu.)	X
GR03	F	42	H2021	X	X	Aucun	X
MV78	F	26	A2021		X	DEC (préu.)	X
HU09	F	28	A2021		X	DEC (préu.)	X
ND06	F	28	A2021		X	DEC (tech.) Baccalauréat	X
SL11	M	26	A2021		X	Aucun	X
GR25	F	26	H2022			DEP	1re inscription
MA08	M	27	H2022			Aucun	X
RO70	M	29	H2022			DEC (sans mention)	X

3.3.4 Analyse et interprétation des données

Une analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2012) a été utilisée pour le traitement des entretiens. Elle vise à organiser les données recueillies en thèmes selon les objectifs de la recherche. Dans ce contexte, l'analyse thématique a permis de repérer les manières dont les décrocheurs adultes interviewés abordent leur parcours scolaire et l'abandon de leurs études. Elle a aussi permis de faire ressortir les similarités d'idées et

de les classer par thèmes, en tenant compte des orientations de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2003 ; Bardin, 2013).

3.4 Considérations éthiques

La recherche se déroulant dans plusieurs collèges, ses aspects éthiques ont été analysés et évalués par 21 comités d'éthique de la recherche (CER). Quatre collèges ne possédant pas de CER ont reconnu la certification éthique octroyée par le collège du chercheur. À l'exception d'un CER, la recherche a été évaluée à risque minimal. En effet, les enjeux relatifs aux étudiants adultes ne soulèvent pas des aspects épineux ou délicats, et la participation à l'enquête ne comporte pas de préjudices supplémentaires importants pour les participants. Les risques ne sont néanmoins pas totalement absents. Deux ont pu être identifiés. Premièrement, dans une enquête par questionnaire ou par entretiens, il y a toujours un risque en lien avec la divulgation de renseignements. Toutefois, les mesures pour assurer la confidentialité décrites au prochain paragraphe apparaissent suffisantes pour atténuer considérablement ce risque. Deuxièmement, la participation aux entretiens semi-dirigés peut inciter les participants à réfléchir davantage à leur situation relative à leur parcours d'études et à leur abandon. Cela pourrait les amener à avoir une image d'eux-mêmes défavorable, à se sentir vulnérables, etc. Pour les entretiens semi-dirigés, il est de la responsabilité du chercheur de s'assurer que le bien-être physique, social, psychologique, le droit à la vie privée et à la dignité ainsi que les droits des personnes qui participent à la recherche soient protégés (Crête, 2010). Quant à ces questionnements que pourraient avoir les étudiants, le formulaire de consentement (qui a été laissé aux étudiants) fournissait des coordonnées de ressources internes ou liées à leur collège d'appartenance (service aux étudiants, intervenants psychosociaux, conseillers d'orientation) auxquelles ils ont pu se référer.

Afin de prendre toutes les précautions nécessaires concernant le risque de divulgation de renseignements et celles concernant la confidentialité des données, toutes les données des questionnaires transférés dans la base de données (Excel et SPSS) ont été dépersonnalisées. La clé d'appariement des données a été conservée à part. Dès leur saisie effectuée dans la base de données, où les réponses des participants se résumaient à

une série de chiffres, les questionnaires en ligne ont été effacés. Les données informatisées ont été conservées sur l'ordinateur professionnel du chercheur et l'accès à ces documents était restreint par un mot de passe. Pour les participants aux entretiens semi-dirigés, les mesures habituelles pour assurer le consentement éclairé ainsi que la confidentialité et l'anonymat des données recueillies ont été prises : lettre de présentation du projet, feuillet d'information, explicitation des bénéfices et des risques associés à la participation, rappel du caractère volontaire de la participation et du droit au retrait, utilisation d'un pseudonyme, caviardage des renseignements identificatoires dans les transcriptions, ainsi que les méthodes de conservation des données.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Cette section présente dans un premier temps quatre articles rédigés[12] et publiés dans le cadre de ce rapport PAREA par articles. Dans un deuxième temps, des compléments de résultats qui n'ont pas été abordés dans les articles publiés sont présentés et ils font référence à différentes annexes techniques du présent rapport afin de permettre aux lecteurs d'apprécier les résultats. Des analyses approfondies de ces données sont à venir dans un ouvrage que l'auteur du présent rapport désire présenter à une presse universitaire.

4.1 Article 1 – « Qui sont les étudiantes et étudiants adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? »

L'article 1, intitulé « Qui sont les étudiantes et étudiants adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? » (Richard, 2022a), a été publié dans la revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, une revue scientifique francophone sous la responsabilité de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Cet article couvre en tout ou en partie les objectifs spécifiques 1, 4, 5, 6 et 7. Le lecteur intéressé peut consulter la version publiée dans le format de la revue en suivant l'un de ces liens :

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1100380ar

DOI : https://doi.org/10.7202/1100380ar

https://www.erudit.org/en/journals/ncre/1900-v1-n1-ncre08092/1100380ar.pdf

Texte intégral :

Résumé

Cet article brosse un rare portrait de la population étudiante adulte (24 ans et plus) au collégial québécois à partir d'un échantillon de 1 073 personnes étudiantes. Ce portrait s'articule autour de différentes caractéristiques : le genre, la situation parentale, le lieu de naissance et le travail rémunéré pendant les études. Il fournit un éclairage sur les enjeux

[12] Un cinquième article a été déposé à la revue du CREMIS (Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté). Il est toujours en évaluation.

de l'intégration scolaire de cette population étudiante à son entrée au collégial. Les résultats mettent en exergue l'hétérogénéité des réalités des étudiants et étudiantes adultes et l'importance de leur offrir un meilleur soutien financier ; tout en soulignant les difficultés exprimées sur le plan scolaire par les étudiantes, les parents étudiants et les personnes étudiantes issues de l'immigration.

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre gratitude au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec pour avoir subventionné nos travaux dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (11 229).

1. Mise en contexte

Durant les dernières décennies, les systèmes d'éducation ont vu croître le nombre d'inscriptions d'étudiantes et d'étudiants adultes, tant aux États-Unis (Robertson, 2020), qu'au Canada (Fritz et van Rhijn, 2019) ou qu'au Royaume-Uni (Javed et al., 2022), devenant l'un des profils de la population étudiante à l'enseignement supérieur qui connaît la croissance la plus rapide (Caruth, 2014). Au Québec, le cégep (collège d'enseignement général et professionnel) constitue le premier palier de l'enseignement supérieur. Le cégep a comme caractéristique de faire cohabiter deux secteurs d'études : l'enseignement préuniversitaire, qui, comme son nom l'indique, prépare à l'université, et l'enseignement technique, qui destine principalement au marché du travail. Si la majorité de la population étudiante est âgée de 17 ans lors de son inscription au cégep, celle de 24 ans et plus représente environ 8 % de l'effectif étudiant. Entre 2007 et 2016, on y observe une progression de près de 40 % des inscriptions de la population étudiante âgée de 24 ans et plus (Lapointe Therrien et Richard, 2021).

Malgré une présence importante de la population étudiante adulte dans les collèges et les universités, les travaux de recherche s'y intéressant demeurent marginaux. Donaldson et Townsend (2007) soulignent d'ailleurs qu'entre 1990 et 2003 seulement 3 % des articles publiés dans des revues spécialisées avec révision par les pairs traitaient de cette population étudiante ; ce que Robertson (2020) observe encore aujourd'hui et décrit comme le « youth-centric bias » de la recherche à l'enseignement supérieur.

Au Québec, les travaux réalisés sur la population étudiante adulte à l'enseignement collégial sont également rares. Récemment, Lapointe Therrien et Richard (2021) ont mené deux enquêtes qualitatives auprès d'échantillons d'étudiantes et d'étudiants adultes (n = 21) et de personnes enseignantes (n = 19) de six collèges. Les résultats de ces travaux suggèrent, d'une part, que les différentes expériences antérieures des personnes étudiantes adultes, leur motivation à l'égard de leur projet de formation et leur maturité représentent de précieux atouts pour réussir leurs études. D'autre part, la population étudiante adulte doit souvent réorganiser son mode de vie pour concilier famille, études et travail. Les ressources financières, le manque de temps et les relations avec leurs pairs plus jeunes sont des difficultés auxquelles elle fait face. La population étudiante adulte exprime d'ailleurs différents besoins afin d'être soutenue à l'égard : 1) du programme d'études (programme plus court, charge de travail allégée, cours axés sur la pratique), 2)

du personnel enseignant (qui respecte et applique les règles), 3) de la pédagogie (exigences reliées aux travaux d'équipe), 4) des services offerts et 5) du collège comme milieu de vie (services de garde pour les parents étudiants, remise des horaires de cours plus tôt). À cela s'ajoute que les étudiantes et les étudiants adultes obtiennent un diplôme d'études collégiales dans une proportion nettement plus faible (environ 40 %) que celle de leurs pairs jeunes (63 %).

D'autres travaux moins récents ont également été réalisés sur l'intégration des personnes étudiantes adultes aux études collégiales (Deguire et al., 1996). Les auteurs ont soulevé que le tiers de la population étudiante adulte interrogée a exprimé des problèmes par rapport à son intégration scolaire. Leurs travaux ont mis en exergue que cette population étudiante est hétérogène, elle est davantage motivée que ses pairs moins âgés et elle exprime une orientation professionnelle mieux définie. Bessette (2000) s'est intéressée aux pratiques et aux stratégies pédagogiques mises en place par le personnel enseignant selon la dynamique de la cohabitation en classe d'étudiantes et d'étudiants jeunes et moins jeunes ainsi qu'à la manière dont le personnel enseignant gère cette dynamique. De leur côté, Larue et al. (2005) se sont intéressées au retour aux études de 21 parents étudiants. Leur situation avant le retour aux études, leur processus de décision par rapport à cette transition et la manière dont le retour aux études a été vécu ont été les principaux thèmes abordés dans le cadre de l'étude. Les chercheuses observent que les difficultés rencontrées par les parents étudiants inscrits au collégial semblent plus importantes que pour ceux inscrits au secondaire et à l'université. Au collégial, les horaires de cours et les politiques d'absence s'avèrent des contraintes importantes. Les parents étudiants remettent en question leur place au sein des collèges qui ne semblent pas adaptés à leur situation. Enfin, Doray et al. (2005) ont réalisé une enquête longitudinale qualitative sur les parcours et la persévérance scolaires d'adultes à l'enseignement technique dans un contexte de retour aux études. L'étude « révèle comment cette expérience se réalise le plus souvent dans l'adversité et les difficultés » (p. 86).

2. Définir la population étudiante adulte

Des écrits réfèrent souvent à la notion de *nontraditional students* pour désigner la population étudiante plus âgée à l'enseignement supérieur (Esmond, 2015 ; Langrehr et al., 2015) ; alors que d'autres réfèrent parfois aux *mature students* (Amorim, 2018 ; Šestanović et Siddiqui, 2021 ; Javed et al., 2022). Parfois qualifiés comme *second chancers, deferrers* ou *returners* (Davies, 1995 ; Owusu-Agyeman, 2019), il convient de mieux définir qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement collégial.

L'étudiante ou l'étudiant adulte est une personne ayant des « expériences, une motivation, une perception du temps et un concept de soi » différents de ceux de ses pairs plus jeunes (CSE, 2018, p. 4). Plusieurs chercheuses et chercheurs (Deguire et al., 1996 ; Bessette, 2000 ; Doray et al., 2005 ; Langrehr et al., 2015 ; Lapointe Therrien et Richard, 2021 ; Javed et al., 2022) s'entendent également pour dire que l'un des principaux éléments qui distingue la population étudiante adulte de celle qui suit un parcours dit « traditionnel » ou « linéaire » est sa motivation plus élevée, principalement la motivation intrinsèque, à l'égard du projet d'études et qu'elle exprime souvent un choix vocationnel mieux défini (Lin, 2016).

D’autres personnes autrices soulignent que ce qui distingue les étudiantes et les étudiants adultes des plus jeunes, ce sont les multiples rôles avec lesquels les adultes doivent conjuguer : étudiant, travailleur, conjoint, parent (Bessette, 2000 ; Ross-Gordon, 2011 ; Kasworm, 2012). Les réalités, les conditions de vie et les parcours scolaires de la population étudiante adulte sont différents et apparaissent plus complexes (Caruth, 2014). Selon Howard Sims et Barnett (2015), ce qui définit spécifiquement les personnes étudiantes plus jeunes est la dépendance financière envers leurs parents ou l’ininterruption de leur parcours scolaire.

Les écrits spécialisés permettent de déterminer deux critères prédominants pour définir les personnes étudiantes adultes : l’âge et des caractéristiques spécifiques à la population étudiante adulte (Šestanović et Siddiqui, 2021).

Sur le plan de l’âge, il est difficile d’établir un consensus clair à partir des écrits spécialisés pour déterminer à quel âge une personne étudiante est considérée comme un adulte. Dans les articles recensés par Langrehr et al. (2015), cet âge se situe entre 21 et 27 ans. Les chercheurs tracent généralement la ligne à 23, 24 ou 25 ans (Chen, 2014 ; Markle, 2015). Au Québec, Bessette (2000) réfère à l’âge de 23 ans ; alors que Lapointe Therrien et Richard (2021), tenant compte de travaux de recherche et de documents ministériels (Gauthier et al., 2006 ; MELS, 2008 ; Blackburn et al., 2017), fixent l’âge à 24 ans. Ces auteurs observent qu’autour de 24 ou 25 ans rares sont les étudiantes et étudiants qui n’ont pas quitté le foyer familial, acquis des expériences de vie et développé une forme d’autonomie financière qui les distinguent de la majorité de la population étudiante collégiale.

D’autres travaux, principalement américains (Choy, 2002), dont on retrouve des éléments dans les enquêtes québécoises (Deguire et al., 1996 ; Bessette, 2000 ; Doray et al., 2005 ; Larue et al., 2005), mettent en évidence des caractéristiques propres à la population étudiante adulte : inscription tardive aux études postsecondaires ; fréquentation scolaire à temps partiel ; travail rémunéré à temps complet en même temps que les études ; indépendance financière qui limite l’admissibilité à l’aide financière aux études gouvernementale ; personnes et enfants à charge ; monoparentalité ; absence de diplôme d’études secondaires ; étudiants de première génération. Ainsi, ce sont, d’une part, les caractéristiques propres des personnes étudiantes (origines sociales, statut socioéconomique, antécédents scolaires, etc.), et, d’autre part, les rapports qu’elles entretiennent aux études en fonction d’autres sphères de leur vie (travail rémunéré, parentalité, retour aux études) (Dubet, 1994 ; Julien et Gosselin, 2015) qui sont susceptibles de se croiser et d’interagir entre eux pour façonner leurs parcours scolaires et leur intégration au collège. L’intégration aux études collégiales est considérée ici comme l’incorporation d’une étudiante ou d’un étudiant à la communauté collégiale (CSE, 2010) qui s’articule autour de quatre dimensions : institutionnelle, scolaire, sociale et vocationnelle dont l’incidence de l’intégration scolaire et sociale est importante au premier semestre (Tremblay et al., 2006). Cet article s’intéresse à l’intégration scolaire, c’est-à-dire la capacité de l’étudiante ou de l’étudiant de répondre aux attentes à l’égard des tâches scolaires à réaliser.

3. Le manque de connaissances sur les personnes étudiantes adultes

Les aspects soulevés dans les précédents paragraphes indiquent que les personnes étudiantes adultes constituent une population étudiante distincte pour laquelle peu de connaissances existent au Québec en ce qui concerne l'enseignement collégial. Celles disponibles proviennent d'enquêtes essentiellement qualitatives et transversales réalisées auprès de petits échantillons (entre 20 et 30 étudiants) et dont les résultats sont difficilement généralisables.

Par leur présence de plus en plus importante à l'enseignement collégial, leur taux de diplomation plus faible, leur diversité et les difficultés et besoins rencontrés, notamment sur le plan scolaire, il semble judicieux de s'intéresser aux réalités de la population étudiante adulte du collégial et de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les caractéristiques et situations des personnes étudiantes adultes à leur entrée au collégial et quels liens ont-elles avec différents éléments concernant leur intégration scolaire ? Considérant, selon Coulon (2005), que la connaissance des caractéristiques des étudiants est essentielle afin de mettre en place des moyens et des stratégies pour les soutenir, il apparaît nécessaire de caractériser la population étudiante adulte à l'entrée au collégial et de mettre à jour des distinctions selon différentes variables (genre, catégorie d'âge, lieu de naissance, situation parentale, travail rémunéré) ainsi que de soulever différents enjeux concernant son intégration scolaire au collège pour combler une lacune des écrits spécialisés quant au manque de connaissances sur ce profil d'étudiantes et d'étudiants. Cet objectif fait écho à l'une des dix actions proposées aux établissements d'enseignement collégial par la Fédération des cégeps quant à l'amélioration de la réussite scolaire, soit de mettre à jour de façon continue les connaissances sur la population étudiante et de mieux les exploiter à des fins d'intervention (Lavoie et Prud'homme, 2022).

4. Précisions méthodologiques

Comme l'objectif est de brosser un portrait des caractéristiques et des situations de la population étudiante adulte au collégial, l'approche adoptée est essentiellement quantitative. Les résultats présentés proviennent des analyses du premier questionnaire d'une enquête longitudinale[13] réalisée dans 25 collèges répartis aux quatre coins du Québec auprès d'un échantillon de 1 073 personnes étudiantes de 24 ans et plus (moyenne = 32,7 ans ; écart type = 8,2 ans). L'approche longitudinale quantitative adoptée se distingue de l'ensemble des enquêtes recensées sur la population étudiante adulte qui sont généralement de nature qualitative et transversale. Les personnes participantes ont été recrutées par le biais de la plateforme pédagogique de leur collège à l'automne 2020 et ont été invités à répondre à un questionnaire en ligne sur la plateforme Survey Monkey. Ce questionnaire, dont le développement s'est inspiré d'autres recherches (Bessette, 2000 ; Deguire et al., 1996 ; Doray et al., 2005 ; Lapointe Therrien

[13] L'enquête compte cinq questionnaires administrés durant les cinq premiers semestres d'inscription des personnes étudiantes. Seules les données du premier questionnaire sont utilisées dans cet article qui a pour but de dresser un profil des caractéristiques de la population étudiante adulte a son entrée au collégial et d'explorer les liens de ces caractéristiques avec des éléments concernant l'intégration au collège.

et Richard, 2021), permet de documenter différentes caractéristiques sociodémographiques, la situation familiale, résidentielle et de parentalité, le travail rémunéré, les antécédents scolaires, les relations avec les autres personnes étudiantes ainsi que des aspects de l'intégration scolaire. Le questionnaire est composé de questions majoritairement fermées avec la possibilité d'ajouter des commentaires supplémentaires. Ces commentaires ont été codifiés sans catégories préalablement établies afin de regrouper les éléments semblables. Les réponses qui référaient à des choix déjà présents dans le questionnaire ont également été corrigées. Ces commentaires, laissés par environ 10 % des personnes participantes, se sont révélés peu nombreux considérant la taille de l'échantillon et n'ont pas donné lieu à un dénombrement quantitatif, mais sont utilisés pour illustrer certaines réponses recueillies. Les aspects de l'intégration scolaire ont été examinés par 12 questions sur lesquelles les participantes et participants devaient se prononcer en fournissant un degré d'accord ou un niveau de difficulté ressenti. À titre d'exemples, des énoncés portaient sur le niveau de difficulté ressenti (échelle de Likert à cinq niveaux) quant au rythme d'apprentissage au collégial, à la charge de travail à réaliser hors cours, aux méthodes pédagogiques, au nombre d'heures de cours, etc. D'autres questions permettaient de recueillir des renseignements sur le nombre d'heures d'études hebdomadaires consacrées hors cours, l'assiduité en classe, le sentiment quant à la charge de travail scolaire (échelle de Likert à quatre niveaux), ou le niveau de stress ressenti (échelle de Likert à cinq niveaux).

Cet article s'attarde à cinq caractéristiques : le genre (féminin, masculin[14]), la catégorie d'âge (24 à 29 ans, 30 à 39 ans, 40 à 49 ans et 50 ans et plus), le lieu de naissance (Canada, hors Canada), la situation parentale (avec enfant[s]), sans enfant) et l'emploi rémunéré (occuper un emploi pendant les études, ne pas avoir d'emploi) de la population étudiante adulte à son entrée au collégial et des liens avec des aspects de son intégration au collège. Des tests statistiques du chi carré de Pearson ont été produits pour déterminer les caractéristiques pour lesquelles les différents sous-groupes se distinguent entre eux. Le traitement des données a été effectué avec SPSS Statistics *28*. Le tableau 1 présente la répartition des personnes étudiantes adultes de l'échantillon selon les cinq caractéristiques analysées.

[14] Le questionnaire permettait aux personnes participantes d'exprimer une autre appartenance sexuelle ou de genre. Comme seulement onze personnes ont choisi l'option « non binaire », les analyses concernant cette variable ont été effectuées en tenant compte seulement de deux catégories : féminin et masculin.

Tableau 1
Répartition des personnes étudiantes adultes selon différentes caractéristiques

Caractéristique	%
Genre	
Féminin	72,2
Masculin	26,8
Non binaire	1,0
Groupe d'âge	
24-29 ans	47,7
30-39 ans	31,9
40-49 ans	16,0
50 ans et plus	4,4
Lieu de naissance	
Canada	74,0
Hors du Canada	26,0
Situation parentale	
Avec enfant(s)	41,2
Sans enfant	58,8
Emploi rémunéré	
Oui	58,3
Non	41,7

(n = 1073)

Dans les paragraphes qui suivent, ces caractéristiques sont décrites, croisées entre elles et mises en relation avec différentes questions concernant l'intégration scolaire.

5. Résultats

5.1 Distinctions selon le genre et la situation de parentalité

Les étudiantes adultes (72,2 %) de l'échantillon sont proportionnellement plus nombreuses que les étudiants (26,8 %) lorsque l'on compare aux proportions généralement observées d'étudiantes (≈ 55 %) et d'étudiants (≈ 45 %) dans le réseau collégial. Les étudiantes semblent donc davantage effectuer un retour aux études lorsqu'elles sont plus âgées.

En ce qui concerne la situation de parentalité :

- les étudiantes sont surreprésentées par rapport aux étudiants (X^2 = 32,743 (dl = 1) ; p < ,001) ;
- les étudiantes sont surreprésentées en situation de monoparentalité (X^2 = 6,415 (dl = 1) ; p = ,05).

Sur le plan de l'intégration scolaire, ce sont les étudiantes qui déclarent des niveaux de difficulté plus élevés. Elles estiment plus difficile de s'adapter :

- au rythme d'apprentissage du collégial (X^2 = 16,559 (dl = 4) ; p = ,002) ;

• à la quantité de travaux à réaliser hors classe (X^2 = 24,023 (dl = 4) ; p < ,0001) ;
• à la gestion du temps d'étude (X^2 = 14,194 (dl = 4) ; p = ,007) ;
• au nombre d'heures de cours (X^2 = 11,063 (dl = 4) ; p = ,026).

En ce qui concerne le sentiment d'être dépassé par la charge de travail scolaire, les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses (X^2 = 37,857 (dl = 3) ; p < ,0001) à déclarer l'être « assez souvent » (étudiantes = 49,9 %, étudiants = 30,8 %) ou « toujours » (étudiantes = 11,0 %, étudiants = 9,0 %). Elles perçoivent aussi être plus stressées par rapport à la réussite de leurs cours (X^2 = 19,027 (dl = 4) ; p = ,0002). Les étudiantes déclarent un niveau de stress « élevé » dans une proportion de 29,3 % et « très élevé » à 21,9 % ; alors que ces proportions sont respectivement de 23,1 % et 12,3 % pour leurs pairs masculins. Les données permettent également de constater que les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses que les étudiants à reconnaître le soutien du ou de la conjoint(e) comme élément facilitant la poursuite des études (X^2 = 4,849, (dl = 1) ; p = ,027).

5.2 Parents étudiants et enfants à charge

Les données du tableau 1 révèlent que 41,2 % des personnes étudiantes adultes ont des enfants à charge. Ce sont 34,9 % qui déclarent avoir un seul enfant, 37,0 % deux enfants, 17,7 % trois enfants et 10,4 % quatre enfants et plus (résultat non illustré). Comme le montre le tableau 2, ces enfants sont d'âge préscolaire (à naître à cinq ans) (38,7 %), d'âge scolaire (six à 17 ans) (55,1 %) et âgé de 18 ans et plus (6,2 %). Les étudiantes et les étudiants adultes en situation de parentalité se retrouvent dans les catégories d'âge plus avancées.

Tableau 2
Répartition de la population étudiante adulte selon le groupe d'âge, la situation de parentalité et le groupe d'âge des enfants à charge

Situation parentale	Groupe d'âge des personnes étudiantes				
	24 à 29 ans	30 à 39 ans	40 à 49 ans	50 ans et plus	Total
Oui	18,4 %	61,1 %	70,9 %	36,2 %	**41,2 %**
Non	81,6 %	38,9 %	29,1 %	63,8 %	**58,8 %**
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
Âge des enfants					
0 à 2 ans	42,0 %	14,6 %	5,2 %	5,6 %	**16,0 %**
3 à 5 ans	33,6 %	24,4 %	14,4 %	-	**22,7 %**
6 à 17 ans	24,4 %	31,5 %	63,6 %	55,6 %	**55,1 %**
18 ans et +	-	0,5 %	16,8 %	38,8 %	**6,2 %**
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Les parents étudiants des catégories d'âge plus avancées ont des enfants plus âgés. Ce sont donc les parents étudiants de la catégorie d'âge 24 à 29 ans qui doivent concilier les responsabilités familiales et les études, en plus des responsabilités professionnelles, avec des enfants à charge en bas âge. D'ailleurs, les parents étudiants du groupe 24-29 ans déclarent devoir s'absenter de leurs cours plus souvent que leurs pairs du même groupe d'âge qui n'ont pas d'enfants (X^2 = 5,415 (dl = 1) ; p = ,019). Cette situation n'est pas

observable chez les autres groupes d'âge. Les raisons évoquées pour expliquer ces absences sont les problèmes de santé des enfants (34,0 %), les problèmes de santé personnels (17,0 %) et les rendez-vous médicaux (14,9 %). Pour les personnes étudiantes adultes de la même tranche d'âge sans enfant à charge, les principaux motifs d'absence sont la fatigue (22,2 %), les problèmes de santé personnels (12,2 %) et le manque de motivation à l'égard du cours (12,2 %). Les parents étudiants adultes déclarent se sentir davantage dépassés par la charge de travail scolaire exigée (X^2 = 27,889 (dl = 3) ; p < ,0001).

Sur le plan social, les responsabilités familiales semblent influencer leur disponibilité auprès des autres personnes étudiantes. Les parents étudiants disent dans des proportions plus importantes qu'il est difficile de créer des liens significatifs avec les autres personnes étudiantes puisqu'ils sont trop occupés (X^2 = 17,092 (dl = 4) ; p = ,002). Toutefois, les parents étudiants déclarent dans des proportions semblables à celles des personnes étudiantes adultes sans enfant à charge avoir réussi à créer des liens d'amitié depuis le début de l'année scolaire (X^2 = 0,017 (dl = 1) ; p = ,897).

Quelques commentaires qualitatifs recueillis dans les questionnaires témoignent que les liens d'amitié développés par les parents étudiants avec d'autres personnes étudiantes se font souvent sur la base des affinités parentales (lorsqu'ils étudient avec d'autres parents étudiants) : « Mes amies ont aussi des enfants », « Entre parents étudiants, il est facile de bien se comprendre » ou « Comme nous avons des enfants, nous vivons les mêmes réalités ». Ces liens d'amitié peuvent s'avérer être une source de soutien important pour les parents étudiants. Enfin, les parents étudiants sont aussi proportionnellement plus nombreux (X^2 = 12,019 (dl = 2) ; p = ,007) à déclarer utiliser les services d'aide (financière, technologique, psychologique, aide à l'étude, services adaptés) du collège (lorsque ces services existent et qu'ils connaissent ces services).

5.3 Distinctions selon les lieux de naissance

Le quart des personnes étudiantes adultes (26,0 %) sont nées à l'extérieur du Canada. Ces personnes étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses (60,8 %) à avoir des enfants par rapport à leurs pairs nés au Canada (34,2 %) (X^2 = 60,250 (dl = 1) ; p < ,0001). Cela peut s'expliquer par le fait que les personnes étudiantes adultes nées à l'extérieur du Canada sont plus âgées. Ce sont 41,4 % qui ont entre 30 et 39 ans et 24,8 % entre 40 et 49 ans, comparativement à leurs pairs nés au Canada pour lesquels ces catégories d'âge représentent respectivement 28,6 % et 13,0 %.

Une autre distinction selon le lieu de naissance est observable sur la base d'une expérience aux études collégiales antérieure à l'inscription actuelle. Une proportion de 48,2 % des personnes étudiantes adultes nées à l'extérieur du Canada déclare avoir déjà fréquenté un collège au Québec ; alors que cette proportion est de 84,5 % pour les personnes étudiantes nées au Canada (X^2 = 144,244 (dl = 1) ; p < ,0001). Sur le plan de l'intégration scolaire, les adultes nés à l'extérieur du Canada expriment des niveaux de difficulté supérieurs en ce qui concerne :

- la facilité à s'adapter au rythme d'apprentissage au collégial (X^2 = 37,587 (dl = 4) ; p < ,0001),

• la quantité de notes de cours à prendre en classe (X^2 = 44,207 (dl = 4) ; p < ,0001),
• la quantité de travail à réaliser hors classe (X^2 = 17,555 (dl = 4) ; p < ,002),
• la gestion du temps études/travail/famille (X^2 = 13,064 (dl = 4) ; p = ,011),
• le nombre d'heures de cours par semaine (X^2 = 21,398, (dl = 4) ; p < ,0001).

Seuls les éléments relatifs au personnel enseignant ne montrent pas de différences significatives entre les personnes étudiantes adultes provenant de l'extérieur du Canada et leurs pairs nés au Canada :

• les méthodes pédagogiques employées (X^2 = 5,730 (dl = 4) ; p = ,220),
• la disponibilité des professeurs (X^2 = 1,835 (dl = 4) ; p = ,766).

Sur le plan de l'utilisation des services offerts au collège, les éléments sondés permettent d'observer des distinctions selon le lieu de naissance des étudiantes et des étudiants. Au moment de la collecte de données (huit à dix semaines après le début du semestre), les personnes participantes ont été invitées à se prononcer sur leur connaissance des services d'aide et de soutien (centres d'aide, service d'orientation, aide pédagogique, etc.) mis à leur disposition dans leur collège. Celles nées à l'extérieur du Canada sont proportionnellement plus nombreuses (20,1 %) à déclarer ne pas connaître les services d'aide et de soutien en comparaison à leurs pairs nés au Canada (10,1 %) (X^2 = 22,785 (dl = 1) ; p < ,0001). Le tableau 3 présente la répartition des étudiantes et des étudiants qui ont déclaré « ne pas connaître » les services d'aide, selon le lieu de naissance, et selon la raison indiquée pour ne pas avoir tenté de trouver différents services.

Tableau 3
Répartition des personnes étudiantes ayant déclaré ne pas connaître les services d'aide, selon le lieu de naissance, et la raison pour ne pas avoir tenté de trouver des services

Je n'ai pas tenté de trouver un service parce que…	Nées hors du Canada	Nées au Canada
Je n'en avais pas besoin	60,3 %	82,2 %
Je ne savais pas qu'ils pouvaient exister	17,2 %	5,3 %
Je ne savais pas qu'ils pouvaient exister, mais j'en aurais eu besoin	22,5 %	12,5 %
Total	**100 %**	**100 %**

X^2 = 37,878 (dl = 2) p < ,0001

Bien qu'une majorité de personnes étudiantes adultes, peu importe le lieu de naissance, déclare ne pas avoir cherché à utiliser les services d'aide puisqu'elles n'en avaient pas besoin, il demeure que celles nées à l'extérieur du pays sont proportionnellement moins nombreuses (60,3 %) à adopter cette position que leurs pairs nés au Canada (82,2 %). Ainsi, deux personnes étudiantes sur cinq nées hors du Canada indiquent ne pas avoir tenté de trouver les services parce qu'elles ignoraient qu'elles pouvaient exister. À cet effet, les personnes étudiantes adultes nées à l'extérieur du Canada sont proportionnellement plus nombreuses (25,4 %) que celles au Canada (19,5 %) à exprimer des difficultés à trouver des services dont elles ont besoin (résultat non illustré) (X^2 = 37,878, p = ,012). Également, les adultes nés à l'extérieur du Canada sont moins

nombreux (32,3 %) que ceux nés au Canada (44,9 %) à exprimer des difficultés concernant l'accès à leur horaire de cours assez tôt avant le début des cours pour leur permettre d'organiser les différentes sphères de leur vie (travail rémunéré, service de garde, obligations familiales ou conjugales) (X^2 = 17,459 (dl = 4) ; p = ,001). Des commentaires qualitatifs recueillis suggèrent que les personnes nées au Canada connaissent mieux le fonctionnement des collèges et estiment que des efforts peuvent être fournis par les collèges pour rendre disponibles les horaires de cours plus tôt. Les personnes étudiantes adultes nées au Canada sont d'ailleurs moins satisfaites que celles nées hors du Canada des efforts déployés par leur collège afin de faciliter leur adaptation (X^2 = 15,289 (dl = 3) ; p = ,002).

5.4 Travail rémunéré pendant les études

Les personnes étudiantes adultes sondées occupent un emploi rémunéré pendant l'année scolaire dans une proportion de 58,3 %, ce qui est comparable à d'autres analyses récemment effectuées auprès de l'ensemble de la population étudiante collégiale (Gaudreault et al., 2019).

Au regard des caractéristiques étudiées, il est possible d'observer :

- aucune différence entre les étudiantes (57,6 %) et les étudiants adultes (59,6 %) (X^2 = 0,321 (dl = 1) ; p = ,571) ;
- un taux d'emploi plus élevé dans les catégories d'âge moins avancées (X^2 = 46,894 (dl = 3) ; p < ,0001) : 24-29 ans (68,6 %), 30-39 ans (51,0 %), 40-49 ans (47,6 %) et 50 ans et plus (36,7 %) ;
- un taux d'emploi plus élevé chez les personnes étudiantes sans enfant (69,2 %) comparativement à celles en situation de parentalité (42,6 %) (X^2 = 75,254 (dl = 1) ; p < ,0001) ;
- un taux d'emploi plus élevé des personnes étudiantes nées au Canada (62,2 %) que celui de celles nées à l'extérieur du pays (46,9 %) (X^2 = 19,619 (dl = 1) ; p < ,0001).

Lorsqu'elles déclarent occuper un emploi rémunéré, les personnes étudiantes adultes y consacrent hebdomadairement 10 heures ou moins (12,7 %), entre 11 et 25 heures (57,7 %) ou 25 heures et plus (28,6 %).

Les autres sources de revenus des personnes étudiantes adultes sont quant à elles diverses :

- aide financière aux études octroyée par le gouvernement sous forme de prêts (38,9 %) et sous forme de bourses (31,3 %) ;
- soutien du conjoint (18,6 %) ;
- transferts gouvernementaux (12,7 %) ;
- emprunt ou utilisation d'une marge de crédit (12,6 %) ;
- soutien des parents (11,7 %) ;
- épargne personnelle (7,0 %).

Sur le plan de l'intégration scolaire, il est intéressant d'observer que les personnes étudiantes adultes en emploi estiment plus facile que leurs pairs sans emploi de s'adapter :

• au rythme d'apprentissage au collégial (X^2 = 17,740 (dl = 4) ; p = ,001) ;
• à la quantité de notes de cours à prendre (X^2 = 14,211 (dl = 4) ; p = ,007) ;
• à la quantité de travail à réaliser hors cours (X^2 = 12,616 (dl = 4) ; p = ,013).

Également, les personnes sans emploi sont légèrement plus nombreuses à déclarer se sentir « assez souvent dépassées » comparativement à leurs pairs occupant un emploi (respectivement 45,5 % et 42,3 %) ou « toujours dépassées » (12,4 % et 8,5 %) par la charge de travail scolaire (X^2 = 8,219 (dl = 3) ; p = ,042). Il n'existe toutefois pas de différence sur le fait de se sentir dépassé par la charge de travail selon le nombre d'heures travaillées hebdomadairement (X^2 = 11,210 (dl = 6) ; p = ,082). Il est à noter que les personnes étudiantes adultes sans emploi sont plus assidues à leurs cours que leurs pairs occupant un emploi (X^2 = 8,938 (dl = 3) p = ,030). Pour tous les autres aspects sondés concernant l'intégration scolaire, il n'y a pas de différences significatives observables.

6. Discussion

En ce qui concerne les distinctions concernant le genre, la situation de parentalité et les enfants à charge, on peut constater, dans un premier temps, que les étudiantes semblent davantage effectuer un retour aux études au collégial lorsqu'elles sont plus âgées. Cette observation s'avère assez préoccupante puisqu'il existe déjà une disparité importante concernant l'accès aux études collégiales entre les étudiantes (75,3 %) et les étudiants (56,7 %), bien « qu'il n'existe en apparence aucun obstacle freinant l'accès des garçons au collégial » (CSE, 2019, p. 48). Ce résultat suggère également, comme l'ont souligné Lin (2016) et Robertson (2020), la nécessité d'analyser spécifiquement les besoins et les enjeux qui concernent les étudiantes adultes qui vivent des situations fort probablement différentes de leurs pairs masculins.

Dans un deuxième temps, les étudiantes adultes en situation de parentalité sont surreprésentées, particulièrement en situation de monoparentalité, par rapport aux étudiants. Il est possible d'observer sur le plan de l'intégration scolaire que ce sont les étudiantes qui déclarent des niveaux de difficulté plus élevés et qui se sentent plus dépassées et stressées par leurs études. Ces éléments concernent la gestion du temps et l'organisation de leurs différentes responsabilités. Lin (2016) souligne que les étudiantes adultes éprouvent de la difficulté à jongler avec leurs rôles d'étudiante, de mère et de conjointe. Elles expriment plus de limites en ce qui a trait au temps et à l'énergie, et ce, en raison de leur investissement au sein de leur famille. Une meilleure flexibilité de leur emploi du temps et de leur horaire de cours favoriserait l'arrimage de leurs différentes obligations. Les contraintes quant à la présence aux cours et aux horaires représentent des irritants pour les parents étudiants (Larue et al., 2005). Un assouplissement de certaines règles ou la possibilité d'accommodements semblent nécessaires. Également, le soutien de la conjointe ou du conjoint semble être un élément facilitant la poursuite des études. Lin (2016) met en évidence le fait que les étudiantes adultes manquent du soutien de leur famille ou de leur partenaire de vie, ce faible soutien les amenant plus facilement à l'abandon des études. Notons que les parents étudiants semblent également apprécier le

fait de pouvoir échanger et se soutenir entre eux. La conciliation des obligations familiales et étudiantes apparaît donc pleine de défis et exige de l'aide. Les différences entre les étudiantes et les étudiants en situation de parentalité amènent à souligner que les parents étudiants ne dérogent pas de la norme et que la « charge mentale » relative à la famille, la conciliation des tâches domestiques, des soins aux enfants avec toutes les autres tâches relatives aux activités professionnelles, sociales et scolaires incombent davantage à la mère qu'au père (Regnier-Loilier, 2016).

Dans un troisième temps, malgré les données révélées par la présente étude, force est de constater que la situation des parents étudiants au collégial demeure une réalité peu documentée. La compréhension des enjeux vécus par cette population étudiante demeure parcellaire. Il existe quelques informations locales produites ponctuellement par des collèges grâce à des enquêtes internes (Collège Ahuntsic, 2009 ; Lévesque, 2017). Il n'y a toutefois pas de liste ou de campagne d'autodéclaration systématique permettant de répertorier les parents étudiants. Il est donc difficile de cerner l'ampleur de la situation dans le réseau collégial et ces personnes étudiantes souffrent d'une forme d'invisibilisation dans les collèges. Des études américaines révèlent que les parents étudiants ont des taux de diplomation moins élevés et rencontrent des défis organisationnels plus importants que les autres étudiantes et étudiants adultes (Noll et al., 2017), et que la présence de services de garde sur les lieux d'études est associée à la persévérance et l'achèvement des études (Reichlin Cruse et al., 2021). Le manque de données sur les cégépiennes et cégépiens avec enfants constitue un angle mort dans la compréhension et la capacité des collèges à mieux les soutenir.

En ce qui concerne les lieux de naissance des personnes étudiantes adultes, il est possible de constater que la grande majorité de celles nées au Canada a déjà une expérience, une connaissance du milieu collégial ; alors que pour un peu plus de la moitié des adultes issus de l'immigration, l'enseignement collégial québécois est un univers nouveau. Ces derniers connaissent moins les services mis à leur disposition, ils trouvent plus difficile de trouver ceux dont ils ont besoin lorsqu'ils les cherchent, et maîtrisent moins bien les mécanismes administratifs des collèges. Les personnes étudiantes adultes nées hors du Canada expriment plus de difficulté quant à différents éléments de leur intégration scolaire. Le manque de recherche sur ce profil d'étudiantes et d'étudiants et les résultats présentés dans cet article soulignent la pertinence et la nécessité de s'intéresser à la situation et aux réalités spécifiques de la population étudiante adulte issue de l'immigration récente, qu'elle soit permanente ou temporaire. Leur expérience des études collégiales est fort probablement marquée par des spécificités particulières, mais aussi par différentes caractéristiques concernant le type d'installation au Québec et le parcours migratoire.

Enfin, en ce qui a trait au travail rémunéré pendant les études, il semble, d'une part, que les personnes étudiantes adultes occupent un emploi dans des proportions semblables à celles de l'ensemble de la population étudiante au collégial (Gaudreault et al., 2019) avec quelques différences selon les caractéristiques étudiées dans cet article. Ensuite, les sources de revenus des personnes étudiantes adultes sont diverses. Les récentes analyses de Richard et al. (2022) montrent que les sources de revenus des étudiantes et étudiants adultes se distinguent nettement de celles de leurs pairs plus jeunes qui comptent davantage sur le soutien parental. Les adultes sont en revanche proportionnellement plus

nombreux à devoir compter sur le soutien du conjoint ou de la conjointe, ce qui peut amener des malaises et un sentiment de dépendance à l'égard du partenaire de vie (Lapointe Therrien et Richard, 2021). Les analyses indiquent que les personnes étudiantes adultes dépendent davantage de l'aide financière aux études, qu'ils s'endettent pour poursuivre des études collégiales et qu'ils expriment plus d'inquiétudes sur le plan financier. Ces inquiétudes financières ne sont assurément pas un facteur favorisant la persévérance et la réussite de cette population étudiante. Peut-être y a-t-il lieu de bonifier le soutien financier pour le retour aux études des cégépiennes et cégépiens de 24 ans et plus ? Il peut s'agir d'une bonification de l'aide financière aux études sous forme de prêts, d'une augmentation des bourses, d'un taux d'intérêt privilégié, d'un congé d'intérêt au remboursement des prêts, d'un sursis de paiement des dettes d'études initiales, etc. Des solutions exigent d'être imaginées.

D'autre part, en raison de leurs responsabilités financières, une proportion importante de la population étudiante adulte n'a pas d'autres choix que d'occuper un emploi rémunéré pendant les études. Sur le plan de l'intégration scolaire, les résultats indiquent que les personnes qui occupent un emploi rémunéré se sentent moins dépassées par tout ce qu'il y a à faire sur le plan scolaire. Lapointe Therrien et Richard (2021) ont déjà souligné l'importance de la gestion du temps pour les personnes étudiantes adultes qui expriment un manque de temps pour maintenir une vie sociale, incluant la relation de couple et la vie familiale, pour se reposer, pour la pratique d'activités sportives, pour maintenir de saines habitudes de vie, etc. Tout semble indiquer que malgré ce manque de temps les personnes étudiantes adultes qui occupent un emploi rémunéré ont développé des capacités de gestion du temps afin d'équilibrer celui réservé aux études et à l'emploi et pour coordonner toutes leurs activités sans exprimer de stress ou d'anxiété de manière plus importante que leurs pairs sans emploi. Les travaux de Roy (2008) réalisés dans le milieu collégial québécois et ceux de Sales et al. (1996) effectués en milieu universitaire arrivent à des observations analogues sur les populations étudiantes en général.

7. Conclusion : considérations au regard de ces résultats

Cet article permet de brosser un rare portrait de la population étudiante adulte au collégial à partir d'un échantillon important (n = 1 073) et qui s'articule autour de caractéristiques précises : le genre, la situation de parentalité, le lieu de naissance et le travail rémunéré pendant les études. Il fournit un éclairage sur la situation de cette population étudiante à son entrée au collégial et sur les enjeux de son intégration scolaire.

Sur le plan de l'enseignement et de l'intervention auprès des personnes étudiantes adultes, les caractéristiques analysées dans cet article mettent en exergue l'hétérogénéité de cette population étudiante. Leurs réalités et responsabilités parentales, personnelles et professionnelles sont multiples. De même, leurs expériences en sol québécois et leur rapport aux études supérieures peuvent être très variés. Selon chacune des caractéristiques, un profil ou un autre exprimera des niveaux de difficulté supérieurs sur le plan scolaire : plus chez les étudiantes, plus chez les parents, plus chez les personnes nées à l'extérieur du Canada et plus chez celles sans emploi. Il est nécessaire pour le personnel enseignant et pour les collèges de prendre en considération ces distinctions pour modifier certaines règles ou pratiques afin de fournir aux personnes étudiantes adultes un environnement d'apprentissage adapté à leurs réalités, de développer des lieux

de formation auxquels ils se sentent appartenir, de mettre en place les conditions favorables qui pourront leur permettre de réaliser leurs ambitions de formation. Des mesures qui tiennent compte de la conciliation famille/travail/études, une aide financière bonifiée et adaptée aux réalités du retour aux études, des politiques institutionnelles qui tiennent compte des mères étudiantes et qui prévoient des mesures de soutien, une plus grande sensibilisation du personnel enseignant et professionnel à l'égard des réalités des étudiantes et étudiants adultes sont quelques exemples qui permettraient de prendre davantage en considération les besoins de cette population étudiante.

Cet article apporte des connaissances inédites sur les personnes étudiantes adultes au collégial. Malgré cela, les analyses présentées comportent quelques limites, notamment sur l'influence d'éléments contextuels qui concernent, par exemple, le contexte du retour aux études, le parcours scolaire antérieur, le soutien du partenaire de vie ou d'autres personnes significatives, les difficultés liées à l'intégration pour les personnes étudiantes issus de l'immigration, etc., qui n'ont pu être documentés dans le questionnaire et qui mériteraient d'être approfondis sur le plan qualitatif. À cet effet, sur le plan de la recherche, cet article permet de cibler des avenues de recherche pour approfondir les connaissances sur cette population étudiante. D'abord, la situation particulière des étudiantes adultes, notamment celles en situation de parentalité, voire de monoparentalité, pour lesquelles peu de recherches ont été menées au Québec et qui soulèvent des enjeux particuliers (Lin, 2016 ; Robertson, 2020).

Ensuite, au-delà de la situation des étudiantes adultes, il serait judicieux de mieux cerner les réalités de l'ensemble des parents étudiants au collégial qui demeure une réalité peu documentée. Enfin, mieux comprendre la situation des personnes étudiantes adultes issus de l'immigration récente dont les besoins en matière d'intégration aux études collégiales semblent poser des enjeux fort différents de leurs pairs nés au Canada.

Ces efforts de recherche afin de produire de nouvelles connaissances à propos des personnes étudiantes adultes permettraient également de mieux soutenir les gestionnaires, le personnel enseignant ainsi que les intervenantes et intervenants du réseau collégial dans leurs actions pour répondre aux besoins spécifiques et aux enjeux de réussite de la diversité de la population étudiante collégiale.

Références

Amorim, J. P. (2018). Mature students' access to higher education: A critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. *European Journal of Education*, *53*(3), 393-413.

Bessette, S. (2000). Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes. *Pédagogie collégiale*, *13*(4), 4-10 et 39-40.

Blackburn, M. E., Tardif, S., Auclair, J. Gaudreault, M. et Thivierge, J. (2017). Déterminants du statut migratoire a 24 ans chez une cohorte de jeunes saguenéens et jeannois. *Revue Jeunes et société*, *2*(2), 50-69.

Caruth, G. D. (2014). Meeting the needs of older students in higher education. *Participatory Educational Research*, *1*(2), 21-35.

Chen, J. C. (2014). Teaching nontraditional adult students: Adult learning theories in practice. *Teaching in Higher Education*, *19*(4), 406-418.

Choy, S. (2002). *Findings from the condition of education 2002. Nontraditional undergraduates.* National Center for Education Statistics.
College Ahuntsic. (2009). *Concilier études collégiales et vie de famille : nous sommes là pour vous !* Collège Ahuntsic.
Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*.
Conseil supérieur de l'éducation. Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2018-2019.* Conseil supérieur de l'éducation.
Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les collèges après 50 ans. Regard historique et perspectives*. Conseil supérieur de l'éducation.
Coulon, A. (2005). *Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.
Davies, P. (1995). Themes and trends. Dans P. Davies (dir.), *Adults in higher education. International perspectives on access and participation* (p. 278-289). Jessica Kingsley.
Deguire, C., Duval, H., Lévesque, M. et Zaabat, S. (1996). *Intégration des adultes à temps plein*. Rapport de recherche PAREA. Collège de Rosemont.
Donaldson, J. F. et Townsend, B. K. (2007). Higher education journals' discourse about adult undergraduate students. *Journal of Higher Education, 78*(1), 27-50.
Doray, P., Bélanger, B. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Liens social et politiques*, *54*, 75-89.
Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, *XXXV*, 511-532.
Esmond, B. (2015). Part-time higher education in english colleges: Adult identities in diminishing spaces. *Studies in the Education of Adults*, *47*(1), 21-34.
Fritz, V. et van Rhijn, T. (2019). Examining the postsecondary enrolment of low income mature students in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, *10*(2), 7-20.
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, Cégep de Jonquière.
Gauthier, M., Leblanc, P., Côté, S., Deschenaux, F., Girard, C., Laflamme, C., Magnan, M.-O. et Molgat, M. (2006). *La migration des jeunes au Québec. Rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Institut national de la recherche scientifique.
Howard Sims, C. et Barnett, D. R. (2015). Devalued, misunderstood, and marginalized: Why nontraditional students' experiences should be included in the diversity discourse. *Online Journal of Workforce Education and Development*, *8*(1), 1-12.
Javed, R., Qureshi, F. H. et Khawaja, S. (2022). Academic intrinsic motivation and learning engagement in mature students in private higher education institutions in the South of England. *European Journal of Education Studies*, *9*(2), 1-24.
Julien, M. et Gosselin L. (2015). Rapport non traditionnel aux études : les règles des universités et de l'État québécois. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *45*(4), 188-206.
Kasworm, C. E. (2012). US adult higher education: One context of lifelong learning. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, *5*(1), 1-19.

Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A. et Eum, K. (2015). Determinants of nontraditional student status: A methodological review of the research. *Journal of College Student Development*, *56*(8), 876-881.

Lapointe Therrien, I. et Richard, É. (2021). Les étudiants adultes au collégial. Les comprendre pour mieux les soutenir. *Pédagogie collégiale*, *35*(1), 16-24.

Larue, A., Malenfant, M. et Jetté, M. (2005). *Parent de retour aux études : du projet à l'expérience vécue*. CSSS de la Vieille-Capitale.

Lavoie, C. et Prud'homme, A.-C. (2022). La réussite au cégep. Regards rétrospectifs et prospectifs. *Pédagogie collégiale*, *35*(3), 23-29.

Lévesque, S. (2017, 2 juin). *Études et monoparentalité : trop de devoirs ? Une plateforme politique pour la conciliation famille travail études* [communication]. 1er colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM, Réalité des parents étudiants : quel bilan pour le Québec, Montréal, QC, Canada.

Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. *Higher Education Studies*, *6*(2), 119-126.

Markle, G. (2015). Factors influencing persistence among nontraditional university students. *Adult Education Quarterly*, *65*(3), 267-285.

Ministere de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Noll, E., Reichlin, L. et Gault, B. (2017). *College students with children: National and regional profiles*. Institute for Women's Policy Research.

Owusu-Agyeman, Y. (2019). An analysis of theoretical perspectives that define adult learners for effective and inclusive adult education policies. *International Review of Education*, *65*, 929-953.

Regnier-Loilier, A. (2016). Qui sont les étudiants-parents en France ? Caractéristiques et difficultés rencontrées. Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley (dir.), *Les vies étudiantes* (p. 277-291). La documentation française.

Reichlin Cruse, L., Richburg-Hayes, L., Hare, A. et Contreras-Mendez, S. (2021). *Evaluating the role of campus child care in student parent success. Challenges and opportunities for rigorous study***.** Institute for Women's Policy Research.

Richard, É., Gaudreault, M., Tardif, S. et Savard, C. (2022, 9 juin). *Quels sont les besoins de la population étudiante plus âgée, ayant des enfants à charge ou de première génération à l'entrée au cégep ?* Communication présentée au 41e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Recalcul en cours. A la recherche de nouveaux itinéraires, Laval, Québec, Canada.

Robertson, D. L. (2020). Adult students in U.S. higher education: an evidence based commentary and recommended best practices. *Innovative Higher Education*, *45*, 121-134.

Ross-Gordon, J. M. (2011). Supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional. *Peer Review*, *13*(1), 26-29.

Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal. *Recherches sociographiques*, *49*(3), 501-521.

Sales, A., Simard, G. et Maheu, L. (1996). *Le monde étudiant à la fin du xxe siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Université de Montréal.

Šestanović, A. et Siddiqui, M. (2021). Study-life balance and mature students in higher education during the covid-19 pandemic: the case of oxford business college, United Kingdom. *European Journal of Education Studies*, *8*(11), 104-120.

Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. CRI-VIFF.

4.2 Article 2 – « Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial »

Dans les prochaines pages est présenté le texte intégral de l'article « Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial » (Richard, 2023) publié dans la *Revue canadienne d'enseignement supérieur* à l'automne 2023. Cet article couvre en tout ou en partie les objectifs spécifiques 1, 4, 5, 6 et 7. Le lecteur intéressé peut consulter la version publiée dans le format de la revue en suivant le lien suivant :

https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/190061

Résumé

Cet article explore l'importance de différentes difficultés dans l'expérience d'études postsecondaires d'étudiants adultes inscrits au cégep et cherche à cerner comment ces difficultés changent durant leur parcours scolaire. Bien qu'il y ait présence chez les étudiants adultes de facteurs positifs (motivation élevée, investissement de temps important, choix d'études clair) relatifs à la persévérance et à la réussite des études postsecondaires, leur taux de diplomation est considérablement inférieur à celui des étudiants plus jeunes. Il semble que le parcours scolaire des étudiants adultes soit parsemé de différents obstacles qui sont souvent ignorés par les directions d'établissement et qui mériteraient d'être approfondis. En s'appuyant sur les données d'une enquête longitudinale (de 2020 à 2023) réalisée auprès d'un échantillon de 1 015 étudiants âgés de 24 ans et plus, l'article présente une analyse des difficultés situationnelles, dispositionnelles et institutionnelles rencontrées par ceux-ci. Les analyses sont effectuées en prenant en compte trois caractéristiques des étudiants adultes : le genre, la parentalité et le travail rémunéré. Les résultats montrent que les difficultés situationnelles sont les plus fréquemment identifiées, dont certaines qui gagnent de l'importance au fil des semestres, suivies par les difficultés dispositionnelles, qui, pour leur part, voient leur importance décroître à travers le parcours scolaire, puis, finalement, par les difficultés institutionnelles. Deux profils d'étudiants adultes identifient davantage de difficultés, notamment situationnelles : les femmes et les parents étudiants. D'autres travaux de recherche sont nécessaires pour mieux comprendre comment ces difficultés influencent les décisions d'abandon des études chez les étudiants adultes.

Mots-clés : étudiants adultes, difficultés, enseignement collégial, parcours scolaires, retour aux études, Québec

Abstract

This article explores the importance of various challenges in the post-secondary experience of adult CEGEP students, and how these difficulties change over the course of their academic career. Although there are positive factors (high motivation, significant investment of time, clear choice of studies) among adult students relating to perseverance and success in post-secondary studies,their graduation rate is considerably lower than that of younger students. It seems that the educational pathways of adult students is strewn

with various obstacles that are often ignored by school administrators and deserve to be explored in greater depth. Drawing on data from a longitudinal survey (2020-2023) of a sample of 1,015 students aged 24 and over, this article presents an analysis of the situational, dispositional, and institutional difficulties encountered by these students. Analyses are carried out taking into account three characteristics of adult students: gender, parenthood and paid work. The results show that situational difficulties are the most frequently identified, with some gaining in importance as the semester progresses, followed by dispositional difficulties, which, for their part, see their importance decrease as the student progresses through school, then, finally, by institutional difficulties. Two profiles of adult students identify more difficulties, particularly situational ones: women and student parents. Further research is needed to better understand how these difficulties influence adult students' decisions to drop out of school.

Keywords: adult students, difficulties, college education, educational pathways, return to school, Québec

Mise en contexte[15]

La population étudiante adulte constitue un profil d'étudiants à l'enseignement postsecondaire qui a connu une croissance rapide au cours des dernières décennies (Caruth, 2014), notamment au Canada (Cliplef, 2015 ; Panacci, 2017), mais qui suscite encore de manière marginale l'intérêt des chercheurs (Robertson, 2020). Au Canada, selon les données rapportées par Fritz et van Rhijn (2019), le quart des étudiants inscrits aux études postsecondaires sont âgés de 25 ans et plus. Au Québec, où l'inscription aux études postsecondaires s'effectue d'abord dans un cégep (collège d'enseignement général et professionnel), on constate une progression de près de 40 % des inscriptions d'étudiants âgés de 24 ans et plus entre 2007 et 2016. Ces étudiants représentent environ 8 % de l'ensemble des cégépiens. Le taux de diplomation des étudiants adultes (40 %) dans les cégeps est nettement plus faible que celui des étudiants plus jeunes (63 %), alors que les écrits spécialisés font état du fait que les étudiants adultes témoignent d'un choix de carrière et d'une réflexion vocationnelle mieux définis (Compton et al., 2006 ; Lin, 2016), d'un niveau de motivation à l'égard du projet d'études plus élevé que celui de leurs pairs plus jeunes (Brinthaupt et Eady, 2014 ; Lovell, 2014 ; Shillingford et Karlin, 2013) et d'un investissement de temps plus important dans leurs travaux et périodes d'études (Javed et al., 2022). Il s'agit de trois facteurs importants pour la persévérance et la réussite des études collégiales. Comment expliquer alors le taux de diplomation plus faible des étudiants de 24 ans et plus comparativement à leurs pairs plus jeunes ? Il semble que le parcours scolaire des étudiants adultes soit parsemé de différents obstacles qui sont souvent ignorés par les directions d'établissements (Doray et al., 2005 ; Fairchild, 2003) et qui mériteraient d'être approfondis. L'objectif de cet article est d'explorer l'importance de différentes difficultés dans l'expérience d'études collégiales d'étudiants adultes et, par une méthodologie longitudinale, de voir comment ces difficultés évoluent durant le parcours scolaire. Plus précisément, les questions suivantes guideront les analyses : quelles sont les principales difficultés identifiées par les étudiants

[15] Nous tenons à exprimer notre gratitude au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec pour avoir subventionné nos travaux dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (11 229).

adultes ? Changent-elles durant le parcours scolaire ? Diffèrent-elles selon diverses caractéristiques (genre, parentalité, emploi rémunéré) ? Dans son étude réalisée au Manitoba, Cliplef (2015) souligne implicitement que les recherches effectuées sur les adultes au postsecondaire s'attardent essentiellement à les comparer à leurs pairs plus jeunes, considérant souvent les étudiants adultes comme un groupe homogène. Cet article veut mettre au jour des éléments distinctifs chez les étudiants adultes. Dans un autre ordre d'idées, comme Groen et Kawalilak (2019), nous reconnaissons l'immensité et la diversité du paysage postsecondaire canadien, marqué par des systèmes de gouvernance fort différents selon les provinces et territoires. Ce paysage diversifié contribue aux défis et aux opportunités marquant les parcours scolaires des étudiants adultes au postsecondaire, et à la manière dont sont pensées, localisées et offertes les mesures de soutien pour cette population étudiante. Le présent texte inscrit la réflexion dans le contexte de l'enseignement collégial québécois, premier palier de l'enseignement supérieur dans cette province. Ainsi, les cégeps accueillent les étudiants qui ont terminé les cinq années du cours secondaire. Si le parcours scolaire s'est réalisé en continuité, un Québécois accède généralement au cégep à l'âge de 17 ans. Présent dans toutes les régions du Québec, le réseau collégial québécois compte plusieurs dizaines d'établissements et a comme principale caractéristique de faire cohabiter deux secteurs d'études : l'enseignement préuniversitaire, qui, comme son nom l'indique, prépare à l'université, et l'enseignement technique, qui destine principalement au marché du travail.

Bien que différentes caractéristiques permettent de définir les étudiants adultes au postsecondaire, notamment les multiples rôles (étudiant, travailleur, conjoint, parent) avec lesquels ils doivent jongler ; leur indépendance financière à l'égard de leurs parents ; l'inscription tardive aux études postsecondaires ; la fréquentation scolaire à temps partiel ; le travail rémunéré à temps complet en même temps que les études ; l'absence de diplôme d'études secondaires ; le fait d'être des étudiants de première génération ou leurs trajectoires scolaires diversifiées (Doray et al., 2005 ; Howard Sims et Barnett, 2015 ; Javed et al., 2022 ; Kasworm, 2012), le critère de l'âge est celui que la majorité des écrits spécialisés utilise pour définir l'étudiant adulte. Ces écrits ne permettent toutefois pas d'établir un consensus clair pour déterminer à quel âge un étudiant est considéré comme un adulte. La recension réalisée par Langrehr et al. (2015) permet d'observer que l'âge séparant les étudiants adultes de leurs pairs plus jeunes se situe entre 21 et 27 ans. La plupart des chercheurs tracent la ligne à 23, 24 ou 25 ans (Markle, 2015). Au secteur collégial québécois, Bessette (2000) établit cet âge à 23 ans, alors que d'autres le fixent à 24 ans. Autour de 24 ou 25 ans, rares sont les étudiants qui n'ont pas quitté le foyer familial et développé une certaine forme d'autonomie financière (Gauthier et al., 2006), et ceux-ci ont acquis une expérience de vie qui les distingue de la majorité des étudiants du collégial.

Des difficultés particulières

Il a été maintes fois observé que de nombreux étudiants adultes continuent non seulement à rencontrer des obstacles d'accès aux études postsecondaires, mais qu'ils sont également mal servis, voire marginalisés, dans les établissements d'enseignement en ce qui concerne leurs besoins (Kasworm, 2014 ; Keith, 2007). Un modèle fort utilisé pour

analyser les réalités et les difficultés des étudiants adultes est celui de Cross (1974), qui identifie trois types d'obstacles : situationnels, dispositionnels et institutionnels. Ce modèle demeure largement utilisé par les chercheurs, puisqu'il offre un cadre conceptuel solide pour analyser les différentes dimensions des obstacles auxquels les étudiants adultes sont confrontés. Il permet d'examiner les aspects internes (dispositionnels), externes (situationnels) et institutionnels qui peuvent entraver la poursuite de l'éducation au postsecondaire. Dans un relevé des écrits sur les apprenants adultes, Fairchild (2003) a identifié les obstacles situationnels, dispositionnels et institutionnels comme des problèmes courants relevés par plusieurs chercheurs pour les étudiants adultes dans l'enseignement supérieur. Ce modèle est utilisé et parfois adapté pour étudier les trajectoires d'apprentissage tout au long de la vie (Gorard et Selwyn, 1999 ; Zhang et Zheng, 2013), des populations étudiantes particulières ou des enjeux ciblés : les inégalités socioéconomiques (Norman et Hyland, 2003), les étudiants adultes immigrants issus de pays touchés par la guerre (Magro, 2008), les femmes (Grace et Gouthro, 2000), ou l'accès à l'éducation supérieure (Shelton, 2021).

Les obstacles situationnels représentent la conciliation des circonstances familiales (état matrimonial, personnes à charge), professionnelles (emploi rémunéré) et extrascolaires avec lesquelles les étudiants doivent négocier quotidiennement. Pour Caruth (2014), le principal obstacle rencontré par les adultes qui retournent à l'école est la complexité de la coordination de leurs nombreuses responsabilités et de leurs rôles multiples, c'est-à-dire concilier les études, les obligations familiales et le travail rémunéré, et gérer le temps à accorder à chacune de ces dimensions de leur vie. Ces obstacles entraînent des conflits organisationnels qui peuvent influencer négativement le temps consacré aux études et nuire à la réussite scolaire, voire désavantager la population étudiante adulte par rapport à l'obtention d'un diplôme (Levin, 2007).

Les obstacles dispositionnels réfèrent aux attributs ou à des aptitudes de l'étudiant adulte (Cross, 1974). Il s'agit notamment des difficultés d'adaptation au collège, des inquiétudes quant aux relations personnelles et sociales avec les étudiants plus jeunes, de sentiments d'incompétence scolaire, de styles d'apprentissage, de la capacité à réaliser des apprentissages. Il peut aussi s'agir d'un manque de confiance en ses compétences et habiletés à poursuivre des études à un âge plus avancé ou du sentiment d'être trop vieux pour apprendre. Ces obstacles sont également liés à différentes caractéristiques de l'étudiant adulte : expériences d'éducation antérieures, manque de préalables scolaires, difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement ou aux méthodes de travail intellectuel.

Enfin, les obstacles institutionnels réfèrent aux aspects structurels des collèges qui peuvent nuire aux étudiants plus âgés dans leur parcours scolaire et dans l'atteinte de leurs objectifs. Ces obstacles incluent les règles et les exigences des professeurs ou des départements quant aux horaires de cours, à la présence obligatoire ou aux heures d'accès à des services incompatibles avec les obligations des étudiants adultes (ex. : personnes à charge ou emploi rémunéré). Des chercheurs sont d'avis que les collèges ignorent les besoins des étudiants adultes et les difficultés qu'ils vivent (Fairchild, 2003). Pour Doray et al. (2005), plusieurs des problèmes vécus par les étudiants adultes dans les collèges québécois sont « ancrés dans le régime éducatif collégial actuel, qui tarde à prendre en compte les conditions d'apprentissage de ces adultes » (p. 82).

Les frontières entre ces ensembles sont généralement ténues et poreuses. Par exemple, une difficulté d'ordre situationnel liée à la conciliation des études et des obligations parentales peut être liée de près aux règles institutionnelles d'un programme d'études concernant le nombre d'absences que peut se permettre un parent étudiant durant un semestre. Ainsi ces obstacles sont intimement liés, s'entremêlent et se potentialisent entre eux pour façonner le parcours scolaire des étudiants adultes.

Méthodologie

Cet article s'appuie sur les données d'une enquête longitudinale (de 2020 à 2023) réalisée auprès d'un échantillon de départ admissible au suivi longitudinal de 1 015[16] étudiants âgés de 24 ans et plus (moyenne = 32,7 ans ; écart-type = 8,2 ans ; médiane = 30 ans) inscrits dans 25 cégeps répartis dans toutes les régions du Québec. Ceux-ci déclarent à 72,2 % être de genre féminin, à 26,8 % de genre masculin et à 1,0 % non binaires. Les étudiantes sont surreprésentées dans notre échantillon par rapport à la population adulte du réseau collégial (environ 62 %). La majorité (58,8 %) n'a pas d'enfant et 41,2 % déclarent avoir des enfants à charge. Il est à noter que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses (46,9 %) que les hommes (27,4 %) à déclarer avoir des enfants à charge. La majorité des participants (58,3 %) occupent un emploi rémunéré pendant les études, alors que 41,7 % sont sans emploi.

Au semestre d'automne 2020, tous les étudiants âgés de 24 ans et plus nouvellement inscrits dans l'un des collèges participants ont été invités par le biais de la plateforme pédagogique de leur établissement à répondre à un questionnaire en ligne sur la plateforme Survey Monkey. Il s'agit d'un échantillon de volontaires. Les étudiants intéressés ont répondu au premier questionnaire et ont été invités à le faire pour les quatre semestres subséquents, pour un total de cinq questionnaires. Ces cinq questionnaires ont permis de faire le suivi auprès d'un même échantillon de participants à des moments différents pour obtenir des renseignements sur des situations, des perceptions, des événements, etc. Environ la moitié des collectes de données a été marquée par des contextes particuliers : COVID-19, enseignement à distance ou bimodal, confinement, absence de certaines évaluations comme l'épreuve uniforme de français, modifications au calcul de la cote de rendement (cote R) utilisée notamment pour les admissions à l'université, etc., ces contextes ayant amené des défis d'adaptation importants pour les cégépiens (Gallais et al., 2022).

L'atout premier de l'enquête longitudinale tient au fait que les données longitudinales se distinguent des données transversales par leur utilité pour décrire les changements des dynamiques des comportements (Bérard-Chagnon, 2007). À partir du deuxième moment de passation, les participants ont été invités à identifier les difficultés vécues sur la base de 23 choix de difficultés préétablis. Les difficultés sur lesquelles les participants devaient se prononcer étaient d'ordre principalement situationnel (neuf), dispositionnel (neuf) ou institutionnel (cinq) (voir le tableau 1). Le choix des difficultés sondées a été fait en consultant d'autres enquêtes sur les étudiants adultes (Bessette, 2000 ; Doray et al.,

[16] Ce sont 1 073 étudiants adultes qui ont répondu au premier questionnaire, mais 58 d'entre eux n'ont pas fourni de coordonnées pour le suivi longitudinal.

2005 ; Langrehr et al., 2015). Cette liste de 23 difficultés n'est pas exhaustive, mais représente bien les éléments soulevés dans les écrits spécialisés. Les participants pouvaient indiquer autant de difficultés qu'ils le désiraient. Pour chacun des moments de passation, le nombre moyen de difficultés identifiées est de 7,3 pour le deuxième questionnaire, 7,3 pour le troisième questionnaire, 6,9 pour le quatrième questionnaire et 7,4 pour le cinquième questionnaire[17].

Un inconvénient des enquêtes longitudinales est l'attrition, c'est-à-dire la fin prématurée de la participation d'une personne à l'enquête (Schmitz et Franz, 2002). Au cours de la recherche, 262 des 1 015 participants ont cessé de répondre aux questionnaires. Les analyses de Bérard-Chagnon (2007) suggèrent qu'un taux d'attrition cumulatif se situant entre 25 % et 40 % sur une période de trois ans peut être normalement anticipé. Avec un taux d'attrition de 25,8 %, la présente enquête se situe donc dans les proportions théoriques anticipées. Le nombre de participants est assez élevé pour assurer la « représentativité longitudinale » de l'échantillon de départ (Rose, 2000). À l'attrition s'ajoutent les participants qui se sont retirés volontairement de la recherche (n = 14), ceux qui ont terminé leur formation au cours de la recherche (n = 135) et ceux qui ont déclaré avoir abandonné les études collégiales (n = 260). Ces deux dernières catégories ne peuvent être associées à l'attrition, puisque les étudiants ont participé à la recherche jusqu'à la fin de leur parcours scolaire. Ces profils d'étudiants sont considérés dans les analyses. Ainsi, bien que l'échantillon de départ soit de 1 015 étudiants, le nombre de participants sur lesquels reposent les analyses concernant les difficultés est de 759 pour le deuxième questionnaire, 569 pour le troisième questionnaire, 436 pour le quatrième questionnaire et 333 pour le cinquième questionnaire[18].

Cet article s'intéresse aux difficultés que les étudiants adultes déclarent connaître durant leurs études, à différents moments de leur parcours scolaire, en se basant sur trois caractéristiques : 1) le genre (féminin, masculin[19]), 2) la situation parentale (avec enfants, sans enfant) et 3) l'emploi rémunéré (occuper un emploi pendant les études, ne pas avoir d'emploi). D'autres caractéristiques comme le statut de citoyenneté ou d'immigrant, le secteur d'études (préuniversitaire ou technique), la catégorie d'âge et la situation résidentielle ont été analysées. Les analyses sur ces caractéristiques n'apportent pas de résultats permettant un éclairage supplémentaire. L'article se concentre donc sur les trois caractéristiques mentionnées plus haut. Des tests statistiques du chi carré de Pearson ont été produits pour déterminer les caractéristiques par lesquelles les étudiants adultes se distinguent entre eux au regard des difficultés identifiées et pour vérifier si ces difficultés ont la même importance selon le moment de passation. Tous les résultats présentés dans cet article sont significatifs à un seuil de 1 % ($p < ,01$). Le traitement des données a été effectué avec SPSS Statistics 28.

[17] Au premier questionnaire, les difficultés n'ont pas été sondées puisque les participants avaient entamé leurs études depuis seulement quelques semaines.

[18] Il est à noter que 11 participants n'ont pas répondu à la question sur les difficultés au cinquième questionnaire.

[19] Le questionnaire permettait aux participants d'exprimer une autre appartenance sexuelle ou de genre. Vu le nombre peu élevé de participants (n = 11) ayant choisi cette option, les analyses concernant cette variable ont été effectuées en tenant compte seulement de deux catégories : féminin et masculin.

Résultats

Le tableau 1 présente les éléments qui ont été identifiés comme des difficultés par les étudiants adultes, et ce, selon le moment de passation. Dans tous les tableaux et figures qui suivent, les difficultés sont présentées en ordre décroissant d'importance selon le résultat obtenu au deuxième questionnaire. Chacune des difficultés est associée à un ensemble d'obstacles (s = situationnel, d = dispositionnel et i = institutionnel). Les frontières entre les difficultés peuvent être parfois ténues ; l'observation empirique révèle des réalités plus complexes que ce que les notions théoriques permettent de décrire. Par exemple, bien que la capacité de *gérer son temps* soit plutôt d'ordre dispositionnel, elle peut également être liée aux obstacles situationnels. Un autre exemple est le fait de *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*, qui est principalement associé aux obstacles situationnels (problèmes d'horaire), mais peut aussi relever des obstacles dispositionnels (capacité de travailler en équipe) ou institutionnels (exigences des professeurs).

Tableau 1

Difficultés identifiées par les étudiants adultes selon le moment de passation

Difficultés sondées	Q2 *n* = 759 %	Q3 *n* = 569 %	Q4 *n* = 436 %	Q5 *n* = 333 %
Maintenir de saines habitudes de vie **(s)**	66,8	64,7	65,4	66,7
Trouver du temps pour me reposer **(s)**	65,9	59,6	59,4	62,5
Gérer mon stress **(d)**	58,5	**51,3***	**46,3***	**50,8***
Maintenir une vie sociale, voir des ami(e)s **(s)**	56,5	54,7	51,6	58,3
Entretenir l'appartement/la maison (tâches ménagères) **(s)**	53,4	58,0	53,4	**66,7***
Gérer mon temps **(d)**	49,9	47,5	44,5	51,7
Concilier mes études et mon travail rémunéré **(s)**	46,5	39,5	**36,0***	41,1
Trouver le temps pour faire des devoirs et des travaux hors classe **(s)**	43,7	42,7	41,1	48,3
Concilier études et obligations parentales **(s)**	35,4	**28,5***	29,6	33,6
Développer des relations avec les autres étudiant(e)s **(d)**	33,1	28,1	**24,3***	**16,5****
Me préparer pour les examens/les évaluations **(d)**	31,8	34,4	34,2	36,3
Retenir la matière (problème de mémoire) **(d)**	25,8	28,5	25,0	23,7
Réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiant(e)s **(s)**	25,2	**37,3***	**36,7***	**37,2***
Être capable de réaliser mes devoirs et travaux **(d)**	24,6	29,7	**31,9***	**33,0***
Comprendre la matière **(d)**	18,7	**12,0***	**11,0***	**9,3***
M'investir dans mes études selon les exigences du programme **(i)**	17,4	22,1	**24,5***	21,6
M'occuper des personnes à ma charge **(s)**	15,0	**20,9***	**20,9***	**23,1***
Prendre des notes pendant les cours **(d)**	14,4	14,6	11,7	12,6
M'adapter sur le plan technologique **(d)**	14,4	**9,0***	**7,3***	**6,9 %***
M'adapter aux exigences de mes professeur(e)s **(i)**	11,7	16,5	11,5	12,6
Endurer le manque de discipline en classe **(i)**	9,9	**18,5***	**17,4***	**18,3***
Me familiariser avec les exigences de mon programme d'études **(i)**	8,3	7,7	6,7	8,7
Me familiariser avec les règles du collège **(i)**	2,2	2,6	1,4	1,5

* différence significative (< ,01) avec le deuxième questionnaire
** différence significative (< ,01) avec le deuxième questionnaire et le questionnaire précédent

Dans un premier temps, il est possible d'observer que les difficultés identifiées par les étudiants adultes peuvent être principalement associées aux obstacles situationnels : *maintenir de saines habitudes de vie, trouver du temps pour se reposer, maintenir une vie sociale, faire les tâches ménagères, concilier études et travail rémunéré, trouver le temps pour faire des travaux hors classe*. À celles-ci s'ajoutent *gérer son stress* et *gérer son temps,* qui relèvent des obstacles dispositionnels. Ainsi, ce sont des difficultés d'ordre situationnel qui sont plus fréquemment mentionnées, suivies de difficultés d'ordre dispositionnel, et les difficultés d'ordre institutionnel arrivent en dernier, identifiées dans des proportions nettement moins élevées. Rappelons toutefois ici la porosité des frontières entre les types d'obstacles pour ne pas perdre de vue que ces derniers s'entremêlent et se potentialisent entre eux. Si par exemple le fait de concilier les études et des responsabilités professionnelles est problématique dans la gestion de l'horaire et dans le maintien de l'hygiène de vie des étudiants adultes, cela peut aussi être lié avec le fait que l'institution ne reconnaît pas pleinement la diversité des populations étudiantes.

Dans un deuxième temps, il est possible d'observer que des difficultés sont stables d'un semestre à l'autre, alors que d'autres prennent ou perdent de l'importance. Lorsqu'elles prennent de l'importance ou qu'elles en perdent, les différences sont généralement observées entre les résultats du deuxième questionnaire et ceux de l'un ou l'autre des questionnaires subséquents. Il n'y a généralement pas de différence significative en ce qui concerne l'importance que prennent ou perdent les diverses difficultés entre les troisième, quatrième et cinquième semestres d'inscription. D'abord, 11 des 23 difficultés sondées demeurent stables. Également, d'autres vont être marquées par un changement ponctuel durant le parcours scolaire. C'est le cas de la difficulté relative au fait de *faire les tâches ménagères*, qui a pris de l'ampleur au cinquième questionnaire. D'autres difficultés (*concilier études et travail rémunéré*, *concilier études et obligations parentales* et *s'investir dans les études selon les exigences du programme*) sont assez stables, avec une légère variation au troisième ou quatrième questionnaire. Ensuite, quatre difficultés prennent de l'importance au fil des semestres. Il s'agit de *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*, d'*être capable de réaliser les travaux*, de *s'occuper des personnes à charge* et d'*endurer le manque de discipline en classe*. Enfin, quatre autres difficultés perdent de l'importance : *gérer son stress*, *développer des relations avec d'autres étudiants*, *comprendre la matière* et *s'adapter sur le plan technologique*.

Distinction des difficultés selon différentes caractéristiques des étudiants adultes

Les prochains résultats vont permettre d'approfondir les difficultés identifiées selon diverses caractéristiques des étudiants adultes : le genre, l'occupation d'un emploi rémunéré pendant les études et la situation de parentalité. Comme il a été vu à la section précédente que la variation des difficultés s'observe principalement entre les réponses fournies au deuxième et au troisième questionnaire, seuls ces deux moments de passation sont comparés ici. Également, pour des fins de concision, les figures qui suivent présentent seulement les résultats concernant les 15 difficultés pour lesquelles des différences significatives sont observées.

Distinctions selon le genre

Les figures 1 et 2 illustrent les difficultés identifiées par les étudiants adultes selon le genre. D'abord, la figure 1 permet d'observer que l'ordre dans lequel se classent les difficultés est assez semblable peu importe le genre des étudiants, sauf pour un élément, celui qui concerne le fait de *faire les tâches ménagères*, qui arrive au quatrième rang pour les étudiantes et au septième rang pour les étudiants. Ensuite, les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses à identifier la grande majorité des difficultés sondées. On constate des différences significatives entre les étudiantes et les étudiants à un seuil de 1 % pour les difficultés suivantes : *maintenir de saines habitudes de vie* ($X2$ = 12,819 (dl = 1) ; p < ,001), *trouver du temps pour me reposer* ($X2$ = 18,783 (dl = 1) ; p < ,001), *gérer mon stress* ($X2$ = 11,288 (dl = 1) ; p < ,001), *faire les tâches ménagères* ($X2$ = 46,993 (dl = 1) ; p < ,001), *trouver le temps pour faire les travaux hors classe* ($X2$ = 18,476 (dl = 1) ; p < ,001), *concilier études et obligations parentales* ($X2$ = 20,761 (dl = 1) ; p < ,001), *me préparer pour les évaluations* ($X2$ = 10,406 (dl = 1) ; p = ,001), *m'investir dans mes études selon les exigences du programme* ($X2$ = 7,847 (dl = 1) ; p = ,005).

Également, au regard de la figure 2, il est possible d'observer que des difficultés varient dans le temps, notamment pour les étudiantes. Pour ces dernières, trois difficultés ont pris de l'importance entre le deuxième et le troisième questionnaire : *m'occuper des personnes à ma charge* (de 16,7 % à 23,6 %) ($X2$ = 7,484 (dl = 1) ; p = ,006), *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* (de 27,0 % à 38,5 %) ($X2$ = 14,819 (dl = 1) ; p < ,001), et *endurer le manque de discipline en classe* (de 9,8 % à 17,7 %) ($X2$ = 13,252 (dl = 1) ; p = ,002). Pour les étudiantes, quatre difficultés ont perdu de l'importance : *gérer mon stress* (de 61,9 % à 53,2 %) ($X2$ = 7,622 (dl = 1) ; p = ,006), *développer des relations avec d'autres étudiants* (de 33,3 % à 25,3 %) ($X2$ = 7,483 (dl = 1) ; p = ,006), *comprendre la matière* (de 19,8 % à 12,5 %) ($X2$ = 9,282 (dl = 1) ; p = 0002), et *m'adapter sur le plan technologique* (de 16,0 % à 9,9 %) ($X2$ = 7,626 (dl = 1) ; p = ,006). Pour les étudiants, des différences sont observables pour trois difficultés, celles-ci prenant toutes de l'importance : *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* (de 18,9 % à 34,0 %) ($X2$ = 9,545 (dl = 1) ; p = ,002), *m'investir dans mes études selon les exigences du programme* (de 10,6 % à 22,0 %) ($X2$ = 7,854 (dl = 1) ; p = ,005) et *endurer le manque de discipline en classe* (de 10,0 % à 20,6 %) ($X2$ = 7,064 (dl = 1) ; p = ,008).

Figure 1

Difficultés identifiées selon le genre, questionnaire 2

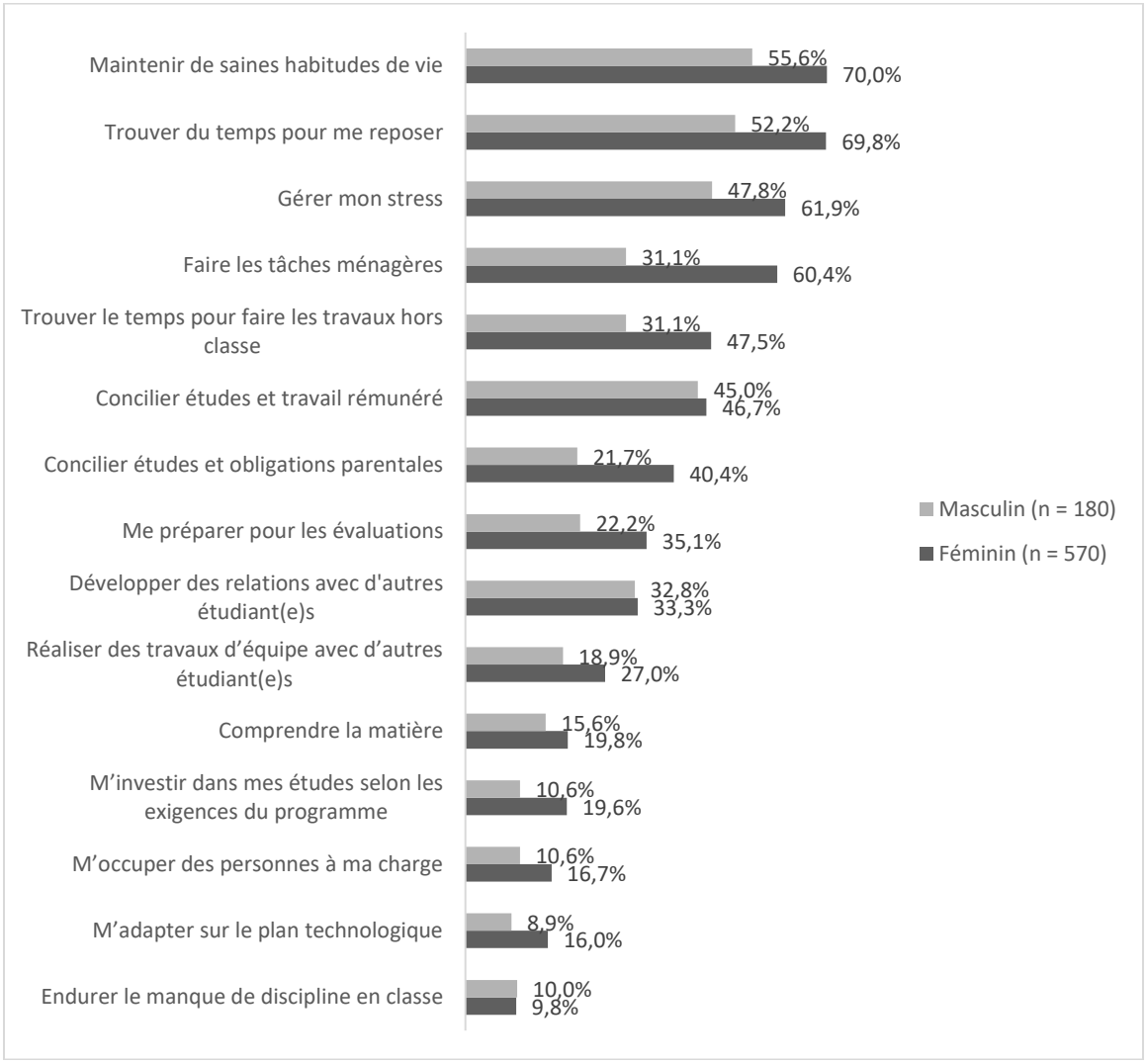
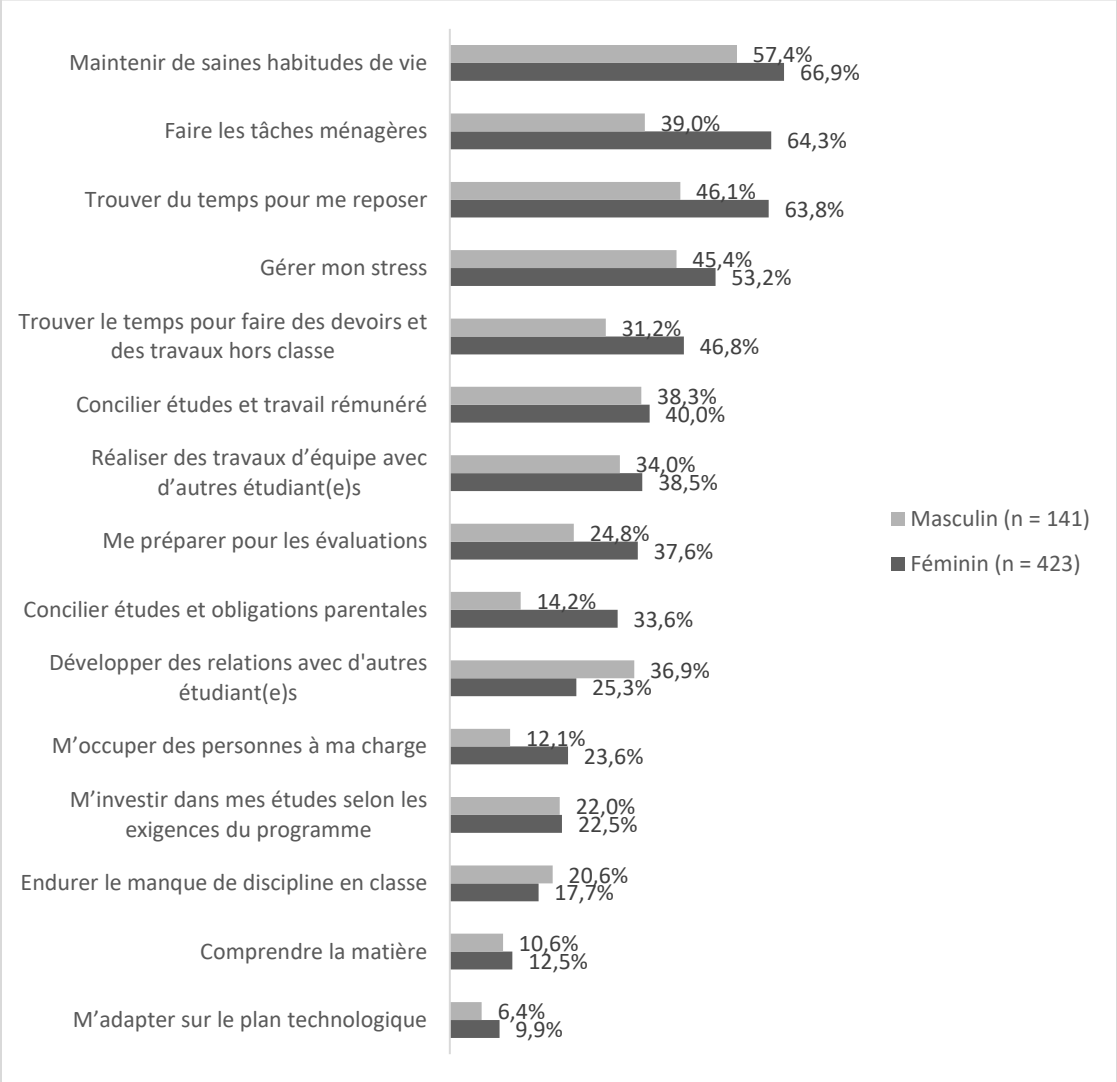


Figure 2

Difficultés identifiées selon le genre, questionnaire 3



Distinctions selon l'occupation d'un emploi rémunéré pendant les études

Les figures 3 et 4 illustrent les difficultés identifiées par les étudiants adultes selon qu'ils ont déclaré ou non occuper un emploi rémunéré durant leurs études.

D'abord, la figure 3 permet d'observer que l'ordre dans lequel se classent les difficultés est semblable, sauf pour trois d'entre elles. Pour chacune de ces difficultés, il y a une différence statistiquement significative entre les étudiants occupant un emploi et ceux sans emploi. Pour les étudiants occupant un emploi, *concilier études et travail rémunéré* arrive en première position, alors que cette difficulté se positionne évidemment en queue de la liste pour ceux qui n'ont pas d'emploi ($X2$ = 460,616 (dl = 1) ; p < ,001). Pour les deux autres difficultés, elles sont davantage identifiées par les étudiants qui n'occupent

pas d'emploi. *Concilier et obligations parentales* arrive en 5e position pour les étudiants sans emploi et en 9e position pour ceux qui ont un emploi ($X2$ = 46,646 (dl = 1) ; p < ,001). Il en va de même pour la difficulté relative au fait de *s'occuper des personnes à charge* qui se positionne au 12e rang pour les étudiants sans emploi et au 15e rang pour ceux avec un emploi ($X2$ = 14,407 (dl = 1) ; p < ,001).

La comparaison des données des figures 3 et 4 permet d'observer que des difficultés varient dans le temps. Pour les étudiants adultes qui occupaient un emploi rémunéré pendant leurs études lors de la passation de chacun des questionnaires, six difficultés sont marquées par des différences significatives entre les questionnaires 2 et 3. D'abord, trois difficultés prennent de l'importance : *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* (de 22,4 % à 36,9 %) ($X2$ = 19,002 (dl = 1) ; p < ,001), *s'investir dans les études selon les exigences du programme* (de 16,7 % à 24,4 %) ($X2$ = 6,779 (dl = 1) ; p = ,009) et *endurer le manque de discipline en classe* (de 9,6 % à 20,9 %) ($X2$ = 18,939 (dl = 1) ; p < ,001). Ensuite, trois autres difficultés apparaissent moins importantes avec le temps : *concilier études et travail rémunéré* (de 76,8 % à 61,3 %) ($X2$ = 21,226 (dl = 1) ; p < ,001), *trouver du temps pour me reposer* (de 68,2 % à 58,4 %) ($X2$ = 7,732 (dl = 1) ; p = ,005) et *s'adapter sur le plan technologique* (de 12,7 % à 7,0 %) ($X2$ = 6,953 (dl = 1) ; p = ,008). Quant aux étudiants sans emploi, une seule difficulté est marquée par une différence significative : *s'occuper des personnes à charge*, identifiée par 19,5 % des étudiants au deuxième questionnaire, alors qu'ils étaient 29,3 % à l'indiquer au troisième questionnaire ($X2$ = 7,223 (dl = 1) ; p = ,007).

Figure 3

Difficultés identifiées selon l'emploi rémunéré, questionnaire 2

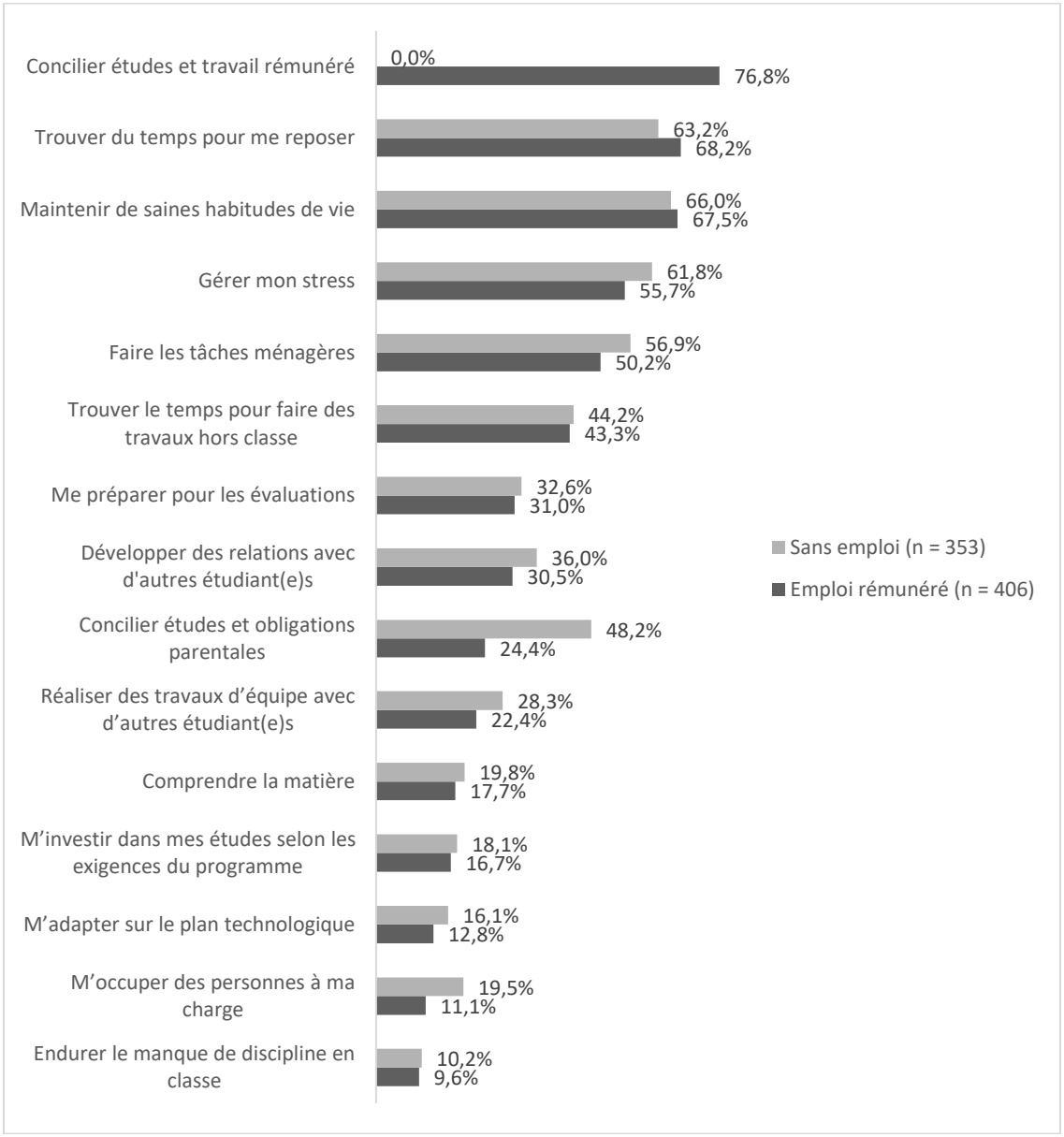
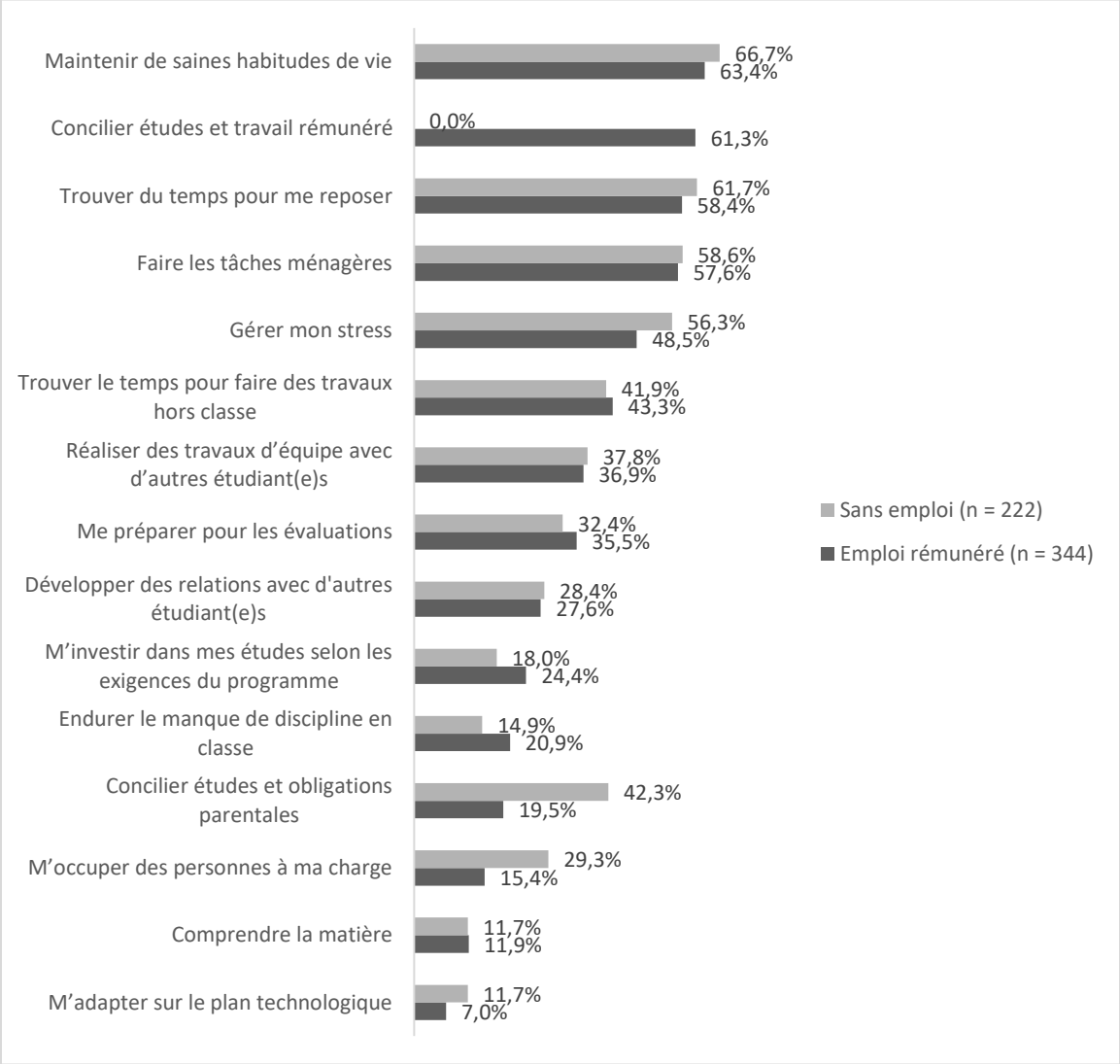


Figure 4

Difficultés identifiées selon l'emploi rémunéré, questionnaire 3



Distinctions selon la situation de parentalité

Les figures 5 et 6 illustrent les difficultés identifiées par les étudiants adultes selon qu'ils ont déclaré avoir ou non des enfants à charge.

D'abord, la figure 5 permet d'observer que l'ordre dans lequel se classent les difficultés est assez différent pour quelques-unes d'entre elles. Notamment, les étudiants en situation de parentalité identifient davantage comme difficultés *concilier études et obligations parentales* (1re position comparativement à la 15e position pour ceux sans enfant) et *s'occuper des personnes à charge* (7e position comparativement à la 14e position). Pour leur part, les étudiants sans enfant identifient prioritairement trouver difficile de *concilier études et travail rémunéré* (4e position comparativement à la 7e position), *développer des*

relations avec d'autres étudiants (7e position comparativement à la 10e position) et *m'investir dans mes études selon les exigences du programme* (10e position comparativement à la 14e position).

Bien que le classement de ces difficultés puisse être différent selon les étudiants qui ont des enfants à charge ou non, des différences significatives sur le plan statistique sont observables pour quelques-unes d'entre elles. Les parents étudiants sont proportionnellement plus nombreux à identifier comme difficultés : *concilier études et obligations parentales* ($X2$ = 555,110 (dl = 1) ; p < ,001), *faire les tâches ménagères* ($X2$ = 13,345 (dl = 1) ; p < ,002) et *s'occuper des personnes à charge* ($X2$ = 123,938 (dl = 1) ; p < ,001). Aussi, même si le positionnement de l'importance de deux difficultés est semblable, les parents étudiants sont proportionnellement plus nombreux à identifier le fait de *trouver du temps pour se reposer* ($X2$ = 18,783 (dl = 1) ; p < ,001) et de *trouver le temps pour faire les travaux hors classe* ($X2$ = 18,476 (dl = 1) ; p < ,001). Pour les étudiants sans enfant, seule la difficulté *concilier études et travail rémunéré* montre une différence significative qui les distingue des parents étudiants ($X2$ = 29,015 (dl = 1) ; p < ,001).

La comparaison des données des figures 5 et 6 permet de constater que certaines difficultés varient dans le temps. D'abord, pour les parents étudiants, deux difficultés prennent de l'importance : *s'occuper des personnes à charge* (de 32,0 % à 44,9 %) ($X2$ = 9,586 (dl = 1) ; p = ,002) et *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* (de 23,8 % à 36,8 %) ($X2$ = 10,890 (dl = 1) ; p = ,009). Aussi, pour ces étudiants, deux difficultés prennent moins d'importance avec le temps : *concilier études et obligations parentales* (de 82,4 % à 67,9 %) ($X2$ = 15,692 (dl = 1) ; p < ,001) et *comprendre la matière* (de 20,1 % à 9,4 %) ($X2$ = 11,683 (dl = 1) ; p = ,006). Ensuite, pour les étudiants sans enfant, seule la difficulté relative au fait de *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* prend de l'importance entre le deuxième questionnaire (26,1 %) et le troisième questionnaire (37,6 %) ($X2$ = 11,690 (dl = 1) ; p = ,006).

Figure 5

Difficultés identifiées selon la situation de parentalité, questionnaire 2

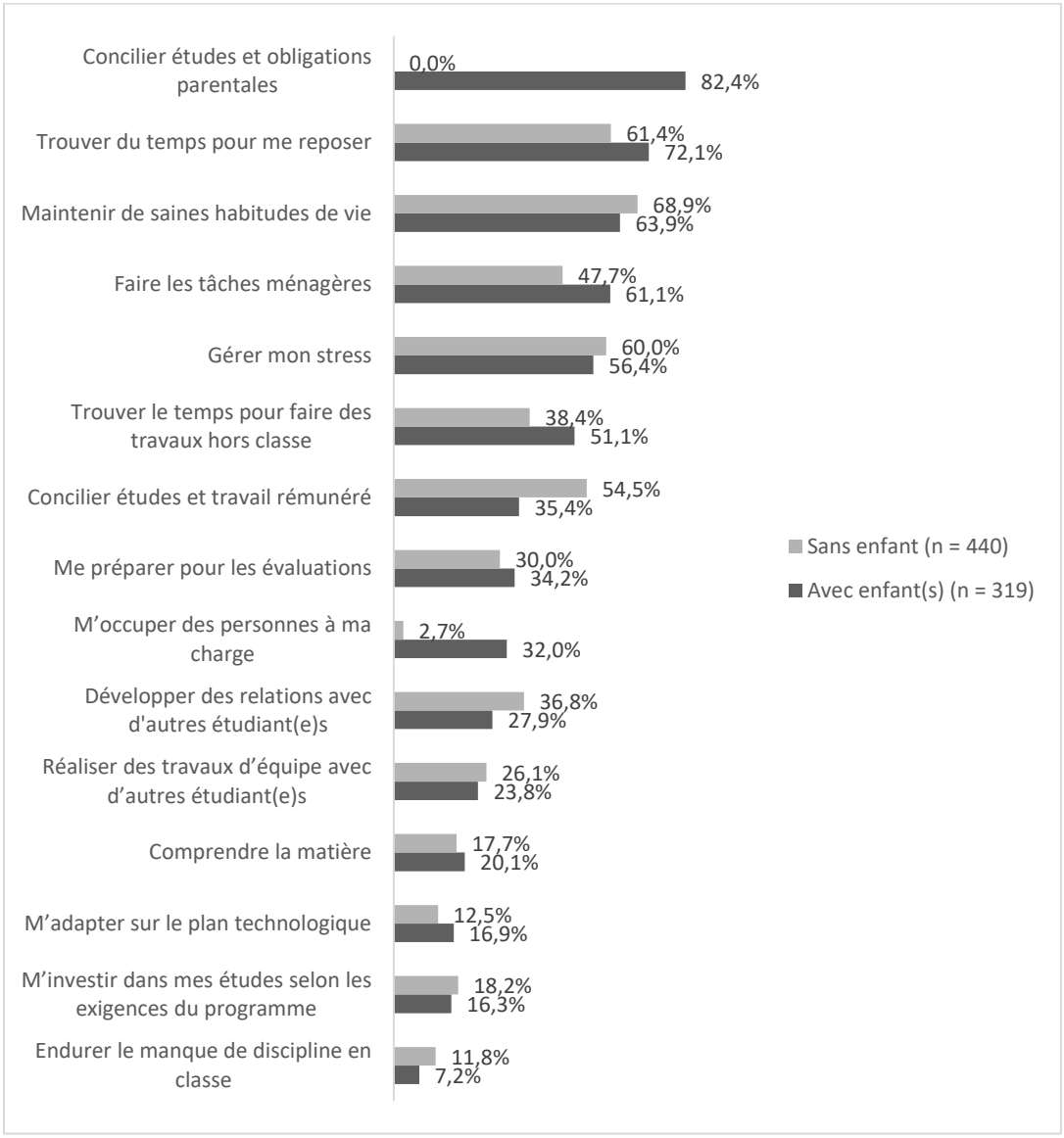
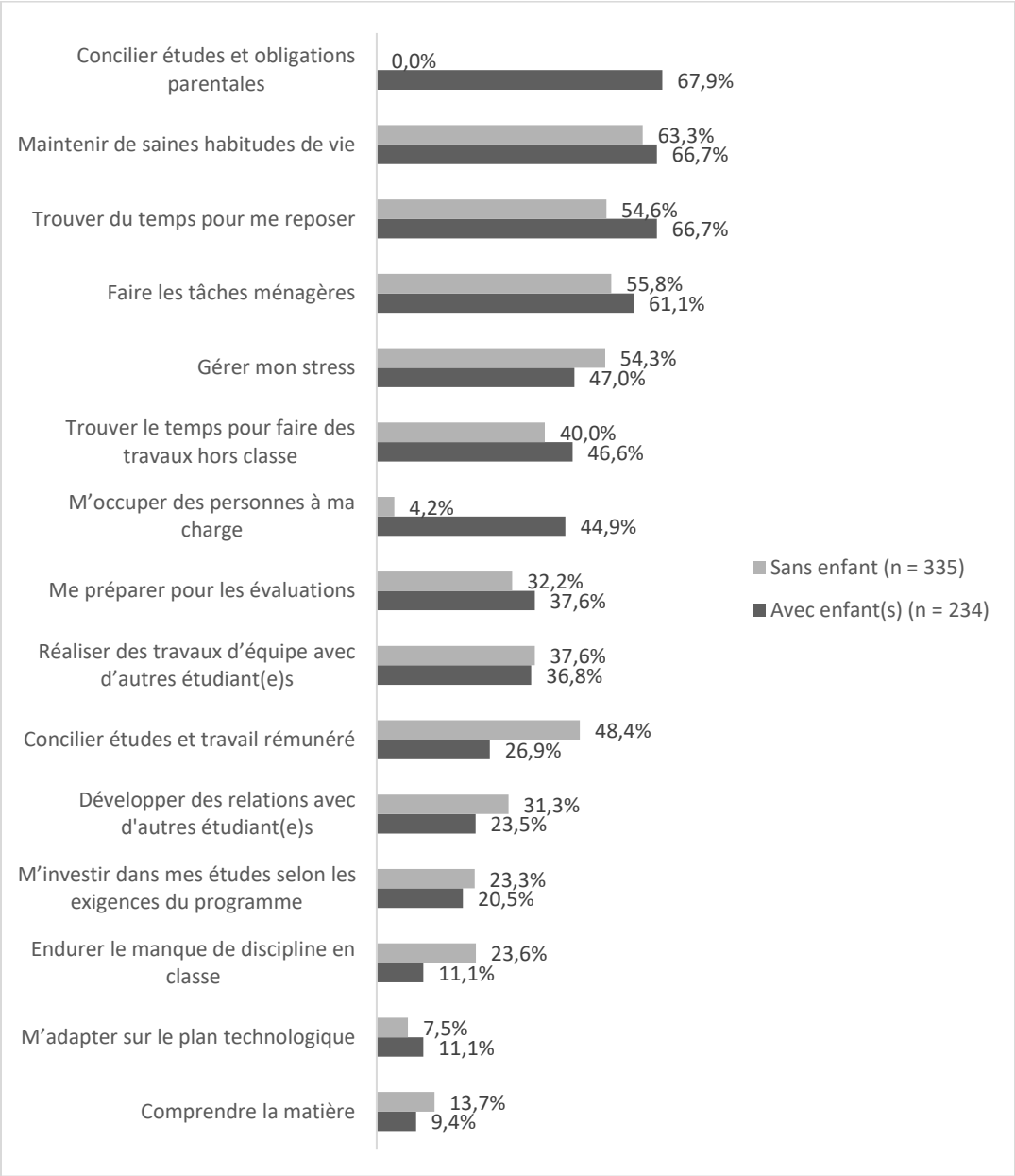


Figure 6

Difficultés identifiées selon la situation de parentalité, questionnaire 3



Discussion

Les résultats des analyses révèlent que ce sont les difficultés situationnelles qui sont les plus fréquemment identifiées par les étudiants adultes, suivies des difficultés dispositionnelles et, dans une importance moindre, des difficultés institutionnelles. Il faut souligner que ces difficultés s'influencent mutuellement et qu'elles se potentialisent entre elles. Par exemple, des difficultés situationnelles concernant les différents rôles que peuvent occuper les étudiants adultes, notamment la conciliation entre études, travail et

famille, peuvent être exacerbées par des difficultés institutionnelles (Keith, 2007). Ainsi, pour les cégépiens adultes, ce sont les enjeux de la coordination et de l'organisation de leurs différentes responsabilités qui semblent apporter le plus de difficultés. Le manque de temps exprimé par les étudiants adultes se manifeste dans le temps disponible à consacrer aux études, au travail (qui entraîne des problèmes financiers) et à la famille (moins d'implication auprès des enfants et du partenaire de vie), dans le maintien des activités sociales, dans une réorganisation quotidienne du mode de vie, dans l'augmentation du stress, dans des problèmes de sommeil, et dans les habitudes alimentaires (temps pour cuisiner et bien s'alimenter).

L'environnement éducatif des établissements d'enseignement postsecondaire comme milieu d'accueil des étudiants adultes mérite dès lors d'être étudié et mieux compris. En effet, le système d'éducation semble surtout conçu pour les apprenants dont les études constituent la seule activité ou l'activité principale, et les défis rencontrés par les étudiants adultes sont souvent ignorés (Howard Sims et Barnett, 2015 ; Julien et Gosselin, 2015). Par exemple, des mesures pédagogiques et institutionnelles trop rigides pour les étudiants adultes illustreraient le peu de prise en compte du système pour favoriser l'inclusion de ce profil d'étudiants en fonction de leurs responsabilités et obligations extrascolaires. Ainsi les difficultés institutionnelles pourraient exacerber l'effet des difficultés situationnelles.

Parmi les profils d'étudiants adultes étudiés, deux identifient davantage de difficultés, notamment situationnelles : les femmes et les parents étudiants. Ces résultats suggèrent, comme l'ont souligné Lin (2016) et Robertson (2020), la nécessité d'analyser spécifiquement les besoins et les enjeux concernant les étudiantes adultes, qui vivent des situations qui sont fort probablement différentes de celles de leurs pairs masculins. Lin (2016) souligne également que les étudiantes adultes éprouvent de la difficulté à jongler avec leurs rôles d'étudiante, de mère, de conjointe. Les étudiantes adultes expriment plus de limites en termes de temps et d'énergie à consacrer à leurs études, et ce, en raison de leur investissement au sein de leur famille. Il semble que des mesures institutionnelles et des accommodements favorisant une meilleure flexibilité de leur emploi du temps et de leur horaire de cours favoriseraient l'arrimage de leurs différentes obligations. Les contraintes quant à la présence aux cours et aux horaires représentent d'ailleurs des irritants pour les parents étudiants (Larue et al., 2005). À cet égard, on trouve dans les écrits gouvernementaux (Ministère de la Famille, 2021 ; Secrétariat à la jeunesse, 2016) différents énoncés exprimant une volonté politique de soutenir les jeunes parents dans la conciliation des responsabilités familiales, des études et du travail.

L'analyse longitudinale montre que quatre difficultés gagnent de l'importance pour l'ensemble des étudiants adultes d'un semestre à l'autre : *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*, *être capable de réaliser les travaux*, *s'occuper des personnes à charge* et *endurer le manque de discipline en classe*. D'abord, deux de ces difficultés (*s'occuper des personnes à charge* et *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*) sont situationnelles. Le temps et l'organisation qu'exigent les personnes à charge, dans la majorité du temps des enfants, et le fait de réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants, parfois avec différentes équipes d'étudiants dans divers cours, prennent de l'importance au fil du temps. Ce sont pour ces étudiants les enjeux organisationnels qui accentuent ces difficultés. Ensuite, la difficulté *être capable de*

réaliser les travaux est dispositionnelle, mais peut aussi être envisagée sous l'angle situationnel : la difficulté à réaliser les travaux peut être due au manque de temps. D'ailleurs, la difficulté *trouver le temps pour faire des travaux hors classe* est mentionnée de manière assez stable par une proportion d'étudiants oscillant entre 41 % et 48 % selon le moment de passation du questionnaire. Enfin, une difficulté d'ordre institutionnel prend de l'importance au fil des semestres : *endurer le manque de discipline en classe*.

Les difficultés *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* et *endurer le manque de discipline en classe*, qui gagnent en importance d'un semestre à l'autre, font écho aux relations des étudiants adultes avec les étudiants plus jeunes. Ces deux difficultés font consensus et prennent de l'importance chez les étudiants adultes, peu importe leurs caractéristiques relatives au genre, à la situation parentale ou au travail rémunéré. Aussi, les étudiants adultes au collégial perçoivent plutôt négativement leurs pairs plus jeunes. Ils leur reprochent notamment un manque d'assiduité dans leur travail scolaire, une faible maturité, et insistent sur les difficultés associées à la réalisation des travaux d'équipe.

L'analyse longitudinale montre également que quatre difficultés perdent en importance d'un semestre à l'autre : *gérer son stress, développer des relations avec les autres étudiants, comprendre la matière* et *s'adapter sur le plan technologique*. Chez les étudiantes, ce sont d'ailleurs les quatre difficultés qui perdent de l'importance durant le parcours collégial. On observe également une baisse des difficultés déclarées en ce qui a trait à l'adaptation sur le plan technologique pour les étudiants en situation d'emploi, et moins de difficultés à comprendre la matière chez ceux en situation de parentalité. Ces quatre difficultés sont d'ordre dispositionnel. Ainsi, il est possible de constater que les difficultés d'ordre dispositionnel prennent moyennement d'importance au début du parcours scolaire et que la moitié d'entre elles perdent en importance d'un semestre à l'autre. Les difficultés que vivent les étudiants adultes ont beaucoup moins à voir avec leurs qualités et aptitudes intrinsèques quant à leurs compétences d'étudiants ou leurs capacités d'apprentissage qu'avec des aspects organisationnels relatifs à la conciliation des différentes dimensions de leur vie et au manque de temps. Il est à noter que pour les étudiants occupant un emploi et pour ceux en situation de parentalité, les difficultés relatives à la conciliation du travail et des études ou à la conciliation des obligations familiales et des études s'atténuent au fil du parcours scolaire. Est-ce que ces étudiants arrivent à trouver davantage de soutien pour les aider dans leurs efforts de conciliation ou apprennent-ils tout simplement à « vivre avec » ?

Ces résultats permettent de prendre conscience des difficultés qui marquent le parcours scolaire des cégépiens adultes et de mettre en exergue l'importance de prendre en compte différentes caractéristiques chez les étudiants adultes pour comprendre leurs réalités. Les étudiants adultes sont souvent comparés à leurs pairs plus jeunes, mais rarement entre eux, alors qu'ils ne forment pas un groupe homogène (Fragoso et al., 2013).

Conclusion

L'objectif de cet article était d'explorer l'importance de différentes difficultés dans l'expérience d'études collégiales d'étudiants adultes et de voir comment ces difficultés changent durant le parcours scolaire. Pour cela, l'article s'appuie sur les données d'une enquête longitudinale (de 2020 à 2023) réalisée auprès de 1 015 étudiants adultes inscrits dans 25 cégeps qui se sont prononcés sur des difficultés situationnelles, dispositionnelles ou institutionnelles rencontrées durant leur parcours scolaire. Bien que l'ordre collégial québécois soit singulier, les résultats obtenus peuvent être mis en relation avec d'autres travaux réalisés au Canada auprès de cette population étudiante (Cliplef, 2015 ; Fritz et van Rhijn, 2019 ; Panacci, 2015 et 2017), et peuvent susciter la réflexion et inspirer des interventions pour soutenir ce profil d'étudiants dans tous les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens.

Les analyses révèlent que ce sont les difficultés situationnelles qui sont les plus fréquemment identifiées par les étudiants adultes, dont certaines (*réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*, *être capable de réaliser les travaux*, *s'occuper des personnes à charge* et *endurer le manque de discipline en classe*) gagnent en importance durant le parcours scolaire pour l'ensemble des étudiants adultes. Elles sont suivies des difficultés dispositionnelles, qui perdent en importance durant le parcours scolaire, notamment pour les étudiantes. Les difficultés institutionnelles sont les difficultés les moins identifiées par les étudiants, mais il faut prendre en compte le fait que celles-ci s'entremêlent avec d'autres difficultés situationnelles ou dispositionnelles pouvant en accentuer les manifestations et les conséquences. Également, deux profils d'étudiants adultes identifient davantage de difficultés, notamment situationnelles : les femmes et les parents étudiants.

Cet article apporte des connaissances inédites sur les étudiants adultes au postsecondaire québécois. Malgré cela, les analyses présentées comportent quelques limites, notamment sur l'influence d'éléments contextuels qui concernent, par exemple, le contexte du retour aux études, le parcours scolaire antérieur, la situation familiale pour les parents étudiants, qui mériteraient d'être approfondis notamment sur le plan qualitatif par des entretiens semi-dirigés ou des groupes de discussion. Sur le plan de l'échantillonnage, les contraintes du terrain n'ont pas permis de mettre en place une stratégie d'échantillonnage probabiliste.

Par leur présence de plus en plus importante à l'enseignement collégial, leur taux de diplomation plus faible, leur diversité et les difficultés qu'ils rencontrent, il semble judicieux de s'intéresser aux réalités des étudiants adultes du réseau collégial. Les résultats indiquent que deux profils d'étudiants adultes déclarent vivre plus de difficultés : les femmes et les parents étudiants. Une meilleure compréhension des étudiants adultes à l'enseignement supérieur est essentielle afin de mettre en place des moyens et des stratégies pour les soutenir dans le but de favoriser la persévérance et la réussite. Il apparaît aussi nécessaire de mettre au jour des distinctions selon différentes caractéristiques (genre, lieu de naissance, situation parentale, travail rémunéré pendant les études et antécédents scolaires) des étudiants adultes, puisqu'ils ne constituent pas un groupe homogène. Aussi, d'autres travaux sont nécessaires afin de mieux comprendre

comment ces difficultés peuvent influencer les décisions d'abandon des études par les étudiants adultes. Les enquêtes réalisées auprès des étudiants au postsecondaire devraient tenir compte dans leurs analyses, d'une part, des distinctions entre les étudiants plus jeunes et les étudiants adultes et, d'autre part, de différentes caractéristiques (genre, situation parentale, travail rémunéré pendant les études, etc.) qui distinguent les étudiants adultes entre eux.

Références

Bérard-Chagnon, J. (2007). *L'attrition dans les enquêtes sociales longitudinales : le cas de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)* [Mémoire de maîtrise en démographie]. Université de Montréal.

Bessette, S. (2000). Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes. *Pédagogie collégiale, 13*(4), 4-10 et 39-40.

Brinthaupt, T. M. et Eady, E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their nontraditional students. *The Journal of Continuing Higher Education, 62*, 131-140.

Caruth, G. D. (2014). Meeting the needs of older students in higher education. *Participatory Educational Research, 1*(2), 21-35.

Cliplef, L. (2015). Mature students in community college: two supports to improve student success. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 7*(2), 60-67.

Compton, J. I., Cox, E., et Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services, 114*, 73-80.

Cross, K. (1974). Lowering the Barriers for Adult Learners. *The Liberal Arts College and the Experienced Learner, 1974*, 2-13.

Doray, P., Bélanger, B. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et politiques, 54*, 75-89.

Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Services, 102*, 11-16.

Fragoso, A., Goncalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. et Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults, 45*(1), 67-81.

Fritz, V. et van Rhijn, T. (2019). Examining the postsecondary enrolment of low-income mature students in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 10*(2), 7-20.

Gallais, B., Blackburn, M.-È., Paré, J., Maltais, A. et Brassard, H. (2022). *Adaptation psychologique et adaptation aux études à distance des étudiants collégiaux face à la crise de la COVID-19*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

Gauthier, M., Leblanc, P., Côté, S., Deschenaux, F., Girard, C., Laflamme, C., Magnan, M.-O. et Molgat, M. (2006). *La migration des jeunes au Québec : rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20 34 ans du Québec*. Observatoire Jeunes et Société ; Institut national de la recherche scientifique ; Urbanisation, Culture et Société.

Gorard, S. et Selwyn, N. (1999). Switching on the learning society? Questioning the role of technology in widening participation in lifelong learning. *Journal of Education Policy, 14*(5), 523-534.

Grace, A. P. et Gouthro, P. A. (2000). Using models of feminist pedagogies to think about issues and directions in graduate education for women students. *Studies in Continuing Education*, *22*(1), 5-28.

Groen, J. et Kawalilak, C. (2019). Reflections on the Adult Education Professoriate in Canada. *Education Sciences*, *9*(1), 1-11.

Howard Sims, C. et Barnett, D. R. (2015). Devalued, misunderstood, and marginalized: Why nontraditional students' experiences should be included in the diversity discourse. *Online Journal of Workforce Education and Development*, *8*(1), 1-12.

Javed, R., Qureshi, F. H. et Khawaja, S. (2022). Academic intrinsic motivation and learning engagement in mature students in private higher education institutions in the South of England. *European Journal of Education Studies*, *9*(2), 1-24.

Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Rapport non traditionnel aux études : les règles des universités et de l'État québécois. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *45*(1), 188-206.

Kasworm, C. E. (2012). US adult higher education: One context of lifelong learning. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, *5*(1), 1-19.

Kasworm, C. E. (2014). Paradoxical understandings regarding adult undergraduate persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, *62*(2), 67-77.

Keith, P. M. (2007). Barriers and nontraditional students' use of academic and social services. *College Student Journal*, *41*(4), 1123-1127.

Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A. et Eum, K. (2015). Determinants of nontraditional student status: A methodological review of the research. *Journal of College Student Development*, *56*(8), 876-881.

Larue, A., Malenfant, M. et Jetté, M. (2005). *Parent de retour aux études : du projet à l'expérience vécue*. Rapport de recherche FQRSC. CSSS de la Vieille-Capitale.

Levin, J. S. (2007). *Nontraditional students and community colleges: the conflict of justice and neoliberalism*. Palgrave Macmillan.

Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. *Higher Education Studies*, *6*(2), 119-126.

Lovell, E. D. (2014). College students who are parents need equitable services for retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *16*(2), 187-202.

Magro, K. (2008). Exploring the experiences and challenges of adults from war-affected backgrounds: New directions for literacy educators. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, *2*(1), 24-33.

Markle, G. (2015). Factors influencing persistence among nontraditional university students. *Adult Education Quarterly*, *65*(3), 267-285.

Ministère de la Famille. (2021). *Plan stratégique 2019- 2023*. Gouvernement du Québec.

Norman, M. et Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational Studies*, *29*(2-3), 261-272.

Panacci, A. G. (2015). Adult Students in Higher Education: Classroom Experiences and Needs. *College Quarterly*, *18*(3), 1-17.

Panacci, A. G. (2017). Adult students in mixed-age postsecondary classrooms: implications for instructional approaches. *College Quarterly*, *20*(2), 1-30.

Robertson, D. L. (2020). Adult students in U.S. higher education: an evidence-based commentary and recommended best practices. *Innovative Higher Education*, *45*, 121-134.

Rose, D. (2000). *Researching social and economic change. The uses of household panel studies*. Routledge.

Schmitz, N. et Franz, M. (2002). A bootstrap method to test if study dropouts are missing randomly. *Quality and Quantity*, *36*(1), 1-16.

Secrétariat à la jeunesse. (2016). *Politique québécoise de la jeunesse 2030*. Gouvernement du Québec.

Shelton, J. M. (2021). *Situational, institutional, dispositional barriers faced by nontraditional students in their access and pursuit of higher education* [Thèse de doctorat en Educational leadership]. Trident University International.

Shillingford, S. et Karlin, N. J. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, *25*(3), 91-102.

Zhang, C. et Zheng, G. (2013). Profiling and supporting Adult Learners. Dans S. Leone (dir.), *Synergic integration of formal and informal e-learning environments for adult lifelong learners* (p. 1-23). IGI Global.

4.3 Article 3 – « Que savons-nous sur les “raccrocheurs adultes” au collégial ? »

Dans les prochaines pages est présenté le texte intégral de l’article « Que savons-nous sur les “raccrocheurs adultes” au collégial ? » (Richard, 2022b) publié dans la revue professionnelle *Apprendre et enseigner aujourd’hui* à l’automne 2022. Cet article couvre en tout ou en partie les objectifs spécifiques 2, 3, 4 et 6. Le lecteur intéressé peut consulter la version publiée dans le format de la revue en suivant le lien suivant :

https://www.researchgate.net/publication/369997407_Que_savons-nous_sur_les_raccrocheurs_adultes_au_collegial

Texte intégral :

Résumé

Les étudiants adultes au collégial, c’est-à-dire ceux de 24 ans et plus, constituent une population étudiante qui vit des défis singuliers et qui éprouve des besoins particuliers lors de leurs études. Parmi eux, certains étudiants en sont à leur première expérience aux études supérieures après une absence sur les bancs d’école plus ou moins longue : les raccrocheurs adultes au collégial. Les défis et les besoins de ces derniers sur le plan de l’intégration aux études collégiales, notamment sur le plan scolaire, sont encore plus importants et certaines caractéristiques les distinguent des autres étudiants adultes. Il semble donc pertinent de s’y intéresser, de mettre en place des conditions d’apprentissage qui favoriseront leur persévérance et leur réussite ainsi que de mieux les accompagner dans leurs premiers pas aux études collégiales pour leur fournir un univers d’apprentissage adapté à leur situation.

Que savons-nous sur les « raccrocheurs adultes » au collégial ?

Il y a quelques années, j’ai réalisé un entretien de recherche avec une cégépienne qui venait d’abandonner ses études. Elle déclarait : « Le système en fait beaucoup pour prévenir le décrochage scolaire, pour comprendre les difficultés du passage entre le secondaire et le cégep, et c’est bien, mais les collèges devraient en faire plus pour aider ceux qui veulent raccrocher ». Qui était cette jeune femme ? Elle avait terminé ses études secondaires à la formation générale aux adultes et travaillé quelques années pour ensuite faire le saut aux études postsecondaires dans la jeune vingtaine. Sa réflexion m’apparaissait fort pertinente et m’a poussé à vouloir découvrir ces « raccrocheurs au collégial » et leurs réalités.

Selon Zaffran et Vollet (2018, p. 9), la recherche en éducation a produit une quantité importante de connaissances sur les phénomènes du décrochage scolaire et du retour aux études, mais celle-ci « ne compense pas la faible connaissance de la situation des jeunes après leur arrêt scolaire, a fortiori leurs parcours de raccrocheurs ». J’ajouterais que ces connaissances sont également limitées sur les raccrocheurs au collégial. En effet, un pan

important des écrits spécialisés sur le décrochage/raccrochage scolaires s'intéresse essentiellement aux situations reliées à l'enseignement secondaire ou à l'éducation aux adultes ; alors que les recherches sur le « retour aux études » postsecondaires s'attardent souvent aux réalités universitaires (Doray et al., 2012).

Cet article présente les distinctions entre les raccrocheurs adultes et les autres étudiants adultes en ce qui a trait à leur intégration aux études postsecondaires au collégial. Il fait écho aux résultats d'une recherche[20] concernant les étudiants adultes au collégial, c'est-à-dire des étudiants âgés de 24 ans et plus au moment de leur inscription au collégial (Lapointe Therrien et Richard, 2021). D'entrée de jeu, il faut considérer par raccrocheurs au collégial, les étudiants qui en sont à leur première expérience aux études collégiales et qui n'ont pas de diplôme postsecondaire. Ce ne sont donc pas des étudiants qui « retournent » aux études postsecondaires après une interruption des études. Ils s'y inscrivent pour une première fois. Le profil type du raccrocheur adulte pourrait être le suivant : étudiant qui au terme de ses études secondaires, terminées au secteur jeunes ou « aux adultes », ne s'inscrit pas aux études postsecondaires, et ce pendant quelques années. Il est principalement sur le marché du travail et peut avoir complété une attestation, une spécialisation ou un diplôme d'études professionnelles. À l'âge de 24 ans et plus, il décide d'entreprendre une formation collégiale. Il apparaît pertinent de s'intéresser à ces étudiants puisqu'un cégépien qui commence ses études tardivement a moins de chance d'obtenir son diplôme qu'un étudiant moins âgé (Guay et al., 2020), et que les étudiants adultes vivent des difficultés et des obstacles particuliers (conciliation études, travail et famille, ressources financières, gestion du temps, structures éducatives inadaptées) (Lapointe Therrien et Richard, 2021) qui les désavantagent durant leur parcours scolaire (Levin, 2007).

Aspects méthodologiques

Les données analysées proviennent d'une enquête sur les étudiants adultes au collégial réalisée dans 25 collèges auprès d'un échantillon de 1 073 étudiants âgés de 24 ans et plus inscrits à l'enseignement régulier. De cet échantillon, un sous échantillon de 114 étudiants correspondant au profil du raccrocheur adulte a été constitué. Ces étudiants adultes raccrocheurs sont ici comparés aux autres étudiants adultes de la recherche, mais ils ne sont pas comparés à un échantillon d'étudiants de la population générale du collégial. Les analyses quantitatives présentées utilisent le Khi-carré de Pearson (khi^2) pour déterminer s'il y a indépendance entre les variables à l'étude. Les résultats présentés sont significatifs à un seuil de ,05.

Quelques caractéristiques en bref

Les raccrocheurs adultes sont majoritairement de sexe féminin (74,6 %), ils sont en moyenne âgés de 32 ans et ils sont généralement inscrits à temps complet (83,9 %) dans des programmes de formation techniques (71,7 %). Rien ne les distingue sur ces éléments des autres étudiants adultes. Les raccrocheurs adultes sont toutefois plus nombreux (16,8 %) que les autres étudiants adultes (6,3 %) à s'inscrire en Tremplin DEC ($p <$

[20] Réalisée grâce au soutien financier du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'Enseignement supérieur.

,0001), ce cheminement leur permettant de s'inscrire à un programme d'études selon une grille de cours adaptée à leurs besoins, d'explorer des possibilités ou de débuter une formation avant d'être admis dans un autre programme d'études. Il est à noter que 40 % des raccrocheurs adultes inscrits au Tremplin DEC ne sont plus inscrits au collégial au terme de la troisième session. Les raccrocheurs adultes (48,2 %) sont aussi plus nombreux que les autres étudiants adultes (31,8 %) à avoir des enfants à charge (p = ,001) et ils occupent un emploi rémunéré dans une proportion moindre (42,1 %) que celle des autres étudiants (65,6 %) (p < ,0001).

L'intégration au premier semestre au collégial

Les chercheurs ont maintes fois eu recours au modèle théorique de Tinto (1993) pour expliquer l'intégration des étudiants aux études supérieures. Ce modèle réfère à différentes dimensions (institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle) qui permettent « d'analyser le phénomène du décrochage, mais surtout celui du raccrochage » (Villatte, Corbin et Marcotte, 2014 : 172). Les prochains paragraphes traiteront de ces dimensions pour cibler les aspects auxquels s'attarder pour mieux soutenir les raccrocheurs adultes au collégial.

L'*intégration institutionnelle* a été évaluée par huit questions : 1) la connaissance et 2) l'utilisation des services offerts par le collège, 3) l'appréciation des étudiants sur les efforts déployés par le collège pour favoriser l'adaptation, 4) le sentiment d'appartenance au collège ainsi que l'évaluation du niveau de difficulté 5) à trouver les services, 6) à accéder aux services, 7) à l'accès rapide à l'horaire de cours en début de session pour la planification des obligations et 8) à l'accès à un service de garde. À l'exception de l'utilisation des services de soutien scolaire offerts par le collège, aucune différence n'est observable entre les réponses des raccrocheurs adultes et celles des autres étudiants adultes. Les raccrocheurs adultes sont proportionnellement deux fois plus nombreux (14,0 %) que les autres étudiants adultes (7,1 %) (p = ,037) à déclarer ne pas avoir utilisé les services offerts par le collège (alors qu'ils connaissaient leur existence), mais à estimer qu'ils auraient dû le faire et qu'ils en avaient besoin.

L'intégration scolaire a été examinée par douze questions. Sept énoncés portaient sur le niveau de difficulté ressenti quant 1) au rythme d'apprentissage au collégial, 2) à la quantité de notes à prendre, 3) à la charge de travail à réaliser hors cours, 4) à la gestion du temps, 5) aux méthodes pédagogiques, 6) à la disponibilité des professeurs et 7) au nombre d'heures de cours. Cinq autres questions permettaient de recueillir des renseignements sur 1) leur moyenne générale au secondaire (MGS), 2) le nombre d'heures d'études hebdomadaires consacrées hors cours, 3) l'assiduité en classe, 4) le sentiment quant à la charge de travail scolaire et 5) l'évaluation du niveau de stress par rapport à la réussite des cours.

Au regard de la MGS, les raccrocheurs adultes (26,5 %) se distinguent sans équivoque des autres étudiants adultes (12,5 %) (p < ,0001) avec une MGS inférieure à 70 %, alors que cette proportion oscille autour de 8 % pour l'ensemble de la population collégiale (Gaudreault, 2018). Des analyses (Désilets, 2000) ont montré que les étudiants avec une MGS inférieure de 70 % échouent plus de la moitié de leurs cours de la première ou deuxième session et abandonnent davantage leurs études à la fin de la première année.

Les données de mon enquête indiquent qu'au terme de la troisième session, 26,1 % des raccrocheurs adultes avec une MGS inférieure à 70 % ne sont plus inscrits au collège ; alors que cette proportion est de 15,7 % pour les autres catégories de MGS.

Les raccrocheurs adultes sont plus nombreux (65,8 %) à se sentir souvent dépassés par la charge de travail scolaire que les autres étudiants adultes (49,8 %) (p = ,018) et sont plus stressés concernant la réussite de leurs cours (p = ,013). Les raccrocheurs adultes estiment leur niveau de stress est « élevé » (33,0 %) ou « très élevé » (28,6 %) comparativement aux autres étudiants adultes (respectivement 26,5 % et 17,9 %). De récents résultats d'une enquête britannique (Šestanović et Siddiqui, 2021) suggèrent que de longues périodes en dehors du système d'éducation provoquent des niveaux de stress plus élevés chez les étudiants.

En ce qui concerne les difficultés ressenties sur différents aspects de leur intégration scolaire, les raccrocheurs adultes expriment des niveaux de difficulté plus élevés sur la plupart des éléments sondés. Ils sont plus nombreux (40,7 %) que les autres étudiants adultes (24,8 %) à trouver difficile de s'adapter au rythme d'apprentissage au collégial (p < ,0001), à la quantité de notes de cours à prendre en classe (respectivement 33,6 % et 17,0 %, p < ,0001), à la quantité de travail à réaliser hors cours (62,5 % et 47,2 %, p = ,027) et à la gestion de leur temps pour concilier études, travail rémunéré et autres obligations (73,3 % et 58,1 %, p = ,036). Il est à noter que pour ceux qui ont persévéré, toutes ces différences avec les autres étudiants adultes n'existent plus lorsqu'ils répondent aux questionnaires d'enquête de la deuxième et de la troisième session d'inscription.

L'intégration vocationnelle a été sondée par deux questions soit, 1) les informations recueillies sur le programme d'études (exigences, contenus de cours, perspectives futures, etc.) avant d'amorcer la formation et 2) s'ils ont une idée claire de ce qu'ils désirent faire au terme de leur formation. Sur les deux questions, les raccrocheurs adultes ne se distinguent pas des autres étudiants adultes.

Comment soutenir les raccrocheurs adultes ?

Avant de fournir des pistes de réflexion pour soutenir ces étudiants, il importe de revenir sur leur profil. Comme tous les étudiants adultes, le raccrocheur adulte connaît des difficultés liées à son retour aux études bien documentées dans les écrits spécialisés (Caruth, 2014 ; Lapointe Therrien et Richard, 2021). Comme ses pairs adultes, le raccrocheur adulte s'inscrit au collégial fort motivé par son projet de formation, un choix soutenu par une réflexion vocationnelle et une idée claire de ce qu'il veut faire. Il s'inscrit toutefois pour la première fois au collège après une absence prolongée des structures scolaires, à un âge moyen de 32 ans, avec des antécédents scolaires défavorables et, dans la moitié des cas, il est parent étudiant. Il déclare également être plus souvent dépassé par le travail scolaire et plus stressé quant à la réussite de ses cours. Il dit aussi ressentir plus de difficultés sur différents aspects de son intégration scolaire.

Dans leur article, Lapointe Therrien et Richard (2021) font différentes propositions afin de favoriser les conditions d'apprentissage des étudiants adultes au collégial : offrir des disponibilités variées aux étudiants, respecter les échéanciers et mettre à disposition le

matériel de cours à l'avance pour une meilleure planification, offrir du temps en classe pour la réalisation des travaux, porter une attention aux difficultés rencontrées lors des travaux d'équipe, créer des tutoriels et les rendre disponibles en ligne. Il ne fait aucun doute que ces propositions puissent être profitables aux raccrocheurs adultes. De plus, les directions de collèges, les coordinations de programme et les aides pédagogiques doivent porter une attention particulière à rencontrer les raccrocheurs adultes qui amorcent une formation dans un univers éducatif inconnu dans lequel ils n'ont aucune expérience. Ils arrivent au collégial très motivés, transportés par un rêve de formation, mais les exigences de ce cette formation, le rythme d'apprentissage, la gestion ainsi que la conciliation des différentes sphères de leur vie apparaissent exigeants et apportent beaucoup de stress. Ils semblent peu conscients de ce qui les attend et les écueils rencontrés mènent rapidement à un abandon du projet d'études. Travailler en amont avec ces étudiants pour mieux les renseigner sur l'ordre collégial, faire un suivi régulier durant les deux premières sessions d'inscription, leur rappeler les ressources d'aide qu'ils peuvent utiliser sont des actions simples qui peuvent être bénéfiques pour leur fournir un univers d'apprentissage adapté à leur situation et, surtout, de ne pas les voir rater leur chance de raccrocher aux études supérieures.

Références

Caruth, Gail D., « Meeting the Needs of Older Students in Higher Education », *Participatory Educational Research*, vol. 1 no. 2. 2014, p. 21-35.

Doray, Pierre, Canisius Kamanzi, Pierre, Laplante, Benoît et María Constanza Street, « Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? », *Formation emploi*, 120, Octobre-Décembre. 2012, p. 75-100.

Guay, Richard, Michaud, Pierre, Paquet, François et Sophie Poirier, *La réussite scolaire au collégial*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2020, 269 p.

Lapointe Therrien, Isabelle et Éric Richard, « Les étudiants adultes au collégial. Les comprendre pour mieux les soutenir », *Pédagogie collégiale*, vol. 35 no. 1. 2021, p. 16-24.

Levin, John S., *Nontraditional Students and Community Colleges: the Conflict of Justice and Neoliberalism*, Palgrave Macmillan, New York, 2007, 270 p.

Šestanović, Aljoša et Mahnaaz Siddiqui, « Study-Life Balance and Mature Students in Higher Education During the Covid-19 Pandemic: the Case of Oxford Business College, United Kingdom », *European Journal of Education Studies*, vol. 8 no. 11. 2021, p. 104-120.

Villatte, Aude, Corbin, July et Julie Marcotte, « Profils des jeunes adultes en situation de "raccrochage" au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes », *Recherches en Éducation*, no. 20. 2014, p. 170-188.

Zaffran, Joël et Juliette Vollet, *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?*, Le Bord de L'eau éditions, Lormont, 2018, 221 p.

4.4 Article 4 – « Et si le PARES permettait de prévenir le décrochage des étudiantes et étudiants adultes au collégial ? »

L'article 4, intitulé « Et si le PARES permettait de prévenir le décrochage des étudiantes et étudiants adultes au collégial ? » (Richard et Veilleux, 2023), a été publié dans la revue *Pédagogie collégiale.* Cette revue est destinée principalement les pédagogues de la communauté collégiale et vise à guider les interventions en matière de pédagogie collégiale, notamment en s'appuyant sur des résultats de recherche menée dans le milieu collégial. L'article est cosigné avec une étudiante chercheuse, Joëlle Veilleux, qui a été grandement impliquée dans le traitement et l'analyse des données. Également, cet article a servi de bases pour l'organisation d'un atelier au premier colloque franco-canadien en pédagogie collégiale qui s'est tenu les 9 et 10 novembre 2023 à Moncton au Nouveau-Brunswick. Cet article couvre en tout ou en partie les objectifs spécifiques 2, 5, 6 et 7.

Le lecteur intéressé peut consulter la version publiée dans le format de la revue en suivant ce lien : Richard-Veilleux-37-1-23.pdf (eduq.info)

Texte intégral :

En recoupant les motifs d'abandon des étudiantes et étudiants adultes au collégial avec les initiatives du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur* (PARES), il est possible de dégager plusieurs pistes pour intervenir d'une manière favorable auprès de ce groupe souvent marginalisé.

La population étudiante adulte constitue l'un des profils étudiants ayant connu une croissance rapide au cours des dernières décennies au postsecondaire (Caruth, 2014). Toutefois, elle suscite de façon négligeable l'intérêt des équipes de recherche (Robertson, 2020). Dans un récent numéro de *Pédagogie collégiale*, un article de recherche aborde les réalités et difficultés vécues par les étudiantes et étudiants adultes inscrits au collégial et suggère des pistes de réflexion afin de soutenir cette population (Lapointe Therrien et Richard, 2021). Cette recherche s'était intéressée, comme la majorité de celles approfondissant les enjeux relatifs à la persévérance, à la réussite ou à l'expérience collégiale, aux étudiantes et étudiants qui fréquentent les collèges. Ceux-ci représentent un segment de la population étudiante adulte, soit celui dit des *persévérants*. Outre quelques exceptions (Rivière, 1996 ; Piché et Chouinard, 2013 ; Richard, 2014), rares sont les chercheurs et chercheuses qui ont interrogé des personnes ayant décroché du collégial. La

plupart du temps, celles qui abandonnent leurs études et le récit de leur abandon échappent aux analyses des équipes de recherche.

Certes, cette population étudiante est plus difficile à joindre dans le cadre de travaux de recherche, mais elle demeure incontournable à interroger pour bonifier notre compréhension de la persévérance et de la réussite.

C'est ce que nous avons réussi à réaliser dans le cadre d'une recherche longitudinale réalisée auprès d'un échantillon de 1 073 étudiantes et étudiants adultes inscrits dans 25 collèges répartis aux 4 coins du Québec[21]. Cette recherche réalisée sur cinq semestres a permis de suivre le parcours scolaire de personnes adultes aux études, d'identifier celles qui abandonnent leur projet d'études, d'examiner les distinctions entre celles dites *persévérantes* et celles dites *décrocheuses,* puis de réaliser des entretiens en profondeur avec ces dernières. Les objectifs de cet article sont de présenter les raisons d'abandon des personnes décrocheuses adultes et de les mettre en relation avec les axes d'intervention et les mesures du PARES 2021-2026 afin d'en dégager des pistes de solution. Avant d'y arriver, il convient toutefois de définir qui sont les étudiantes et étudiants adultes au collégial et de cerner les principaux obstacles qu'ils peuvent rencontrer durant leurs études supérieures.

Définir la population étudiante adulte

Bien que différentes caractéristiques permettent de définir l'étudiante et l'étudiant adulte au postsecondaire (Lapointe Therrien et Richard, 2021) – notablement les multiples rôles (étudiant.e, travailleur.euse, conjoint.e, parent) avec lesquels cette personne doit jongler, l'indépendance financière à l'égard des parents, l'inscription tardive aux études supérieures, le travail rémunéré à temps complet en même temps que les études, les trajectoires scolaires diversifiées –, le critère de l'âge est celui auquel la majorité des écrits spécialisés font référence dans leurs définitions. Ces écrits ne permettent pas d'établir un consensus clair pour déterminer à quel âge une personne étudiante est considérée comme adulte, mais donnent lieu d'observer que l'âge séparant les étudiantes et étudiants adultes de leurs pairs plus jeunes se situe entre 21 et 27 ans (Langrehr et collab., 2015). Au collégial, Bessette (2000) établit cette étape à 23 ans, alors que Lapointe Therrien et Richard (2021) la fixent à 24 ans. À cet âge, rares sont les adultes aux études qui habitent encore le foyer familial. Ces derniers ont développé une certaine forme d'autonomie financière qui les distingue de la majorité des étudiantes et étudiants du collégial.

Des obstacles particuliers

La persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants adultes sont difficiles. Lapointe Therrien et Richard (2021) soulignent à cet effet que le taux de diplomation des personnes de 24 ans et plus au collégial est inférieur à celui des plus jeunes. Cet écart est quelque peu surprenant considérant que les étudiantes et étudiants adultes, notamment

[21] Nous tenons à exprimer notre gratitude au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) pour avoir subventionné nos travaux dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) (11 229).

ceux du collégial québécois (Richard et collab., 2023), témoignent d'un choix de carrière et d'une réflexion vocationnelle mieux définis, d'un niveau de motivation à l'égard du projet d'étude plus élevé comparativement à leurs pairs plus jeunes et d'un investissement de temps plus important dans leurs travaux et périodes d'étude. Il s'agit de trois facteurs importants pour la persévérance et la réussite des études collégiales. Comment expliquer alors ce taux de diplomation plus faible de la population étudiante de 24 ans et plus comparativement à celui de leurs pairs plus jeunes ? Il semble que leur parcours scolaire soit parsemé de différents obstacles, souvent ignorés par les directions d'établissement.

En effet, les étudiantes et étudiants adultes au postsecondaire peuvent être confrontés à différents obstacles à même d'entraver leur réussite. Ces obstacles ont été décrits dès les années 1970 par Cross (1974) dans un modèle fort utilisé depuis pour analyser les réalités et les difficultés de cette population étudiante, un modèle qui contextualise trois ensembles d'obstacles : *situationnels*, *dispositionnels* ou *institutionnels*. Les obstacles *situationnels* sont liés à la situation de vie des étudiantes et étudiants. Par exemple, les responsabilités familiales, telles que les enfants à charge, les soins à donner à un proche malade ou les obligations professionnelles peuvent interférer avec les études. Les contraintes financières, le manque de temps ou de ressources matérielles peuvent également être des obstacles situationnels. Les obstacles *dispositionnels* font référence aux caractéristiques personnelles de ces adultes aux études, comme le niveau de confiance en soi, la capacité à gérer le stress, l'anxiété, l'estime de soi, les compétences ou le sentiment d'auto-efficacité en ce qui concerne leur scolarité. Les obstacles *institutionnels* sont liés au fonctionnement des établissements d'enseignement. Par exemple, les horaires de cours incompatibles avec les responsabilités professionnelles ou familiales des étudiantes et étudiants, l'absence de soutien en matière de garde d'enfants ou de différents services, ou encore les exigences des programmes ou du personnel enseignant.

Précisions méthodologiques

Cet article s'appuie sur les données d'une enquête longitudinale (2020 à 2023) réalisée auprès d'un échantillon de départ admissible au suivi longitudinal de 1 015[22] étudiantes et étudiants âgés de 24 ans et plus (moyenne = 32,7 ans ; écart-type = 8,2 ans) inscrits dans 25 collèges répartis dans toutes les régions du Québec. Au semestre d'automne 2020, la totalité des étudiantes et étudiants de 24 ans et plus nouvellement inscrits au diplôme d'études collégiales (DEC) des collèges participants ont été invités par le biais de la plateforme pédagogique de leur établissement à répondre à un questionnaire en ligne. Les étudiantes et étudiants intéressés ont répondu au premier questionnaire et ont été invités à le faire pour les quatre semestres subséquents, pour un total de cinq questionnaires. Ces questionnaires ont permis de faire le suivi auprès d'un même échantillon de participantes et participants à des moments différents pour obtenir des renseignements entre autres sur des situations, des perceptions, des évènements concernant leur parcours collégial. Cet article s'intéresse plus précisément à un profil d'étudiantes et étudiants adultes, soit celles et ceux ayant déclaré avoir abandonné leur parcours d'études collégiales au cours de la recherche (n = 189). Parmi ces personnes, 25 ont été rencontrées dans le cadre d'un

[22] Ce sont 1 073 étudiantes et étudiants adultes qui ont répondu au premier questionnaire, mais 58 d'entre eux n'ont pas fourni de coordonnées pour le suivi longitudinal.

entretien semi-dirigé qui avait pour objectif de mieux comprendre qualitativement les raisons ayant mené à la décision d'abandon. Sur le plan quantitatif, des comparaisons sont effectuées entre celles ayant déclaré avoir abandonné (n = 189) et celles ayant persévéré et répondu à tous les questionnaires de la recherche (n = 344)[23]. Une analyse thématique a été utilisée pour le traitement des entretiens. Elle vise à organiser les données recueillies en thèmes selon les objectifs de la recherche et a permis de repérer les manières dont les décrocheuses et décrocheurs adultes interviewés abordent leur parcours scolaire et l'abandon des études. Sur le plan quantitatif, selon les données à analyser, des tests statistiques du khi-carré de Pearson ou des analyses de variance (ANOVA) ont été produits pour déterminer les variables selon lesquelles les deux profils d'étudiantes et étudiants se distinguent. Dans les paragraphes qui suivent, afin d'alléger le texte, seules les valeurs de probabilité (*p -value*) sont fournies.

Les raisons de l'abandon

Le **tableau 1** présente les raisons indiquées par les étudiantes et étudiants adultes pour expliquer l'abandon de leur projet d'études collégiales.

Tableau 1 **Répartition en % des étudiantes et étudiants adultes selon les raisons expliquant l'abandon du projet d'études**

Raison	**%**
Situation financière précaire	31,0
Conciliation travail/études/famille difficile	25,3
Retour en emploi/réorientation	23,6
Manque de motivation	23,0
Problème de santé (physique et psychologique)	23,0
Situations relatives à la COVID-19	21,3
Mauvais résultats scolaires	10,9
Insatisfaction sur le milieu collégial	9,8
Autres problèmes personnels	3,4
Enjeux relationnels avec d'autres étudiantes et étudiants	1,1

n = 174 (15 personnes participantes n'ont indiqué aucune raison)

D'abord, il importe de souligner que cette enquête a été effectuée durant la pandémie de la COVID-19. Bien que cette raison soit mentionnée par 21,3 % des décrocheuses et décrocheurs, elle ne pourrait constituer une explication significative et générale de l'abandon des étudiantes et étudiants adultes puisqu'il s'agit d'une situation extraordinaire s'étant déroulée durant la recherche.

[23] La somme des effectifs de ces deux sous-groupes d'étudiantes et étudiants est inférieure à 1 015. Cela est expliqué par l'attrition (n = 262), les étudiantes et étudiants étant toujours aux études, mais à un autre ordre d'enseignement (n = 71), les étudiantes et étudiants ayant terminé leur formation (n = 135) et les étudiantes et étudiants s'étant retirés de la recherche (n = 14).

Situation financière et conciliation travail/études/famille

La précarité de la situation financière est mentionnée par près du tiers des décrocheuses et décrocheurs adultes. Cela n'a rien d'étonnant considérant d'autres analyses récentes (Richard, 2023) concernant les étudiantes et étudiants adultes et révélant des difficultés et inquiétudes importantes sur le plan financier, et ce, de manière nettement plus élevée que pour leurs pairs plus jeunes (Richard et collab., 2023). Lors des entretiens semi-dirigés, 80 % des personnes décrocheuses abordent explicitement cet aspect : les soucis financiers et les privations sont des réalités quotidiennes. Ces inquiétudes financières ne sont assurément pas un facteur favorisant la persévérance et la réussite de cette population étudiante.

La conciliation travail/études/famille est, pour sa part, soulignée par le quart des personnes décrocheuses adultes. Bien que seulement 17,5 % de celles ayant abandonné doivent concilier les trois dimensions, 21,7 % concilient famille/études et 41,3 % travail/études. Ainsi, seulement 19,5 % des personnes décrocheuses adultes sont aux études sans enfant et sans travail rémunéré. Les responsabilités parentales et professionnelles des étudiantes et étudiants adultes, responsabilités qui diffèrent de celles des plus jeunes, soulèvent certains enjeux en ce qui concerne les services de garde, la disponibilité plus hâtive des horaires de cours en début de session et des accommodements durant le semestre. Considérant les enjeux de la gestion du temps pour les étudiantes et étudiants adultes (Lapointe Therrien et Richard, 2021), une meilleure flexibilité de leur emploi du temps et de leur horaire de cours favoriserait l'arrimage de leurs multiples obligations. D'ailleurs, les contraintes parfois imposées quant à la présence aux cours représentent des irritants pour les parents aux études (Larue, Malenfant et Jetté, 2005). Un assouplissement de certaines règles ou la possibilité d'accommodements semblent nécessaires.

Le retour en emploi

Le retour en emploi et la réorientation professionnelle sont également mentionnés par près du quart des adultes ayant abandonné leurs études. Cette raison est souvent mise en contexte avec d'autres : la situation financière, le manque de motivation, les mauvais résultats scolaires ou l'insatisfaction à l'égard du milieu collégial. Un peu plus de la moitié (52 %) des personnes rencontrées en entretien prévoient un retour aux études professionnelles, collégiales ou universitaires. Elles conçoivent ainsi leur abandon comme temporaire ou comme une occasion de prendre un autre chemin. Des suivis post-entretiens ont permis toutefois d'observer qu'entre 12 et 24 mois après leur abandon, seulement deux participante et participant sont effectivement retournés aux études. Il semble que les réflexions et les choix vocationnels sont parfois ardus et les parcours scolaires, sinueux. Le parcours scolaire des adultes est souvent fait d'allers-retours entre les études dans différents ordres d'enseignement et le marché du travail.

La baisse de motivation

Bien que de nombreuses études réalisées sur les populations étudiantes adultes ainsi que des données provenant du milieu collégial (Richard et collab., 2023) révèlent que les étudiantes et étudiants adultes apparaissent très motivés par leurs études, différentes

circonstances, liées spécifiquement aux obstacles situationnels ou institutionnels, peuvent rapidement venir affecter cette motivation à la baisse. Également, les données recueillies au début de la recherche indiquent que les adultes qui décrochent de leurs études exprimaient un niveau de motivation moins élevé que les adultes qui persévèrent dans leur cheminement scolaire (p = ,001). Ainsi, cette raison est évoquée par près du quart des décrocheuses et décrocheurs adultes.

La santé mentale

Ce sont par ailleurs près du quart des personnes décrocheuses qui mentionnent des enjeux relatifs à la santé physique ou psychologique. Des situations spécifiques de la santé mentale sont soulignées également par 10 personnes sur 25 (40 %) rencontrées en entretien. Ces aspects, qui relèvent des obstacles dispositionnels, peuvent indéniablement influencer le décrochage des étudiantes et étudiants adultes. À titre d'exemple, une étudiante nous a fait part des difficultés qu'elle vivait en tant que collégienne adulte et de son choix d'abandonner ses études pour préserver sa santé mentale. Pour reprendre ses paroles, « ce sont les évènements de la vie qui forcent les décisions ». Par ailleurs, une question était adressée aux étudiantes et étudiants adultes dans chacun des questionnaires concernant leur évaluation de leur niveau de stress quant à la réalisation de leurs études. Comparativement aux personnes qui persévèrent, celles qui décrochent expriment des niveaux de stress plus élevés (p < ,005). Ces résultats suggèrent que le soutien institutionnel pour favoriser une santé mentale positive et prévenir le décrochage s'avère une orientation d'intervention nécessaire, d'autant plus que le quart des étudiantes et étudiants adultes déclarent prévoir utiliser les services de soutien psychologique « offerts » dans leur collège (Richard et collab., 2023). Les personnes ayant participé à notre enquête mentionnent qu'elles éprouvent de la difficulté à avoir accès à ces services.

Enfin, des raisons moins souvent mentionnées, comme les mauvais résultats scolaires (10,9 %), l'insatisfaction sur le milieu collégial (qualité de l'enseignement ou du programme, milieu inadapté pour les étudiantes et étudiants plus âgés, règles institutionnelles) (9,8 %), divers problèmes personnels (3,4 %) ou les relations avec les autres membres de la communauté étudiante (1,1 %), viennent compléter celles évoquées par les personnes étudiantes adultes ayant abandonné leur projet d'études collégiales.

Toutes ces raisons expliquant l'abandon des études de ces adultes mettent en évidence les situations particulières qui sont les leurs et qui peuvent nuire à leur persévérance et à l'obtention d'un diplôme, qui peuvent les marginaliser, voire les désavantager (Levin, 2007), étant donné un système scolaire conçu essentiellement sur les bases d'une réalité étudiante plus jeune qui n'a pas à jongler avec les diverses obligations familiales, professionnelles ou communautaires.

Comparaisons avec la population adulte persévérante

Les données recueillies permettent de comparer les étudiantes et étudiants persévérants et les décrocheurs selon plusieurs variables mesurées. Il apparait pertinent ici d'énumérer les aspects sur lesquels ils se distinguent ou non. En plus des différences mentionnées dans les paragraphes précédents concernant la motivation et le stress, les deux groupes se distinguent d'abord selon le secteur d'études dans lequel ils sont inscrits : les étudiantes

et étudiants adultes inscrits en Tremplin DEC et au préuniversitaire sont proportionnellement plus nombreux à abandonner (p = ,002). Cette distinction met en évidence que, bien que la voie Tremplin DEC puisse être une stratégie d'intégration aux études collégiales, pour la population étudiante adulte, le principal motif de retour aux études est la quête d'un futur emploi motivée par des objectifs financiers et des aspirations professionnelles claires. Peut-être que la nature plus abstraite du cheminement Tremplin DEC quant au développement d'une voie professionnelle amène une proportion plus importante d'étudiantes et étudiants adultes qui s'y inscrivent à décrocher. Ensuite, les personnes décrocheuses adultes expriment un sentiment d'auto-efficacité par rapport à leurs études moins élevé que celui des personnes persévérantes (p < ,001). L'analyse des données des questionnaires et des entretiens semi-dirigés induit à constater que pour plusieurs adultes ayant quitté le collégial, les mauvais résultats scolaires, le rythme d'apprentissage, la gestion du temps ainsi que la capacité à se préparer aux évaluations expliquent en partie l'abandon de leurs études. Il n'est donc pas étonnant que leur sentiment de compétences et la confiance en leur capacité à effectuer les tâches propres au travail étudiant soient moins élevés. Enfin, les deux groupes d'étudiantes et étudiants adultes se distinguent sur des aspects concernant leur adaptation au milieu collégial. Les personnes décrocheuses estiment que les collèges ne font pas assez d'efforts pour faciliter l'adaptation des adultes. Elles sont proportionnellement plus nombreuses (8,5 %) à dire que les collèges ne font rien du tout comparativement à leurs pairs persévérants (3,0 %) (p = ,042). Cela s'exprime particulièrement par le fait qu'elles éprouvent de la difficulté à avoir accès aux services dont elles ont besoin ainsi qu'à rencontrer les membres du personnel enseignant, les jugeant trop peu disponibles. Les personnes décrocheuses adultes sont également deux fois plus nombreuses (18,0 %) que les persévérantes (8,9 %) à déclarer ne pas connaitre les services mis à leur disposition dans leur collège au terme de leur première session d'études (p = ,002).

Il importe de mentionner ici que les deux groupes d'étudiantes et étudiants adultes ne se distinguent pas selon le genre, l'expérience collégiale antérieure, l'origine nationale, la situation de parentalité, le travail rémunéré pendant les études, les relations entretenues avec leurs pairs ainsi que les aspects liés à leur réflexion vocationnelle.

Pistes de réflexion et d'intervention liées au PARES

Nous proposons à présent de mettre en relation différentes observations découlant des écrits spécialisés et de l'analyse des données concernant les personnes décrocheuses adultes avec les axes d'intervention et les mesures du PARES 2021-2026 afin de dégager des pistes de solutions adaptées à la population adulte au collégial.

Première observation
La diversité des parcours scolaires des étudiantes et étudiants adultes et les besoins y étant rattachés

Mesures du PARES :

1.1 Promouvoir et valoriser les études collégiales et universitaires, notamment en fournissant de l'information […] sur les parcours adaptés aux besoins des étudiantes et étudiants

2.3 Soutenir les pratiques institutionnelles qui valorisent la diversité des parcours et des cheminements

Ces mesures font écho à un souhait souvent exprimé par les étudiantes et étudiants adultes : est-il possible d'adapter différents aspects de la formation collégiale à notre réalité ? Les éléments soulignés concernent, entre autres, la reconnaissance de cours ou d'expériences de travail qui permettrait d'alléger leur formation. La durée des programmes est également évoquée par la population étudiante adulte. Tantôt des filières accélérées sont souhaitées, tantôt la possibilité d'étaler la formation sur une plus longue période est recherchée. Plusieurs expriment des demandes sur les pratiques pédagogiques (plus de travaux pratiques, moins de travaux d'équipe), alors que d'autres estiment que des modalités d'enseignement à distance synchrone ou bimodale pourraient être explorées davantage. Enfin, nombreux sont ceux et celles qui contestent certaines règles et exigences des programmes, par exemple, la présence obligatoire en classe, l'acquisition de matériel ou l'organisation des stages. La réalité des étudiantes et étudiants adultes est parfois peu congruente avec l'environnement de l'enseignement collégial régulier, celui-ci étant adapté à une population étudiante *typique*, évidemment majoritaire. Une population étudiante *marginale*, bien souvent composée d'adultes, dévie inévitablement de la séquence et de l'organisation éducatives prévues. Autrement dit, promouvoir et valoriser les études collégiales selon les différents parcours et cheminements consiste à offrir un environnement inclusif, prenant ainsi en considération les rythmes scolaires et personnels. La personnification des cheminements scolaires serait donc un des moyens non seulement d'adapter l'environnement collégial, mais surtout de diminuer l'incidence d'un éventuel abandon chez les étudiantes et étudiants plus âgés.

Deuxième observation
Les enjeux financiers de la population étudiante adulte

Mesures du PARES :

1.2 Promouvoir et vulgariser les programmes de l'Aide financière aux études
1.5 Étudier les facteurs géographiques et socioéconomiques qui influent sur l'accès à l'enseignement supérieur et proposer des orientations susceptibles de répondre aux enjeux qu'ils soulèvent

À la lumière des données recueillies auprès des personnes décrocheuses adultes, la situation financière doit être considérée comme un facteur décisif quant à la poursuite ou non des études collégiales. Il ne s'agit pas ici simplement de promouvoir et de vulgariser l'aide financière aux études auprès des populations étudiantes adultes, mais de l'adapter à leur situation. Et il ne s'agit pas uniquement d'une question d'accès, mais bien de permettre aux adultes de se maintenir aux études dans des conditions économiques favorables à la persévérance. Il a été proposé ailleurs (Richard et collab., 2023) de bonifier le soutien financier pour le retour aux études des étudiantes et étudiants de 24 ans et plus. Il peut notamment s'agir d'une bonification de l'aide financière aux études sous forme de prêts, d'une augmentation des bourses, d'un taux d'intérêt privilégié pour le remboursement du prêt étudiant, d'un congé d'intérêt au remboursement des prêts ou d'un sursis de paiement des dettes d'études initiales. Nous savons que la situation

financière des cégépiennes et cégépiens plus âgés est précaire et qu'elle est une raison de l'abandon des études ; de fait, des solutions adaptées exigent d'être imaginées et mises en œuvre.

Troisième observation
Les besoins singuliers des adultes en matière d'information scolaire et d'orientation professionnelle

Mesure du PARES :

1.3 Faire valoir le rôle des ressources en orientation ou en information scolaire et professionnelle, et accroître l'accès aux services qu'elles offrent

Les données de l'enquête montrent que les personnes décrocheuses adultes sont motivées par des perspectives professionnelles plus intéressantes et que le décrochage est souvent qualifié de *temporaire*. Un meilleur soutien personnalisé en matière d'orientation professionnelle serait une voie à envisager et surtout une avenue profitable pour la population décrocheuse adulte qui est deux fois plus nombreuse que celle des personnes persévérantes à ne pas connaitre – donc à ne pas utiliser – des services offerts par le collège fréquenté. Si l'abandon est envisagé comme un arrêt à une intersection, les personnes décrocheuses adultes sont au feu rouge devant différents chemins pour atteindre leur objectif : le marché du travail. Des ressources en orientation disponibles au moment opportun pourraient assurément leur permettre d'emprunter le chemin le plus court et le plus adapté à leur situation.

Quatrième observation
La sensibilisation des pédagogues des programmes à forte concentration d'adultes sur les caractéristiques et réalités de cette population étudiante

Mesure du PARES :

3.1 Soutenir les initiatives en matière de perfectionnement professionnel des membres des corps enseignant et professoral et de développement de l'expertise du personnel des collèges et des universités

Avec la diversité et les spécificités des populations étudiantes, le travail enseignant est de plus en plus exigeant. Les directions de collèges et les départements ont tout intérêt à offrir des formations au personnel enseignant sur les réalités de la population étudiante adulte. Les connaissances émanant de la recherche sur des profils spécifiques d'étudiantes et étudiants adultes et les données recueillies et analysées localement dans les collèges peuvent être mises à contribution. La planification d'activités de transfert des connaissances adaptées aux réalités locales des départements permettrait aux actrices et acteurs sur le terrain de s'approprier les résultats des travaux de recherche et de les utiliser pour des applications concrètes. À titre d'exemple, il peut s'agir d'organiser, à partir de résultats de recherche ou de données collectées auprès des étudiantes et des étudiants adultes dans un collège, un atelier délibératif réunissant gestionnaires, conseillères et conseillers pédagogiques, aides pédagogiques individuels, personnel enseignant pour

discuter de situations problématiques et de dégager des pistes d'action à mettre en œuvre pour mieux soutenir cette population étudiante.

Cinquième observation
L'utilisation des services du collège par la population étudiante adulte

Mesures du PARES :

2.2 Soutenir le déploiement d'actions visant à améliorer l'accueil et l'intégration des étudiantes et étudiants
3.4 Soutenir les collèges et les universités dans la diversification des voies d'accès aux services offerts à la communauté étudiante et dans la promotion de ceux-ci

L'analyse des données concernant les étudiantes et étudiants adultes de l'*Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial* à partir des données du *Sondage sur la population étudiante des cégeps* (SPEC) (Richard et collab., 2023) révèle que ceux-ci déclarent dans des proportions plus élevées que leurs pairs plus jeunes vouloir utiliser plusieurs services offerts par les collèges : bibliothèque, prêts et bourses, aide à la réussite, laboratoire informatique, soutien psychologique, placement étudiant, services de santé.

Les témoignages recueillis dans l'enquête longitudinale laissent entrevoir que les services offerts par les collèges constituent un levier d'intervention pouvant pallier les difficultés rencontrées par ces étudiantes et étudiants, voire être un facteur de protection vis-à-vis du décrochage scolaire. Il faut rappeler et insister sur le fait que les enjeux de santé mentale sont soulignés par 10 des 25 personnes décrocheuses adultes rencontrées. Le fait qu'autant de répondantes et répondants mentionnent de tels enjeux sur le plan psychologique fait la lumière sur un réel besoin de ce type de services. Notamment, le stress vécu par les étudiantes et étudiants adultes s'avère très rarement anodin dans leur discours. Le nerf de la guerre est qu'il faut, d'une part, que des services adaptés soient disponibles pour les étudiantes et étudiants plus âgés et, d'autre part, comme nous l'avons mentionné précédemment, qu'ils en connaissent l'existence.

Sixième observation
L'élaboration d'actions et d'interventions adaptées localement

Mesure du PARES :

3.3 Soutenir les initiatives locales et nationales favorisant la persévérance et la réussite en enseignement supérieur

La dimension locale de cette mesure s'avère fort importante à considérer pour les collèges et particulièrement pour les programmes d'études. Cette mesure fait aussi écho à l'une des 10 actions proposées aux établissements d'enseignement collégial par la Fédération des cégeps quant à l'amélioration de la réussite scolaire, soit de mettre à jour de façon continue les connaissances sur la population étudiante et de mieux les exploiter à des fins d'intervention (Lavoie et Prud'homme, 2022). Certes, il est possible de

s'inspirer de ce qui est mis en œuvre dans un collège ou un programme, mais ce qui peut être imaginé et déployé dans un collège ou dans un programme n'est peut-être pas applicable dans un autre. Il faut ainsi prendre le temps de saisir les besoins des membres de la communauté étudiante adulte et d'imaginer différentes solutions ou interventions à mettre à l'épreuve, puis les évaluer.

Conclusion

L'enjeu du décrochage chez les étudiantes et étudiants adultes constitue un axe d'intervention particulièrement concordant avec les mesures établies dans le PARES. En fait, l'entrave à la réussite causée par les obstacles situationnels, dispositionnels et institutionnels pourrait être atténuée avec la mise en place d'actions adaptées. Parmi celles-ci, la prise en considération des réalités propres aux étudiantes et étudiants adultes (mesure 3.3), en y répondant par des services arrimés à leurs besoins (mesures 2.2 et 3.4), accessibles (mesure 1.3) et soutenus par un enseignement offert par des professionnelles et professionnels sensibilisés (mesure 3.1), serait un exemple de levier d'intervention *institutionnelle* non négligeable, voire bénéfique d'un point de vue des obstacles *dispositionnels*, considérant, particulièrement, les enjeux importants de santé mentale.

Quant aux interventions d'ordre *situationnel*, prévenir le décrochage de la population étudiante adulte peut se traduire plus explicitement en offrant des conditions favorables, et ce, sur la base de leurs conditions socioéconomiques individuelle (mesures 1.2 et 1.5). Offrir des conditions favorables aux étudiantes et étudiants adultes signifie également de penser le cégep du 21e siècle en fonction de la diversité des parcours (mesures 1.1 et 2.3). En effet, souhaiter et soutenir la réussite étudiante exigent de fournir des milieux de formation qui répondent à des aspirations de formation et de développement de compétences, mais ces milieux doivent être inclusifs et adaptés en fonction de la diversité des cheminements personnels.

Références bibliographiques

Bessette, S. (2000). « Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, no 4, p. 4-10.

Caruth, G.D. (2014). « Meeting the Needs of Older Students in Higher Education », *Participatory Educational Research*, vol. 1, no 2, p. 21-35.

Cross, K. (1974). « Lowering the Barriers for Adult Learners », *The Liberal Arts College and the Experienced Learner*, p. 2-13.

Langrehr, K.J. et collab. (2015). « Determinants of Nontraditional Student Status: A Methodological Review of the Research », *Journal of College Student Development*, vol. 56, no 8, p. 876-881.

Lapointe Therrien, I. et É. Richard (2021). « Les étudiants adultes au collégial. Les comprendre pour mieux les soutenir », *Pédagogie collégiale*, vol. 35, no 1, p. 16-24.

Larue, A., M. Malenfant et M. Jetté (2005). *Parent de retour aux études : du projet à l'expérience vécue,* rapport de recherche Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), Québec, Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Vieille-Capitale.

Lavoie, C. et A.-C. Prud'homme (2022). « La réussite au cégep. Regards rétrospectifs et prospectifs », *Pédagogie collégiale*, vol. 35, no 3, p. 23-29.

Levin, J.S. (2007). *Nontraditional Students and Community Colleges: the Conflict of Justice and Neoliberalism*, New York, Palgrave Macmillan.

Piché, S. et S. Chouinard (2013). *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle*, rapport de recherche PAREA, L'Assomption, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

Richard, É. (2014). *Quand partir est trop difficile : l'abandon d'un projet d'études en situation de migration*, rapport de recherche PREP, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.

Richard, É. (2023). « Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 24, no 3, p. 123-144.

Richard, É. et collab. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche spécifique portant sur les étudiantes et les étudiants de 24 ans et plus.* ÉCOBES – Recherche et transfert, CRISPESH, IRIPII.

Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre pour le prévenir.* Laval, Éditions Beauchemin.

Robertson, D. L. (2020). « Adult students in U.S. Higher Education: An Evidence Based Commentary and Recommended Best Practices », *Innovative Higher Education*, vol. 45, p. 121-134.

4.5 Résultats non présentés dans les articles selon les objectifs de recherche

Bien que les articles 1 et 2 brossent un portrait de la population étudiante adulte (24 ans et plus) au collégial québécois qui s'articule autour de différentes caractéristiques (le genre, la situation parentale, le lieu de naissance et le travail rémunéré pendant les études) en approfondissant les enjeux de l'intégration scolaire et les difficultés rencontrées par cette population étudiante au collégial, plusieurs résultats n'ont pu être présentés dans ces articles. Les pages qui suivent exposent ces résultats. Cette section offre une présentation descriptive et sommaire des résultats et réfère largement à des annexes dans lesquelles les données sont organisées sous forme de tableaux avec les résultats des tests statistiques. Un ouvrage est en préparation afin de faire une synthèse des récentes analyses sur les étudiants adultes produites sur les cégépiens, et cet ouvrage offrira une analyse plus détaillée des données. Aussi, le lecteur observera que bien que les données longitudinales soient exploitées, il y aurait lieu d'explorer davantage les nombreuses possibilités qu'elles génèrent. D'autres publications sont en préparation pour valoriser ces données.

Plus spécifiquement, les résultats sur les thèmes suivants sont présentés :

- les motifs de retour aux études ;
- les sources de revenu ;
- la situation financière ;
- la motivation ;
- le sentiment d'autoefficacité ;
- l'absentéisme aux cours ;
- la perception de la charge de travail scolaire ;
- l'évaluation du stress ressenti ;
- l'intégration vocationnelle ;
- la satisfaction à l'égard du projet d'études.

Dans plusieurs cas, lorsque cela est pertinent, les données sont présentées en considérant le suivi longitudinal. Le texte expose les principaux constats et faits saillants, et le lecteur intéressé peut se référer aux différentes annexes indiquées pour prendre connaissance des données traitées.

Cinq caractéristiques des étudiants adultes analysées

L'analyse des données s'articule toujours autour de cinq caractéristiques des étudiants adultes : 1) le genre (féminin, masculin), 2) la situation parentale (avec enfant(s), sans enfant), 3) l'emploi rémunéré (occuper un emploi pendant les études, ne pas avoir d'emploi), 4) le lieu de naissance (né au Canada, né à l'extérieur du Canada) et 5) le statut de persévérant ou de décrocheur. Pour cette dernière caractéristique, les deux catégories comparées (persévérant et décrocheur) regroupent, pour les persévérants, les étudiants qui ont répondu aux cinq questionnaires (n = 344) auxquels s'ajoutent ceux qui déclarent avoir terminé leur formation au cours de la recherche (n = 135). Pour les décrocheurs, ce sont les étudiants qui ont déclaré avoir abandonné les études (n = 189). Voir la section 3.2.5 pour les détails.

D'autres caractéristiques comme le statut de citoyenneté ou d'immigrant, le secteur d'études (préuniversitaire, technique), la catégorie d'âge, le régime d'études (temps plein, temps partiel) et la situation résidentielle ont été analysées. Les analyses sur ces caractéristiques n'apportent pas de résultats permettant un éclairage supplémentaire. Les analyses se sont donc concentrées sur les cinq caractéristiques ci-haut mentionnées.

4.5.1 Les motifs de retour aux études

Les données présentées à l'annexe 4 exposent les réponses obtenues lorsque les étudiants adultes ont été invités à se prononcer sur les motifs expliquant leur choix d'études au collégial à partir d'une liste de réponses préétablies[24]. Il est possible de constater que les principaux motifs identifiés par plus de la moitié des étudiants adultes sont le désir « d'un meilleur emploi » (66,3 %), « mes qualités et mes aptitudes (j'estime que je suis fait pour ce domaine d'emploi) » (57,4 %), « la possibilité d'avoir un meilleur salaire » (56,3 %) et « avoir de meilleures conditions de travail » (52,8 %). De près suivent deux autres motifs identifiés par des proportions d'étudiants assez importantes : « mon intérêt pour les

[24] Il est à noter que les catégories 14 à 18 du tableau de l'annexe 4 ont été postcodifiées à la suite des réponses « autres » obtenues : « changement de carrière », « réaliser un rêve, une passion », « améliorer ma qualité de vie/familiale », « briser l'isolement », « relever de nouveaux défis ».

études » (47,4 %) et « l'obtention d'un diplôme » (46,3 %). Ces résultats sont cohérents avec ceux révélés par d'autres enquêtes (Savoie-Zajc et Dolbec, 2007 ; Turgeon et al., 2007 ; Pierce et Hawthorne, 2011 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018 ; Richard et al., 2023) et ils s'articulent autour de raisons concernant l'amélioration des conditions de travail, la mise à jour des compétences, la mise à profit d'aptitudes personnelles et l'augmentation du salaire.

Selon les différentes caractéristiques étudiées, il est possible d'observer quelques distinctions significatives entre les sous-groupes. Selon le genre, les étudiants sont proportionnellement plus nombreux que les étudiantes à identifier « le défi d'être plus performant(e) sur le marché du travail » (34,2 % contre 24,4 %) (X^2 = 6,771 (*dl* = 1) ; *p* = ,001). Selon la situation parentale, les étudiants adultes sans enfant à charge mentionnent davantage « la nature du programme (stages, encadrement, formation pratique) » (32,7 % contre 20,3 %) (X^2 = 13,174 (*dl* = 1) ; *p* < ,001). Selon l'emploi rémunéré, les étudiants adultes en emploi durant le semestre identifient dans des proportions plus élevées les motifs « terminer une formation entreprise antérieurement » (8,0 % contre 3,6 %) (X^2 = 5,414 (*dl* = 1) ; *p* = ,020) et « le perfectionnement de certaines compétences pour mon emploi actuel » (14,2 % contre 4,3 %) (X^2 = 17,873 (*dl* = 1) ; *p* < ,001) ; alors que ceux sans emploi mentionnent davantage « la possibilité d'obtenir une formation rapide et de qualité » (22,5 % contre 13,7 %) (X^2 = 9,254 (*dl* = 1) ; *p* = ,002) et « la nature du programme (stages, encadrement, formation pratique) » (34,1 % contre 23,4 %) (X^2 = 9,834 (*dl* = 1) ; *p* = ,002).

4.5.2 Les sources de revenu

Les données présentées à l'annexe 5 montrent que les six principales sources de revenu pour les étudiants adultes sont : 1) les revenus d'emploi (58,3 %), 2) l'aide financière aux études du gouvernement sous forme de prêts (38,9 %), 3) l'aide financière aux études du gouvernement sous forme de bourses (31,3 %), 4) le soutien du conjoint (18,6 %), 5) le soutien des parents 11,7 %) et 6) la marge de crédit (10,0 %). Pour 41,3 % des étudiants, une seule source de revenu est déclarée, pour 29,2 % deux sources de revenu, pour 20,2 % trois sources. En moyenne, les étudiants adultes déclarent deux sources de revenu.

Les résultats présentés à l'annexe 5 permettent d'observer des différences significatives selon le genre, la situation parentale, le lieu de naissance et le travail rémunéré pendant les études.

D'abord, selon le genre, les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses à déclarer comme source de revenu l'aide financière aux études sous forme de prêts (40,6 % contre 32,3 %) (X^2 = 6,083 (dl = 1) ; p = ,014), le soutien du conjoint (20,5 % contre 12,5 %) (X^2 = 9,057 (dl = 1) ; p = ,003) et les pensions alimentaires (4,4 % contre 0,0 %) (X^2 = 13,070 (dl = 1) ; p < ,001) ; alors que les étudiants sont plus nombreux à déclarer les prestations d'assurance-emploi (8,7 % contre 4,3 %) (X^2 = 7,931 (dl = 1) ; p = ,005) et l'épargne personnelle (5,2 % contre 2,5 %) (X^2 = 5,135 (dl = 1) ; p = ,023).

Ensuite, selon la situation de parentalité, les parents étudiants sont proportionnellement plus nombreux à déclarer comme source de revenu l'aide financière aux études sous forme de prêts (47,3 % contre 32,0 %) (X^2 = 25,655 (dl = 1) ; p < ,001) ou sous forme de bourses (43,7 % contre 21,9 %) (X^2 = 57,881 (dl = 1) ; p < ,001), le soutien du conjoint (27,8 % contre 11,7 %) (X^2 = 44,954 (dl = 1) ; p < ,001), les pensions alimentaires (7,7 % contre 0,0 %) (X^2 = 50,127 (dl = 1) ; p < ,001) et la CNESST (2,3 % contre 0,5 %) (X^2 = 6,935 (dl = 1) ; p = ,008). Les étudiants sans enfant à charge vont davantage mentionner les revenus d'emplois (71,8 % contre 44,6 %) (X^2 = 80,648 (dl = 1) ; p < ,001), le soutien parental (14,6 % contre 7,2 %) (X^2 = 13,702 (dl = 1) ; p < ,001), les REER ou CELI (5,2 % contre 1,6 %) (X^2 = 9,628 (dl = 1) ; p = ,002) et l'épargne personnelle (4,4 % contre 1,4 %) (X^2 = 8,036 (dl = 1) ; p = ,005).

Les étudiants adultes qui déclarent occuper un emploi pendant les études sont évidemment plus nombreux à déclarer avoir des revenus d'emploi que ceux qui n'ont pas d'emploi (100 % comparativement à 6,5 %) (X^2 = 929,803 (dl = 1) ; p < ,001). Ceux sans emploi sont plus nombreux à devoir compter sur différentes autres sources de revenu : l'aide financière aux études sous forme de prêts (49,8 % contre 30,2 %) (X^2 = 41,977 (dl = 1) ; p < ,001) ou sous forme de bourses (48,0 % contre 18,6 %) (X^2 = 104,671 (dl = 1) ; p < ,001), le soutien du conjoint (25,6 % contre 13,3 %) (X^2 = 25,769 (dl = 1) ; p < ,001), les pensions alimentaires (5,4 % contre 1,6 %) (X^2 = 12 000 (dl = 1) ; p = ,001), les

prestations d'assurance-emploi (8,3 % contre 3,7 %) (X^2 = 10,358 (*dl* = 1) ; *p* = ,001), le soutien gouvernemental pour un retour aux études (2,9 % contre 0,2 %) (X^2 = 15,229 (*dl* = 1) ; *p* < ,001), les rentes de retraite (2,0 % contre 0,9 %) (X^2 = 9,659 (*dl* = 1) ; *p* = ,002), l'épargne personnelle (5,4 % contre 1,4 %) (X^2 = 13,426 (*dl* = 1) ; *p* < ,001) ou l'aide sociale (1,6 % contre 0,0 %) (X^2 = 9,827 (*dl* = 1) ; *p* = ,002).

Selon le lieu de naissance, les étudiants adultes se distinguent selon quatre sources de revenu. Dans les quatre cas, les étudiants nés au Canada sont proportionnellement plus nombreux à déclarer devoir compter sur les revenus d'emploi (64,4 % contre 49,6 %) (X^2 = 18,879 (*dl* = 1) ; *p* < ,001), la pension alimentaire (3,9 % contre 1,1 %) (X^2 = 5,363 (*dl* = 1) ; *p* = ,021), les REER et CELI (4,8 % contre 0,7 %) (X^2 = 9,495 (*dl* = 1) ; *p* = ,002) et la marge de crédit (11,7 % contre 4,7 %) (X^2 = 11,477 (*dl* = 1) ; *p* = ,001).

Enfin, selon le statut persévérant/décrocheur, les étudiants adultes qui ont abandonné leurs études déclarent avoir moins recours au programme d'Aide financière aux études (AFE) sous forme de prêts (29,0 % contre 40,9 %) (X^2 = 8,059 (*dl* = 1) ; *p* = ,005) ou sous forme de bourses (25,8 % contre 34,0 % (X^2 = 4,110 (*dl* = 1) ; *p* = ,043)

4.5.3 Situation financière

4.5.3.1 Évaluation de la situation financière

Les données présentées à l'annexe 6 exposent les réponses des participants sur une série de dix énoncés concernant leur situation financière. Les participants étaient invités à cocher toutes les situations qui correspondaient à leur situation lors du premier semestre d'inscription. Voici la liste de ces énoncés selon la proportion d'étudiants ayant sélectionné chaque énoncé :

- J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation) (55,4 %).
- Je me sens plus stressé(e) en lien avec l'argent (sentiment de dépendance, perte d'autonomie, privations, ne pas pouvoir accumuler de l'argent pour la retraite, etc.) (35,0 %).

- J’aimerais travailler plus pour tout payer, mais je n’y arrive pas (manque de temps, horaires non compatibles, etc.) (30,3 %).
- Je n’ai pas plus de problèmes financiers (28,8 %).
- J’ai besoin de l’aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins (27,0 %).
- J’ai besoin de soutien financier de ma famille et/ou de mon/ma conjoint(e) (19,3 %).
- L’aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante (19,2 %).
- J’estime que ma situation financière actuelle peut nuire à la poursuite de mes études (18,4 %).
- Je m’endette plus et cela nuit à ma situation financière (17,1 %).
- Je manque d’argent (je n’arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l’insécurité alimentaire, etc.) (7,5 %).

Les résultats présentés à l’annexe 6 permettent d’observer des différences significatives selon le genre, la situation parentale, le lieu de naissance et le travail rémunéré pendant les études.

Selon le genre, les étudiantes sont plus nombreuses à déclarer avoir besoin du soutien financier de leur famille (21,9 % contre 12,9 %) (X^2 = 10,573 (*dl* = 1) ; *p* = ,001) et de se sentir stressées en lien avec l’argent (36,9 % contre 29,3 %) (X^2 = 5,078 (*dl* = 1) ; *p* = ,024).

Les étudiants en situation de parentalité sont proportionnellement moins nombreux à déclarer ne pas avoir plus de problèmes financiers depuis le début de leur formation (24,6 % contre 31,8 %) (X^2 = 6,420 (*dl* = 1) ; *p* = ,011). Ils sont également plus nombreux à déclarer avoir besoin de l’AFE du gouvernement pour subvenir à leurs besoins (33,0 % contre 22,8 %) (X^2 = 13,618 (*dl* = 1) ; *p* < ,001). Ils sont toutefois proportionnellement moins nombreux à dire se sentir plus stressés en lien avec l’argent (30,5 % contre 38,2 %) (X^2 = 6,550 (*dl* = 1) ; *p* = ,010).

Les étudiants sans emploi mentionnent de manière nettement plus importante deux aspects liés à l’AFE. Ils sont plus nombreux à dire qu’ils ont besoin de l’AFE du gouvernement pour subvenir à leurs besoins (36,3 % contre 20,3 %) (X^2 = 33,922 (*dl* = 1) ; *p* < ,001) et que l’AFE du gouvernement est insuffisante (24,8 % contre 5,2 %) (X^2 = 16,508 (*dl* = 1) ; *p* < ,001).

Enfin, selon le lieu de naissance, les étudiants nés au Canada sont plus nombreux à déclarer ne pas avoir plus de problèmes financiers depuis le début de leur formation (31,5 % contre 21,2 %) (X^2 = 10,426 (*dl* = 1) ; *p* = ,001). Ils sont toutefois plus nombreux à dire avoir besoin du soutien de leur famille ou de leur conjoint(e) (20,9 % contre 14,7 %) (X^2 = 5,066 (*dl* = 1) ; *p* = ,024), déclarer que l'AFE du gouvernement est insuffisante (20,6 % contre 14,7 %) (X^2 = 4,697 (*dl* = 1) ; *p* = ,030) et se sentir plus stressés avec l'argent (39,2 % contre 23,1 %) (X^2 = 23,272 (*dl* = 1) ; *p* < ,001).

Les réponses à cette question ont également été comparées selon si les étudiants ont persévéré dans leurs études collégiales ou les ont abandonnées. Le tableau 6 présente les résultats à chacun des éléments sondés au premier semestre d'inscription selon si l'étudiant a persévéré dans les études ou les a abandonnées ultérieurement.

Tableau 6 **Répartition des participants à chacun des items évaluant la situation financière selon le statut de persévérant ou de décrocheur**

	Persévérants (*n* = 479)	Décrocheurs (*n* = 189)
1 = Je n'ai pas plus de problèmes financiers.	27,8 %	29,1 %
2 = J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation).	59,7 %	52,9 %
3 = Je manque d'argent (je n'arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l'insécurité alimentaire, etc.).	6,1 %	9,5 %
4 = Je m'endette plus et cela nuit à ma situation financière.	16,9 %	17,5 %
5 = J'ai besoin de soutien financier de ma famille et/ou de mon/ma conjoint€.	23,0 %	16,9 %
6 = J'ai besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins.	**28,8 %**	**19,6** %
7 = L'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante.	19,2 %	16,4 %
8 = Je me sens plus stressé€ en lien avec l'argent (sentiment de dépendance, perte d'autonomie, privations, ne pas pouvoir accumuler de l'argent pour la retraite, etc.).	37,6 %	33,3 %
9 = J'aimerais travailler plus pour tout payer, mais je n'y arrive pas (manque de temps, horaires non compatibles, etc.).	32,2 %	32,8 %
10 = J'estime que ma situation financière actuelle peut nuire à la poursuite de mes études.	**15,0** %	**22,2** %

Il est possible d'observer deux items sur lesquels les persévérants et les décrocheurs se distinguent. D'abord, les persévérants sont proportionnellement plus nombreux à mentionner que l'aide financière aux études du gouvernement (prês et bourses) est essentielle pour subvenir à leurs besoins (28,8 % contre 19,6 %) (X^2 = 5,976 (*dl* = 1) ; *p* = ,015). Ensuite, ceux qui ont abandonné les études sont proportionnellement plus nombreux à estimer que leur situation financière au premier semestre peut nuire à la poursuite de leurs études (22,2 % contre 15,0 %) (X^2 = 4,951 (*dl* = 1) ; *p* = ,026).

Plus spécifiquement, selon les différents profils analysés, des distinctions peuvent être observées.

Selon le genre, les étudiantes qui persévèrent sont proportionnellement plus nombreuses que celles qui abandonnent à déclarer avoir besoin du soutien financier de leur famille ou de leur conjoint€ (28,1 % contre 17,1 %) (X^2 = 6,145 (*dl* = 1) ; *p* = ,013) et avoir besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à leurs besoins (29,8 % contre 18,6 %) (X^2 = 6,041 (*dl* = 1) ; *p* = ,014). Également, les étudiantes qui ont abandonné les études sont proportionnellement plus nombreuses à estimer que leur situation financière au premier semestre peut nuire à la poursuite de leurs études (24,0 % contre 15,9 %) (X^2 = 4,203 (*dl* = 1) ; *p* = ,040). Il est à noter qu'aucune différence significative n'est observée entre les étudiants persévérants et les étudiants décrocheurs sur les dix items sondés (tous ces résultats ne sont pas illustrés).

Selon la situation parentale, les parents étudiants persévérants déclarent davantage devoir se priver et se restreindre dans leurs dépenses (60,3 % contre 46,0 %) (X^2 = 4,548 (*dl* = 1) ; *p* = ,033) et avoir besoin du soutien financier de leur famille ou de leur conjoint€ (26,5 % contre 14,9 %) (X^2 = 4,083 (*dl* = 1) ; *p* = ,043). Les étudiants sans enfant à charge qui ont abandonné les études sont toutefois proportionnellement plus nombreux que les persévérants à affirmer que leur situation financière au premier semestre peut nuire à la poursuite de leurs études (25,2 % contre 13,8 %) (X^2 = 7,406 (*dl* = 1) ; *p* = ,007) (tous ces résultats ne sont pas illustrés).

Les étudiants qui occupent un emploi et qui persévèrent sont plus nombreux à déclarer avoir besoin du soutien financier de leur famille ou de leur conjoint€ (21,5 % contre 12,6 %) (X^2 = 4,049 (*dl* = 1) ; *p* = ,044) et avoir besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à leurs besoins (21,2 % contre 11,7 %) (X^2 = 4,633 (*dl* = 1) ; *p* = ,031). Il est à noter qu'aucune différence significative n'est observée entre les étudiants sans emploi persévérants et les étudiants sans emploi décrocheurs sur les dix items sondés (tous ces résultats ne sont pas illustrés).

Selon le lieu de naissance, les étudiants nés au Canada persévérants sont proportionnellement plus nombreux à déclarer devoir se priver et se restreindre dans leurs dépenses (61,6 % contre 51,0 %) (X^2 = 4,933 (*dl* = 1) ; *p* = ,026). Les étudiants nés au Canada qui ont abandonné les études sont également proportionnellement plus nombreux que les persévérants à déclarer que leur situation financière au premier semestre peut nuire à la poursuite de leurs études (23,5 % contre 14,6 %) (X^2 = 5,916 (*dl* = 1) ; *p* = ,015). Chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada, les persévérants sont largement plus nombreux à mentionner avoir besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à leurs besoins (33,3 % contre 5,0 %) (X^2 = 12,279 (*dl* = 1) ; *p* < ,001). Enfin, les étudiants nés hors du Canada qui ont abandonné les études sont proportionnellement plus nombreux à dire qu'ils aimeraient travailler plus pour tout payer, mais qu'ils n'y arrivent pas (23,5 % contre 14,6 %) (X^2 = 5,916 (*dl* = 1) ; *p* < ,015) (tous ces résultats ne sont pas illustrés).

4.5.3.2 Évaluation de la situation financière au fil des semestres

Les annexes 7, 8 et 9 présentent les réponses des participants sur les dix énoncés concernant leur situation financière pour les semestres subséquents, c'est-à-dire, respectivement, le deuxième, troisième et quatrième semestre d'inscription.

L'ordre d'importance dans lequel se positionnent les énoncés varie peu d'un semestre d'inscription à un autre. À titre d'exemple, l'énoncé le plus fréquemment sélectionné par les participants est le même pour chacun des semestres : *J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation)*. Les restrictions et les

privations perdurent tout au long du parcours collégial des étudiants adultes. Également, l'énoncé *Je manque d'argent (je n'arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l'insécurité alimentaire, etc.)* demeure toujours l'énoncé le moins fréquemment sélectionné. Il faut quand même souligner que la proportion d'étudiants adultes déclarant manquer d'argent pour payer leur loyer ou leur nourriture varie entre 13,0 % et 18,4 % selon le semestre d'inscription. Le fait de se sentir stressé à cause des ressources financières (proportion variant de 30,2 % à 36,6 %) et celui de vouloir travailler davantage pour avoir plus de revenus (27,8 % à 35,0 %) sont deux énoncés qui sont plus fréquemment identifiés par les participants. Également, les deux énoncés concernant l'aide financière aux études du gouvernement sont fréquemment mentionnés et prennent de l'importance durant le parcours collégial. L'énoncé *J'ai besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins* est identifié par 27,0 % des participants au premier semestre, 25,0 % au deuxième et par 37,4 % et 38,0 % des participants au troisième et quatrième semestres. Il en va de même pour l'énoncé *L'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante* sélectionné, respectivement, par 19,2 %, 17,9 %, 26,2 % et 26,3 %.

Tout au long du parcours scolaire, des distinctions sont observables selon les différents profils d'étudiants.

Selon le genre :

- les étudiantes sont plus stressées en lien avec l'argent (32,1 % contre 23,6 %) (X^2 = 4,694 (*dl* = 1) ; *p* = ,030) (deuxième semestre) ;
- les étudiantes estiment s'endetter davantage et que cela nuit à leur situation financière (21,8 % contre 14,1 %) (X^2 = 3,986 (*dl* = 1) ; *p* = ,046) (troisième semestre) ;
- les étudiantes estiment avoir davantage besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à leurs besoins (42,7 % contre 24,1 %) (X^2 = 11,873 (*dl* = 1) ; *p* = ,001) (quatrième semestre) ;
- les étudiantes estiment davantage que l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante (30,5 % contre 14,8 %) (X^2 = 10,228 (*dl* = 1) ; *p* = ,001) (quatrième semestre) ;
- les étudiantes sont plus stressées en lien avec l'argent (40,2 % contre 26,9 %) (X^2 = 6,177 (*dl* = 1) ; *p* = ,013) (quatrième semestre) ;

- ✓ les étudiants sont proportionnellement plus nombreux à estimer ne pas avoir plus de problèmes financiers au quatrième semestre comparativement au semestre précédent (37,0 % contre 24,9 %) (X^2 = 5,887 (*dl* = 1) ; *p* = ,015) (quatrième semestre).

Selon la situation de parentalité :

- les parents étudiants estiment avoir davantage besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à leurs besoins (31,4 % contre 20,4 %) (X^2 = 12,042 (*dl* = 1) ; *p* = ,001) (deuxième semestre) et (44,8 % contre 32,2 %) (X^2 = 9,258 (*dl* = 1) ; *p* = ,002) (troisième semestre) ;
- les parents étudiants estiment davantage que l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante (22,6 % contre 14,4 %) (X^2 = 8,480 (*dl* = 1) ; *p* = ,004) (deuxième semestre), (31,9 % contre 22,3 %) (X^2 = 6,513 (*dl* = 1) ; *p* = ,011) (troisième semestre) et (31,3 % contre 22,7 %) (X^2 = 3,960 (*dl* = 1) ; *p* = ,047) (quatrième semestre) ;

- ✓ de leur côté, les étudiants adultes sans enfant à charge sont proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir plus de problèmes financiers (40,7 % contre 28,9 %) (X^2 = 11,159 (*dl* = 1) ; *p* = ,001) (deuxième semestre) et (30,1 % contre 19,4 %) (X^2 = 8,223 (*dl* = 1) ; *p* = ,004) (troisième semestre).

Selon l'emploi rémunéré pendant les études :

- les étudiants sans emploi déclarent davantage avoir besoin du soutien financier de leur famille ou de leur conjoint€ (23,6 % contre 14,9 %) (X^2 = 9,244 (*dl* = 1) ; *p* = ,002) (deuxième semestre) ;
- les étudiants sans emploi estiment avoir davantage besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à leurs besoins (33,8 % contre 17,4 %) (X^2 = 27,050 (*dl* = 1) ; *p* < ,001) (deuxième semestre), (44,8 % contre 32,6 %) (X^2 = 8,441 (*dl* = 1) ; *p* = ,004) (troisième semestre) et (46,3 % contre 33,1 %) (X^2 = 7,455 (*dl* = 1) ; *p* = ,006) (quatrième semestre) ;
- les étudiants sans emploi sont proportionnellement plus nombreux à estimer que l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante (22,2 % contre 14,1 %) (X^2 = 8,220 (*dl* = 1) ; *p* = ,004) (deuxième semestre) ;

- ✓ les étudiants adultes qui occupent un emploi rémunéré durant l'année scolaire sont plus nombreux à déclarer qu'ils voudraient travailler plus pour tout payer, mais qu'ils n'y arrivent pas par manque de temps ou des horaires non compatibles (31,3 % contre 29,3 %) (X^2 = 5,127 (*dl* = 1) ; *p* < ,024) (deuxième semestre), (38,2 % contre 26,2 %) (X^2 = 8,643 (*dl* = 1) ; *p* = ,003) (troisième semestre) et (41,4 % contre 25,3 %) (X^2 = 11,351 (*dl* = 1) ; *p* = ,001) (quatrième semestre).

Selon le lieu de naissance :

- les étudiants nés au Canada sont proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir plus de problèmes financiers en début de parcours scolaire (39,3 % contre 24,7 %) (X^2 = 12,572 (*dl* = 1) ; *p* < ,001) (deuxième semestre) ;
- les étudiants nés au Canada sont plus stressés en lien avec l'argent (32,7 % contre 22,4 %) (X^2 = 6,730 (*dl* = 1) ; *p* = ,009) (deuxième semestre), (38,9 % contre 25,6 %) (X^2 = 7,892 (*dl* = 1) ; *p* = ,005) (troisième semestre) et (40,2 % contre 23,3 %) (X^2 = 8,763 (*dl* = 1) ; *p* = ,003) (quatrième semestre) ;
- les étudiants nés au Canada estiment s'endetter davantage et que cela nuit à leur situation financière (21,9 % contre 13,5 %) (X^2 = 4,465 (*dl* = 1) ; *p* = ,035) (troisième semestre) et (26,8 % contre 16,7 %) (X^2 = 3,952 (*dl* = 1) ; *p* = ,047) (quatrième semestre) ;
- les étudiants nés au Canada sont proportionnellement plus nombreux à estimer que leur situation financière peut nuire à la poursuite de leurs études (16,6 % contre 6,7 %) (X^2 = 5,679 (*dl* = 1) ; *p* = ,017) (quatrième semestre).

Les réponses sur l'évaluation de la situation financière ont également été comparées selon si les étudiants ont persévéré dans leur projet d'études ou l'ont abandonné. L'annexe 10 présente les résultats pour les semestres deux à quatre. On y observe que :

- les étudiants qui ont persévéré estiment avoir davantage besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à leurs besoins (27,0 % contre 16,2 %) (X^2 = 5,538 (*dl* = 1) ; *p* = ,019) (deuxième semestre), (40,1 % contre 25,0 %) (X^2 = 4,475 (*dl* = 1) ; *p* = 0,034) (troisième semestre) ;
- les étudiants qui ont persévéré sont plus nombreux à déclarer qu'ils voudraient travailler plus pour tout payer, mais qu'ils n'y arrivent pas par manque de temps ou des horaires non compatibles (18,1 % contre 11,1 %) (X^2 = 3,961 (*dl* = 1) ; *p* < ,022) (deuxième semestre).

- ✓ les étudiants qui ont abandonné sont proportionnellement plus nombreux à estimer que leur situation financière peut nuire à la poursuite de leurs études (16,6 % contre 6,7 %) (X^2 = 5,679 (*dl* = 1) ; *p* = ,047) (deuxième semestre) et (25,0 % contre 12,2 %) (X^2 = 6,468 (*dl* = 1) ; *p* = ,011) (troisième semestre).

4.5.3.3 Une situation financière propice à la poursuite des études ?

À partir du deuxième semestre jusqu'au dernier questionnaire au cinquième semestre, il a été demandé aux participants de se prononcer sur la question suivante : *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études*

collégiales ? Les choix de réponses sont « Aucunement », « Très peu », « Assez » et « Totalement ».

Tableau 7 Répartition des participants à la question *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études collégiales ?* Selon le semestre d'inscription

	2e semestre (*n* = 764)	3e semestre (*n* = 571)	4e semestre (*n* = 439)	5e semestre (*n* = 340)
Aucunement	8,0 %	8,6 %	9,6 %	9,1 %
Très peu	26,0 %	33,1 %	29,1 %	34,7 %
Assez	47,0 %	44,8 %	46,0 %	40,0 %
Totalement	19,0 %	13,5 %	15,3 %	16,2 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Globalement, on observe que les proportions d'étudiants adultes déclarant que leur situation financière n'est aucunement ou très peu propice à la réussite de leurs études collégiales augmentent au fil des semestres.

L'annexe 11 présente les réponses des participants à cette question selon quatre profils analysés, c'est-à-dire selon le genre, la situation de parentalité, le travail rémunéré pendant l'année scolaire et le lieu de naissance. Bien que quelques différences significatives puissent être observées entre quelques sous-groupes, les données présentées à cette annexe ne permettent pas de tirer de conclusions claires. D'abord, en ce qui concerne le genre, bien que les proportions d'étudiantes qui déclarent que leur situation financière n'est aucunement ou très peu propice à la réussite de leurs études soient généralement plus élevées que celles des étudiants, les tests de chi carré ne présentent aucune différence significative. Les parents étudiants sont en revanche proportionnellement plus nombreux à évaluer que leur situation financière puisse nuire à la poursuite de leurs études, notamment au deuxième semestre (X^2 = 12,618 (*dl* = 3) ; *p* = ,006) et au cinquième (X^2 = 11,093 (*dl* = 3) ; *p* = ,011). Les étudiants adultes sans emploi semblent plus à l'aise avec leur situation financière au troisième semestre, évaluant leur situation totalement propice à leur réussite scolaire dans une proportion de 19,4 % comparativement à ceux avec emploi à 9,8 % (X^2 = 13,623 (*dl* = 3) ; *p* = ,003). Il en va de même au deuxième semestre pour les étudiants nés au Canada qui déclarent que leur situation financière est totalement propice à la réussite de leurs études collégiales dans

une proportion de 21,8 % contre 10 % pour les étudiants adultes nés hors du Canada (X^2 = 13,835 (*dl* = 3) ; *p* = ,003). Aucune tendance générale ne se dégage de ces résultats.

Les réponses à cette question ont également été comparées selon si les étudiants ont persévéré dans leurs études collégiales ou les ont abandonnées. Le tableau 8 présente les réponses à la question *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études collégiales ?* Recueillies au deuxième semestre d'inscription.

Tableau 8 Répartition des participants à la question *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études collégiales ?* Au deuxième semestre d'inscription selon le statut de persévérants ou de décrocheurs

	Persévérants (*n* = 455)	Décrocheurs (*n* = 115)
Aucunement	7,0 %	9,6 %
Très peu	24,6 %	33,9 %
Assez	47,7 %	41,7 %
Totalement	20,7 %	14,8 %
Total	**100 %**	**100 %**

X^2 = 6,104 (*dl* = 3) ; *p* = ,107

Il est possible de voir que les étudiants adultes qui ont abandonné leurs études ont déclaré dans des proportions plus élevées que leur situation financière n'était aucunement ou très peu propice en comparaison avec ceux qui ont persévéré. Toutefois, le test du chi carré ne montre pas de différence significative (*p* = ,107). Il en va de même pour les réponses à cette question au troisième semestre d'inscription (X^2 = 5,240 (*dl* = 3) ; *p* = ,155) (résultats non illustrés) et au quatrième semestre (X^2 = 1,121 (*dl* = 3) ; *p* = ,772) (résultats non illustrés)[25].

Les données ont également été analysées selon les profils d'étudiants d'après les réponses obtenues au deuxième semestre. Il n'y a aucune différence significative entre les persévérants et les décrocheurs à cette question chez les étudiantes (X^2 = 4,039 (*dl* = 3) ; *p* = ,257), les étudiants (X^2 = 3,161 (*dl* = 3) ; *p* = ,367), les parents étudiants (X^2 = 1,139

[25] Le test n'a pas pu être effectué sur les données du cinquième questionnaire, puisque le nombre de participants ayant abandonné à ce moment de la recherche et qui ont répondu au questionnaire est trop peu élevé.

(dl = 3) ; p = ,768), les étudiants sans enfant (X^2 = 7,406 (dl = 3) ; p = ,060), les étudiants qui occupent un emploi rémunéré durant l'année scolaire (X^2 = 4,732 (dl = 3) ; p = ,192), les étudiants sans emploi (X^2 = 1,913 (dl = 3) ; p = ,591), les étudiants nés au Canada (X^2 = 5,374 (dl = 3) ; p = ,146) et ceux nés hors du Canada (X^2 = 1,302 (dl = 3) ; p = ,729) (résultats non illustrés).

4.5.4 La motivation

Comme il a été expliqué à la section 3.2.7, la motivation des étudiants adultes a été mesurée avec l'Échelle de Motivation en Formation des Adultes (EMFA). Également, à partir du questionnaire administré au deuxième semestre, les étudiants étaient invités à se prononcer sur l'évolution de leur motivation en comparaison avec le précédent semestre en répondant à la question *Comparativement à la session précédente, de quelle manière estimez-vous être motivé(e) par votre programme d'études ?* Les choix de réponse possibles étaient :

- Je suis beaucoup moins motivé(e).
- Je suis un peu moins motivé(e).
- J'estime être motivé(e) de la même manière.
- Je suis un peu plus motivé(e).
- Je suis beaucoup plus motivé(e).
- Ne s'applique pas, j'ai changé de programme d'études.

Que nous apprennent les données recueillies sur cette mesure de la motivation et sur l'autoévaluation que les étudiants en font au fil des semestres ?

Dans un premier temps, l'annexe 12 présente les résultats d'une analyse des variances (*ANOVA*) qui permet de voir l'influence de différentes caractéristiques des étudiants adultes (le genre, la situation de parentalité, l'emploi rémunéré et le lieu de naissance) (variables indépendantes) ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la mesure de la motivation au premier semestre d'inscription (variable dépendante).

On peut constater que les tests *F* sont significatifs pour chacune les variables *Genre* ($F_{(1, 1\,030)}$ = 8,70 ; p = ,003) et *Lieu de naissance* ($F_{(1, 1\,030)}$ = 9,04 ; p = ,003). Également, une triple interaction entre les variables *Genre*, *Situation parentale* et *Emploi rémunéré* est significative ($F_{(1, 1\,030)}$ = 4,74 ; p = ,030).

Pour la variable *Genre*, les résultats présentés à l'annexe 12 montrent que ce sont les étudiantes qui ont une motivation plus élevée (moyenne = 65,22 ; écart-type = 29,78) que celle des étudiants (moyenne = 59,22 ; écart-type = 30,09). Ce sont les étudiants nés au Canada qui ont une motivation plus élevée au premier semestre (moyenne = 65,48 ; écart-type = 29,78), comparativement à celle des étudiants nés à l'extérieur du Canada (moyenne = 59,22 ; écart-type = 30,09).

La figure suivante illustre la triple interaction entre les variables *Genre*, *Situation parentale* et *Emploi rémunéré*.

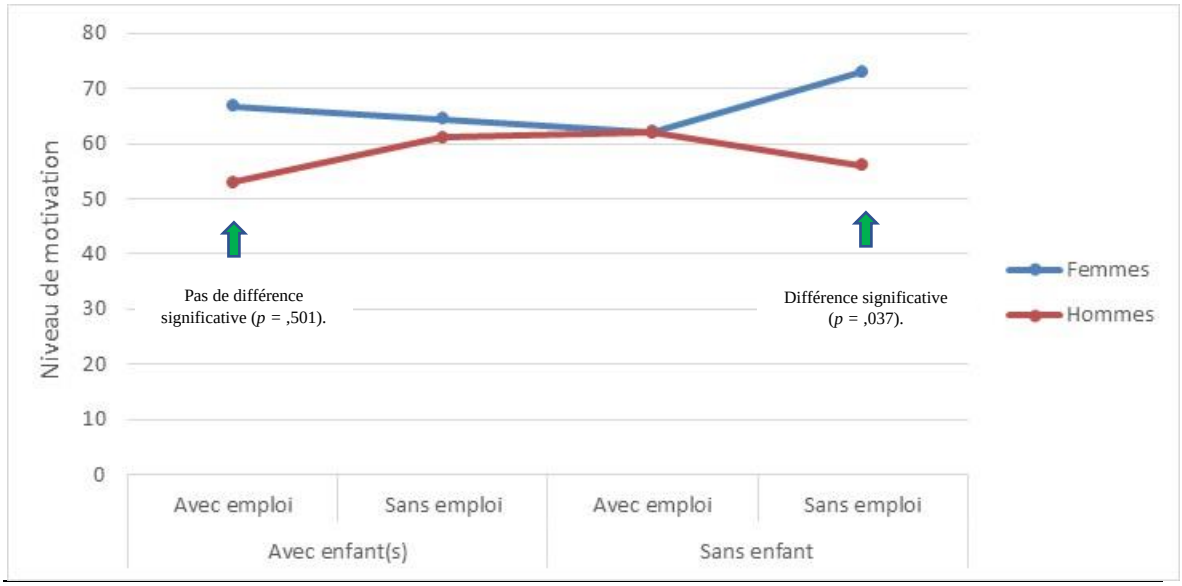


Figure 1 — Interaction entre les variables *Genre*, *Emploi rémunéré* et *Situation parentale* sur la variable *Niveau de motivation au premier semestre d'inscription*

L'analyse des comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* permet d'établir que l'interaction s'observe entre les femmes et les hommes sans emploi et sans enfant (p = ,037). Ainsi, pour les étudiants, les conditions d'avoir ou pas d'enfant(s) à charge et

d'occuper ou non un emploi rémunéré n'ont pas d'effet sur leur niveau de motivation au premier semestre. Pour les femmes qui n'ont pas d'enfant à charge et qui n'occupent pas d'emploi au premier semestre, le niveau de motivation est significativement plus élevé que celui de leurs pairs masculins dans la même situation. On peut ici poser l'hypothèse que la charge mentale relative à la famille, la conciliation des tâches domestiques, des soins aux enfants avec toutes les autres tâches relatives aux activités professionnelles, sociales et scolaires (Haicault, 1984 ; Fleche et al., 2018) incombent davantage à la mère qu'au père (Regnier-Loilier, 2016) et que, pour les mères, le fait de s'en dégager augmente la motivation à l'égard du projet d'études.

Dans un second temps, une autre analyse des variances (*ANOVA*) a été effectuée sur la variable *Motivation au premier semestre* d'inscription en considérant le statut de l'étudiant persévérant ou décrocheur. Étant donné le nombre limité de variables qu'il est possible d'inclure dans cette analyse, un autre modèle d'analyse a été créé. Comme les variables concernant le genre, la situation parentale et l'emploi rémunéré se sont révélées significatives dans leur interaction dans le modèle précédent, elles ont toutes été conservées. L'annexe 13 présente les résultats d'une analyse des variances (*ANOVA*) qui permet de voir l'influence de différentes caractéristiques des étudiants adultes (le genre, la situation de parentalité, l'emploi rémunéré et le statut de persévérant ou de décrocheur) (variables indépendantes) ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la mesure de la motivation au premier semestre d'inscription (variable dépendante).

On peut constater que le test *F* pour la variable *Genre* demeure significatif ($F_{(1,\ 641)}$ = 9,73 ; p = ,002). La triple interaction entre les variables *Genre*, *Situation parentale* et *Emploi rémunéré* demeure significative ($F_{(1,\ 641)}$ = 8,56 ; p = ,004). Aussi, une autre triple interaction est significative entre les variables Statut, *Situation parentale* et *Emploi rémunéré* ($F_{(1,\ 641)}$ = 3,96 ; p = ,047). Les prochains paragraphes décrivent les résultats concernant la variable *Statut* qui distingue les étudiants adultes persévérants et décrocheurs.

La figure suivante illustre la triple interaction entre les variables *Statut*, *Situation parentale* et *Emploi rémunéré*.

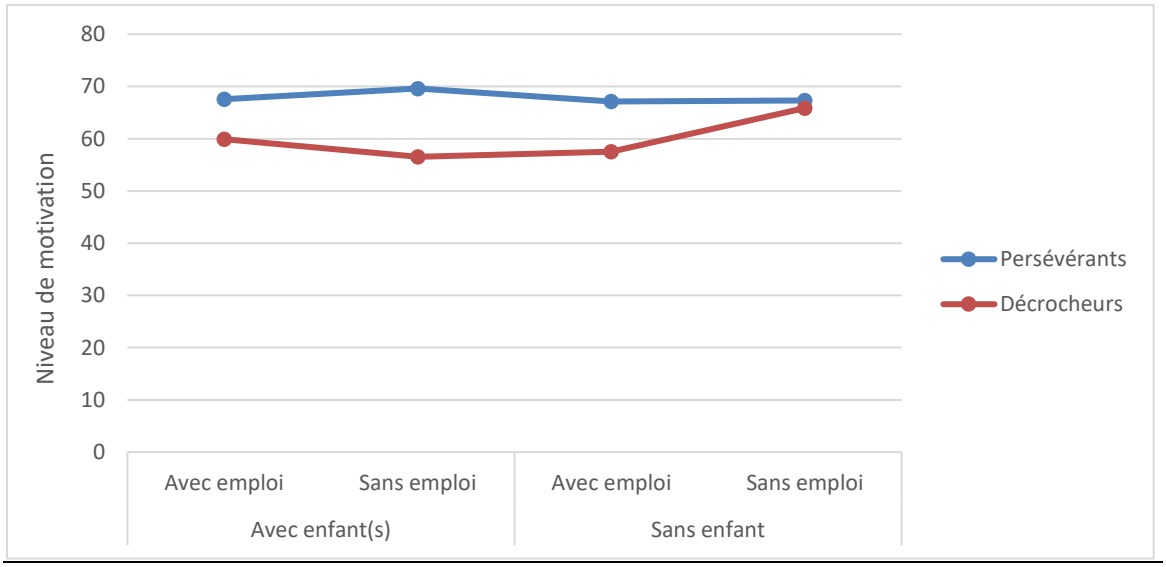


Figure 2 — Interaction entre les variables *Statut*, *Emploi rémunéré* et *Situation parentale* sur la variable *Niveau de motivation au premier semestre d'inscription*

L'interaction permet d'observer que les étudiants adultes persévérants montrent un niveau de motivation semblable au premier semestre d'inscription, peu importe s'ils ont ou non des enfants à charge ou un emploi rémunéré. Pour leur part, ceux qui ont abandonné montrent un niveau de motivation inférieur à leurs pairs persévérants dans la même situation, à l'exception de ceux qui n'ont pas d'enfant à charge ni d'emploi rémunéré.

4.5.4.1 Changement de la motivation au fil des semestres

Les données de l'annexe 14 montrent la manière dont évoluent les niveaux de motivation des étudiants adultes au fil des semestres 1 à 5. Le test *t* pour échantillons appariés a été utilisé, puisqu'il permet de comparer les moyennes de deux mesures prises sur le même individu à deux moments différents. Ainsi, les données présentées comparent les niveaux de motivation des étudiants qui ont rempli les questionnaires des deux semestres concernés par chacune des comparaisons. Toutes les données sont présentées selon le genre, la situation parentale, le travail rémunéré, les lieux de naissance et le statut de persévérant ou de décrocheur. Voici les principales observations :

- Chez l'ensemble des étudiants, la motivation baisse de manière significative entre le premier et le deuxième semestre (p = ,003) ainsi qu'entre le deuxième et le troisième semestre (p = ,004). Il n'y a pas de baisse significative entre le troisième et le quatrième semestre (p = ,059). Ce résultat va dans le même sens que pour l'ensemble de la population cégépienne : la motivation semble baisser après le premier semestre (Gaudreault et al.. , 2023). Les étudiants adultes expriment toutefois un niveau de motivation plus élevé que celui des étudiants plus jeunes (Brinthaupt et Eady, 2014 ; Bye et al., 2007 ; Compton et al., 2006 ; Lovell, 2014 ; Richard et al., 2023 ; Shillingford et Karlin, 2013 ; Taylor et House, 2010).

- Même constat chez les étudiantes : la motivation baisse de manière significative entre le premier et le deuxième semestre (p = ,008) ainsi qu'entre le deuxième et le troisième semestre (p = ,009). Il n'y a pas de baisse significative entre le troisième et le quatrième semestre (p = ,211).

- Chez les étudiants, les niveaux de motivation demeurent les mêmes d'un semestre à l'autre (p > ,087). Toutefois, une baisse est observable entre le premier et le quatrième semestre (test t = 2,284 ; p = ,024) et entre le deuxième et quatrième semestre (test t = 2,252 ; p = ,026). La baisse est si graduelle qu'elle n'est pas significative d'un semestre à l'autre, mais elle est importante sur le long terme (résultats non illustrés à l'annexe 14).

- Chez les étudiants avec des enfants, une baisse significative de la motivation est observable entre le premier et le deuxième semestre (p = ,018).

- Chez les étudiants sans enfant, une baisse significative de la motivation est observable entre le deuxième et le troisième semestre (p = ,004).

- Chez les étudiants nés au Canada, la motivation baisse de manière significative entre le premier et le deuxième semestre (p = ,019) ainsi qu'entre le deuxième et le troisième semestre (p = ,009). Il n'y a pas de baisse significative entre le troisième et le quatrième semestre (p = ,094).

- Chez les étudiants nés à l'extérieur du Canada, les niveaux de motivation demeurent les mêmes d'un semestre à l'autre (p > ,072). Toutefois, une baisse est observable entre le deuxième et quatrième semestre (test t = 2,208 ; p = ,030) (résultat non illustré à l'annexe 14).

- Chez les étudiants persévérants, les niveaux de motivation demeurent les mêmes d'un semestre à l'autre (p > ,071). Toutefois, une baisse est observable entre le premier et le quatrième semestre (test t = 2,866 ; p = ,004) et entre le deuxième et quatrième semestre (test t = 2,795 ; p = ,005). La baisse est si graduelle qu'elle n'est pas significative d'un semestre à l'autre, mais elle est importante sur le long terme (résultats non illustrés à l'annexe 14).

- Chez l'ensemble des étudiants décrocheurs, la motivation demeure stable entre le premier et le deuxième semestre (p = ,100), mais des baisses significatives sont observables entre le deuxième et le troisième semestre (p = ,022) et entre le troisième et le quatrième semestre (p = ,008). Les étudiants décrocheurs expriment les niveaux de motivation les plus faibles et montrent les baisses les plus importantes de tous les profils analysés.

4.5.5 Sentiment d'autoefficacité

Comme il a été expliqué à la section 3.2.8, le sentiment d'autoefficacité des étudiants adultes a été mesuré avec la sous-échelle du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ).

Dans un premier temps, l'annexe 15 présente les résultats d'une analyse des variances (*ANOVA*) qui permet de voir l'influence de différentes caractéristiques des étudiants adultes (le genre, la situation de parentalité, l'emploi rémunéré et le lieu de naissance) (variables indépendantes) ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la mesure du sentiment d'autoefficacité au premier semestre d'inscription (variable dépendante).

On peut constater que le test F est significatif pour la variable *Lieu de naissance* seulement ($F_{(1,\ 1\,022)}$ = 4,73 ; p = ,030). Aucune interaction n'est observable. Les résultats de l'annexe 15 montrent que ce sont les étudiants nés au Canada qui ont un niveau de sentiment d'autoefficacité plus élevé (moyenne = 47,81 ; écart-type = 7,98) que celui des étudiants nés à l'extérieur du Canada (moyenne = 46,75 ; écart-type = 8,60).

Dans un second temps, une autre analyse des variances (*ANOVA*) a été effectuée sur la variable *Sentiment d'autoefficacité au premier semestre* en considérant le statut de l'étudiant persévérant ou décrocheur. Le même modèle d'analyse que celui présenté plus haut pour la motivation a été utilisé. Il vérifie les interactions entre le genre, la situation parentale, l'emploi rémunéré et le statut de l'étudiant (persévérant ou décrocheur). L'annexe 16 présente les résultats d'une analyse des variances (*ANOVA*) qui permet de voir l'influence de différentes caractéristiques des étudiants adultes (le genre, la situation de parentalité, l'emploi rémunéré et le statut de persévérant ou de décrocheur) (variables

indépendantes) ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la mesure de la motivation au premier semestre d'inscription (variable dépendante).

On peut constater que les tests *F* sont significatifs pour chacune les variables *Emploi rémunéré* ($F_{(1,\ 636)} = 6{,}80$; $p = {,}011$) et *Statut* ($F_{(1,\ 636)} = 12{,}29$; $p < {,}001$). Également, différentes interactions significatives sont observables. Il y a une interaction entre les variables *Statut* et *Emploi rémunéré* ($F_{(1,\ 636)} = 13{,}72$; $p < {,}001$) ainsi qu'une autre interaction entre les variables *Situation parentale* et *Emploi rémunéré* ($F_{(1,\ 636)} = 10{,}74$; $p = {,}001$). Également, on y observe une triple interaction entre les variables *Statut*, *Situation parentale* et *Emploi rémunéré* est significative ($F_{(1,\ 636)} = 8{,}22$; $p = {,}004$).

Les résultats présentés à l'annexe 16 indiquent que ce sont les étudiants persévérants qui montrent un niveau de sentiment d'autoefficacité plus élevé (moyenne = 48,93 ; écart-type = 6,99) que celui des étudiants décrocheurs (moyenne = 46,39 ; écart-type = 9,34). En ce qui concerne la variable *Emploi rémunéré* dans ce modèle d'analyse, ce sont les étudiants en emploi qui montrent un niveau de sentiment d'autoefficacité plus élevé (moyenne = 48,49 ; écart-type = 7,35) que celui des étudiants sans emploi (moyenne = 47,88 ; écart-type = 8,32). Comme ce sont les mêmes variables qui sont concernées par les interactions et la triple interaction, seule cette dernière sera examinée ici.

La figure suivante illustre la triple interaction entre les variables *Statut*, *Situation parentale* et *Emploi rémunéré*.

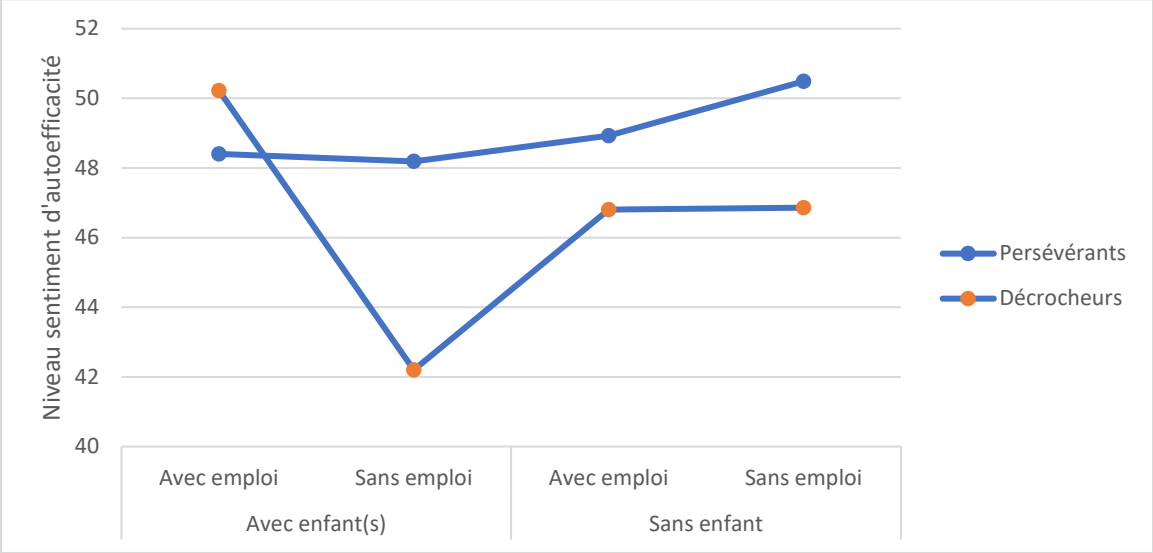


Figure 3 — Interaction entre les variables *Statut, Emploi rémunéré* et *Situation parentale* sur la variable *Niveau du sentiment d'autoefficacité au premier semestre d'inscription*

L'interaction illustrée par la figure et l'analyse des comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* permettent d'observer que ce sont les parents étudiants adultes décrocheurs sans emploi durant les études qui se distinguent de tous les autres sous-groupes (p < ,042) et qui expriment le sentiment d'autoefficacité le plus faible. Comment expliquer ces résultats sur le sentiment d'autoefficacité ? Il apparaît difficile de proposer une interprétation sûre et logique. Nous ne considérons donc pas qu'une conclusion ferme sur cette question soit crédible.

4.5.5.1 Changement du sentiment d'autoefficacité au fil des semestres

Les données de l'annexe 17 illustrent la manière dont évolue le sentiment d'autoefficacité des étudiants adultes au fil des semestres 1 à 5. Le test *t* pour échantillons appariés a été utilisé, puisqu'il permet de comparer les moyennes de deux mesures prises sur le même individu à deux moments différents. Ainsi, les données présentées comparent le sentiment d'autoefficacité des étudiants qui ont rempli les questionnaires des deux semestres concernés par chacune des comparaisons. Voici les principales observations :

- Pour l'ensemble des étudiants adultes, il est possible d'observer une baisse du sentiment d'autoefficacité entre le premier et le deuxième semestre (p < ,001). Il n'y a toutefois pas de différence significative entre le deuxième et troisième semestre (p = ,164) et entre le troisième et quatrième semestre (p = ,856). Est-ce à dire que durant le

premier semestre les étudiants adultes avaient une perception « optimiste » quant à leurs capacités pour réussir leurs cours et que, à la suite de l'expérience vécue durant ce premier semestre, leur sentiment d'autoefficacité a diminué ? Nous n'avons pas de données permettant d'expliquer cette observation.

- Pour tous les sous-groupes d'étudiants, il est possible d'observer la même tendance entre le premier et le deuxième semestre (p < ,006), à l'exception des étudiants adultes nés à l'extérieur du Canada pour lesquels il n'y a pas de différence entre le premier et le deuxième semestre (p = ,788). Il est à noter que les étudiants adultes nés hors du Canada ont le score moyen d'autoefficacité le plus faible de tous les sous-groupes analysés au premier semestre.

- Chez les étudiantes, une légère baisse est également observable entre le deuxième et le troisième semestre (p = ,047).

4.5.6 L'absentéisme aux cours

Les annexes 18 à 25 présentent les données concernant l'absentéisme aux cours. Les annexes 18, 19, 20 et 21 exposent les données sur la fréquence de l'absentéisme aux cours et les annexes 22, 23, 24 et 25 permettent de comprendre les raisons liées à l'absentéisme. Toutes les données sont présentées selon le genre, la situation parentale, le travail rémunéré, les lieux de naissance et le statut de persévérant ou de décrocheur.

Le premier constat que permettent ces données est que les étudiants adultes s'absentent dans des proportions plus élevées au fil des semestres. En effet, les étudiants adultes déclarent ne s'être jamais absentés de leur cours dans une proportion de 58,0 % au premier semestre, 55,2 % au deuxième semestre, 44,4 % et de 35,3 % au quatrième semestre. Il est à considérer que le premier semestre de l'enquête s'est déroulé à l'automne 2020 où l'enseignement était fortement à distance dans le réseau collégial, favorisant la présence aux cours. Il est également loisible de croire qu'en début de formation, les étudiants sont moins enclins à s'absenter de leurs cours. À notre connaissance, il n'existe pas d'analyse ou d'étude récente sur les absences des cégépiens. Il est alors difficile de comparer les données recueillies pour déterminer si les adultes s'absentent dans des proportions plus ou moins grandes que celles de l'ensemble des

cégépiens. Ce sujet a fait la manchette des grands médias d'information récemment (Malboeuf, 2023) et il demeure un thème à approfondir sur le plan de la recherche.

Les données des annexes ont été analysées de deux manières en considérant les caractéristiques (le genre, la situation parentale, le travail rémunéré, les lieux de naissance et le statut de persévérant ou de décrocheurs) des étudiants adultes. D'abord, nous avons comparé chacun des sous-groupes selon si les participants ont déclaré n'avoir jamais été absents ou l'avoir été. Ensuite, pour ceux qui ont déclaré s'être absentés, les sous-groupes ont été comparés selon la fréquence des absences.

Selon la situation parentale, pour le deuxième semestre, les étudiants avec enfant(s) déclarent moins s'absenter de leurs cours (X^2 = 5,719 (dl = 1) ; p = ,017). Selon le lieu de naissance, ce sont les étudiants adultes nés à l'extérieur du Canada qui s'absentent moins aux semestres 1 (X^2 = 8,173 (dl = 1) ; p = ,004) et 2 (X^2 = 5,411 (dl = 1) ; p = ,020). Selon le statut persévérant/décrocheur, ce sont les persévérants qui déclarent moins s'absenter de leur cours pour les semestres 1 (X^2 = 13,202 (dl = 1) ; p < ,000), 2 (X^2 = 14,162 (dl = 1) ; p < ,000) et 3 (X^2 = 8,388 (dl = 1) ; p = ,004).

Pour les étudiants adultes qui s'absentent, il est possible d'observer une différence significative selon l'emploi rémunéré au premier semestre : les étudiants adultes sans emploi déclarent une fréquence des absences plus importante (X^2 = 7,389 (dl = 2) ; p = ,025). Également, selon le statut persévérant/décrocheur, lorsque les étudiants déclarent s'être absentés, ce sont les étudiants qui ont abandonné leurs études collégiales qui ont une fréquence des absences plus importante aux semestres 2 (X^2 = 8,373 (dl = 2) ; p = ,015), 3 (X^2 = 7,465 (dl = 2) ; p = ,024) et 4 (X^2 = 6,640 (dl = 2) ; p = ,036).

4.5.6.1 Pour quelles raisons les étudiants adultes s'absentent-ils ?

Pour chacun des semestres, les étudiants qui ont déclaré s'être absentés de leurs cours ont été invités à identifier les raisons de ces absences. Les annexes 22 à 25 exposent ces raisons.

Au premier semestre (annexe 22), les raisons identifiées par au moins 20 % des étudiants sont la fatigue (35,3 %), l'état de santé/la maladie (30,0 %), les rendez-vous (29,5 %), les raisons relatives aux enfants à charge (25,6 %) et les difficultés technologiques liées à l'enseignement à distance (24,0 %). Pour les semestres subséquents (annexes 23 à 25), la fatigue et l'état de santé/maladie demeurent les raisons les plus souvent identifiées avec des proportions qui oscillent respectivement entre 42,5 % et 44,7 % et entre 30,2 % et 40,9 %. Les rendez-vous et les raisons relatives aux enfants demeurent des motifs d'absence toujours mentionnés par au moins 20 % des étudiants. Avec le retour en classe progressif et les adaptations effectuées quant à l'enseignement à distance, les difficultés technologiques liées à l'enseignement à distance deviennent une raison moins identifiée. À partir du deuxième semestre, le manque de motivation et les difficultés de déplacement pour se rendre au collège prennent de l'importance.

Selon les profils d'étudiants analysés, quelques observations méritent d'être soulignées.

Selon le genre, des distinctions apparaissent plus importantes au premier semestre. Les hommes s'absentent davantage pour le travail rémunéré, le manque de motivation, les enjeux liés aux déplacements ou par négligence et oubli. Les femmes s'absentent davantage pour des raisons liées aux enfants à charge, la maladie ou des événements familiaux. Pour les raisons relatives aux enfants à charge et aux événements familiaux, il est possible d'observer pour tous les semestres que ce sont des raisons qui sont davantage identifiées par les femmes.

Selon la situation de parentalité, les parents étudiants qui doivent s'absenter de leur cours le font généralement pour des raisons liées aux enfants à charge (tous les semestres), les rendez-vous (troisième semestre), la COVID-19 (troisième semestre) et la maladie (quatrième semestre) ; alors que les étudiants sans enfant à charge s'absentent davantage en raison de leur travail rémunéré (trois premiers semestres), la fatigue (tous les semestres) et le manque de motivation à l'égard de leur cours (tous les semestres).

Selon le travail rémunéré, les étudiants qui occupent un emploi rémunéré s'absentent davantage en raison de leur emploi (tous les semestres), la fatigue (premier et troisième

semestres) et en raison de la plage horaire du cours dans leur horaire (premier semestre). Les étudiants sans emploi s'absentent davantage en raison des enfants à charge (tous les semestres), la COVID-19 (deuxième semestre) et la maladie (quatrième semestre).

Selon le lieu de naissance, il est à noter que les différences significatives indiquent que ce sont les étudiants nés au Canada qui s'absentent davantage que leurs pairs nés à l'extérieur du Canada. Ainsi, les étudiants adultes nés au Canada s'absentent davantage de leur cours en raison de leur travail rémunéré (tous les semestres), la fatigue (tous les semestres), le manque de motivation (tous les semestres), la maladie (deuxième et quatrième semestres), la négligence ou l'oubli (deuxième et troisième semestres) et la plage horaire du cours dans leur horaire (quatrième semestre).

Selon le statut persévérant/décrocheur, les annexes 22 à 25 permettent d'observer plusieurs distinctions entre les étudiants persévérants et les étudiants décrocheurs qui vont de part et d'autre selon les semestres. De manière générale, la majorité des distinctions amènent à constater que ce sont les étudiants décrocheurs qui s'absentent le plus souvent et pour des raisons diverses. Les principales sont le travail rémunéré (premier et deuxième semestres), la maladie (premier, troisième et quatrième semestres), les rendez-vous (premier et quatrième semestres), le manque de motivation (premier et quatrième semestres), la plage horaire du cours dans leur horaire (deuxième et quatrième semestres) ainsi que la fatigue (troisième et quatrième semestres).

4.5.7 Charge de travail scolaire et stress

4.5.7.1 Perception de l'importance de la charge de travail scolaire

Les annexes 26 à 29 exposent les données sur la perception des étudiants adultes quant à la charge de travail scolaire selon la question qui leur était posée : « Depuis le début de la session, à quelle fréquence vous êtes-vous senti dépassé(e) par la charge de travail scolaire ? » Toutes les données ont été analysées selon le genre, la situation parentale, le travail rémunéré, les lieux de naissance et le statut de persévérant ou de décrocheur.

En considérant l'ensemble des étudiants adultes, il n'y a pas de différence significative observable d'un semestre à l'autre[26]. Il n'y a donc pas de changement notable, tant à la hausse qu'à la baisse, au fil des semestres quant à la perception de se sentir dépassé par la charge de travail scolaire.

Pour chacun des semestres, il est possible d'observer des différences significatives selon les caractéristiques des étudiants adultes.

- Selon le genre, pour les quatre semestres où la question a été adressée aux participants, les étudiantes déclarent toujours être davantage dépassées par la charge de travail scolaire en comparaison avec leurs pairs masculins (premier semestre : $X^2 = 37{,}857$ ($dl = 3$) ; $p < {,}001$; deuxième semestre : $X^2 = 27{,}691$ ($dl = 3$) ; $p < {,}001$; troisième semestre : $X^2 = 46{,}735$ ($dl = 3$) ; $p < {,}001$; quatrième semestre : $X^2 = 8{,}787$ ($dl = 3$) ; $p = {,}032$).

- Selon le lieu de naissance, pour le premier semestre seulement, les étudiants nés à l'extérieur du Canada déclarent être davantage dépassés par la charge de travail scolaire en comparaison avec leurs pairs nés au Canada ($X^2 = 11{,}202$ ($dl = 3$) ; $p = {,}011$). Pour les semestres subséquents, leur situation est semblable à celle des étudiants nés au Canada.

- Selon la situation parentale, les parents étudiants déclarent pour les semestres 1, 2 et 3 être davantage dépassés par la charge de travail scolaire en comparaison avec leurs pairs sans enfant à charge (premier semestre : $X^2 = 27{,}889$ ($dl = 3$) ; $p < {,}001$; deuxième semestre : $X^2 = 8{,}734$ ($dl = 3$) ; $p = {,}033$; troisième semestre : $X^2 = 10{,}577$ ($dl = 3$) ; $p = {,}014$).

- Selon l'emploi rémunéré, ce sont les étudiants sans emploi aux semestres 1 et 2 qui déclarent être davantage dépassés par la charge de travail scolaire en comparaison

[26] Comparaison des semestres 1 et 2 : ($X^2 = 5{,}222$ ($dl = 3$) ; $p = 0{,}137$), semestres 2 et 3 : ($X^2 = 2{,}881$ ($dl = 3$) ; $p = 0{,}410$) et semestres 3 et 4 : ($X^2 = 2{,}803$ ($dl = 3$) ; $p = 0{,}423$).

avec leurs pairs occupant un travail rémunéré (premier semestre : X^2 = 8,655 (dl = 3) ; p = ,034 ; deuxième semestre : X^2 = 11,903 (dl = 3) ; p = ,008).

- Il est à noter qu'aucune différence significative n'est observable selon le statut persévérant/décrocheur (p > ,093).

La perception de la charge de travail chez les étudiants adultes est assez stable tout au long de leur parcours collégial : une majorité se considère comme « assez souvent » ou « toujours » dépassée par la charge de travail. Deux profils d'étudiants adultes se distinguent de celui de leurs condisciples, car les étudiants adultes expriment se sentir davantage dépassés par la charge de travail scolaire : les femmes et les parents étudiants. Les résultats indiquent que les étudiants adultes qui occupent un emploi rémunéré se sentent moins dépassés par tout ce qu'il y a à faire sur le plan scolaire. Les étudiants adultes qui occupent un emploi rémunéré semblent avoir développé des capacités de gestion du temps afin d'équilibrer celui réservé aux études et à l'emploi et pour coordonner toutes leurs activités sans exprimer le sentiment d'être dépassés de manière plus importante que leurs pairs sans emploi. Les travaux de Roy (2008) réalisés dans le milieu collégial québécois et ceux de Sales et al. (1996) effectués en milieu universitaire arrivent à des observations analogues sur les populations étudiantes en général.

4.5.7.2 Évaluation du niveau de stress à l'égard des cours

Les annexes 30 à 33 exposent les données sur l'évaluation que les étudiants adultes font quant à leur niveau de stress à l'égard de leur cours. Toutes les données ont été analysées selon le genre, la situation parentale, le travail rémunéré, les lieux de naissance et le statut de persévérant ou de décrocheur.

En considérant l'ensemble des étudiants adultes, une différence significative est observable entre le premier et le deuxième semestre (X^2 = 17,751 (dl = 4) ; p = ,001). Au deuxième semestre, les étudiants adultes déclarent vivre moins de stress à l'égard de leur cours. Par la suite, la situation de stabilise, puisqu'il n'y a pas de différence significative

observable entre le deuxième et le troisième semestre (X^2 = 2,875 (dl = 4) ; p = ,579) et entre le troisième et le quatrième semestre (X^2 = 5,255 (dl = 4) ; p = ,262).

- Selon le genre, pour les quatre semestres où la question a été adressée aux participants, les étudiantes déclarent à trois reprises être davantage stressées à l'égard de leurs cours en comparaison avec leurs pairs masculins (premier semestre : X^2 = 32,438 (dl = 4) ; p < ,001 ; deuxième semestre : X^2 = 21,561 (dl = 4) ; p < ,001 ; troisième semestre : X^2 = 14,186 (dl = 4) ; p < ,007 ; quatrième semestre : X^2 = 8,631 (dl = 4) ; p = ,071).

- Selon l'emploi rémunéré, ce sont les étudiants sans emploi au quatrième semestre qui déclarent être davantage stressés à l'égard de leurs cours comparativement à leurs pairs en emploi (X^2 = 12,669 (dl = 4) ; p = ,013).

- Selon le statut persévérant/décrocheur, ce sont les étudiants qui ont abandonné leur projet d'études collégiales qui déclarent être davantage stressés à l'égard de leurs cours en comparaison avec leurs pairs persévérant au premier semestre (X^2 = 15,015 (dl = 4) ; p = ,005) et au deuxième semestre (X^2 = 17,817 (dl = 4) ; p = ,001).

- Il est à noter qu'aucune différence significative n'est observable selon la situation parentale et le lieu de de naissance.

Le stress ressenti par les étudiants adultes est plus important au premier semestre et il diminue par la suite aux semestres deux, trois et quatre pour demeurer stable. À ces trois semestres, c'est tout de même un peu plus du tiers des étudiants adultes qui déclarent ressentir un stress « élevé » ou « très élevé ». Les femmes se distinguent la plupart du temps des hommes ainsi que les étudiants qui ont abandonné en comparaison avec ceux qui ont persévéré dans leurs études. Les femmes et ceux qui ont abandonné leurs études affirment avoir des niveaux de stress plus élevés.

4.5.8 Les dimensions de l'intégration au collège

L'intégration aux études collégiales peut s'analyser à l'aide de quatre dimensions : sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle. Les trois premières ont été abordées de

différentes manières dans les articles publiés. C'est pourquoi la présente section n'y reviendra pas explicitement. Le lecteur intéressé peut consulter les nombreuses données et résultats présentés à l'annexe 34 pour approfondir ces dimensions.

Les prochains paragraphes porteront sur quelques aspects associés à l'intégration vocationnelle. Lors du questionnaire administré au premier semestre, trois questions ont été posées concernant des aspects liés à l'intégration vocationnelle : renseignement recueilli sur le programme d'études avant l'inscription, la clarté du plan de carrière après l'obtention du diplôme et la confiance de terminer le programme d'études. Ces questions sont libellées comme suit :

- Avant de vous inscrire dans votre programme actuel, à quel point vous êtes-vous informé(e) sur celui-ci (exigences, contenu des cours, perspectives futures, etc.) ?
- Avez-vous une idée claire de ce que vous voulez faire après l'obtention de votre diplôme collégial (ex. : poursuivre vos études, intégrer le marché du travail, etc.) ?
- À quel point êtes-vous confiant(e) de terminer vos études collégiales ?

4.5.8.1 Information sur le programme

L'annexe 35 présente les résultats concernant la question « Avant de vous inscrire dans votre programme actuel, à quel point vous êtes-vous informé(e) sur celui-ci (exigences, contenu des cours, perspectives futures, etc.) ? ». On y observe qu'une minorité d'étudiants adultes déclarent ne « pas du tout » s'être informés (3,8 %) ou s'être « un peu » informés (17,7 %). Ce sont en revanche 37,6 % des étudiants adultes qui déclarent s'être « assez » informés et 40,9 % « beaucoup » informés. Les résultats présentés à l'annexe 35 montrent également qu'il n'y a pas de différences significatives entre les étudiantes et les étudiants (X^2 = 5,767 (dl = 3) ; p = ,124), les étudiants adultes avec enfant(s) et ceux sans enfant (X^2 = 0,600 (dl = 3) ; p = ,896), ceux qui occupent un emploi et ceux sans emploi (X^2 = 0,213 (dl = 3) ; p = ,975) ainsi qu'entre les persévérants et les décrocheurs (X^2 = 3,107 (dl = 3) ; p = ,375). La seule différence significative est observable entre les étudiants nés au Canada et ceux nés à l'extérieur du Canada (X^2 = 16,119 (dl = 3) ; p =,001). Ceux nés à l'extérieur du Canada déclarent s'être moins

informés sur leur programme d'études. Est-ce que cela s'explique par une réflexion vocationnelle moins élaborée, par un choix vocationnel mieux défini, par un manque d'accessibilité aux renseignements, par un manque de ressources professionnelles, par des enjeux interculturels ? Nos résultats ne permettent pas de trouver des pistes explicatives, mais cela s'avère être une voie à explorer dans d'autres recherches.

4.5.8.2 Clarté du plan de carrière

L'annexe 36 présente les résultats concernant la question « Avez-vous une idée claire de ce que vous voulez faire après l'obtention de votre diplôme collégial (ex. : poursuivre vos études, intégrer le marché du travail, etc.) ? ». On y observe qu'une forte majorité d'étudiants adultes (85,3 %) déclarent avoir une idée claire de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme. Ce résultat est peu étonnant si l'on considère que les étudiants adultes sont principalement inscrits dans des programmes techniques qui mènent souvent à des emplois spécifiques.

Il n'y a pas de différence significative entre les étudiantes et les étudiants (X^2 = 0,126 (dl = 1) ; p = ,723), entre ceux qui occupent un emploi et ceux sans emploi (X^2 = 0,116 (dl = 1) ; p = ,733) ainsi qu'entre les persévérants et les décrocheurs (X^2 = 0,508 (dl = 1) ; p = ,476). Des différences significatives sont observables, d'une part, entre les parents étudiants et les étudiants sans enfant (X^2 = 19,038 (dl = 1) ; p < ,001) et, d'autre part, entre ceux nés au Canada et ceux nés hors du Canada (X^2 = 24,140 (dl = 1) ; p = ,001). Premièrement, en ce qui concerne les étudiants avec ou sans enfant(s), ce sont les parents étudiants qui déclarent dans une proportion plus élevée (91,1 %) que celle de leurs pairs sans enfant 81,2 %) avoir un projet plan de carrière clair. Dans l'état actuel de nos analyses, nous ne pouvons pas suggérer de piste explicative. Deuxièmement, la différence observée selon le lieu de naissance s'observe ici en faveur des étudiants nés à l'extérieur du Canada. Ces derniers déclarent dans une proportion de 94,6 % avoir une idée claire de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme collégial comparativement à 82,0 % pour ceux nés au Canada.

4.5.8.3 Niveau de confiance pour terminer les études

L'annexe 37 présente les résultats concernant la question « À quel point êtes-vous confiant(e) de terminer vos études collégiales ? ». Rappelons que la question a été posée au premier semestre d'inscription. À ce moment, une très forte majorité d'étudiants adultes se disent « très confiants » (57,8 %) ou « assez confiants » (33,2 %) ; alors que seulement 5,6 % déclarent être « peu confiants » et 1,1 % « pas confiants ». Il n'y a pas de différence significative selon le genre (X^2 = 2,812 (*dl* = 3) ; *p* = ,421), le lieu de naissance (X^2 = 0,645 (*dl* = 3) ; *p* = ,886), la situation parentale (X^2 = 0,833 (*dl* = 3) ; *p* = ,842) ou l'emploi rémunéré durant les études (X^2 = 2,942 (*dl* = 3) ; *p* = ,401). Seule une différence est observable selon le statut persévérant/décrocheur (X^2 = 33,225 (*dl* = 3) ; *p* < ,001). Déjà au premier semestre, les décrocheurs sont moins confiants de terminer leurs études collégiales. Ils sont 4,5 % à déclarer n'être pas confiants et 9,0 % à être peu confiants. Ces proportions sont respectivement de 0,0 % et 4,5 % pour les persévérants. Ainsi, les décrocheurs se disent « très confiants » dans une proportion de 46,6 % ; alors qu'il s'agit d'une majorité de 62,7 % chez les persévérants.

4.5.9 Satisfaction à l'égard du projet d'études

Les participants ont été invités à se prononcer sur leur niveau de satisfaction à l'égard de leurs études. Au deuxième semestre de la recherche, les étudiants adultes ont dû se prononcer à savoir à quel point leur dernière année d'études correspondait aux attentes qu'ils avaient par rapport aux études collégiales. Les résultats à cette question sont présentés à l'annexe 38. Également, lors des deuxième, troisième, quatrième et cinquième semestres, ils devaient indiquer leur niveau de satisfaction à l'égard de leur dernière année d'études. Ces résultats sont présentés aux annexes 39 à 42.

Quant à savoir si le programme d'études correspond aux attentes des étudiants adultes, les données présentées à l'annexe 38 montrent que c'est le cas pour une forte majorité d'entre eux. Ce sont 21,3 % des étudiants adultes qui déclarent que la formation correspond totalement à leurs attentes, 57,1 % qu'elle correspond assez à leurs attentes et seulement 16,2 % qui disent qu'elle correspond peu et 5,4 % qu'elle ne correspond

aucunement à leurs attentes. Pour ces derniers, la proportion de 5,4 % correspond à 41 étudiants adultes. De ceux-ci, 20 ont persévéré (48,8 %), quatre ont abandonné leurs études (9,8 %), quatre autres étudient ailleurs qu'au cégep (9,8 %), deux se sont retirés de la recherche (4,9 %) et nous avons perdu la trace de 11 d'entre eux (attrition) (26,8 %). Ainsi, pour la moitié d'entre eux, malgré une déception à l'égard du programme durant la première année, la persévérance a été au rendez-vous. Il est toutefois possible d'observer une différence significative (X^2 = 10,290 (dl = 3) ; p = ,016) entre les réponses des persévérants et celles des décrocheur. Les décrocheurs sont proportionnellement moins nombreux à déclarer que le programme dans lequel ils sont inscrits correspond totalement à leurs attentes. En ce qui concerne les autres caractéristiques des étudiants adultes, il n'y a pas de différence significative selon le genre (X^2 = 0,195 (dl = 3) ; p = ,978), le lieu de naissance (X^2 = 4,813 (dl = 3) ; p = ,186), la situation parentale (X^2 = 2,188 (dl = 3) ; p = ,534) et l'emploi rémunéré durant les études (X^2 = 0,393 (dl = 3) ; p = ,942).

En ce qui concerne la satisfaction à l'égard du programme d'études, les données présentées aux annexes 39, 40, 41 et 42 indiquent que le niveau de satisfaction de l'ensemble des étudiants adultes est assez stable. La proportion d'étudiants qui se déclarent pas du tout satisfaits oscille entre 1,0 % et 2,0 % entre le deuxième et le cinquième semestre. Ces proportions sont de 11,2 % et 13,3 % pour les étudiants qui se disent peu satisfaits. La proportion d'étudiants qui déclarent être assez satisfaits oscille entre 57,2 % et 65,2 % et celle des étudiants totalement satisfaits entre 21,7 % et 27,8 %. Il n'y a aucune différence significative d'un semestre à l'autre (p > 0,168). Au fil des semestres, il n'y a aucune différence significative selon le genre, selon le lieu de naissance, selon la situation parentale ou selon l'emploi rémunéré durant les études. Seules des différences entre les étudiants persévérants et décrocheurs sont observables au deuxième (X^2 = 17,444 (dl = 3) ; p = ,001) et au quatrième (X^2 = 30,609 (dl = 3) ; p < ,001) semestres[27]. Dans les deux cas, on observe que les étudiants décrocheurs déclarent être nettement moins satisfaits de leur programme d'études.

[27] L'analyse pour cette variable en fonction de cette caractéristique n'a pas été possible au cinquième semestre à cause des faibles effectifs.

CONCLUSION

L'objectif général de cette recherche est de comprendre comment différentes caractéristiques et expériences des étudiants influencent le parcours éducatif des étudiants adultes. L'approche méthodologique adoptée est mixte. Le volet quantitatif s'appuie sur les données d'une enquête longitudinale (de 2020 à 2023) réalisée auprès d'un échantillon de 1 073 étudiants âgés de 24 ans et plus (moyenne = 32,7 ans ; écart-type = 8,2 ans ; médiane = 30 ans) inscrits dans 25 cégeps répartis dans toutes les régions du Québec et qui ont été invités à répondre à cinq questionnaires durant cinq semestres consécutifs. Les analyses quantitatives sont effectuées en prenant en compte des caractéristiques des étudiants adultes qui se sont révélées importantes dans le processus de traitement des données : le genre, la parentalité, le lieu de naissance, le travail rémunéré et le statut de persévérant ou de décrocheurs. Le volet qualitatif a permis de réaliser 25 entretiens semi-dirigés avec des étudiants adultes qui ont abandonné leur projet d'études.

Ce rapport de recherche adopte une forme particulière, celle du rapport par articles. Quatre articles ont été publiés dans des revues scientifiques et professionnelles :

Un premier article intitulé « Qui sont les étudiantes et étudiants adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? » a été publié dans la revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (Richard, 2022a). Cet article brosse un rare portrait de la population étudiante adulte (24 ans et plus) qui s'articule autour de différentes caractéristiques : le genre, la situation parentale, le lieu de naissance et le travail rémunéré pendant les études. Il fournit un éclairage sur les enjeux de l'intégration scolaire de cette population étudiante à son entrée au collégial. Les résultats mettent en exergue l'hétérogénéité des réalités des étudiants adultes et l'importance de leur offrir un meilleur soutien financier ; tout en soulignant les difficultés exprimées sur le plan scolaire par les étudiantes, les parents étudiants et les personnes étudiantes issues de l'immigration.

Un deuxième article intitulé « Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial » a été publié dans la *Revue canadienne d'enseignement supérieur* (Richard, 2023). Cet article explore l'importance de différentes difficultés dans l'expérience d'études postsecondaires d'étudiants adultes inscrits au cégep et cherche à cerner comment ces difficultés changent durant leur parcours scolaire. Bien qu'il y ait présence chez les étudiants adultes de facteurs positifs (motivation élevée, investissement de temps important, choix d'études clair) relatifs à la persévérance et à la réussite des études postsecondaires, leur taux de diplomation est considérablement inférieur à celui des étudiants plus jeunes. Il semble que le parcours scolaire des étudiants adultes soit parsemé de différents obstacles qui sont souvent ignorés par les directions d'établissement et qui mériteraient d'être approfondis. L'article présente une analyse des difficultés situationnelles, dispositionnelles et institutionnelles rencontrées par cette population étudiante. Les résultats montrent que les difficultés situationnelles sont les plus fréquemment identifiées, dont certaines qui gagnent de l'importance au fil des semestres, suivies par les difficultés dispositionnelles, qui, pour leur part, voient leur importance décroître à travers le parcours scolaire, puis, finalement, par les difficultés institutionnelles. Deux profils d'étudiants adultes identifient davantage de difficultés, notamment situationnelles : les femmes et les parents étudiants.

Un troisième article intitulé « Que savons-nous sur les "raccrocheurs adultes" au collégial ? » a été publié dans la revue professionnelle *Apprendre et enseigner aujourd'hui* (Richard, 2022b). L'objectif de cet article est d'identifier les caractéristiques des raccrocheurs adultes au collégial, c'est-à-dire les étudiants qui en sont à leur première expérience d'études au collégial et qui n'ont pas obtenu de diplôme postsecondaire. Ce ne sont donc pas des étudiants qui « retournent » aux études postsecondaires après une interruption plus ou moins brève des études. Il est plutôt question de raccrocheurs adultes au collégial dont le profil typique pourrait être le suivant : étudiant qui au terme de ses études secondaires, terminées au secteur jeunes ou « aux adultes », ne s'est pas inscrit aux études postsecondaires, et ce, pendant quelques années. Il était principalement sur le marché du travail et peut avoir complété une attestation, une spécialisation ou un diplôme d'études professionnelles. L'article permet d'observer des différences quant au secteur

d'études, les antécédents scolaires, les enfants à charge et le travail rémunéré, des aspects de l'intégration scolaire et de l'intégration institutionnelle.

Le quatrième article intitulé « Et si le PARES permettait de prévenir le décrochage des étudiantes et étudiants adultes au collégial ? » a été publié dans la revue professionnelle *Pédagogie collégiale* (Richard et Veilleux, 2023). Cet article compare la situation des étudiants adultes dits *persévérants* (*n* = 344) et ceux dits *décrocheurs* (*n* = 189). Les objectifs de cet article sont de présenter les raisons d'abandon des décrocheurs adultes et de les mettre en relation avec les axes d'intervention et les mesures du PARES 2021-2026 afin d'en dégager des pistes de solution. L'article dégage des constats sur les étudiants qui abandonnent leurs études qui s'articulent principalement autour de cinq thèmes : la situation financière précaire, la conciliation travail/études/famille difficile, le retour en emploi/réorientation, le manque de motivation et les problèmes de santé. De la mise en relation avec les orientations du PARES, six observations se dégagent : 1) la diversité des parcours scolaires des étudiants adultes et les besoins y étant rattachés, 2) les enjeux financiers de la population étudiante adulte, 3) les besoins singuliers des adultes en matière d'information scolaire et d'orientation professionnelle, 4) la nécessité de sensibiliser les différents intervenants des programmes à forte concentration d'adultes sur les caractéristiques et réalités de cette population étudiante, 5) l'utilisation des services du collège par la population étudiante adulte et 6) l'élaboration d'actions et d'interventions adaptées localement.

En plus de ces quatre articles, le quatrième chapitre du rapport décrit plusieurs autres résultats non encore publiés dans des articles. Comme les articles publiés proposent des synthèses et conclusions qui leur sont propres selon les objectifs qu'ils visent, la présente conclusion offre une synthèse des principales caractéristiques des étudiants adultes qui abandonnent leurs études afin d'attirer l'attention sur les réalités de ces étudiants et, il faut l'espérer, de susciter des discussions et réflexions chez les lecteurs qui appelleront à l'action dans leurs établissements respectifs.

Spécificités des décrocheurs adultes au collégial

Le chapitre 4 présente ici et là différentes caractéristiques des décrocheurs adultes lorsqu'ils sont comparés aux étudiants adultes persévérants. Ces renseignements peuvent amener les intervenants à réfléchir sur des interventions à mettre en place auprès de la population adulte afin de prévenir le décrochage. Il apparaît pertinent d'en faire la synthèse en conclusion.

De manière générale, les étudiants adultes qui abandonnent les études collégiales ne se distinguent pas de leurs pairs persévérants sur…

- le genre ;
- l'emploi rémunéré pendant les études ;
- les enfant(s) à charge ;
- le lieu de naissance ;
- les relations avec les pairs ;
- les motifs de retour aux études ;
- la perception de la charge du travail scolaire ;
- les renseignements pris sur le programme d'études avant l'inscription ;
- la clarté du plan de carrière avant d'entreprendre la formation.

Des différences sont observables en ce qui concerne les éléments qui suivent. Les étudiants adultes qui ont abandonné les études collégiales…

- …sont davantage inscrits au préuniversitaire et en Tremplin DEC ;
- …ont un plus faible sentiment d'autoefficacité ;
- …expriment une plus faible motivation en début de parcours et une baisse plus marquée au fil des semestres ;
- …ont une moins bonne connaissance des services offerts par le collège ;
- …estiment plus fortement que le collège n'en fait pas assez pour favoriser leur intégration ;

- …ont moins recours au programme d'Aide financière aux études l'AFE ;
- …estiment davantage que leur situation financière puisse nuire à leur réussite ;
- …s'absentent plus fréquemment ;
- …expriment un niveau de stress plus élevé à l'égard de la réussite de leurs cours ;
- …sont moins confiants, dès leur premier semestre, d'être en mesure de terminer leur programme d'études ;
- …sont plus nombreux à déclarer, en début de parcours, que leur programme d'études ne correspond pas à leur attente.
- …sont moins satisfaits à l'égard de leur programme d'études.

Constats importants et le besoin d'autres travaux de recherche

À la lecture de ces articles, il est possible de constater que de grands constats se dégagent de ce rapport de recherche. D'abord, les résultats mettent en exergue l'hétérogénéité de la population étudiante adulte au collégial. En fait, il faudrait plutôt parler des populations étudiantes adultes au collégial. Ce rapport articule principalement les analyses autour de quatre caractéristiques : le genre, la situation de parentalité, le lieu de naissance, l'occupation d'un emploi et le statut de persévérant/décrocheur. Ces caractéristiques ont été mises de l'avant, puisqu'elles fournissent un éclairage intéressant aux données traitées. Mais d'autres caractéristiques pourraient aussi apporter des nuances comme la moyenne générale au secondaire, la situation de handicap, la famille de programme, les antécédents scolaires et le groupe d'âge. Ensuite, deux profils d'étudiants adultes semblent montrer plus de vulnérabilité en ce qui a trait aux difficultés vécues : les femmes et les parents étudiants. Également, la question des enjeux économiques et des inquiétudes financières apparaissent être des préoccupations de premier plan.

La situation financière doit être considérée comme un facteur décisif quant à la poursuite ou non des études collégiales. Il y a lieu d'adapter et de bonifier l'aide financière aux études (AEF) pour permettre aux adultes de se maintenir aux études dans des conditions économiques favorables à la persévérance. Un récent dossier de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur offre des pistes d'action concernant l'AFE (Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2023).

Enfin, les résultats de cette recherche indiquent que les difficultés que peuvent vivre les populations adultes au collégial semblent être davantage reliées aux considérations relatives aux ressources financières, à l'orientation professionnelle. Dans cette optique, il serait essentiel de mettre en place des accommodements pour aider les étudiants adultes à concilier famille, études et travail ainsi que de proposer un soutien à l'intégration aux études collégiales et une offre de services adaptés. D'autres irritants d'ordre pédagogique, d'apprentissage ou de relations avec les étudiants plus jeunes sont tout de même présents, mais dans une moins large mesure.

Cette recherche fournit des informations inédites sur les populations étudiantes adultes au collégial, mais elle comporte quelques limites. Ainsi, il a été notamment impossible de prendre en compte l'influence d'éléments contextuels qui concernent, par exemple, le contexte du retour aux études, le parcours scolaire antérieur, la situation familiale pour les parents étudiants, qui mériteraient d'être approfondis. Également, il a été impossible au moment d'écrire ces lignes d'exploiter l'entièreté des données sur le plan longitudinal. Nous prévoyons d'autres publications pour pallier cette limite. Enfin, des enquêtes qualitatives plus pointues seraient nécessaires pour approfondir certaines dimensions de l'expérience des populations étudiantes adultes comme celle des parents étudiants, des étudiants étrangers, ceux issus de l'immigration récente ; la reconnaissance des acquis, notamment pour les étudiants issus de l'immigration, celle des antécédents scolaires, des difficultés économiques, de l'insécurité alimentaire ou de la santé mentale.

La persévérance et la réussite sont omniprésentes dans le milieu de l'éducation : scrutées et mesurées par les gestionnaires, désirées et parfois ardues pour les étudiants, souhaitées et nécessaires pour le développement de compétences professionnelles. Elles se présentent sans conteste comme le leitmotiv de tous les acteurs du réseau collégial. Il va de soi qu'il est de la responsabilité de tous les acteurs du milieu collégial de mettre à l'ordre du jour la recherche de solutions pour répondre aux besoins des populations étudiantes adultes et de penser le cégep du 21^{e} siècle en fonction de l'hétérogénéité des étudiants et de la diversité des parcours. Les ultimes retombées de ces solutions concernent directement ces milliers d'étudiants adultes qui font le choix du collégial

pour un retour sur les bancs d'école ou pour entreprendre des études supérieures plus tardivement. Il est nécessaire de fournir à ces populations étudiantes un environnement d'apprentissage adapté à leur réalité, de développer des lieux de formation auxquels ils se sentent appartenir, de mettre en place les conditions favorables qui pourront leur permettre de réaliser leurs ambitions et d'atteindre leurs rêves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(incluant celles citées dans les articles publiés)

Adams, J. et Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and non-traditional college students. *Perspectives, 2*(Article 2).

Ahern, K. et Le Brocque, R. (2005). Methodological issues in the effects of attrition : simple solutions for social scientists. *Field Methods, 17*(1), 53-69.

Amorim, J. P. (2018). Mature students' access to higher education: A critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. *European Journal of Education, 53*(3), 393-413.

Archambault, I. et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(3), 187-191.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentations. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(1), 23-45.

Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Statistique Canada.

Bélec, C. et Richard, É. (2019). *La rétroaction multitype*. Rapport de recherche PAREA. Cégep Gérald Godin et Campus Notre-Dame-de-Foy.

Bérard-Chagnon, J. (2007). *L'attrition dans les enquêtes sociales longitudinales : le cas de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)*. Mémoire de maîtrise en démographie. Université de Montréal.

Bertrand, R. (1986). *L'analyse statistique des données*. Presses de l'Université du Québec.

Bessette, S. (1999). *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes*. Rapport de recherche PAREA. Cégep de Sherbrooke.

Bessette, S. (2000). Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes. *Pédagogie collégiale, 13*(4), 4-10 et 39-40.

Blackburn, M. E., Tardif, S., Auclair, J. Gaudreault, M. et Thivierge, J. (2017). Déterminants du statut migratoire à 24 ans chez une cohorte de jeunes saguenéens et jeannois. *Revue Jeunes et société, 2*(2), 50-69.

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (p. 903-939). Seuil.

Bowlby, J. et McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada.

Brackney, B. E. et Karabenick, S.A. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology, 42*(4), 456-465.

Brinthaupt, T. M. et Eady, E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their nontraditional students. *The Journal of Continuing Higher Education, 62*, 131–140.

Bye, D., Pushkar, D. et Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly, 57*(2), 141–158.

Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. *Pédagogie collégiale*, *30*(3), 34-43.

Caron, M. et Tita, G. (2013). *Analyse du programme Groupe persévérance scolaire (GPS) des Îles-de-la-Madeleine : bilan et consolidation*. Centre de recherche sur les milieux insulaires et maritimes (CERMIM).

Caruth, G. D. (2014). Meeting the needs of older students in higher education. *Participatory Educational Research*, *1*(2), 21-35.

Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ). (2002). *Enquête à l'intention des différents intervenants de l'éducation afin de connaître leur opinion sur les divers aspects liés au décrochage scolaire*. Gouvernement du Québec.

Chao, R. et Good, G. E. (2004). Nontraditional students' perspectives on college education: A qualitative study. *Journal of College Counseling, 7*(1), 5-12.

Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Chen, J. C. (2014). Teaching nontraditional adult students: Adult learning theories in practice. *Teaching in Higher Education*, *19*(4), 406-418.

Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (2013). *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé.* Presses de l'Université du Québec.

Chevrier, J. (2010). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 53-87). Presses de l'Université du Québec.

Choy, S. (2002). *Findings from the condition of education 2002. Nontraditional undergraduates.* National Center for Education Statistics.

Cliplef, L. (2015). Mature students in community college: Two supports to improve student success. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *7*(2), 60-67.

Collège Ahuntsic. (2009). *Concilier études collégiales et vie de famille : nous sommes là pour vous !* Collège Ahuntsic.

Compton, J. I., Cox, E., et Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New directions for student services*, *114*, 73-80.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé…* Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2018-2019.* Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les collèges après 50 ans. Regard historique et perspectives*. Conseil supérieur de l'éducation.

Coulon, A. (2005). *Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.

Crête, J. (2010). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 285-307). Presses de l'Université du Québec.

Crockett, L. J. (2002). Agency in the life course: Concepts and processes. Dans L. J. Crockett (dir.), *Agency, motivation, and the life course* (p. 1-29). University of Nebraska Press.

Cross, K. (1974). Lowering the barriers for adult learners. *The Liberal Arts College and the Experienced Learner, 1974*, 2-13.

Davies, P. (1995). Themes and trends. Dans P. Davies (dir.), *Adults in higher education. International perspectives on access and participation* (p. 278-289). Jessica Kingsley.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Deguire, C., Duval, H., Lévesque, M. et Zaabat, S. (1996). *Intégration des adultes à temps plein*. Rapport de recherche PAREA. Collège de Rosemont.

Donaldson, J. F. et Townsend, B. K. (2007). Higher education journals' discourse about adult undergraduate students. *Journal of Higher Education, 78*(1), 27-50.

Doray, P., Bélanger, B et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Liens social et politiques, 54*, 75-89.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C., et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Doray, P., Canisius Kamanzi, P., Laplante, B. et Constanza Street, M. (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation emploi, 120*(Octobre-Décembre), 75-100.

Doray, P., Moulin, S., Prévost, J.-G. et Verdier, É. (2018, 30 mai). *Quantification du décrochage scolaire au Québec et en France : effets de perspective et jeux d'échelle* [communication]. Colloque Territoires et Décrochages scolaires, Nantes, France.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie, XXXV*, 511-532.

Duckenfield, M., Hamby, J. V. et Smink, J. (1990). *Effective strategies for dropout prevention: Twelve successful strategies to consider in a comprehensive dropout prevention program*. Clemson University, National Dropout Prevention Center.

Esmond, B. (2015). Part-time higher education in english colleges: Adult identities in diminishing spaces. *Studies in the Education of Adults, 47*(1), 21-34.

Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions For Student Service*s, *102*, 11-16.

Fenouillet F., Heutte J., Vallerand R.-J. (2015). *Validation of the adult education motivation scale* [communication]. *Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA)*, Orlando, FL, États-Unis.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publication.

Fleche, S. Lepinteur, A. et N. Powdthavee. (2018). Gender norms and relative working hours: Why do women suffer more than men from working longer hours than their partners?, *AEA Papers and Proceedings, 108*, 163-168.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.

Fragoso, A., Goncalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H et Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults, 45*(1), 67-81.

Fritz, V. et van Rhijn, T. (2019). Examining the postsecondary enrolment of low income mature students in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 10*(2), 7-20.

Gallais, B., Blackburn, M.-È., Paré, J., Maltais, A. et Brassard, H. (2022). *Adaptation psychologique et adaptation aux études à distance des étudiants collégiaux face à la crise de la COVID-19*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

Galland, O. (1993). Qu'est-ce que la jeunesse ? Dans A. Cavalli et O. Galland (dir.), *L'allongement de la jeunesse* (p. 11-18). Actes Sud.

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, Cégep de Jonquière.

Gaudreault, M. M. et Gaudreault, M. (2021). Accès, persévérance et diplomation aux études collégiales : ce que l'on en sait, *Les cahiers de l'IRIPI, 3*, 16-30.

Gaudreault, M. M., Richard, É., Gaudreault, M. et Charron, M. (2023, 9 juin). *Pourquoi les étudiants sont-ils moins motivés après leur 1re session qu'à leur arrivée au cégep ?* [communication]. 42e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Le collégial en effervescence. Rivière-du-Loup, QC, Canada.

Gauthier, M., Leblanc, P., Côté, S., Deschenaux, F., Girard, C., Laflamme, C., Magnan, M.-O. et Molgat, M. (2006). *La migration des jeunes au Québec. Rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Institut national de la recherche scientifique.

Gilardi, S. et Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement stylesand impact on attrition. *The Journal of Higher Education, 82*(1), 33-53.

Gorard, S. et Selwyn, N. (1999). Switching on the learning society? Questioning the role of technology in widening participation in lifelong learning. *Journal of Education Policy, 14*(5), 523-534.

Grace, A.P. et Gouthro, P.A. (2000). Using models of feminist pedagogies to think about issues and directions in graduate education for women students. *Studies in Continuing Education, 22*(1), 5-28.

Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Groen, J. et Kawalilak, C. (2019). Reflections on the adult education professoriate in Canada. *Education Sciences, 9*(1), 1-11.

Guay, R., Michaud, P., Paquet, F. et Poirier, S. (2020). *La réussite scolaire au collégial*. Les Presses de l'Université Laval.

Haicault, M. (1984). La gestion ordinaire de la vie en deux. *Sociologie du travail, 26*(3), 268-277.

Heutte, J., Caron, P. A., Fenouillet, F. et Vallerand R. (2016). Étude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire,13*(2-3).

Howard Sims, C. et Barnett, D.R. (2015). Devalued, misunderstood, and marginalized: Why nontraditional students' experiences should be included in the diversity discourse. *Online Journal of Workforce Education and Development, 8*(1), 1-12.

Hussar, W. J., et Bailey, T. M. (2016). *Projections of education statistics to 2024*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins infirmiers, 102,* 23-34.

Janosz, M., Fallu, J.-S. et Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation* (p. 115-164). Presses de l'Université du Québec.

Javed, R., Qureshi, F. H. et Khawaja, S. (2022). Academic intrinsic motivation and learning engagement in mature students in private higher education institutions in the South of England. *European Journal of Education Studies*, *9*(2), 1-24.

Jobin-Lawler, A., Boutet-Lanouette, M. et Rozon, L. (2019). *Se rassembler autour d'un ballon : étude sur l'intégration des étudiants-athlètes au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Campus Notre-Dame-de-Foy.

Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Rapport non traditionnel aux études : les règles des universités et de l'État québécois. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *45*(1), 188-206.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.

Kasworm, C. E. (1990). Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research, 60*(3), 345-372.

Kasworm, C. E. (2012). US adult higher education: One context of lifelong learning. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning, 5*(1), 1-19.

Kasworm, C. E. (2014). Paradoxical understandings regarding adult undergraduate persistence. *The Journal of Continuing Higher Education, 62*(2) (pp. 67-77).

Keith, P. M. (2007). Barriers and nontraditional students' use of academic and social services. *College Student Journal, 41*(4), 1123-1127.

Knapp, L. G., Kelly-Reid, J. E. et Ginder, S. A. (2012). *Enrollment in postsecondary institutions, fall 2011; financial statistics, fiscal year 2011; and graduation rates, selected cohorts, 2003–2008: First look (Provisional data)*. National Center for Education Statistics.

Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., Neter, J. et Li, W. (2005). *Applied linear statistical models*. McGraw-Hill/Irwin.

Lalonde, M. (2011). *Analyse de certains effets établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*. Rapport de recherche PAREA. Cégep du Vieux Montréal.

Lane, K. (2004). Sen. Clinton unveils plan to help nontraditional students. *Black Issues in Higher Education, 21*(2), 6.

Langevin, L. et Villeneuve, L. (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^{e} siècle*. Les Éditions Logiques.

Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A. et Eum, K. (2015). Determinants of nontraditional student status: A methodological review of the research. *Journal of College Student Development*, *56*(8), 876-881.

Lapointe Therrien, I. (2019). *Perceptions et réalités des professeurs à l'égard des étudiants adultes au collégial.* Rapport de recherche PREP. Campus Notre-Dame-de-Foy.

Lapointe Therrien, I. et Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*. Rapport de recherche PREP. Campus Notre-Dame-de-Foy.

Lapointe Therrien, I. et Richard, É. (2021). Les étudiants adultes au collégial. Les comprendre pour mieux les soutenir. *Pédagogie collégiale*, *35*(1), 16-24.

Larue, A., Malenfant, M. et Jetté, M. (2005). *Parent de retour aux études : du projet à l'expérience vécue*. Rapport de recherche FQRSC. CSSS de la Vieille-Capitale.
Lavoie, C. et Prud'homme, A.-C. (2022). La réussite au cégep. Regards rétrospectifs et prospectifs. *Pédagogie collégiale, 35*(3), 23-29.
Lawler, P. A. (1991). *The challenges of the future: Ethical issues in a changing student population.* Center for Education, Widener University.
Lévesque, S. (2017, 2 juin). *Études et monoparentalité : trop de devoirs ? Une plateforme politique pour la conciliation famille travail études* [communication]. 1er colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM, Réalité des parents étudiants : quel bilan pour le Québec, Montréal, QC, Canada.
Levin, J. S. (2007). *Nontraditional students and community Colleges: the Conflict of Justice and Neoliberalism.* Palgrave Macmillan.
Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. *Higher Education Studies*. *6*(2), 119-126.
Lovell, E. D. (2014). College students who are parents need equitable services for retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 16*(2), 187-202.
Magro, K. (2008). Exploring the experiences and challenges of adults from war-affected backgrounds: New directions for literacy educators. *Adult Basic Education and Literacy Journal, 2*(1), 24-33.
Malboeuf, M.-C. (2023, 12 septembre). S'absenter « sans la moindre gêne ». *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/les-cegepiens-de-plus-en-plus-absents/2023-09-12/s-absenter-sans-la-moindre-gene.php
Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue Canadienne de l'Éducation, 34*(4), 135-157.
Markle, G. (2015). Factors influencing persistence among nontraditional university students. *Adult Education Quarterly, 65*(3), 267-285.
Ménard, L., Bégin, C., Legault, F., Raîche, G. et St-Pierre, L. (2009). *Impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Rapport de recherche FRQSC. Université du Québec à Montréal.
Ménard, L. et Legault, F. (2010). La formation à l'enseignement au postsecondaire : ses composantes et ses effets sur la motivation des étudiants. Dans Actualité de la recherche en éducation et en formation (dir.), *Actes du Congrès international AREF 2010* (p. 1-11). AREF.
Ménard, L. et Leduc, D. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32*(2), en ligne
Mercer, D. L. (1993). Older coeds: predicting who will stay this time. *Journal of Research and Development in Education, 26*(3), 153-163.
Mercklé, P. (2015). Analyse longitidinale. Dans S. Paugam (dir.*), Les 100 mots de la sociologie* (p. 24-26). Collection Que sais-je. Presses Universitaires de France.
Merriam, S. B. et Brockett, R. G. (1997). *Profession and practice of adult education.* Jossey-Bass.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Indicateurs de l'éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de la famille. (2021). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec.

Noll, E., Reichlin, L. et Gault, B. (2017). *College students with children: National and regional profiles*. Institute for Women's Policy Research.

Norman, M. et Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational Studies, 29*(2-3), 261-272.

Oberts, J. R. (2015). Expanding our understanding of nontraditional students: family privilege and its affect on college students. *The Vermont Connection, 34*, Article 9.

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES). (2023). *Accessibilité financière aux études : quelles conditions pour la réussite étudiante ?* En ligne : https://www.oresquebec.ca/dossiers/accessibilite-financiere-aux-etudes-conditions-pour-la-reussite-etudiante/

Owusu-Agyeman, Y. (2019). An analysis of theoretical perspectives that define adult learners for effective and inclusive adult education policies. *International Review of Education, 65*, 929-953.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 123-145). Armand Colin.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Panacci, A. G. (2015). Adult students in higher education: Classroom experiences and needs. *College Quarterly*, *18*(3), 1-17.

Panacci, A. G. (2017). Adult students in mixed-age postsecondary classrooms: implications for instructional approaches. *College Quarterly, 20*(2), 1-30.

Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. A third decade of research.* Jossey-Bass.

Pelletier-Gilbert, M. (2017, 2 juin). *Être parent-étudiant au collégial : portrait de la situation au Cégep de Sherbrooke* [communication]. 1er colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM, Réalité des parents étudiants : quel bilan pour le Québec, Montréal, QC, Canada.

Perron, M. (2009, 27 mars). *Étudier, travailler, choisir une carrière : un difficile équilibre* [communication]. 8e colloque de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), L'approche orientante, Montréal, QC, Canada.

Perron, M., Auclair, J. et Veillette, S. (2009). Parcours scolaires au secondaire et au collégial : l'allongement de la durée des études. Dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Former des étudiants différents : un engagement collectif. Les Actes du 28e colloque annuel* (p. 157-163). Association québécoise de pédagogie collégiale.

Piché, S. et Chouinard, S. (2013). *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle*. Rapport de recherche PAREA. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

Pierce, B. H. et Hawthorne, M. J. (2011). Teaching, advising, and mentoring the non-traditional graduate student. *APS Oberver, November.* [en ligne] :

https://www.psychologicalscience.org/observer/teaching-advising-and-mentoring-the-non-traditional-graduate-student
Pintrich, P. R. et DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
Pintrich, P., Smith, D., García, T., et McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
Quivy**,** R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
Regnier-Loilier, A. (2016). Qui sont les étudiants-parents en France ? Caractéristiques et difficultés rencontrées. Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley (dir.), *Les vies étudiantes* (p. 277-291). La documentation française.
Reichlin Cruse, L., Richburg-Hayes, L., Hare, A. et Contreras-Mendez, S. (2021). *Evaluating the role of campus child care in student parent success. Challenges and opportunities for rigorous study***.** Institute for Women's Policy Research.
Richard, É. (2014). *Quand partir est trop difficile : l'abandon d'un projet d'études en situation de migration*. Rapport de recherche PREP. Campus Notre-Dame-de-Foy.
Richard, É. (2017). *La mobilité pour études collégiales : enquête provinciale*. Rapport de recherche PAREA. Campus Notre-Dame-de-Foy.
Richard, É. (2018, 7 mai). *La recherche sur les étudiants adultes : un défi conceptuel, une pertinence indéniable* [communication par affiche]. Colloque de l'Association pour la recherche au collégial, Favoriser l'accès et le partage par la création d'un observatoire, 86e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, QC, Canada.
Richard, É. (2022a). Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *24*(3), 123-144.
Richard, É. (2022b). Les raccrocheurs adultes au collégial. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *12*(1), 58-61.
Richard, É. (2023). Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial. *Revue canadienne d'enseignement supérieur, 53*(2), 15-31.
Richard, É., Gaudreault, M., Tardif, S. et Savard, C. (2022, 9 juin). *Quels sont les besoins de la population étudiante plus âgée, ayant des enfants à charge ou de première génération à l'entrée au cégep ?* [communication]. 41e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Recalcul en cours. À la recherche de nouveaux itinéraires, Laval, Québec, Canada.
Richard, É. et Mareschal, J. (2013). *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études*. Rapport de recherche PAREA. Campus Notre-Dame-de-Foy et Cégep Garneau.
Richard, É., Tardif, S., Gaudreault, M. M. et Savard, C. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche spécifique portant sur les étudiantes et les étudiants de 24 ans et plus.* ÉCOBES – Recherche et transfert ; CRISPESH ; IRIPII.
Richard, É. et Veilleux, J. (2023). Et si le PARES permettait de prévenir le décrochage des étudiantes et étudiants adultes au collégial ? *Pédagogie collégiale, 37*(1), 53-61.
Ritt, E. (2008). Redefining tradition : adult learners and higher education. *Adult Learning*, *19*(1 & 2), 12-16.
Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre pour le prévenir.* Éditions Beauchemin.

Robertson, D. L. (2020). Adult students in U.S. higher education: An evidence based commentary and recommended best practices. *Innovative Higher Education, 45*, 121-134.

Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 687-707.

Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire historique, 12*(2), 117-128.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

Rose, D. (2000). *Researching social and economic change*. *The uses of household panel studies*. Routledge.

Ross-Gordon, J. M. (2011). Supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional. *Peer Review, 13*(1), 26-29.

Rousseau, N. et Langlois, L. (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Presses de l'Université du Québec.

Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal. *Recherches sociographiques*, *49*(3), 501-521.

Ryan, R. M. et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(5),749-761.

Sales, A., Simard, G. et Maheu, L. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^{e} siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Université de Montréal.

Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Télé-Université.

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 783-805.

Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2007). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis. R*apport FQRSC. Université du Québec en Outaouais.

Schmitz, N. et Franz, M. (2002). A bootstrap method to test if study dropouts are missing randomly. *Quality and Quantity, 36*(1), 1-16.

Secrétariat à la jeunesse. (2016). *Politique québécoise de la jeunesse 2030*. Gouvernement du Québec.

Šestanović, A. et Siddiqui, M. (2021). Study-life balance and mature students in higher education during the covid-19 pandemic: The case of oxford business college, United Kingdom. *European Journal of Education Studies, 8*(11), 104-120.

Shelton, J. M. (2021). *Situational, institutional, dispositional barriers faced by nontraditoinal students in their access and pursuit of higher education.* Thèse de doctorat en Educational leadership. Trident University International.

Sherman, R. Z. et Sherman, J. D. (1991). *Dropout prevention : Strategies for the 1990's*. Pelavin Associates.

Shillingford, S. et Karlin, N. J. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic Pursuits of nontraditional students. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development, 25*(3), 91-102.

Slotnick, H. B., Pelton, M. H., Fuller, M. L. et Tabor, L. (1993). *Adult Learners on Campus*. The Falmer Press.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). (2011). *Guide de l'utilisateur du système PSEP*. Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

Statistique Canada. (2017). *Échantillonnage probabiliste*. Statistique Canada. [En ligne] https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/prob/5214899-fra.htm

Taylor, J. et House, B. (2010). An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education. *Psychology Teaching Review, 16*(1), 46-57.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.* University of Chicago Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2e edition). University of Chicago Press.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention, 8*(1), 1-19.

Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. CRI-VIFF.

Tremblay, R. R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Les Éditions de la Chenelière. [En ligne] http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/analyse_interpret_resultats.pdf

Trottier, C., Vultur, M. et Gauthier, M. (2003). Vocational integration and relationship to work among Quebec youths without high-school diplomas. Dans L. Roulleau-Berger (dir.), *Youth and work in the post-industrial city of North America and Europe* (p. 106-121). Brill.

Turgeon, J., Bourque, L., et Thibeault, D. (2007). *Une histoire de l'éducation aux adultes. Apprendre tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323–349.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

Villatte, A. et Marcotte, J. (2013). Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *42*(3), en ligne.

Villatte, A., Corbin, J. et Marcotte, J. (2014). Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes. *Recherches en Éducation, 20*, 170-188.

Volokhov, R. (2014). Differences in study skills knowledge between traditional and nontraditional students. *AURCO Journal*, vol. *20*.

Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, *35*(1), 55-67.

Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, *59*,10-20.

Zaffran, J. et Vollet, J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?*, Le Bord de L'eau éditions.

Zhang, C. et Zheng, G. (2013). Profiling and supporting Adult Learners. Dans S. Leone (dir.), *Synergic integration of formal and informal e-learning environments for adult lifelong learners* (pp. 1-23). IGI Global.

Annexe 1 – Informations sur la mesure de la motivation (IAD-ÉMFA)

Items :

1. Parce qu'elle va me permettre de gagner davantage.
2. Parce que ce type de formation fait partie intégrante de moi.
3. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.
4. Parce que selon moi, elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière (ou pour ma future carrière).
5. Honnêtement, je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en formation.
6. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de suivre cette formation.
7. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important.
8. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.
9. Parce qu'éventuellement, cela va me permettre de travailler dans un domaine que j'aime.
10. J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre cette formation, mais maintenant je me demande si je dois continuer à y aller.
11. Parce que cette formation me ressemble.
12. Parce que le fait de réussir cette formation me permet de me sentir important(e) à mes propres yeux.
13. Parce que je veux pouvoir faire « la belle vie » plus tard.
14. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur des sujets qui m'intéressent.
15. Parce que cela va m'aider dans le développement de ma carrière professionnelle.
16. Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis cette formation et franchement « je m'en fous » pas mal.
17. Parce que cette formation est une partie de ce que je suis.
18. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.
19. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.
20. Parce que cette formation va me permettre de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.
21. Parce que je crois que cette formation va augmenter mon potentiel au travail.
22. Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre pourquoi.
23. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir cette formation.
24. Parce que cette formation est une expression de moi-même.

Regroupement des items du IAD-ÉMFA selon les coefficients de saturation en fonction des six facteurs (rotation *oblimin*)

	Ext. Int.	Ext. Ext	Ext. Int	Amot	Int. Con	Ext. Iden
Motivation extrinsèque intégrée 1	**,86**	,05	-,06	,01	,07	-,02
Motivation extrinsèque intégrée 2	**,80**	,04	-,03	-,08	,09	,06
Motivation extrinsèque intégrée 3	**,91**	,01	,02	,01	,03	-,02
Motivation extrinsèque intégrée 4	**,79**	-,03	,20	-,01	,06	-,04
Motivation extrinsèque externe 1	,07	**,93**	-,09	,01	,01	-,04
Motivation extrinsèque externe 2	-,02	**,77**	,04	-,03	-,05	,13
Motivation extrinsèque externe 3	,02	**,64**	,20	,05	,01	-,04
Motivation extrinsèque externe 4	-,04	**,93**	-,05	-,01	,01	,03
Motivation extrinsèque introjectée 1	-,11	,03	**,85**	,03	,05	,01
Motivation extrinsèque introjectée 2	,21	,04	**,68**	-,07	-,02	,06
Motivation extrinsèque introjectée 3	-,01	,03	**,83**	,03	,03	-,04
Motivation extrinsèque introjectée 4	,01	-,02	**,92**	,01	-,01	,04
Amotivation 1	-,04	,03	-,04	**,81**	-,03	-,03
Amotivation 2	-,04	,03	-,04	**,81**	-,03	-,03
Amotivation 3	,09	,03	-,04	**,86**	-,06	,03
Amotivation 4	,07	-,08	,07	**,85**	,01	,02
Motivation intrinsèque à la connaissance 1	,16	-,04	-,09	-,02	**,75**	,02
Motivation intrinsèque à la connaissance 2	-,14	,03	,07	-,01	**,90**	-,07
Motivation intrinsèque à la connaissance 3	,06	-,05	,07	,02	**,81**	,06
Motivation intrinsèque à la connaissance 4	,21	,04	-,02	-,06	**,68**	,14
Motivation extrinsèque identifiée 1	-,03	-,02	,01	-,01	-,05	**,89**
Motivation extrinsèque identifiée 2	,42	-,03	,02	-,06	-,03	**,48**
Motivation extrinsèque identifiée 3	-,05	,06	-,01	,01	,01	**,89**
Motivation extrinsèque identifiée 4	-,04	,10	,06	-,02	,20	**,66**

n = 1 061

***alpha* de Cronbach**

Motivation extrinsèque intégrée : *alpha* = ,91
Motivation extrinsèque externe : *alpha* = ,86
Motivation extrinsèque introjectée : *alpha* = ,87
Amotivation : *alpha* = ,76
Motivation intrinsèque à la connaissance : *alpha* = ,85
Motivation extrinsèque identifiée : *alpha* = ,81

Annexe 2 – Informations sur la mesure du sentiment d'autoefficacité

Items :

1. Je crois que je vais obtenir une excellente note dans ce cours.
2. Je suis convaincu(e) que je peux comprendre les lectures les plus difficiles pour ce cours.
3. Je suis sûr(e) que je peux apprendre les notions de base enseignées dans ce cours.
4. J'ai confiance que je peux comprendre la matière la plus difficile présentée par mes enseignants.
5. J'ai confiance que je peux très bien réussir les évaluations de mes cours.
6. Je prévois bien réussir mes cours.
7. Je suis convaincu(e) que je peux maîtriser les compétences enseignées dans mes cours.
8. Si je prends en compte le degré de difficulté de mes cours, mes enseignants et mes habiletés, je crois que je vais réussir mes cours.

Regroupement des items du sentiment d'autoefficacité selon les coefficients de saturation

1. Je crois que je vais obtenir une excellente note dans ce cours.	**,80**
2. Je suis convaincu(e) que je peux comprendre les lectures les plus difficiles pour ce cours.	**,76**
3. Je suis sûr(e) que je peux apprendre les notions de base enseignées dans ce cours.	**,77**
4. J'ai confiance que je peux comprendre la matière la plus difficile présentée par mes enseignants.	**,83**
5. J'ai confiance que je peux très bien réussir les évaluations de mes cours.	**,90**
6. Je prévois bien réussir mes cours.	**,81**
7. Je suis convaincu(e) que je peux maîtriser les compétences enseignées dans mes cours.	**,84**
8. Si je prends en compte le degré de difficulté de mes cours, mes enseignants et mes habiletés, je crois que je vais réussir mes cours.	**,84**

n = 1 052

alpha de Cronbach = ,93

Annexe 3 – Guide d'entretien

GUIDE ENTRETIEN ÉTUDIANT-ADULTE DÉCROCHEUR

1) Valider les renseignements du questionnaire sur…
   a) Le parcours scolaire antérieur
   b) La situation familiale et résidentielle

2) Qu'est-ce qui vous a amené(e) à vous inscrire au collégial à l'automne 2020 ? (*valider si première session à ce moment*)

3) Comment imaginiez-vous le cégep ? Qu'est-ce que vous attendiez du cégep ?

4) Revenir sur les éléments mentionnés dans le questionnaire pour expliquer l'arrêt des études (+ approfondissement). Comment s'est prise la décision ?
   a) Si juste une réponse mentionnée dans le questionnaire : D'après vous, y a-t-il une seule ou plusieurs raisons ?
   b) Thèmes à couvrir (voir Q18 du Q2) :
      - Conciliation travail-études-famille
      - Conditions socioéconomiques
      - Difficultés vécues (comme étudiant adulte)
      - Charge de travail scolaire – stress
      - Relation avec les autres étudiants (plus jeunes)
      - Relation avec les professeurs
      - Réussite/performance (les notes obtenues ont-elles eu un rôle à jouer dans la décision ?)

5) Comment vous sentez-vous par rapport à cette décision/situation ?

6) Qu'est-ce que votre entourage (parents, conjoint(e), amoureux (se), amis, etc.) en pense ?

7) Qu'est-ce que cela signifie pour vous d'abandonner les études collégiales ? (*Comprendre le sens attribué à l'abandon ou à la persévérance des études collégiales chez les étudiants adultes*).

8) De quoi auriez-vous eu besoin pour persévérer dans votre projet d'études au collège X ?

9) Si c'était à refaire, que changeriez-vous à votre expérience ?

10) Quelle est votre principale occupation présentement ?

11) Quels sont vos projets à court terme ? Plans d'avenir ?

12) Si vous retourniez aux études, que changeriez-vous ?

Annexe 4 - Motifs de retour aux études

	Tous (*n*=704)	Femme (*n*=504)	Homme (*n*=193)	Avec enfant(s) (*n*=300)	Sans enfant (*n*=404)	Emploi (*n*=426)	Sans emploi (*n*=276)	Né au Canada (*n*=532)	Né hors Canada (*n*=170)	Persévérants (*n*=321)	Décrocheurs (*n*=125)
1. L'obtention d'un meilleur emploi	66,3 %	65,3 %	68,9 %	67,0 %	65,8 %	64,5 %	69,6 %	66,5 %	66,5 %	68,2 %	60,0 %
2. Avoir des meilleures conditions de travail	52,8 %	52,2 %	53,9 %	53,3 %	52,5 %	51,5 %	55,1 %	**55,3 %**	**45,9 %** [a]	**59,2 %**	**47,2 %** [b]
3. L'obtention d'un diplôme	46,3 %	45,2 %	49,2 %	49,7 %	43,8 %	44,9 %	48,6 %	44,7 %	51,2 %	44,2 %	40,8 %
4. Terminer une formation entreprise antérieurement	6,4 %	6,2 %	7,3 %	5,0 %	7,4 %	**8,0 %**	**3,6 %** [a]	6,8 %	5,3 %	4,4 %	8,0 %
5. La possibilité d'avoir un meilleur salaire	56,3 %	55,0 %	59,1 %	52,3 %	59,2 %	58,6 %	52,9 %	**58,1 %**	**51,2 %** [a]	**61,1 %**	**50,4 %** [b]
6. Le perfectionnement de certaines compétences pour mon emploi actuel	10,5 %	11,3 %	8,8 %	10,0 %	10,9 %	**14,2 %**	**4,3 %** [b]	11,1 %	8,8 %	10,0 %	12,0 %
7. Le défi d'être plus performant(e) sur le marché du travail	27,0 %	**24,4 %**	**34,2 %** [a]	24,0 %	29,2 %	25,3 %	29,3 %	**23,7 %**	**37,1 %** [a]	26,2 %	30,4 %
8. La possibilité d'obtenir une formation rapide et de qualité	17,0 %	16,5 %	18,7 %	14,0 %	19,3 %	**13,7 %**	**22,5 %** [a]	16,0 %	20,6 %	16,5 %	21,6 %
9. La nature du programme (stages, encadrement, formation pratique)	27,4 %	25,2 %	32,1 %	**20,3 %**	**32,7 %** [a]	**23,4 %**	**34,1 %** [a]	28,8 %	23,5 %	30,5 %	23,2 %
10. Mes qualités et aptitudes personnelles (j'estime que je suis fait(e) pour ce domaine d'emploi)	57,4 %	57,3 %	58,0 %	56,0 %	58,4 %	55,3 %	60,9 %	**61,8 %**	**43,5 %** [b]	60,7 %	53,6 %
11. La réputation du programme d'études/du collège	15,3 %	15,1 %	16,1 %	13,3 %	16,8 %	13,7 %	18,1 %	14,5 %	18,2 %	15,6 %	15,2 %
12. Mon intérêt pour les études	47,4 %	46,0 %	49,2 %	45,0 %	49,3 %	47,3 %	47,5 %	47,2 %	48,2 %	47,7 %	43,2 %
13. Pour démarrer mon entreprise	10,4 %	9,7 %	12,4 %	10,0 %	10,6 %	8,5 %	13,4 %	9,8 %	12,4 %	9,7 %	12,8 %
14. Changement de carrière	3,3 %	3,6 %	2,1 %	2,0 %	4,2 %	3,1 %	3,6 %	3,8 %	1,8 %	3,7 %	3,2 %
15. Réaliser un rêve, une passion	1,1 %	1,2 %	1,0 %	1,0 %	1,2 %	0,7 %	1,8 %	1,5 %	0,0 %	1,2 %	0,8 %
16. Améliorer ma qualité de vie/familiale	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,7 %	0,2 %	0,5 %	0,4 %	0,6 %	0,0 %	0,6 %	-
17. Briser l'isolement	0,3 %	0,2 %	0,5 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %	0,4 %	0,4 %	0,0 %	-	-
18. Relever de nouveaux défis	0,4 %	0,6 %	0,0 %	0,3 %	0,5 %	0,5 %	0,4 %	0,4 %	0,6 %	-	-

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 5 - Sources de revenu au premier semestre d'inscription

	Tous (*n*=1 057)	Femme (*n*=774)	Homme (*n*=288)	Avec enfant(s) (*n*=442)	Sans enfant (*n*=631)	Emploi (*n*=625)	Sans emploi (*n*=446)	Né au Canada (*n*=793)	Né hors Canada (*n*=278)	Persévérants (*n*=474)	Décrocheurs (*n*=186)
1. Revenus d'emploi	58,3 %	59,6 %	62,5 %	**44,6 %**	**71,8 %** [b]	**100,0 %**	**6,5 %** [b]	**64,4 %**	**49,6 %** [b]	57,6 %	61,3 %
2. AFE prêts	38,9 %	**40,6 %**	**32,3 %** [a]	**47,3 %**	**32,0 %** [b]	**30,2 %**	**49,8 %** [b]	38,8 %	36,7 %	**40,9 %**	**29,0 %** [a]
3. AFE bourses	31,3 %	32,0 %	27,8 %	**43,7 %**	**21,9 %** [b]	**18,6 %**	**48,0 %** [b]	30,6 %	31,3 %	**34,0 %**	**25,8 %** [a]
4. Bourse du collège ou d'un autre organisme	1,1 %	0,8 %	2,1 %	1,1 %	1,1 %	1,0 %	1,3 %	1,1 %	1,1 %	1,5 %	0,5 %
5. Soutien parental	11,7 %	10,6 %	14,2 %	**7,2 %**	**14,6 %** [b]	10,3 %	13,5 %	12,1 %	10,1 %	11,4 %	10,2 %
6. Soutien du conjoint	18,6 %	**20,5 %**	**12,5 %** [a]	**27,8 %**	**11,7 %** [b]	**13,3 %**	**25,6 %** [b]	17,8 %	20,1 %	22,4 %	16,7 %
7. Pension alimentaire	3,2 %	**4,4 %**	**0,0 %** [b]	**7,7 %**	**0,0 %** [b]	**1,6 %**	**5,4 %** [a]	**3,9 %**	**1,1 %** [a]	4,2 %	2,7 %
8. Prestation d'assurance-emploi	5,7 %	**4,3 %**	**8,7 %** [a]	4,5 %	6,3 %	**3,7 %**	**8,3 %** [a]	5,3 %	6,5 %	5,7 %	7,5 %
9. CNESST	1,2 %	1,4 %	0,7 %	**2,3 %**	**0,5 %** [a]	0,8 %	1,8 %	1,3 %	1,1 %	1,3 %	2,2 %
10. Soutien gouvernemental pour un retour aux études	1,3 %	1,2 %	1,7 %	1,6 %	1,1 %	**0,2 %**	**2,9 %** [b]	1,5 %	0,7 %	1,7 %	1,1 %
11. REEP	0,6%	0,4%	1,0%	0,9%	0,3%	0,5%	0,4%	0,6%	0,4%	0,6%	0,5%
12. Rentes de retraite	0,9 %	0,8 %	1,0 %	0,5 %	1,3 %	**0,2 %**	**2,0 %** [a]	1,0 %	0,7 %	0,6 %	1,6 %
13. REER/CELI	3,8 %	3,4 %	3,8 %	**1,6 %**	**5,2 %** [a]	3,7 %	3,8 %	**4,8 %**	**0,7 %** [a]	5,1 %	2,7 %
14. Emprunts	2,6 %	3,1 %	1,4 %	3,2 %	2,2 %	2,1 %	3,4 %	2,5 %	2,9 %	3,0 %	3,2 %
15. Marge de crédit	10,0 %	10,3 %	8,7 %	10,9 %	9,2 %	11,4 %	7,8 %	**11,7 %**	**4,7 %** [a]	11,8 %	9,7 %
16. Épargne personnelle	3,2 %	**2,5 %**	**5,2 %** [a]	**1,4 %**	**4,4 %** [a]	**1,4 %**	**5,4 %** [b]	3,4 %	2,5 %	3,8 %	1,6 %
17. Aide sociale	0,7 %	0,6 %	0,0 %	0,5 %	0,8 %	**0,0 %**	**1,6 %** [a]	0,5 %	1,1 %	0,8 %	1,1 %
18. PCU	0,9 %	0,9 %	1,0 %	0,5 %	1,3 %	0,6 %	1,3 %	1,0 %	0,7 %	1,9 %	1,6 %
19. SAAQ	0,1 %	0,0 %	0,3 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,2 %	0,1 %	0,0 %	0,8 %	0,5 %
20. Revenus de location	0,2 %	0,0 %	0,7 %	0,0 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %
21. Rente du conjoint survivant	0,2 %	0,3 %	0,0 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,1 %	0,4 %	0,2 %	0,0 %
22. Assurance invalidité	0,3 %	0,4 %	0,0 %	0,2 %	0,3 %	0,2 %	0,4 %	0,3 %	0,4 %	0,2 %	0,0 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 6 - Situation financière au premier semestre d'inscription

	Tous (*n*=1 065)	**Femme** (*n*=767)	**Homme** (*n*=287)	**Avec enfants(s)** (*n*=439)	**Sans enfant** (*n*=626)	**Emploi** (*n*=620)	**Sans emploi** (*n*=443)	**Né au Canada** (*n*=790)	**Né hors Canada** (*n*=273)
1. Je n'ai pas plus de problèmes financiers.	28,8 %	27,4 %	32,4 %	**24,6 %**	**31,8 %** [a]	30,6 %	26,4 %	**31,5 %**	**21,2 %** [a]
2. J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation).	55,4 %	54,4 %	57,1 %	55,1 %	55,6 %	55,9 %	55,1 %	55,4 %	54,9 %
3. Je manque d'argent (je n'arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l'insécurité alimentaire, etc.).	7,5 %	7,8 %	6,3 %	9,3 %	6,2 %	6,3 %	9,3 %	8,0 %	6,2 %
4. Je m'endette plus et cela nuit à ma situation financière.	17,1 %	18,0 %	15,0 %	18,9 %	15,8 %	17,2 %	16,9 %	17,6 %	15,8 %
5. J'ai besoin de soutien financier de ma famille et/ou de mon/ma conjoint(e).	19,3 %	**21,9 %**	**12,9 %** [a]	20,7 %	18,4 %	17,5 %	22,1 %	**20,9 %**	**14,7 %** [a]
6. J'ai besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins.	27,0 %	27,6 %	25,8 %	**33,0 %**	**22,8 %** [b]	**20,3 %**	**36,3 %** [b]	27,8 %	24,5 %
7. L'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante.	19,2 %	20,3 %	15,7 %	20,5 %	18,2 %	**5,2 %**	**24,8 %** [b]	**20,6 %**	**14,7 %** [a]
8. Je me sens plus stressé(e) en lien avec l'argent (sentiment de dépendance, perte d'autonomie, privations, ne pas pouvoir accumuler de l'argent pour la retraite, etc.).	35,0 %	**36,9 %**	**29,3 %** [a]	**30,5 %**	**38,2 %** [a]	36,5 %	33,4 %	**39,2 %**	**23,1 %** [b]
9. J'aimerais travailler plus pour tout payer, mais je n'y arrive pas (manque de temps, horaires non compatibles, etc.).	30,3 %	31,7 %	26,1 %	27,6 %	32,3 %	31,6 %	28,7 %	30,9 %	28,9 %
10. J'estime que ma situation financière actuelle peut nuire à la poursuite de mes études.	18,4 %	18,8 %	17,1 %	18,5 %	18,4 %	19,3 %	17,2 %	17,8 %	19,8 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 7 - Situation financière au deuxième semestre d'inscription

	Tous (***n***=755)	**Femme** (***n***= 564)	**Homme** (***n***= 182)	**Avec enfants** (***n***=318)	**Sans enfant** (***n***=437)	**Emploi** (***n***=403)	**Sans emploi** (***n***=352)	**Né au Canada** (***n***=575)	**Né hors Canada** (***n***=178)
1. Je n'ai pas plus de problèmes financiers.	35,8 %	34,4 %	39,6 %	**28,9 %**	**40,7 %** [b]	38,5 %	32,7 %	**39,3 %**	**24,7 %** [b]
2. J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation).	47,4 %	48,6 %	43,4 %	50,3 %	45,3 %	47,9 %	46,9 %	46,6 %	50,0 %
3. Je manque d'argent (je n'arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l'insécurité alimentaire, etc.).	7,4 %	7,6 %	6,6 %	7,9 %	7,1 %	6,5 %	8,5 %	7,3 %	7,9 %
4. Je m'endette plus et cela nuit à ma situation financière.	15,8 %	15,8 %	15,4 %	16,0 %	15,6 %	13,9 %	17,9 %	16,1 %	14,6 %
5. J'ai besoin de soutien financier de ma famille et/ou de mon/ma conjoint(e).	18,9 %	19,7 %	15,9 %	18,2 %	19,5 %	**14,9 %**	**23,6 %** [a]	19,0 %	18,5 %
6. J'ai besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins.	25,0 %	26,1 %	20,9 %	**31,4 %**	**20,4 %** [b]	**17,4 %**	**33,8 %** [b]	25,6 %	22,5 %
7. L'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante.	17,9 %	18,8 %	15,4 %	**22,6 %**	**14,4 %** [a]	**14,1 %**	**22,2 %** [a]	17,6 %	18,5 %
8. Je me sens plus stressé(e) en lien avec l'argent (sentiment de dépendance, perte d'autonomie, privations, ne pas pouvoir accumuler de l'argent pour la retraite, etc.).	30,2 %	**32,1 %**	**23,6 %** [a]	27,7 %	32,0 %	29,3 %	31,3 %	**32,7 %**	**22,4 %** [a]
9. J'aimerais travailler plus pour tout payer, mais je n'y arrive pas (manque de temps, horaires non compatibles, etc.).	27,8 %	29,3 %	22,0 %	25,8 %	29,3 %	**31,3 %**	**23,9 %** [a]	28,2 %	27,0 %
10. J'estime que ma situation financière actuelle peut nuire à la poursuite de mes études.	13,0 %	13,1 %	12,1 %	14,2 %	12,1 %	12,4 %	13,6 %	13,4 %	11,8 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 8 - Situation financière au troisième semestre d'inscription

	Tous (*n*=564)	**Femme** (*n*=417)	**Homme** (*n*=142)	**Avec enfants** (*n*=232)	**Sans enfant** (*n*=332)	**Emploi** (*n*=340)	**Sans emploi** (*n*=221)	**Né au Canada** (*n*=429)	**Né hors Canada** (*n*=133)
1. Je n'ai pas plus de problèmes financiers.	25,7 %	24,0 %	31,0 %	**19,4 %**	**30,1 %** [a]	27,1 %	24,0 %	27,5 %	19,5 %
2. J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation).	55,0 %	54,2 %	57,0 %	57,8 %	53,0 %	55,0 %	54,3 %	55,7 %	52,6 %
3. Je manque d'argent (je n'arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l'insécurité alimentaire, etc.).	9,9 %	9,1 %	12,0 %	10,3 %	9,6 %	8,8 %	11,3 %	9,6 %	11,3 %
4. Je m'endette plus et cela nuit à ma situation financière.	19,9 %	**21,8 %**	**14,1 %** [a]	21,1 %	19,0 %	20,6 %	19,0 %	**21,9 %**	**13,5 %** [a]
5. J'ai besoin de soutien financier de ma famille et/ou de mon/ma conjoint(e).	29,4 %	30,9 %	23,9 %	31,5 %	28,0 %	28,8 %	30,3 %	29,6 %	28,6 %
6. J'ai besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins.	37,4 %	38,1 %	34,5 %	**44,8 %**	**32,2 %** [a]	**32,6 %**	**44,8 %** [a]	37,8 %	36,8 %
7. L'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante.	26,2 %	28,3 %	21,1 %	**31,9 %**	**22,3 %** [a]	23,8 %	29,9 %	24,9 %	30,1 %
8. Je me sens plus stressé(e) en lien avec l'argent (sentiment de dépendance, perte d'autonomie, privations, ne pas pouvoir accumuler de l'argent pour la retraite, etc.).	35,8 %	37,4 %	31,0 %	35,3 %	36,1 %	34,7 %	37,6 %	**38,9 %**	**25,6 %** [a]
9. J'aimerais travailler plus pour tout payer, mais je n'y arrive pas (manque de temps, horaires non compatibles, etc.).	33,7 %	34,7 %	30,3 %	32,3 %	34,6 %	**38,2 %**	**26,2 %** [a]	32,9 %	36,1 %
10. J'estime que ma situation financière actuelle peut nuire à la poursuite de mes études.	15,1 %	15,6 %	13,4 %	15,5 %	14,8 %	16,5 %	12,2 %	14,9 %	15,8 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 9 - Situation financière au quatrième semestre d'inscription

	Tous (*n*=434)	**Femme** (*n*=321)	**Homme** (*n*=108)	**Avec enfants** (*n*=179)	**Sans enfant** (*n*=255)	**Emploi** (*n*=266)	**Sans emploi** (*n*=162)	**Né au Canada** (*n*=343)	**Né hors Canada** (*n*=90)
1. Je n'ai pas plus de problèmes financiers.	27,9 %	**24,9 %**	**37,0 %** [a]	24,0 %	30,6 %	27,8 %	27,8 %	29,7 %	20,0 %
2. J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation).	54,4 %	54,5 %	53,7 %	57,0 %	52,5 %	56,0 %	51,2 %	54,2 %	55,6 %
3. Je manque d'argent (je n'arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l'insécurité alimentaire, etc.).	9,2 %	9,7 %	8,3 %	10,1 %	8,6 %	9,8 %	8,6 %	10,2 %	5,6 %
4. Je m'endette plus et cela nuit à ma situation financière.	24,7 %	26,8 %	18,5 %	25,1 %	24,3 %	24,8 %	24,7 %	**26,8 %**	**16,7 %** [a]
5. J'ai besoin de soutien financier de ma famille et/ou de mon/ma conjoint(e).	32,0 %	34,3 %	25,0 %	34,1 %	30,6 %	29,3 %	37,0 %	32,9 %	28,9 %
6. J'ai besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins.	38,0 %	**42,7 %**	**24,1 %** [b]	41,9 %	35,3 %	**33,1 %**	**46,3 %** [a]	40,2 %	30,0 %
7. L'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante.	26,3 %	**30,5 %**	**14,8 %** [b]	**31,3 %**	**22,7 %** [a]	24,4 %	30,2 %	27,7 %	21,1 %
8. Je me sens plus stressé(e) en lien avec l'argent (sentiment de dépendance, perte d'autonomie, privations, ne pas pouvoir accumuler de l'argent pour la retraite, etc.).	36,6 %	**40,2 %**	**26,9 %** [a]	38,0 %	35,7 %	36,1 %	37,7 %	**40,2 %**	**23,3 %** [a]
9. J'aimerais travailler plus pour tout payer, mais je n'y arrive pas (manque de temps, horaires non compatibles, etc.).	35,0 %	36,1 %	30,6 %	34,1 %	35,7 %	**41,4 %**	**25,3 %** [b]	35,0 %	35,6 %
10. J'estime que ma situation financière actuelle peut nuire à la poursuite de mes études.	14,5 %	16,2 %	10,2 %	16,2 %	13,3 %	15,0 %	14,2 %	**16,6 %**	**6,7 %** [a]

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 10 - Situation financière des persévérants et décrocheurs, semestres 2 à 4

	Deuxième semestre		Troisième semestre		Quatrième semestre	
	Persévérants (*n*=452)	**Décrocheurs (*n*=111)**	**Persévérants (*n*=411)**	**Décrocheurs (*n*=52)**	**Persévérants (*n*=370)**	**Décrocheurs (*n*=25)**
1. Je n'ai pas plus de problèmes financiers.	35,6 %	35,1 %	27,0 %	34,6 %	28,6 %	32,0 %
2. J'estime que je me prive et que je dois restreindre mes dépenses (sorties, achats, alimentation).	48,0 %	50,5 %	56,4 %	51,9 %	55,1 %	36,0 %
3. Je manque d'argent (je n'arrive pas à payer mon loyer, mes factures, je vis de l'insécurité alimentaire, etc.).	6,4 %	6,3 %	8,6 %	13,5 %	8,4 %	12,0 %
4. Je m'endette plus et cela nuit à ma situation financière.	15,7 %	14,4 %	19,0 %	21,2 %	23,5 %	24,0 %
5. J'ai besoin de soutien financier de ma famille et/ou de mon/ma conjoint(e).	21,5 %	15,3 %	29,4 %	30,8 %	31,1 %	32,0 %
6. J'ai besoin de l'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) pour subvenir à mes besoins.	**27,0 %**	**16,2 %** [a]	**40,1 %**	**25,0 %** [a]	38,6 %	20,0 %
7. L'aide financière aux études du gouvernement (prêts et bourses) est insuffisante.	19,5 %	12,6 %	26,8 %	23,1 %	26,2 %	16,0 %
8. Je me sens plus stressé(e) en lien avec l'argent (sentiment de dépendance, perte d'autonomie, privations, ne pas pouvoir accumuler de l'argent pour la retraite, etc.).	31,0 %	28,8 %	34,3 %	40,4 %	34,6 %	40,0 %
9. J'aimerais travailler plus pour tout payer, mais je n'y arrive pas (manque de temps, horaires non compatibles, etc.).	27,9 %	30,6 %	35,0 %	26,9 %	**34,3 %**	**12,0 %** [a]
10. J'estime que ma situation financière actuelle peut nuire à la poursuite de mes études.	**11,1 %**	**18,0 %** [a]	**12,2 %**	**25,0 %** [a]	13,8 %	16,0 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 11 - Situation financière propice à la poursuite des études

Répartition des participants à la question *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études collégiales ?* selon le semestre d'inscription et le genre

	2e semestre		3e semestre		4e semestre		5e semestre	
	Féminin (*n* = 574)	Masculin (*n* = 181)	Féminin (*n* = 422)	Masculin (*n* = 144)	Féminin (*n* = 323)	Masculin (*n* = 111)	Féminin (*n* = 252)	Masculin (*n* = 83)
Aucunement	8,2 %	6,6 %	9,5 %	6,3 %	10,5 %	7,2 %	9,5 %	8,4 %
Très peu	26,3 %	26,0 %	32,7 %	33,3 %	31,0 %	24,3 %	37,3 %	28,9 %
Assez	47,2 %	45,3 %	44,5 %	45,8 %	45,2 %	47,8 %	37,3 %	45,8 %
Totalement	18,3 %	22,1 %	13,3 %	14,6 %	13,3 %	20,7 %	15,9 %	16,9 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
	X^2 = 1,579 (*dl* = 3) ; *p* = ,664		X^2 = 1,481 (*dl* = 3) ; *p* = ,687		X^2 = 5,281 (*dl* = 3) ; *p* = ,152		X^2 = 2,505 (*dl* = 3) ; *p* = ,474	

Répartition des participants à la question *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études collégiales ?* selon le semestre d'inscription et la situation parentale

	2e semestre		3e semestre		4e semestre		5e semestre	
	Avec enfant(s) (*n* = 319)	Sans enfant (*n* = 445)	Avec enfant(s) (*n* = 234)	Sans Enfant (*n* = 337)	Avec enfant(s) (*n* = 181)	Sans Enfant (*n* = 258)	Avec enfant(s) (*n* = 147)	Sans Enfant (*n* = 193)
Aucunement	10,0 %	6,5 %	9,8 %	7,7 %	11,0 %	8,5 %	11,6 %	7,3 %
Très peu	30,4 %	22,9 %	37,2 %	30,3 %	32,0 %	27,1 %	42,8 %	29,0 %
Assez	44,8 %	48,6 %	40,2 %	48,1 %	44,8 %	46,9 %	34,7 %	44,0 %
Totalement	14,8 %	22,0 %	12,8 %	13,9 %	12,2 %	17,5 %	11,6 %	19,7 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
	X^2 = 12,618 (*dl* = 3) ; *p* = ,006		X^2 = 4,765 (*dl* = 3) ; *p* = ,190		X^2 = 3,643 (*dl* = 3) ; *p* = ,303		**X^2 = 11,093 (*dl* = 3) ; *p* = ,011**	

Répartition des participants à la question *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études collégiales ?* selon le semestre d'inscription et l'emploi rémunéré durant l'année scolaire

	2e semestre		3e semestre		4e semestre		5e semestre	
	Avec emploi (*n* = 407)	Sans emploi (*n* = 357)	Avec emploi (*n* = 346)	Sans emploi (*n* = 222)	Avec emploi (*n* = 268)	Sans emploi (*n* = 165)	Avec emploi (*n* = 226)	Sans emploi (*n* = 114)
Aucunement	8,6 %	7,3 %	7,2 %	10,4 %	9,7 %	9,1 %	9,3 %	8,8 %
Très peu	24,8 %	27,4 %	34,4 %	30,6 %	29,1 %	29,7 %	33,2 %	37,7 %
Assez	46,2 %	47,9 %	48,6 %	39,6 %	47,4 %	43,0 %	39,4 %	41,2 %
Totalement	20,4 %	17,4 %	9,8 %	19,4 %	13,8 %	18,2 %	18,1 %	12,3 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
	X^2 = 1,956 (*dl* = 3) ; *p* = ,582		**X^2 = 13,623 (*dl* = 3) ; *p* = ,003**		X^2 = 1,740 (*dl* = 3) ; *p* = ,628		X^2 = 2,145 (*dl* = 3) ; *p* = ,543	

Répartition des participants à la question *Globalement, considérez-vous votre situation économique propice à la réussite de vos études collégiales ?* selon le semestre d'inscription et le lieu de naissance

	2e semestre		3e semestre		4e semestre		5e semestre	
	Né au Canada (*n* = 581)	Né hors du Canada (*n* = 181)	Né au Canada (*n* = 436)	Né hors du Canada (*n* = 133)	Né au Canada (*n* = 348)	Né hors du Canada (*n* = 90)	Né au Canada (*n* = 266)	Né hors du Canada (*n* = 74)
Aucunement	8,1 %	7,7 %	8,5 %	9,0 %	9,8 %	8,9 %	7,9 %	13,5 %
Très peu	24,3 %	31,5 %	31,0 %	39,9 %	28,4 %	32,2 %	34,6 %	35,1 %
Assez	45,8 %	50,8 %	46,1 %	40,6 %	46,0 %	45,6 %	41,0 %	36,5 %
Totalement	21,8 %	10,0 %	14,4 %	10,5 %	15,8 %	13,3 %	16,5 %	14,9 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
	X^2 = 13,835 (*dl* = 3) ; *p* = ,003		X^2 = 4,317 (*dl* = 3) ; *p* = ,229		X^2 = 0,695 (*dl* = 3) ; *p* = ,874		X^2 = 2,402 (*dl* = 3) ; *p* = ,493	

Annexe 12 - Analyse de variance : motivation au premier semestre (modèle 1)

Résultats de l'analyse des variances (*ANOVA*) des variables *Genre, Lieu de naissance, Situation parentale_S1, Emploi rémunéré_S1* et leurs interactions sur la variable *Motivation au premier semestre*

Variables	Somme des carrés	*dl*	Moyenne des carrés	*F*	*p*
Genre	7 622,52	1	7 622,52	8,70	**,003**
Lieu de naissance	7 919,26	1	7 919,26	9,04	**,003**
Situation parentale_S1	32,37	1	32,37	0,04	,848
Emploi rémunéré_S1	1 062,37	1	1 062,37	1,21	,271
Genre* Lieu de naissance	3,34	1	3,34	0,00	,951
Genre * Situation parentale_S1	68,35	1	68,35	0,08	,780
Genre * Emploi rémunéré_S1	15,96	1	15,96	0,02	,893
Lieu de naissance * Situation parentale_S1	443,56	1	443,56	0,51	,477
Lieu de naissance * Emploi rémunéré_S1	1 035,32	1	1 035,32	1,18	,277
Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	0,01	1	0,01	0,00	,997
Genre * Lieu de naissance * Situation parentale_S1	74,50	1	74,50	0,09	,771
Genre * Lieu de naissance * Emploi rémunéré_S1	579,75	1	579,75	0,66	,416
Genre * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	4 147,06	1	4 147,06	4,74	**,030**
Lieu de naissance * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	899,05	1	899,05	1,03	,311
Genre * Lieu de naissance * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	1 057,91	1	1 057,91	1,21	,272
Erreur	902 196,87	1 030	875,92		

Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Genre* pour la variable dépendante *Motivation au premier semestre*

Statut de mobilité	*n*	Moyenne	Écart-type
Étudiantes	766	65,22	29,78
Étudiants	284	59,22	30,09
Total	**1 050**	**63,59**	**29,97**

Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Lieu de naissance* pour la variable dépendante *Motivation au premier semestre*

Statut de mobilité	*n*	Moyenne	Écart-type
Nés au Canada	781	65,48	29,75
Nés hors du Canada	267	58,01	30,09
Total	**1 048**	**63,59**	**29,97**

Annexe 13 - Analyse de variance : motivation au premier semestre (modèle 2)

Résultats de l'analyse des variances (*ANOVA*) des variables *Statut* (persévérant/décrocheur), *Genre, Situation parentale_S1, Emploi rémunéré_S1* et leurs interactions sur la variable *Motivation au premier semestre*

Variables	Somme des carrés	*dl*	Moyenne des carrés	*F*	*p*
Statut	2 779,83	1	2 779,83	3,80	,052
Genre	7 122,52	1	7 122,52	9,73	**,002**
Situation parentale_S1	1 322,18	1	1 322,18	1,81	,179
Emploi rémunéré_S1	647,09	1	647,09	0,88	,348
Statut* Genre	57,97	1	57,97	0,08	,779
Statut * Situation parentale_S1	8,41	1	8,41	0,01	,915
Statut * Emploi rémunéré_S1	18,25	1	18,25	0,03	,875
Genre * Situation parentale_S1	81,21	1	81,21	0,11	,739
Genre * Emploi rémunéré_S1	556,13	1	556,13	0,76	,384
Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	0,20	1	0,20	0,00	,987
Statut * Genre * Situation parentale_S1	2 629,19	1	2 629,19	3,59	,059
Statut * Genre * Emploi rémunéré_S1	783,85	1	783,85	1,07	,301
Statut * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	2 900,52	1	2 900,52	3,96	,**047**
Genre * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	6 270,03	1	6 270,03	8,56	**,004**
Statut * Genre * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	461,83	1	461,83	0,63	,427
Erreur	469 347,98	641	732,43		

Annexe 14 - Analyse de la motivation au fil des semestres

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (tous les étudiants)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	66,55 64,01	741	2,54	2,95	**,003**
Motivation_S2 Motivation_S3	64,82 61,52	520	3,30	2,92	**,004**
Motivation_S3 Motivation_S4	65,59 63,27	417	2,32	1,90	,059

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (femmes)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	67,33 64,67	559	2,66	2,68	**,008**
Motivation_S2 Motivation_S3	65,38 61,90	388	3,48	2,61	**,009**
Motivation_S3 Motivation_S4	65,99 64,23	305	1,76	1,25	,211

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (hommes)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	63,18 62,08	173	1,10	0,64	,523
Motivation_S2 Motivation_S3	63,33 59,78	127	3,55	1,73	,087
Motivation_S3 Motivation_S4	63,96 59,84	107	4,12	1,60	,113

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (avec enfant(s))

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	67,61 64,47	306	3,14	2,38	**,018**
Motivation_S2 Motivation_S3	66,23 64,34	209	1,89	1,05	,297
Motivation_S3 Motivation_S4	68,12 65,61	172	2,51	1,42	,158

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (sans enfant)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	65,80 63,69	435	2,11	1,86	,063
Motivation_S2 Motivation_S3	63,88 59,62	311	2,26	2,94	**,004**
Motivation_S3 Motivation_S4	63,82 61,63	245	2,19	1,31	,193

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (nés au Canada)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	68,32 66,05	569	2,27	2,36	**,019**
Motivation_S2 Motivation_S3	66,76 63,40	407	3,36	2,61	**,009**
Motivation_S3 Motivation_S4	67,44 65,05	335	2,39	1,68	,094

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (nés hors Canada)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	60,54 57,11	170	3,43	1,81	,072
Motivation_S2 Motivation_S3	57,58 54,78	111	2,80	1,18	,242
Motivation_S3 Motivation_S4	58,27 55,95	81	2,32	1,09	,312

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (persévérants)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	68,28 66,61	448	1,67	1,60	,110
Motivation_S2 Motivation_S3	66,54 64,16	393	2,38	1,81	,071
Motivation_S3 Motivation_S4	65,83 64,95	364	0,88	0,70	,487

Comparaison des niveaux de motivation du premier au quatrième semestre (décrocheurs)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Motivation_S1 Motivation_S2	62,85 58,95	111	3,90	1,66	,100
Motivation_S2 Motivation_S3	61,49 52,98	45	8,51	2,37	**,022**
Motivation_S3 Motivation_S4	65,46 45,18	22	20,28	2,93	**,008**

Annexe 15 - Analyse de variance : sentiment d'autoefficacité (modèle 1)

Résultats de l'analyse des variances (*ANOVA*) des variables *Genre, Lieu de naissance, Situation parentale_S1, Emploi rémunéré_S1* et leurs interactions sur la variable *Sentiment d'autoefficacité au premier semestre*

Variables	Somme des carrés	*dl*	Moyenne des carrés	*F*	*p*
Genre	8,35	1	8,35	0,13	,723
Lieu de naissance	313,73	1	313,73	4,73	**,030**
Situation parentale_S1	51,16	1	51,16	0,77	,380
Emploi rémunéré_S1	92,44	1	92,44	1,39	,238
Genre* Lieu de naissance	48,16	1	48,16	0,73	,395
Genre * Situation parentale_S1	31,65	1	31,65	0,47	,490
Genre * Emploi rémunéré_S1	61,09	1	61,09	0,92	,338
Lieu de naissance * Situation parentale_S1	107,99	1	107,99	1,63	,202
Lieu de naissance * Emploi rémunéré_S1	132,48	1	132,48	2,00	,158
Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	71,88	1	71,88	1,08	,298
Genre * Lieu de naissance * Situation parentale_S1	6,02	1	6,02	0,09	,763
Genre * Lieu de naissance * Emploi rémunéré_S1	98,34	1	98,34	1,48	,224
Genre * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	34,63	1	34,63	0,52	,470
Lieu de naissance * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	15,78	1	15,78	0,24	,626
Genre * Lieu de naissance * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	2,77	1	2,77	0,04	,838
Erreur	67 830,53	1 022	66,37		

Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Genre* pour la variable dépendante *Motivation au premier semestre d'inscription*

Statut de mobilité	*n*	Moyenne	Écart-type
Nés au Canada	773	47,81	7,98
Nés hors Canada	267	46,75	8,60
Total	**1 040**	**47,55**	**8,15**

Annexe 16 - Analyse de variance : sentiment d'autoefficacité (modèle 2)

Résultats de l'analyse des variances (*ANOVA*) des variables *Statut* (persévérant/décrocheur), *Genre, Situation parentale_S1, Emploi rémunéré_S1* et leurs interactions sur la variable *Sentiment d'autoefficacité au premier semestre*

Variables	Somme des carrés	*dl*	Moyenne des carrés	*F*	*p*
Statut	712,80	1	712,80	12,29	**,000**
Genre	6,80	1	6,80	0,12	,732
Situation parentale_S1	147,73	1	147,73	2,55	,111
Emploi rémunéré_S1	378,78	1	378,78	6,53	**,011**
Statut* Genre	61,70	1	61,70	1,06	,303
Statut * Situation parentale_S1	1,80	1	1,80	0,03	,860
Statut * Emploi rémunéré_S1	795,70	1	795,70	13,72	**,000**
Genre * Situation parentale_S1	0,37	1	0,37	0,01	,937
Genre * Emploi rémunéré_S1	127,34	1	127,34	2,20	,139
Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	623,23	1	623,23	10,74	**,001**
Statut * Genre * Situation parentale_S1	4,47	1	4,47	0,08	,781
Statut * Genre * Emploi rémunéré_S1	206,82	1	206,82	3,57	,059
Statut * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	476,84	1	476,84	8,22	**,004**
Genre * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	0,57	1	0,57	0,01	,921
Statut * Genre * Situation parentale_S1* Emploi rémunéré_S1	76,29	1	76,29	1,32	,252
Erreur	36 896,07	636	58,22		

Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Statut* pour la variable dépendante *Sentiment d'autoefficacité au premier semestre*

Statut de mobilité	*n*	Moyenne	Écart-type
Persévérants	470	48,93	6,99
Décrocheurs	182	46,39	9,34
Total	**652**	**48,22**	**7,80**

Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Emploi rémunéré* pour la variable dépendante *Sentiment d'autoefficacité au premier semestre*

Statut de mobilité	*n*	Moyenne	Écart-type
Avec emploi	362	48,49	7,35
Sans emploi	290	47,88	8,32
Total	**652**	**48,22**	**7,80**

Annexe 17 - Analyse du sentiment d'autoefficacité au fil des semestres

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (tous les étudiants)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	48,15 46,42	752	1,73	5,77	**,000**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	46,94 46,37	542	0,57	1,40	,164
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	46,85 46,92	424	-0,07	-0,18	,856

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (femmes)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	47,84 46,45	563	1,39	3,94	**,000**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	46,81 45,90	406	0,91	1,99	**,047**
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	46,46 46,92	312	-0,46	-0,93	,352

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (hommes)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	49,09 46,56	181	2,53	4,43	**,000**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	47,49 47,92	131	-0,43	-0,52	,604
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	48,10 47,07	107	1,03	1,41	,162

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (avec enfant(s))

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	47,80 46,49	314	1,31	2,77	**,006**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	47,18 46,49	224	0,69	1,18	,239
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	46,45 47,59	178	-1,14	-1,64	,103

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (sans enfant)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	48,39 46,37	438	2,02	5,25	**,000**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	46,76 46,29	318	0,47	0,86	,391
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	47,13 46,44	246	0,69	1,39	,167

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (nés au Canada)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	48,32 46,10	572	2,22	6,60	**,000**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	46,62 46,37	417	0,25	0,56	0,579
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	46,87 46,87	340	-0,003	-0,01	,995

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (nés à l'extérieur du Canada)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	47,56 47,38	178	0,18	0,27	,788
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	47,89 46,47	123	1,42	1,64	,104
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	47,02 47,10	83	-0,08	-0,08	,937

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (persévérants)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	48,97 47,40	453	1,54	4,37	**,000**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	47,14 46,87	402	0,27	0,59	,555
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	46,89 47,08	367	-0,19	-0,42	,673

Comparaison des niveaux du sentiment d'autoefficacité du premier au quatrième semestre (décrocheurs)

Variables	Score moyen	*n*	Différence de moyenne	*Test t*	*p*
Sentiment autoefficacité_S1 Sentiment autoefficacité_S2	46,52 42,49	110	4,03	4,87	**,000**
Sentiment autoefficacité_S2 Sentiment autoefficacité_S3	44,58 43,27	48	1,31	1,01	,320
Sentiment autoefficacité_S3 Sentiment autoefficacité_S4	43,70 40,44	23	3,25	1,38	,180

Annexe 18 – Fréquence de l'absentéisme aux cours au premier semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au premier semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
618 58,0 %	379 35,6 %	37 3,5 %	18 1,7 %	13 1,2 %	1 065 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au premier semestre et selon le genre

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Femme	455 59,9 %	268 35,3 %	25 3,3 %	12 1,5 %	760 100 %
Homme	157 55,9 %	106 37,7 %	12 4,3 %	6 2,1 %	281 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 1,353 (*dl* = 1) ; *p* = ,245)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 0,454 (*dl* = 2) ; *p* = ,797)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Né au Canada	441 56,3 %	296 37,8 %	28 3,6 %	18 2,3 %	783 100 %
Né à l'extérieur du Canada	177 66,3 %	81 30,3 %	9 3,4 %	- 0 %	267 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 8,173 (*dl* = 1) ; *p* = ,004)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 5,107 (*dl* = 2) ; *p* = ,078)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	258 59,6 %	156 36,0 %	13 3,0 %	6 1,4 %	433 100 %
Sans enfant	360 58,2 %	223 36,0 %	24 3,9 %	12 1,9 %	281 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,214 (*dl* = 1) ; *p* = ,644)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 0,890 (*dl* = 2) ; *p* = ,641)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au premier semestre et selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	348 59,6 %	228 36,0 %	19 3,0 %	16 1,4 %	611 100 %
Sans emploi	268 61,0 %	151 34,4 %	18 4,1 %	2 0,5 %	439 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 1,764 (*dl* = 1) ; *p* = ,184)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 7,389 (*dl* = 2) ; *p* = ,025)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	311 65,6 %	148 31,2 %	9 1,9 %	6 1,3 %	474 100 %
Décrocheur	93 50,3 %	78 42,1 %	10 5,4 %	4 2,2 %	185 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 13,202 (*dl* = 1) ; *p* < ,000)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 2,564 (*dl* = 2) ; *p* = ,277)

Annexe 19 – Fréquence de l'absentéisme aux cours du deuxième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au deuxième semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
425 55,2 %	272 35,3 %	45 5,9 %	21 2,7 %	7 0,9 %	770 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au deuxième semestre et selon le genre

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Femme	324 56,6 %	201 35,1 %	33 5,9 %	14 2,4 %	572 100 %
Homme	98 53,9 %	67 36,8 %	10 5,5 %	7 3,8 %	182 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,438 (*dl* = 1) ; *p* = ,508)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 0,825 (*dl* = 2) ; *p* = ,662)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au deuxième semestre et selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Né au Canada	309 53,4 %	215 37,1 %	37 6,4 %	18 3,1 %	579 100 %
Né à l'extérieur du Canada	115 63,2 %	56 30,8 %	8 4,4 %	3 1,6 %	182 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 5,411 (*dl* = 1) ; *p* = ,020)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 0,642 (*dl* = 2) ; *p* = ,725)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au deuxième semestre et selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	195 60,8 %	108 33,6 %	14 4,4 %	4 1,2 %	321 100 %
Sans enfant	230 52,0 %	164 37,1 %	31 7,0 %	17 3,9 %	442 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 5,719 (*dl* = 1) ; *p* = ,017)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 4,403 (*dl* = 2) ; *p* = ,111)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au deuxième semestre et selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	214 53,0 %	152 37,6 %	24 5,9 %	14 3,5 %	404 100 %
Sans emploi	211 58,8 %	120 33,4 %	21 5,8 %	7 2,0 %	359 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 2,595 (*dl* = 1) ; *p* = ,107)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 1,096 (*dl* = 2) ; *p* = ,578)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au deuxième semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	277 60,7 %	158 34,6 %	15 3,3 %	6 1,3 %	456 100 %
Décrocheur	47 41,2 %	49 43,0 %	13 11,4 %	5 4,4 %	185 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 14,162 (*dl* = 1) ; *p* < ,000)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 8,373 (*dl* = 2) ; *p* = ,015)

Annexe 20 - Fréquence de l'absentéisme aux cours du troisième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au troisième semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
253 44,4 %	239 41,9 %	40 7,0 %	29 5,1 %	9 1,6 %	570 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au troisième semestre et selon le genre

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Femme	186 44,7 %	179 43,0 %	29 7,0 %	22 5,3 %	416 100 %
Homme	65 46,1 %	58 41,1 %	11 7,8 %	7 5,0 %	182 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,082 (*dl* = 1) ; *p* = ,775)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 0,177 (*dl* = 2) ; *p* = ,915)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au troisième semestre et selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Né au Canada	191 44,5 %	178 41,5 %	34 7,9 %	26 6,1 %	429 100 %
Né à l'extérieur du Canada	61 46,9 %	60 46,2 %	6 4,6 %	3 2,3 %	130 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,232 (*dl* = 1) ; *p* = ,630)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 4,753 (*dl* = 2) ; *p* = ,093)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au troisième semestre et selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	100 43,5 %	104 45,2 %	15 6,5 %	11 4,8 %	230 100 %
Sans enfant	153 46,2 %	135 40,8 %	25 7,6 %	18 5,4 %	331 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,413 (*dl* = 1) ; *p* = ,520)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 0,748 (*dl* = 2) ; *p* = ,688)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au troisième semestre et selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	148 43,4 %	148 43,4 %	25 7,3 %	20 5,9 %	341 100 %
Sans emploi	104 47,9 %	91 41,9 %	13 6,0 %	9 4,2 %	217 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 1,096 (*dl* = 1) ; *p* = ,295)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 0,688 (*dl* = 2) ; *p* = ,709)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au troisième semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	197 48,2 %	170 41,5 %	22 5,4 %	20 4,9 %	409 100 %
Décrocheur	14 26,9 %	23 44,2 %	9 17,3 %	6 11,6 %	52 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 8,388 (*dl* = 1) ; *p* = ,004)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 7,465 (*dl* = 2) ; *p* = ,024)

Annexe 21 - Fréquence de l'absentéisme aux cours du quatrième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au quatrième semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
155 35,3 %	216 49,2 %	40 9,1 %	26 5,9 %	2 0,5 %	570 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au quatrième semestre et selon le genre

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Femme	120 37,4 %	156 48,6 %	29 9,0 %	16 5,0 %	321 100 %
Homme	33 46,1 %	58 41,1 %	10 9,0 %	10 9,0 %	111 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 2,112 (*dl* = 1) ; *p* = ,146)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 1,606 (*dl* = 2) ; *p* = ,448)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au quatrième semestre et selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Né au Canada	121 34,9 %	169 48,7 %	36 10,4 %	21 6,0 %	347 100 %
Né à l'extérieur du Canada	34 38,2 %	46 51,7 %	4 4,5 %	5 5,6 %	130 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,343 (*dl* = 1) ; *p* = ,558)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 2,784 (*dl* = 2) ; *p* = ,249)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au quatrième semestre et selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Quelques fois *n* %	Souvent *n* %	Très souvent *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	64 35,8 %	91 50,8 %	17 9,5 %	7 3,9 %	179 100 %
Sans enfant	91 35,3 %	125 48,5 %	23 8,9 %	19 7,3 %	331 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,011 (*dl* = 1) ; *p* = ,917)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 2,279 (*dl* = 2) ; *p* = ,320)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au quatrième semestre et selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	99 37,1 %	131 49,1 %	19 7,1 %	18 6,7 %	267 100 %
Sans emploi	54 32,9 %	81 49,4 %	21 12,8 %	8 4,9 %	164 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 0,765 (*dl* = 1) ; *p* = ,382)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 3,803 (*dl* = 2) ; *p* = ,149)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence d'absentéisme au quatrième semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Quelques fois** ***n*** **%**	**Souvent** ***n*** **%**	**Très souvent** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	137 36,7 %	183 49,1 %	33 8,8 %	20 5,4 %	373 100 %
Décrocheur	7 26,9 %	11 42,3 %	3 11,5 %	5 19,2 %	26 100 %

Comparaison « jamais absent » et « absent » : (X^2 = 1,013 (*dl* = 1) ; *p* = ,314)
Comparaison pour « absent » selon la fréquence : (X^2 = 6,640 (*dl* = 2) ; *p* = ,036)

Annexe 22 - Raisons des absences aux cours du premier semestre

	Tous (*n*=434)	**Femme (*n*=305)**	**Homme (*n*=124)**	**Avec enfant(s) (*n*=175)**	**Sans enfant (*n*=259)**	**Emploi (*n*=263)**	**Sans emploi (*n*=171)**	**Né au Canada (*n*=342)**	**Né hors Canada (*n*=90)**	**Persévérants (*n*=163)**	**Décrocheurs (*n*=92)**
1. Travail rémunéré	19,8 %	**17,7 %** [a]	**25,0 %**	**10,9 %** [b]	**25,9 %**	**31,9 %** [b]	**1,2 %**	**21,6 %** [a]	**13,3 %**	**16,0 %** [b]	**29,3 %**
2. Enfants (maladie ou autres raisons)	25,6 %	**29,8 %** [a]	**16,1 %**	**61,7 %** [b]	**1,2 %**	**14,8 %** [b]	**42,1 %**	24,6 %	30,0 %	29,4 %	20,7 %
3. Maladie/état de santé (pour moi-même)	30,0 %	32,8 %	22,6 %	29,7 %	30,1 %	27,4 %	33,9 %	30,4 %	28,9 %	**30,1 %**	**35,9 %** [a]
4. Rendez-vous	29,5 %	30,5 %	27,4 %	35,4 %	25,5 %	25,1 %	36,3 %	29,2 %	30,0 %	32,5 %	25,0 %
5. Fatigue	35,3 %	35,1 %	35,5 %	**22,3 %** [b]	**44,0 %**	**39,2 %** [a]	**29,2 %**	**38,3 %** [b]	**24,4 %**	**31,3 %** [a]	**35,9 %**
6. Manque de motivation à l'égard du cours	16,6 %	**14,4 %** [a]	**22,6 %**	**7,4 %** [b]	**22,8 %**	18,3 %	14,0 %	**18,7 %** [a]	**8,9 %**	**8,6 %** [b]	**27,2 %**
7. Plage horaire du cours difficile dans mon horaire	19,6 %	21,0 %	16,1 %	23,4 %	17,0 %	**24,3 %** [a]	**12,3 %**	20,2 %	17,8 %	22,1 %	20,7 %
8. Difficultés technologiques liées à l'enseignement à distance	24,0 %	24,9 %	22,6 %	26,9 %	22,0 %	23,6 %	24,6 %	22,8 %	27,8 %	24,5 %	17,4 %
9. Distance/Déplacement	3,2 %	**2,0 %** [a]	**5,6 %**	4,0 %	2,7 %	4,2 %	1,8 %	3,2 %	3,3 %	3,7 %	4,3 %
10. Charge de travail	0,2 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %	0,4 %	0,4 %	0,0 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
11. Relation conjugale/rupture	0,2 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %	0,4 %	0,4 %	0,0 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
12. Évènement familial	1,8 %	1,6 %	2,4 %	1,1 %	2,3 %	1,9 %	1,8 %	2,3 %	0,0 %	1,2 %	3,3 %
13. Négligence/oubli/confusion	2,5 %	**1,3 %** [a]	**5,6 %**	2,9 %	2,3 %	1,5 %	4,1 %	2,3 %	2,2 %	3,1 %	4,3 %
14. Proche aidant	0,5 %	0,7 %	0,0 %	0,6 %	0,4 %	0,0 %	1,2 %	0,6 %	0,0 %	0,6 %	1,1 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 23 - Raisons des absences aux cours du deuxième semestre

	Tous (*n*=338)	**Femme (*n*=248)**	**Homme (*n*=84)**	**Avec enfant(s) (*n*=126)**	**Sans enfant (*n*=212)**	**Emploi (*n*=190)**	**Sans emploi (*n*=148)**	**Né au Canada (*n*=270)**	**Né hors Canada (*n*=67)**	**Persévérants (*n*=179)**	**Décrocheurs (*n*=67)**
1. Travail rémunéré	16,9 %	16,1 %	19,0 %	**7,9 %** [b]	**22,2 %**	**28,4 %** [b]	**2,0 %**	**18,5 %** [a]	**10,4 %**	**14,5 %** [a]	**25,4 %**
2. Enfants (maladie ou autres raisons)	23,7 %	**28,2 %** [a]	**11,9 %**	**61,1 %** [b]	**1,4 %**	**12,1 %** [b]	**38,5 %**	20,7 %	35,8 %	24,0 %	22,4 %
3. Maladie/état de santé (pour moi-même)	30,2 %	**32,3 %** [a]	**21,4 %**	27,8 %	31,6 %	26,8 %	34,5 %	**31,1 %** [a]	**26,9 %**	25,1 %	34,3 %
4. Rendez-vous	30,2 %	32,7 %	23,8 %	37,3 %	25,9 %	28,9 %	31,8 %	30,4 %	29,9 %	29,1 %	35,8 %
5. Fatigue	44,7 %	44,4 %	44,0 %	**31,0 %** [b]	**52,8 %**	45,8 %	43,2 %	**45,6 %** [a]	**41,8 %**	38,5 %	49,3 %
6. Manque de motivation à l'égard du cours	28,4 %	26,6 %	32,1 %	**15,9 %** [b]	**35,8 %**	31,1 %	25,0 %	**30,7 %** [a]	**17,9 %**	23,5 %	31,3 %
7. Plage horaire du cours difficile dans mon horaire	16,6 %	18,5 %	10,7 %	21,4 %	13,7 %	17,9 %	14,9 %	15,9 %	19,4 %	**12,3 %** [a]	**22,4 %**
8. Difficultés technologiques liées à l'enseignement à distance	16,6 %	18,1 %	10,7 %	15,9 %	17,0 %	16,3 %	16,9 %	14,8 %	23,9 %	16,8 %	16,4 %
9. Distance/Déplacement	10,1 %	10,5 %	6,0 %	11,9 %	9,0 %	8,9 %	11,5 %	9,6 %	11,9 %	10,1 %	9,0 %
10. Événement familial	8,3 %	**10,1 %** [a]	**2,4 %**	10,3 %	7,1 %	7,9 %	8,8 %	8,9 %	6,0 %	8,4 %	4,5 %
11. Négligence/oubli/confusion	15,1 %	13,7 %	17,9 %	**10,3 %** [a]	**17,9 %**	16,3 %	13,5 %	**17,8 %** [a]	**4,5 %**	15,6 %	11,9 %
12. Raisons diverses liées à la Covid	12,4 %	13,3 %	8,3 %	16,7 %	9,9 %	**7,9 %** [a]	**18,2 %**	13,3 %	9,0 %	10,6 %	14,9 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 24 - Raisons des absences aux cours du troisième semestre

	Tous (*n*=308)	**Femme (*n*=230)**	**Homme (*n*=76)**	**Avec enfant(s) (*n*=130)**	**Sans enfant (*n*=178)**	**Emploi (*n*=193)**	**Sans emploi (*n*=113)**	**Né au Canada (*n*=238)**	**Né hors Canada (*n*=69)**	**Persévérants (*n*=212)**	**Décrocheurs (*n*=38)**
1. Travail rémunéré	14,9 %	12,2 %	22,4 %	**4,6 %** [b]	**22,5 %**	**23,3 %** [b]	**0,9 %**	**16,8 %** [a]	**8,7 %**	**15,1 %** [a]	**10,5 %**
2. Enfants (maladie ou autres raisons)	29,5 %	**33,5 %** [a]	**18,4 %**	**69,2 %** [b]	**0,6 %**	**16,6 %** [b]	**51,3 %**	25,6 %	43,5 %	**32,1 %** [a]	**26,3 %**
3. Maladie/état de santé (pour moi-même)	40,9 %	43,5 %	34,2 %	40,0 %	41,6 %	40,9 %	40,7 %	42,0 %	36,2 %	**37,7 %** [a]	**52,6 %**
4. Rendez-vous	26,9 %	29,6 %	19,7 %	**35,4 %** [a]	**20,8 %**	24,4 %	31,9 %	26,5 %	29,0 %	25,5 %	36,8 %
5. Fatigue	42,5 %	41,3 %	44,7 %	**31,5 %** [a]	**50,6 %**	**46,6 %** [a]	**35,4 %**	**45,8 %** [a]	**31,9 %**	**39,6 %** [a]	**47,4 %**
6. Manque de motivation à l'égard du cours	22,4 %	20,4 %	27,6 %	**11,5 %** [a]	**30,3 %**	24,9 %	18,6 %	**25,6 %** [a]	**10,1 %**	17,9 %	34,2 %
7. Plage horaire du cours difficile dans mon horaire	18,5 %	16,5 %	25,0 %	22,3 %	15,7 %	18,7 %	17,7 %	17,6 %	21,7 %	**17,9 %** [a]	**13,2 %**
8. Difficultés technologiques liées à l'enseignement à distance	1,0 %	0,9 %	1,3 %	0,8 %	1,1 %	1,6 %	0,0 %	1,3 %	0,0 %	0,5 %	0,0 %
9. Distance/Déplacement	20,5 %	20,0 %	21,1 %	19,2 %	21,3 %	21,8 %	16,8 %	18,9 %	26,1 %	**20,3 %** [a]	**15,8 %**
10. Évènement familial	9,7 %	**11,7 %** [a]	**3,9 %**	7,7 %	11,2 %	10,9 %	8,0 %	10,9 %	5,8 %	10,4 %	7,9 %
11. Négligence/oubli/confusion	10,4 %	8,7 %	14,5 %	6,9 %	12,9 %	12,4 %	7,1 %	**12,2 %** [a]	**4,3 %**	**11,3 %** [a]	**5,3 %**
12. Raisons diverses liées à la Covid	12,3 %	13,0 %	10,5 %	**19,2 %** [a]	**7,3 %**	10,4 %	15,9 %	13,0 %	10,1 %	10,4 %	18,4 %

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 25 - Raisons des absences aux cours du quatrième semestre

	Tous (*n*=282)	**Femme (*n*=201)**	**Homme (*n*=78)**	**Avec enfant(s) (*n*=115)**	**Sans enfant (*n*=167)**	**Emploi (*n*=168)**	**Sans emploi (*n*=110)**	**Né au Canada (*n*=226)**	**Né hors Canada (*n*=55)**	**Persévérants (*n*=236)**	**Décrocheurs (*n*=19)**
1. Travail rémunéré	13,8 %	11,9 %	17,9 %	4,3 %	20,4 %	**22,0 %** [b]	**0,9 %**	**15,9 %** [a]	**5,5 %**	**14,8 %** [b]	**5,3 %**
2. Enfants (maladie ou autres raisons)	25,9 %	**30,8 %** [a]	**14,1 %**	**61,7 %** [b]	**1,2 %**	**17,9 %** [b]	**38,2 %**	23,5 %	36,4 %	**25,8 %** [b]	**31,6 %**
3. Maladie/état de santé (pour moi-même)	39,4 %	38,3 %	41,0 %	**42,6 %** [b]	**37,1 %**	**35,1 %** [a]	**46,4 %**	**41,2 %** [a]	**32,7 %**	**38,6 %** [b]	**52,6 %**
4. Rendez-vous	25,9 %	28,4 %	20,5 %	31,3 %	22,2 %	23,8 %	29,1 %	27,0 %	21,8 %	**24,6 %** [a]	**52,6 %**
5. Fatigue	42,9 %	41,3 %	46,2 %	**28,7 %** [a]	**52,7 %**	44,6 %	40,9 %	**44,7 %** [a]	**34,5 %**	**41,9 %** [b]	**57,9 %**
6. Manque de motivation à l'égard du cours	17,7 %	16,9 %	20,5 %	**7,8 %** [a]	**24,6 %**	19,0 %	15,5 %	**19,5 %** [a]	**10,9 %**	**17,4 %** [a]	**31,6 %**
7. Plage horaire du cours difficile dans mon horaire	15,6 %	15,9 %	15,4 %	20,9 %	12,0 %	15,5 %	14,5 %	**16,8 %** [a]	**9,1 %**	**14,8 %** [a]	**21,1 %**
8. Difficultés technologiques liées à l'enseignement à distance	1,1 %	1,5 %	0,0 %	2,6 %	0,0 %	0,0 %	2,7 %	1,3 %	0,0 %	1,3 %	0,0 %
9. Distance/Déplacement	20,2 %	19,4 %	20,5 %	14,8 %	24,0 %	18,5 %	21,8 %	19,5 %	21,8 %	**21,6 %** [b]	**10,5 %**
10. Évènement familial	8,9 %	**11,4 %** [a]	**2,6 %**	11,3 %	7,2 %	7,1 %	11,8 %	9,7 %	5,5 %	**10,2 %** [a]	**0,0 %**
11. Négligence/oubli/confusion	5,0 %	3,5 %	9,0 %	**1,7 %** [a]	**7,2 %**	6,0 %	2,7 %	5,8 %	1,8 %	**5,1 %** [a]	**10,5 %**
12. Raisons diverses liées à la Covid	23,8 %	25,9 %	19,2 %	29,6 %	19,8 %	23,8 %	23,6 %	23,5 %	25,5 %	**22,9 %** [b]	**21,1 %**

[a] = $p < ,05$
[b] = $p < ,001$

Annexe 26 - Perception sur la charge de travail scolaire au premier semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
87 8,2 %	380 35,8 %	461 43,5 %	108 10,2 %	25 2,3 %	1 061 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier semestre selon le genre

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Femme	52 6,9 %	240 32,2 %	372 49,9 %	82 11,0 %	746 100 %
Homme	34 12,2 %	134 48,0 %	86 30,8 %	25 9,0 %	279 100 %

(X^2 = 37,857 (*dl* = 3) ; p < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier semestre selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Né au Canada	74 9,6 %	297 38,3 %	325 41,9 %	79 10,2 %	775 100 %
Né à l'extérieur du Canada	13 5,0 %	83 32,1 %	134 51,7 %	29 11,2 %	259 100 %

(X^2 = 11,202 (*dl* = 3) ; p = ,011)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier semestre selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	28 6,7 %	121 28,7 %	225 53,4 %	47 11,2 %	421 100 %
Sans enfant	59 9,6 %	259 42,1 %	236 38,4 %	61 9,9 %	615 100 %

(X^2 = 27,889 (*dl* = 3) ; p < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier semestre selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	54 9,0 %	238 39,4 %	259 43,0 %	52 8,6 %	603 100 %
Sans emploi	33 7,6 %	141 32,7 %	202 46,9 %	55 12,8 %	431 100 %

(X^2 = 8,655 (*dl* = 3) ; *p* = ,034)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier semestre selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	46 9,8 %	176 37,5 %	212 45,2 %	35 7,5 %	469 100 %
Décrocheur	14 7,7 %	68 37,4 %	76 41,7 %	24 13,2 %	182 100 %

(X^2 = 5,730 (*dl* = 3) ; *p* = ,126)

Annexe 27 - Perception sur la charge de travail scolaire au deuxième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au deuxième semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
47 6,2 %	278 36,3 %	366 47,8 %	66 8,6 %	8 1,1 %	765 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au deuxième semestre selon le genre

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Femme	28 4,9 %	189 33,2 %	293 51,5 %	59 10,4 %	569 100 %
Homme	18 10,0 %	88 49,2 %	66 36,9 %	7 3,9 %	179 100 %

(X^2 = 27,691 (*dl* = 3) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au deuxième semestre selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Né au Canada	39 6,8 %	216 37,5 %	270 47,0 %	50 8,7 %	575 100 %
Né à l'extérieur du Canada	8 4,4 %	60 33,3 %	96 53,3 %	16 9,0 %	180 100 %

(X^2 = 3,031 (*dl* = 3) ; *p* = ,387)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au deuxième semestre selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	17 5,4 %	99 31,3 %	168 53,2 %	32 10,1 %	316 100 %
Sans enfant	30 6,8 %	179 40,6 %	198 44,9 %	34 7,7 %	441 100 %

(X^2 = 8,734 (*dl* = 3) ; *p* = ,033)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au deuxième selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	23 5,7 %	171 42,1 %	176 43,3 %	36 8,9 %	406 100 %
Sans emploi	24 6,8 %	107 30,5 %	190 54,1 %	30 8,6 %	351 100 %

(X^2 = 11,903 (*dl* = 3) ; *p* = ,008)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au deuxième semestre selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	29 6,4 %	178 39,2 %	214 47,1 %	33 7,3 %	454 100 %
Décrocheur	7 6,3 %	35 31,2 %	59 52,7 %	11 9,8 %	112 100 %

(X^2 = 2,839 (*dl* = 3) ; *p* = ,417)

Annexe 28 - Perception sur la charge de travail scolaire au troisième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au troisième semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
34 6,0 %	184 32,4 %	297 52,3 %	46 8,1 %	7 1,2 %	765 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au troisième semestre selon le genre

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Femme	22 5,3 %	107 25,6 %	246 59,0 %	42 10,1 %	417 100 %
Homme	12 8,6 %	76 54,3 %	48 34,3 %	4 2,8 %	140 100 %

(X^2 = 46,735 (*dl* = 3) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au troisième semestre selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Né au Canada	28 6,5 %	149 34,6 %	220 51,2 %	33 7,7 %	430 100 %
Né à l'extérieur du Canada	6 4,7 %	35 27,1 %	75 58,1 %	13 10,1 %	129 100 %

(X^2 = 3,881 (*dl* = 3) ; *p* = ,275)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au troisième semestre selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	8 3,5 %	65 28,4 %	132 57,6 %	24 10,5 %	229 100 %
Sans enfant	26 7,8 %	119 35,9 %	165 49,7 %	22 6,6 %	332 100 %

(X^2 = 10,577 (*dl* = 3) ; *p* = ,014)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier troisième selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	23 6,8 %	112 33,0 %	178 52,5 %	26 7,7 %	339 100 %
Sans emploi	11 5,0 %	71 32,4 %	117 53,5 %	20 9,1 %	219 100 %

(X^2 = 1,060 (*dl* = 3) ; *p* = ,787)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au troisième semestre selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	24 5,9 %	137 33,5 %	215 52,5 %	33 8,1 %	409 100 %
Décrocheur	4 7,7 %	16 30,8 %	29 55,7 %	3 5,8 %	52 100 %

(X^2 = 0,758 (*dl* = 3) ; *p* = ,860)

Annexe 29 - Perception sur la charge de travail scolaire au quatrième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au quatrième semestre (tous les étudiants)

Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
34 7,8 %	147 33,6 %	212 48,4 %	43 9,8 %	2 0,4 %	765 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au quatrième semestre selon le genre

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Femme	22 6,9 %	97 30,3 %	168 52,5 %	33 10,3 %	320 100 %
Homme	12 10,8 %	47 42,4 %	43 38,7 %	9 8,1 %	140 100 %

(X^2 = 8,787 (*dl* = 3) ; *p* = ,032)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au quatrième semestre selon le lieu de naissance

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Né au Canada	29 8,3 %	118 34,0 %	162 46,7 %	38 11,0 %	347 100 %
Né à l'extérieur du Canada	5 6,5 %	29 33,1 %	49 55,7 %	5 5,7 %	88 100 %

(X^2 = 3,809 (*dl* = 3) ; *p* = ,283)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au quatrième semestre selon la situation de parentalité

	Jamais *n* %	Rarement *n* %	Assez souvent *n* %	Toujours *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	9 5,0 %	54 30,0 %	99 55,0 %	18 10,0 %	180 100 %
Sans enfant	25 9,8 %	93 36,2 %	113 44,2 %	25 9,8 %	256 100 %

(X^2 = 6,902 (*dl* = 3) ; *p* = ,075)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au premier quatrième selon l'emploi rémunéré

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	18 6,8 %	95 35,7 %	128 48,1 %	25 9,4 %	266 100 %
Sans emploi	14 8,5 %	50 30,5 %	82 50,0 %	18 11,0 %	164 100 %

(X^2 = 1,574 (*dl* = 3) ; *p* = ,665)

Nombre et proportion d'étudiants selon la fréquence à laquelle ils déclarent se sentir dépassés par la charge de travail scolaire au troisième semestre selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Jamais ***n*** **%**	**Rarement** ***n*** **%**	**Assez souvent** ***n*** **%**	**Toujours** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	25 5,9 %	128 33,5 %	182 52,5 %	38 8,1 %	373 100 %
Décrocheur	5 20,0 %	8 32,0 %	9 36,0 %	3 12,0 %	25 100 %

(X^2 = 6,407 (*dl* = 3) ; *p* = ,093)

Annexe 30 - Évaluation du niveau de stress au premier semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au premier semestre (tous les étudiants)

Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
66 6,2 %	145 13,6 %	350 33,0 %	291 27,4 %	204 19,2 %	6 0,6 %	1 062 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au premier semestre et selon le genre

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Femme	35 4,6 %	88 11,6 %	248 32,6 %	223 29,3 %	167 21,9 %	761 100 %
Homme	29 10,2 %	55 19,3 %	99 34,7 %	67 23,5 %	35 12,3 %	285 100 %

(X^2 = 32,438 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Né au Canada	57 7,3 %	108 13,8 %	251 32,0 %	215 27,5 %	152 19,4 %	783 100 %
Né à l'extérieur du Canada	9 3,3 %	37 13,7 %	98 36,2 %	76 28,0 %	51 18,8 %	271 100 %

(X^2 = 6,128 (*dl* = 4) ; *p* = ,190)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	20 4,6 %	50 11,5 %	147 33,9 %	123 28,3 %	94 21,7 %	434 100 %
Sans enfant	46 7,4 %	95 15,3 %	203 32,6 %	168 27,0 %	110 17,7 %	622 100 %

(X^2 = 8,171 (*dl* = 4) ; *p* = ,086)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	37 6,0 %	91 14,8 %	213 34,7 %	162 26,4 %	111 18,1 %	614 100 %
Sans emploi	29 6,6 %	53 12,1 %	137 31,1 %	129 29,3 %	92 20,9 %	440 100 %

(X^2 = 4,416 (*dl* = 4) ; *p* = ,353)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	43 9,1 %	67 14,1 %	161 33,9 %	133 28,0 %	71 14,9 %	475 100 %
Décrocheur	9 4,9 %	26 14,3 %	47 25,8 %	52 28,6 %	48 26,4 %	182 100 %

(X^2 = 15,015 (*dl* = 4) ; *p* = ,005)

Annexe 31 - Évaluation du niveau de stress au deuxième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au deuxième semestre (tous les étudiants)

Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
60 7,8 %	137 17,9 %	272 35,5 %	186 24,2 %	104 13,6 %	8 1,0 %	767 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au deuxième semestre et selon le genre

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Femme	40 7,0 %	83 14,6 %	209 36,8 %	148 26,1 %	88 15,5 %	568 100 %
Homme	19 10,4 %	49 26,9 %	63 34,6 %	36 19,8 %	15 8,3 %	182 100 %

(X^2 = 21,561 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au deuxième semestre et selon le lieu de naissance

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Né au Canada	51 8,8 %	109 18,8 %	201 34,7 %	135 23,3 %	83 14,4 %	579 100 %
Né à l'extérieur du Canada	9 5,1 %	26 14,6 %	71 39,9 %	51 28,6 %	21 11,8 %	178 100 %

(X^2 = 7,006 (*dl* = 4) ; *p* = ,136)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au deuxième semestre et selon la situation de parentalité

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	25 7,9 %	47 14,9 %	110 34,9 %	84 26,7 %	49 15,6 %	315 100 %
Sans enfant	35 7,9 %	90 20,2 %	162 36,5 %	102 23,0 %	55 12,4 %	444 100 %

(X^2 = 5,424 (*dl* = 4) ; *p* = ,246)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au deuxième semestre et selon le travail rémunéré

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	40 9,9 %	74 18,4 %	142 35,2 %	92 22,8 %	55 13,6 %	403 100 %
Sans emploi	20 5,6 %	63 17,7 %	130 36,5 %	94 26,4 %	49 13,8 %	356 100 %

(X^2 = 5,558 (*dl* = 4) ; *p* = ,235)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au deuxième semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	35 7,7 %	91 20,1 %	179 39,5 %	95 21,0 %	53 11,7 %	453 100 %
Décrocheur	9 7,9 %	10 8,8 %	36 31,6 %	41 35,9 %	18 15,8 %	114 100 %

(X^2 = 17,817 (*dl* = 4) ; *p* = ,001)

Annexe 32 - Évaluation du niveau de stress au troisième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au troisième semestre (tous les étudiants)

Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
46 8,1 %	97 17,1 %	210 36,9 %	148 26,0 %	61 10,7 %	7 1,2 %	569 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au troisième semestre et selon le genre

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Femme	29 7,0 %	60 14,4 %	158 38,1 %	119 28,7 %	49 11,8 %	415 100 %
Homme	17 12,0 %	35 24,7 %	50 35,2 %	29 20,4 %	11 7,7 %	142 100 %

(X^2 = 14,186 (*dl* = 4) ; *p* < ,007)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au troisième semestre et selon le lieu de naissance

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Né au Canada	39 8,8 %	77 18,8 %	154 34,7 %	115 23,3 %	44 14,4 %	429 100 %
Né à l'extérieur du Canada	7 5,3 %	18 13,7 %	56 42,8 %	33 25,2 %	17 13,0 %	131 100 %

(X^2 = 4 800 (*dl* = 4) ; *p* = ,308)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au troisième semestre et selon la situation de parentalité

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	15 6,6 %	43 18,8 %	80 34,9 %	66 28,8 %	25 10,9 %	229 100 %
Sans enfant	31 9,3 %	54 16,2 %	130 39,1 %	82 24,6 %	36 10,8 %	333 100 %

(X^2 = 3,298 (*dl* = 4) ; *p* = ,509)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au troisième semestre et selon le travail rémunéré

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	26 7,6 %	56 16,4 %	138 40,5 %	84 24,6 %	37 10,9 %	341 100 %
Sans emploi	20 9,2 %	39 17,9 %	72 33,0 %	63 28,9 %	24 11,0 %	218 100 %

(X^2 = 3,440 (*dl* = 4) ; *p* = ,487)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au troisième semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	35 8,5 %	77 18,7 %	143 34,7 %	105 25,5 %	52 12,6 %	412 100 %
Décrocheur	4 7,8 %	7 13,7 %	24 47,1 %	15 29,4 %	1 2,0 %	51 100 %

(X^2 = 7,334 (*dl* = 4) ; *p* = ,119)

Annexe 33 - Évaluation du niveau de stress au quatrième semestre

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au quatrième semestre (tous les étudiants)

Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
41 9,4 %	92 21,0 %	142 32,4 %	105 24,0 %	56 12,8 %	2 0,4 %	438 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au quatrième semestre et selon le genre

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Femme	26 8,1 %	61 19,0 %	105 32,7 %	87 27,1 %	42 13,1 %	321 100 %
Homme	14 12,7 %	29 26,4 %	36 32,7 %	17 15,5 %	14 12,7 %	110 100 %

(X^2 = 8,631 (*dl* = 4) ; *p* = ,071)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au quatrième semestre et selon le lieu de naissance

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Né au Canada	36 10,3 %	76 21,8 %	107 30,8 %	80 23,0 %	49 14,1 %	348 100 %
Né à l'extérieur du Canada	5 5,8 %	16 18,4 %	34 39,1 %	25 28,7 %	7 8,0 %	87 100 %

(X^2 = 6,365 (*dl* = 4) ; *p* = ,174)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au quatrième semestre et selon la situation de parentalité

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	12 6,7 %	35 19,4 %	56 31,1 %	53 29,5 %	24 13,3 %	180 100 %
Sans enfant	29 9,3 %	57 16,2 %	86 39,1 %	52 24,6 %	32 10,8 %	256 100 %

(X^2 = 6,758 (*dl* = 4) ; *p* = ,149)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au quatrième semestre et selon le travail rémunéré

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	26 9,7 %	64 24,0 %	94 35,2 %	57 21,4 %	26 9,7 %	267 100 %
Sans emploi	13 8,0 %	27 16,6 %	46 28,2 %	47 28,8 %	30 18,4 %	163 100 %

(X^2 = 12,669 (*dl* = 4) ; *p* = ,013)

Nombre et proportion d'étudiants selon l'évaluation de leur niveau de stress à l'égard de leurs cours au quatrième semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	37 9,9 %	78 21,0 %	122 32,8 %	87 23,4 %	48 12,9 %	372 100 %
Décrocheur	1 3,9 %	5 19,2 %	7 26,9 %	7 26,9 %	6 23,1 %	51 100 %

(X^2 = 3,223 (*dl* = 4) ; *p* = ,521)

Annexe 34 – Résultats relatifs à l'intégration

INTÉGRATION SCOLAIRE

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au rythme d'apprentissage au collégial » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
92 8,7 %	221 21,0 %	270 25,6 %	244 23,1 %	228 21,6 %	1 055 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au rythme d'apprentissage au collégial » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	76 10,0 %	175 23,0 %	184 24,2 %	160 21,0 %	166 21,8 %	761 100 %
Homme	16 5,6 %	45 15,9 %	81 28,5 %	82 28,9 %	60 21,1 %	284 100 %

(X^2 = 16,559 (*dl* = 4) ; *p* = ,002)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au rythme d'apprentissage au collégial » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	61 7,8 %	151 19,3 %	183 23,4 %	185 23,7 %	202 25,8 %	782 100 %
Né à l'extérieur du Canada	31 11,4 %	69 25,5 %	87 32,1 %	58 21,4 %	26 9,6 %	271 100 %

(X^2 = 37,587 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au rythme d'apprentissage au collégial » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	51 11,8 %	100 23,1 %	118 27,3 %	95 21,9 %	69 15,9 %	433 100 %
Sans enfant	41 6,6 %	121 19,5 %	152 24,4 %	149 23,9 %	159 25,6 %	622 100 %

(X^2 = 21,678 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au rythme d'apprentissage au collégial » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	40 6,5 %	116 18,9 %	156 25,4 %	156 25,4 %	146 23,8 %	614 100 %
Sans emploi	52 11,8 %	104 23,7 %	114 26,0 %	87 19,8 %	82 18,7 %	439 100 %

(X^2 = 17,716 (*dl* = 4) ; *p* = ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au rythme d'apprentissage au collégial » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	28 5,9 %	101 21,2 %	116 24,3 %	116 24,3 %	116 24,3 %	477 100 %
Décrocheur	19 10,4 %	44 24,2 %	40 22,0 %	42 23,1 %	37 20,3 %	182 100 %

(X^2 = 5,689 (*dl* = 4) ; *p* = ,224)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de notes de cours à prendre » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
67 6,3 %	178 16,9 %	300 28,4 %	256 24,2 %	256 24,2 %	1 057 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de notes de cours à prendre » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	53 6,9 %	141 18,4 %	206 27,0 %	177 23,2 %	187 24,5 %	764 100 %
Homme	14 5,0 %	36 12,8 %	90 31,9 %	76 26,9 %	66 23,4 %	282 100 %

(X^2 = 8,293 (*dl* = 4) ; *p* = ,081)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de notes de cours à prendre » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	41 5,2 %	111 14,2 %	210 26,8 %	198 25,3 %	223 28,5 %	783 100 %
Né à l'extérieur du Canada	26 9,6 %	66 24,3 %	89 32,7 %	58 21,3 %	33 12,1 %	272 100 %

(X^2 = 44,207 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de notes de cours à prendre » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	37 8,5 %	87 20,0 %	138 31,7 %	100 23,0 %	73 16,8 %	435 100 %
Sans enfant	30 4,8 %	91 14,6 %	162 26,1 %	156 25,1 %	183 29,4 %	622 100 %

(X^2 = 30,116 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de notes de cours à prendre » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	29 4,7 %	97 15,9 %	164 26,8 %	155 25,4 %	166 27,2 %	611 100 %
Sans emploi	38 8,6 %	81 18,2 %	136 30,6 %	99 22,3 %	90 20,3 %	444 100 %

(X^2 = 14,087 (*dl* = 4) ; *p* = ,007)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de notes de cours à prendre » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	17 3,6 %	81 17,0 %	131 27,6 %	130 27,4 %	116 24,4 %	475 100 %
Décrocheur	20 10,9 %	26 14,1 %	50 27,2 %	37 20,1 %	51 27,7 %	184 100 %

(X^2 = 16,588 (*dl* = 4) ; *p* = ,002)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de travail à réaliser hors cours » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
188 17,9 %	348 33,2 %	260 24,8 %	146 13,9 %	107 10,2 %	1 049 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de travail à réaliser hors cours » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	151 19,9 %	269 35,5 %	168 22,1 %	100 13,2 %	70 9,3 %	758 100 %
Homme	35 12,5 %	74 26,3 %	92 32,7 %	45 16,0 %	35 12,5 %	281 100 %

(X^2 = 24,023 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de travail à réaliser hors cours » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	138 17,7 %	247 31,7 %	187 24,0 %	110 14,1 %	97 12,5 %	779 100 %
Né à l'extérieur du Canada	50 18,7 %	100 37,3 %	72 26,9 %	36 13,4 %	10 3,7 %	268 100 %

(X^2 = 17,555 (*dl* = 4) ; *p* = ,002)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de travail à réaliser hors cours » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	94 21,8 %	152 35,2 %	109 25,2 %	51 11,8 %	26 6,0 %	432 100 %
Sans enfant	94 15,2 %	196 31,8 %	151 24,5 %	95 15,4 %	81 13,1 %	617 100 %

(X^2 = 21,935 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de travail à réaliser hors cours » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	93 15,3 %	196 32,2 %	154 25,3 %	95 15,6 %	71 11,6 %	609 100 %
Sans emploi	95 21,7 %	151 34,5 %	106 24,2 %	50 11,4 %	36 8,2 %	438 100 %

(X^2 = 12,539 (*dl* = 4) ; *p* = ,014)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la quantité de travail à réaliser hors cours » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	69 14,6 %	174 36,8 %	106 22,4 %	65 13,7 %	59 12,5 %	473 100 %
Décrocheur	43 23,6 %	53 29,1 %	42 23,1 %	28 15,4 %	16 8,8 %	182 100 %

(X^2 = 10,340 (*dl* = 4) ; *p* = ,035)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la gestion du temps (études, travail, famille, sport, etc.) » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
284 26,9 %	381 36,0 %	184 17,4 %	138 13,1 %	70 6,6 %	1 057 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la gestion du temps (études, travail, famille, sport, etc.) » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	221 29,0 %	283 37,1 %	120 15,7 %	88 11,6 %	50 6,6 %	762 100 %
Homme	61 21,5 %	94 33,1 %	64 22,5 %	46 16,2 %	19 6,7 %	284 100 %

(X^2 = 14,194 (*dl* = 4) ; *p* = ,007)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la gestion du temps (études, travail, famille, sport, etc.) » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	202 25,8 %	270 34,5 %	139 17,8 %	110 14,0 %	62 7,9 %	783 100 %
Né à l'extérieur du Canada	81 29,8 %	110 40,4 %	45 16,6 %	28 10,3 %	8 2,9 %	272 100 %

(X^2 = 13,064 (*dl* = 4) ; *p* = ,011)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la gestion du temps (études, travail, famille, sport, etc.) » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	146 33,6 %	166 38,2 %	65 14,9 %	40 9,2 %	18 4,1 %	435 100 %
Sans enfant	138 22,2 %	215 34,6 %	119 19,1 %	98 15,7 %	52 8,4 %	622 100 %

(X^2 = 31,158 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la gestion du temps (études, travail, famille, sport, etc.) » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	155 25,4 %	235 38,5 %	106 17,3 %	77 12,6 %	38 6,2 %	611 100 %
Sans emploi	128 28,8 %	146 32,9 %	78 17,6 %	60 13,5 %	32 7,2 %	444 100 %

(X^2 = 3,914 (*dl* = 4) ; *p* = ,418)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la gestion du temps (études, travail, famille, sport, etc.) » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	111 23,3 %	176 37,0 %	86 18,1 %	68 14,3 %	35 7,3 %	476 100 %
Décrocheur	59 32,1 %	67 36,4 %	26 14,1 %	18 9,8 %	14 7,6 %	184 100 %

(X^2 = 7,241 (*dl* = 4) ; *p* = ,124)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Aux méthodes pédagogiques des professeur(e)s » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
68 6,4 %	211 19,9 %	317 30,0 %	276 26,1 %	186 17,6 %	1 058 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Aux méthodes pédagogiques des professeur(e)s » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	51 6,7 %	155 20,3 %	229 30,0 %	192 25,2 %	136 17,8 %	763 100 %
Homme	15 5,3 %	54 19,0 %	86 30,3 %	82 28,9 %	47 16,5 %	284 100 %

(X^2 = 2,107 (*dl* = 4) ; *p* = ,716)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Aux méthodes pédagogiques des professeur(e)s » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	52 6,6 %	151 19,3 %	227 28,9 %	205 26,1 %	150 19,1 %	785 100 %
Né à l'extérieur du Canada	16 5,9 %	59 21,8 %	89 32,8 %	71 26,2 %	36 13,3 %	271 100 %

(X^2 = 5,730 (*dl* = 4) ; *p* = ,220)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Aux méthodes pédagogiques des professeur(e)s » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	25 5,7 %	95 21,8 %	133 30,5 %	108 24,8 %	75 17,2 %	436 100 %
Sans enfant	43 6,9 %	116 18,7 %	184 29,6 %	168 27,0 %	111 17,8 %	622 100 %

(X^2 = 2,447 (*dl* = 4) ; *p* < ,654)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Aux méthodes pédagogiques des professeur(e)s » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	36 5,8 %	128 20,9 %	183 29,9 %	155 25,3 %	111 18,1 %	613 100 %
Sans emploi	32 7,2 %	83 18,7 %	134 30,3 %	119 26,9 %	75 16,9 %	443 100 %

(X^2 = 1,783 (*dl* = 4) ; *p* = ,776)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Aux méthodes pédagogiques des professeur(e)s » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	22 4,6 %	83 17,4 %	137 28,7 %	142 29,8 %	93 19,5 %	477 100 %
Décrocheur	17 9,2 %	44 23,9 %	48 26,1 %	43 23,4 %	32 17,4 %	184 100 %

(X^2 = 10,333 (*dl* = 4) ; *p* = ,035)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la disponibilité des professeur(e)s » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
27 2,6 %	68 6,4 %	246 23,4 %	324 30,8 %	388 36,8 %	1 053 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la disponibilité des professeur(e)s » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	19 2,5 %	51 6,7 %	167 22,0 %	233 30,7 %	290 38,1 %	760 100 %
Homme	6 2,1 %	17 6,0 %	77 27,3 %	88 31,2 %	94 33,4 %	282 100 %

(X^2 = 4,081 (*dl* = 4) ; *p* = ,395)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la disponibilité des professeur(e)s » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	18 6,6 %	53 19,3 %	181 28,9 %	236 26,1 %	293 19,1 %	781 100 %
Né à l'extérieur du Canada	9 3,3 %	15 5,6 %	65 24,1 %	86 31,8 %	95 35,2 %	270 100 %

(X^2 = 1,835 (*dl* = 4) ; *p* = ,766)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la disponibilité des professeur(e)s » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	11 2,5 %	25 5,8 %	101 23,3 %	133 30,6 %	164 37,8 %	434 100 %
Sans enfant	16 2,6 %	43 6,9 %	145 23,4 %	191 30,9 %	224 36,2 %	619 100 %

(X^2 = 0,742 (*dl* = 4) ; *p* < ,946)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la disponibilité des professeur(e)s » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	15 2,5 %	38 6,2 %	147 24,1 %	185 30,4 %	224 36,8 %	609 100 %
Sans emploi	12 2,7 %	30 6,8 %	99 22,4 %	138 31,2 %	163 36,9 %	442 100 %

(X^2 = 0,573 (*dl* = 4) ; *p* = ,966)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « À la disponibilité des professeur(e)s » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Légèrement difficile** ***n*** **%**	**Ni difficile, ni facile** ***n*** **%**	**Légèrement facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	9 1,9 %	24 5,0 %	106 22,3 %	147 30,9 %	190 39,9 %	476 100 %
Décrocheur	8 4,4 %	16 8,7 %	47 25,5 %	53 28,8 %	60 32,6 %	184 100 %

(X^2 = 8,707 (*dl* = 4) ; *p* = ,069)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au nombre d'heures de cours en classe » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
65 6,2 %	168 15,9 %	362 34,3 %	245 23,2 %	216 20,4 %	1 056 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au nombre d'heures de cours en classe » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	53 6,9 %	131 17,2 %	261 34,2 %	162 21,3 %	156 20,4 %	763 100 %
Homme	11 3,9 %	36 12,7 %	95 33,7 %	82 29,1 %	58 20,6 %	282 100 %

(X^2 = 11,063 (*dl* = 4) ; *p* = ,026)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au nombre d'heures de cours en classe » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	44 5,6 %	122 15,6 %	250 31,9 %	182 23,3 %	185 23,6 %	783 100 %
Né à l'extérieur du Canada	21 7,8 %	45 16,6 %	112 41,3 %	62 22,9 %	31 14,4 %	271 100 %

(X^2 = 21,398 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au nombre d'heures de cours en classe » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	36 8,3 %	69 15,9 %	164 37,8 %	96 22,1 %	69 15,9 %	434 100 %
Sans enfant	29 4,7 %	99 15,9 %	198 31,8 %	149 24,0 %	147 23,6 %	622 100 %

(X^2 = 15,973 (*dl* = 4) ; *p* = ,003)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au nombre d'heures de cours en classe » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec emploi	30 4,9 %	96 15,7 %	211 34,6 %	148 24,2 %	126 20,6 %	611 100 %
Sans emploi	35 7,9 %	72 16,3 %	151 34,1 %	95 21,4 %	90 20,3 %	443 100 %

(X^2 = 4,658 (*dl* = 4) ; *p* = ,324)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de difficulté d'adaptation accordé à l'item « Au nombre d'heures de cours en classe » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile *n* %	Légèrement difficile *n* %	Ni difficile, ni facile *n* %	Légèrement facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Persévérant	24 5,0 %	67 14,1 %	168 35,4 %	120 25,3 %	96 20,2 %	475 100 %
Décrocheur	9 5,0 %	39 21,4 %	60 33,0 %	33 18,1 %	41 22,5 %	182 100 %

(X^2 = 7,808 (*dl* = 4) ; *p* = ,099)

INTÉGRATION SOCIALE

Nombre et proportion d'étudiants à la question : « Depuis le début de la session, avez-vous rencontré des personnes au collège avec qui vous avez développé des liens ou des affinités ? »

		Oui	Non	Total	
Tous		596 55,6 %	475 44,4 %	1 071 100 %	
Genre	Femme	444 57,4 %	329 42,6 %	773 100 %	X^2 = 3,658 (*dl* = 1) ; *p* = ,056
	Homme	146 50,9 %	141 49,1 %	287 100 %	
Lieu de naissance	Né au Canada	462 58,3 %	330 41,7 %	792 100 %	X^2 = 8,249 (*dl* = 1) ; *p* = ,004
	Né à l'extérieur du Canada	134 48,4 %	143 51,6 %	277 100 %	
Situation de parentalité	Avec enfant(s)	247 55,9 %	195 44,1 %	442 100 %	X^2 = 0,017 (*dl* = 1) ; *p* = ,897
	Sans enfant	349 55,5 %	280 44,5 %	629 100 %	
Emploi rémunéré	Avec emploi	340 54,5 %	284 45,5 %	624 100 %	X^2 = 0,835 (*dl* = 1) ; *p* = ,361
	Sans emploi	255 57,3 %	190 42,7 %	445 100 %	
Statut	Persévérant	305 63,8 %	173 36,2 %	478 100 %	X^2 = 23,779 (*dl* = 1) ; *p* < ,001
	Décrocheur	81 43,1 %	107 56,9 %	188 100 %	

Nombre et proportion d'étudiants à la question : « Ces personnes sont-elles du même âge que vous ? »

		Non, plus jeunes	Oui, à peu près du même âge	Non, plus vieilles	Certaines plus jeunes, d'autre plus vieilles	Total	
Tous		208 34,9 %	119 20,0 %	9 1,5 %	260 43,6 %	596 100 %	
Genre	Femme	153 34,5 %	97 21,8 %	9 2,0 %	185 41,7 %	444 100 %	$X^2 = 6,861$ ($dl = 3$) ; $p = ,076$
	Homme	54 36,7 %	22 15,0 %	0 0,0 %	71 48,3 %	147 100 %	
Lieu de naissance	Né au Canada	169 36,4 %	85 18,3 %	7 1,5 %	203 43,8 %	464 100 %	$X^2 = 3,931$ ($dl = 3$) ; $p = ,269$
	Né à l'extérieur du Canada	40 30,0 %	34 25,6 %	2 1,5 %	57 42,9 %	133 100 %	
Situation de parentalité	Avec enfant(s)	89 35,9 %	46 18,5 %	3 1,2 %	110 44,4 %	248 100 %	$X^2 = 0,814$ ($dl = 3$) ; $p = ,846$
	Sans enfant	120 34,4 %	73 20,9 %	6 1,7 %	150 43,0 %	349 100 %	
Emploi rémunéré	Avec emploi	121 35,8 %	67 19,8 %	5 1,5 %	145 42,9 %	338 100 %	$X^2 = 0,288$ ($dl = 3$) ; $p = ,962$
	Sans emploi	87 33,7 %	52 20,2 %	4 1,5 %	115 44,6 %	258 100 %	
Statut	Persévérant	108 35,4 %	59 19,3 %	6 2,0 %	132 43,3 %	305 100 %	$X^2 = 6,289$ ($dl = 3$) ; $p = ,098$
	Décrocheur	28 33,3 %	8 9,5 %	1 1,2 %	47 56,0 %	84 100 %	

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Il est difficile pour moi de créer des liens significatifs avec les autres étudiant(e)s puisque je suis trop occupé(e) (obligations familiales, professionnelles, etc.) à l'extérieur de mes cours » au premier semestre (tous les étudiants)

Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
162 16,1 %	129 12,9 %	264 26,3 %	261 26,0 %	188 18,7 %	1 004 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Il est difficile pour moi de créer des liens significatifs avec les autres étudiant(e)s puisque je suis trop occupé(e) (obligations familiales, professionnelles, etc.) à l'extérieur de mes cours » au premier semestre et selon le genre

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Femme	108 14,8 %	81 11,1 %	186 25,5 %	201 27,5 %	154 21,1 %	730 100 %
Homme	52 19,8 %	47 17,9 %	73 27,8 %	58 22,0 %	33 12,5 %	263 100 %

(X^2 = 19,971 (*dl* = 4) ; *p* = ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Il est difficile pour moi de créer des liens significatifs avec les autres étudiant(e)s puisque je suis trop occupé(e) (obligations familiales, professionnelles, etc.) à l'extérieur de mes cours » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Né au Canada	112 15,0 %	102 13,6 %	191 25,6 %	195 26,1 %	147 19,7 %	747 100 %
Né à l'extérieur du Canada	50 19,6 %	27 10,6 %	71 27,8 %	66 25,9 %	41 16,1 %	255 100 %

(X^2 = 5,585 (*dl* = 4) ; *p* = ,232)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Il est difficile pour moi de créer des liens significatifs avec les autres étudiant(e)s puisque je suis trop occupé(e) (obligations familiales, professionnelles, etc.) à l'extérieur de mes cours » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, Ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec enfant(s)	63 15,1 %	40 9,6 %	97 23,3 %	123 29,6 %	93 22,4 %	416 100 %
Sans enfant	29 16,8 %	99 15,1 %	198 28,4 %	149 23,5 %	147 16,2 %	622 100 %

(X^2 = 17,092 (*dl* = 4) ; *p* = ,002)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Il est difficile pour moi de créer des liens significatifs avec les autres étudiant(e)s puisque je suis trop occupé(e) (obligations familiales, professionnelles, etc.) à l'extérieur de mes cours » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	76 13,0 %	81 13,9 %	156 26,8 %	151 25,9 %	119 20,4 %	583 100 %
Sans emploi	86 20,5 %	48 11,5 %	108 25,8 %	109 26,0 %	68 16,2 %	419 100 %

(X^2 = 11,958 (*dl* = 4) ; *p* = ,018)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Il est difficile pour moi de créer des liens significatifs avec les autres étudiant(e)s puisque je suis trop occupé(e) (obligations familiales, professionnelles, etc.) à l'extérieur de mes cours » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	73 15,9 %	66 14,4 %	117 25,6 %	126 27,5 %	76 16,6 %	458 100 %
Décrocheur	18 10,4 %	25 14,4 %	41 23,7 %	46 26,6 %	43 24,9 %	173 100 %

(X^2 = 7,422 (*dl* = 4) ; *p* = ,115)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Dans mes cours, j'ai l'impression d'être mis(e) à l'écart à cause de mon âge » au premier semestre (tous les étudiants)

Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
538 53,4 %	116 11,5 %	191 19,0 %	111 11,0 %	51 5,1 %	1 007 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Dans mes cours, j'ai l'impression d'être mis(e) à l'écart à cause de mon âge » au premier semestre et selon le genre

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Femme	397 54,2 %	74 10,1 %	142 19,4 %	82 11,2 %	37 5,1 %	732 100 %
Homme	137 51,9 %	41 15,5 %	44 16,7 %	28 10,6 %	14 5,3 %	264 100 %

(X^2 = 5,998 (*dl* = 4) ; *p* = ,199)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Dans mes cours, j'ai l'impression d'être mis(e) à l'écart à cause de mon âge » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Né au Canada	386 51,5 %	91 12,1 %	146 19,5 %	90 12,0 %	37 4,9 %	750 100 %
Né à l'extérieur du Canada	151 59,2 %	25 9,8 %	44 17,3 %	21 8,2 %	14 5,5 %	255 100 %

(X^2 = 6,084 (*dl* = 4) ; *p* = ,193)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Dans mes cours, j'ai l'impression d'être mis(e) à l'écart à cause de mon âge » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, Ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec enfant(s)	227 54,4 %	50 12,0 %	80 19,2 %	41 9,8 %	19 4,6 %	417 100 %
Sans enfant	311 52,7 %	66 11,2 %	111 18,8 %	70 11,9 %	32 5,4 %	590 100 %

(X^2 = 1,569 (*dl* = 4) ; *p* = ,814)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Dans mes cours, j'ai l'impression d'être mis(e) à l'écart à cause de mon âge » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	310 52,8 %	63 10,7 %	117 19,9 %	67 11,4 %	30 5,1 %	587 100 %
Sans emploi	226 54,1 %	53 12,7 %	74 17,7 %	44 10,5 %	21 5,0 %	418 100 %

(X^2 = 1,690 (*dl* = 4) ; *p* = ,793)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Dans mes cours, j'ai l'impression d'être mis(e) à l'écart à cause de mon âge » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	254 55,2 %	54 11,8 %	82 17,8 %	53 11,5 %	17 3,7 %	460 100 %
Décrocheur	83 47,7 %	24 13,8 %	34 19,5 %	19 10,9 %	14 8,1 %	174 100 %

(X^2 = 6,904 (*dl* = 4) ; *p* = ,141)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je ne sens pas que j'ai les mêmes intérêts que les autres étudiant(e)s » au premier semestre (tous les étudiants)

Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
247 24,6 %	154 15,3 %	245 24,4 %	221 22,0 %	138 13,7 %	1 005 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je ne sens pas que j'ai les mêmes intérêts que les autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le genre

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Femme	180 24,6 %	110 15,1 %	174 23,8 %	167 22,8 %	100 13,7 %	731 100 %
Homme	67 25,5 %	42 16,0 %	68 25,8 %	49 18,6 %	37 14,1 %	263 100 %

(X^2 = 2 100 (*dl* = 4) ; *p* = ,717)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je ne sens pas que j'ai les mêmes intérêts que les autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Né au Canada	156 20,9 %	126 16,8 %	173 23,1 %	177 23,7 %	116 15,5 %	748 100 %
Né à l'extérieur du Canada	90 35,3 %	28 11,0 %	71 27,8 %	44 17,3 %	22 8,6 %	255 100 %

(X^2 = 32,249 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je ne sens pas que j'ai les mêmes intérêts que les autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, Ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec enfant(s)	120 28,8 %	48 11,5 %	107 25,7 %	94 22,5 %	48 11,5 %	417 100 %
Sans enfant	127 21,6 %	106 18,0 %	138 23,5 %	127 21,6 %	90 15,3 %	588 100 %

(X^2 = 15,014 (*dl* = 4) ; *p* = ,005)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je ne sens pas que j'ai les mêmes intérêts que les autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	132 22,5 %	91 15,5 %	148 25,3 %	127 21,7 %	88 15,0 %	586 100 %
Sans emploi	114 27,3 %	63 15,1 %	96 23,0 %	94 22,6 %	50 12,0 %	417 100 %

(X^2 = 4,534 (*dl* = 4) ; *p* = ,338)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je ne sens pas que j'ai les mêmes intérêts que les autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	120 26,2 %	84 18,3 %	111 24,2 %	90 19,7 %	53 11,6 %	458 100 %
Décrocheur	36 20,8 %	24 13,9 %	36 20,8 %	42 24,3 %	35 20,2 %	173 100 %

(X^2 = 11,610 (*dl* = 4) ; *p* = ,021)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je perçois une différence de maturité importante entre moi et la majorité des autres étudiant(e)s » au premier semestre (tous les étudiants)

Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
170 16,9 %	106 10,5 %	186 18,5 %	291 28,9 %	253 25,2 %	1 006 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je perçois une différence de maturité importante entre moi et la majorité des autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le genre

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Femme	133 18,1 %	72 9,8 %	131 17,9 %	216 29,5 %	181 24,7 %	733 100 %
Homme	36 13,7 %	33 12,6 %	52 19,8 %	73 27,9 %	68 26,0 %	262 100 %

(X^2 = 4,314 (*dl* = 4) ; *p* = ,365)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je perçois une différence de maturité importante entre moi et la majorité des autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Né au Canada	97 12,9 %	78 10,4 %	137 18,3 %	231 30,8 %	207 27,6 %	750 100 %
Né à l'extérieur du Canada	71 35,3 %	28 11,0 %	49 27,8 %	60 17,3 %	46 8,6 %	254 100 %

(X^2 = 35,911 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je perçois une différence de maturité importante entre moi et la majorité des autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Totalement en désaccord *n* %	**Légèrement en désaccord** *n* %	**Ni en désaccord, Ni en accord** *n* %	**Légèrement en accord** *n* %	**Totalement en accord** *n* %	**Total** *n* %
Avec enfant(s)	91 21,9 %	40 9,6 %	85 20,4 %	109 26,2 %	91 21,9 %	416 100 %
Sans enfant	79 13,4 %	66 11,2 %	101 17,1 %	182 30,8 %	162 27,5 %	590 100 %

(X^2 = 17,259 (*dl* = 4) ; *p* = ,002)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je perçois une différence de maturité importante entre moi et la majorité des autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Totalement en désaccord *n* %	**Légèrement en désaccord** *n* %	**Ni en désaccord, ni en accord** *n* %	**Légèrement en accord** *n* %	**Totalement en accord** *n* %	**Total** *n* %
Avec emploi	86 14,6 %	59 10,1 %	102 17,4 %	171 29,1 %	169 28,8 %	587 100 %
Sans emploi	83 19,9 %	46 11,1 %	84 20,1 %	120 28,8 %	84 20,1 %	417 100 %

(X^2 = 12,473 (*dl* = 4) ; *p* = ,014)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « Je perçois une différence de maturité importante entre moi et la majorité des autres étudiant(e)s » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Totalement en désaccord *n* %	**Légèrement en désaccord** *n* %	**Ni en désaccord, ni en accord** *n* %	**Légèrement en accord** *n* %	**Totalement en accord** *n* %	**Total** *n* %
Persévérant	81 17,7 %	59 12,9 %	69 15,1 %	132 28,8 %	117 25,5 %	458 100 %
Décrocheur	24 13,8 %	17 9,8 %	33 19,0 %	54 31,0 %	46 26,4 %	174 100 %

(X^2 = 3,603 (*dl* = 4) ; *p* = ,462)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « J'apprends différentes choses (points de vue, technologie, expériences, etc.) des autres étudiant(e)s, même s'il y a des différences de maturité et d'âge avec les autres étudiant(e)s de mes cours » au premier semestre (tous les étudiants)

Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
85 8,4 %	86 8,5 %	241 23,9 %	285 28,2 %	313 31,0 %	1 010 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « J'apprends différentes choses (points de vue, technologie, expériences, etc.) des autres étudiant(e)s, même s'il y a des différences de maturité et d'âge avec les autres étudiant(e)s de mes cours » au premier semestre et selon le genre

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Femme	64 8,7 %	50 6,8 %	183 24,9 %	201 27,4 %	236 32,2 %	734 100 %
Homme	19 7,2 %	35 13,2 %	56 21,1 %	80 30,2 %	75 28,3 %	265 100 %

(X^2 = 12,570 (*dl* = 4) ; *p* = ,014)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « J'apprends différentes choses (points de vue, technologie, expériences, etc.) des autres étudiant(e)s, même s'il y a des différences de maturité et d'âge avec les autres étudiant(e)s de mes cours » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Totalement en désaccord *n* %	Légèrement en désaccord *n* %	Ni en désaccord, ni en accord *n* %	Légèrement en accord *n* %	Totalement en accord *n* %	Total *n* %
Né au Canada	66 8,8 %	65 8,6 %	192 25,6 %	212 28,2 %	216 28,8 %	751 100 %
Né à l'extérieur du Canada	19 7,4 %	21 8,2 %	48 18,7 %	72 28,0 %	97 37,7 %	257 100 %

(X^2 = 9,288 (*dl* = 4) ; *p* = ,054)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « J'apprends différentes choses (points de vue, technologie, expériences, etc.) des autres étudiant(e)s, même s'il y a des différences de maturité et d'âge avec les autres étudiant(e)s de mes cours » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, Ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec enfant(s)	24 5,7 %	29 6,9 %	99 23,7 %	117 28,0 %	149 35,7 %	418 100 %
Sans enfant	61 10,3 %	57 9,6 %	142 24,0 %	168 28,4 %	164 27,7 %	592 100 %

(X^2 = 13,154 (*dl* = 4) ; *p* = ,011)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « J'apprends différentes choses (points de vue, technologie, expériences, etc.) des autres étudiant(e)s, même s'il y a des différences de maturité et d'âge avec les autres étudiant(e)s de mes cours » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	53 9,0 %	54 9,2 %	154 26,2 %	164 27,9 %	163 27,7 %	588 100 %
Sans emploi	32 7,6 %	32 7,6 %	86 20,5 %	120 28,6 %	150 35,7 %	420 100 %

(X^2 = 9,709 (*dl* = 4) ; *p* = ,046)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré d'accord accordé à l'item « J'apprends différentes choses (points de vue, technologie, expériences, etc.) des autres étudiant(e)s, même s'il y a des différences de maturité et d'âge avec les autres étudiant(e)s de mes cours » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Totalement en désaccord ***n*** **%**	**Légèrement en désaccord** ***n*** **%**	**Ni en désaccord, ni en accord** ***n*** **%**	**Légèrement en accord** ***n*** **%**	**Totalement en accord** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	33 7,2 %	34 7,4 %	110 23,9 %	133 28,9 %	150 32,6 %	460 100 %
Décrocheur	13 7,5 %	20 11,5 %	44 25,3 %	54 31,0 %	43 24,7 %	174 100 %

(X^2 = 5,387 (*dl* = 4) ; *p* = ,250)

INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE

Nombre et proportion d'étudiants à la question « Connaissez-vous les services d'aide et de soutien de votre collège, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ? » au premier semestre (tous les étudiants)

Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
930 87,3 %	135 12,7 %	1 065 100 %

Nombre et proportion d'étudiants à la question « Connaissez-vous les services d'aide et de soutien de votre collège, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ? » au premier semestre et selon le genre

	Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
Femme	675 87,9 %	93 12,1 %	768 100 %
Homme	244 85,3 %	42 14,7 %	286 100 %

(X^2 = 1,238 (*dl* = 1) ; *p* = ,266)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « Connaissez-vous les services d'aide et de soutien de votre collège, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ? » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
Né au Canada	710 89,9 %	80 10,1 %	790 100 %
Né à l'extérieur du Canada	218 79,9 %	55 20,1 %	273 100 %

(X^2 = 18,373 (*dl* = 1) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « Connaissez-vous les services d'aide et de soutien de votre collège, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ? » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	371 84,9 %	66 15,1 %	437 100 %
Sans enfant	559 89,0 %	69 11,0 %	628 100 %

(X^2 = 3,943 (*dl* = 1) ; *p* = ,047)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « Connaissez-vous les services d'aide et de soutien de votre collège, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ? » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Oui ***n*** **%**	**Non** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	541 87,3 %	79 12,7 %	620 100 %
Sans emploi	387 87,4 %	56 12,6 %	443 100 %

(X^2 = 0,002 (*dl* = 1) ; *p* = ,961)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « Connaissez-vous les services d'aide et de soutien de votre collège, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ? » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Oui ***n*** **%**	**Non** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	421 88,1 %	57 11,9 %	478 100 %
Décrocheur	152 82,2 %	33 17,8 %	185 100 %

(X^2 = 3,975 (*dl* = 1) ; *p* = ,046)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Rencontrer vos professeurs » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
42 4,1 %	153 14,8 %	514 49,8 %	323 31,3 %	1 032 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Rencontrer vos professeurs » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	32 4,3 %	118 15,8 %	363 48,7 %	232 31,2 %	745 100 %
Homme	9 3,3 %	35 12,6 %	144 52,0 %	89 32,1 %	277 100 %

(X^2 = 2,431 (*dl* = 3) ; *p* = ,488)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Rencontrer vos professeurs » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	30 3,9 %	117 15,2 %	376 49,0 %	245 31,9 %	768 100 %
Né à l'extérieur du Canada	12 4,6 %	36 13,7 %	136 51,9 %	78 29,8 %	262 100 %

(X^2 = 1,136 (*dl* = 3) ; *p* = ,768)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Rencontrer vos professeurs » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	20 4,7 %	54 12,8 %	225 53,3 %	123 29,2 %	422 100 %
Sans enfant	22 3,6 %	99 16,2 %	289 47,4 %	200 32,8 %	610 100 %

(X^2 = 5,593 (*dl* = 3) ; *p* = ,133)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Rencontrer vos professeurs » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec emploi	21 3,5 %	96 15,8 %	304 50,2 %	185 30,5 %	606 100 %
Sans emploi	21 5,0 %	57 13,4 %	210 49,5 %	136 32,1 %	424 100 %

(X^2 = 2,531 (*dl* = 3) ; *p* = ,470)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Rencontrer vos professeurs » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	14 3,0 %	60 12,9 %	223 48,0 %	168 36,1 %	465 100 %
Décrocheur	11 6,2 %	33 18,7 %	91 51,4 %	42 23,7 %	177 100 %

(X^2 = 12,636 (*dl* = 3) ; *p* = ,005)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Trouver les services dont vous aviez besoin » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
39 3,8 %	176 17,1 %	597 58,2 %	214 20,9 %	1 026 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Trouver les services dont vous aviez besoin » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	26 3,5 %	130 17,6 %	431 58,2 %	153 20,7 %	740 100 %
Homme	12 4,3 %	43 15,6 %	162 58,7 %	59 21,4 %	276 100 %

(X^2 = 0,895 (*dl* = 3) ; *p* = ,827)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Trouver les services dont vous aviez besoin » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	21 2,7 %	128 16,8 %	447 58,5 %	168 22,0 %	764 100 %
Né à l'extérieur du Canada	18 6,9 %	48 18,5 %	148 56,9 %	46 17,7 %	260 100 %

(X^2 = 11,002 (*dl* = 3) ; *p* = ,012)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Trouver les services dont vous aviez besoin » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	16 3,9 %	71 17,1 %	242 58,5 %	85 20,5 %	414 100 %
Sans enfant	23 3,8 %	105 17,1 %	355 58,0 %	129 21,1 %	612 100 %

(X^2 = 0,051 (*dl* = 3) ; *p* = ,997)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Trouver les services dont vous aviez besoin » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec emploi	20 3,3 %	102 17,1 %	357 59,7 %	119 19,9 %	598 100 %
Sans emploi	19 4,4 %	74 17,4 %	239 56,1 %	94 22,1 %	426 100 %

(X^2 = 1,941 (*dl* = 3) ; *p* = ,585)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Trouver les services dont vous aviez besoin » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	11 2,4 %	77 16,6 %	272 58,8 %	103 22,2 %	463 100 %
Décrocheur	9 5,1 %	33 18,8 %	101 57,3 %	33 18,8 %	176 100 %

(X^2 = 4,160 (*dl* = 3) ; *p* = ,245)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès aux services, et ce, aux heures qui vous convenaient » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
71 7,0 %	219 21,7 %	551 54,6 %	169 16,7 %	1 010 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès aux services, et ce, aux heures qui vous convenaient » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	52 7,1 %	148 20,3 %	401 55,1 %	127 17,5 %	728 100 %
Homme	17 6,2 %	68 25,0 %	146 53,7 %	41 15,1 %	272 100 %

(X^2 = 2,963 (*dl* = 3) ; *p* = ,397)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès aux services, et ce, aux heures qui vous convenaient » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	48 9,0 %	163 21,5 %	407 55,8 %	134 13,7 %	752 100 %
Né à l'extérieur du Canada	23 6,4 %	55 21,7 %	143 54,1 %	35 17,8 %	256 100 %

(X^2 = 3,903 (*dl* = 3) ; *p* = ,272)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès aux services, et ce, aux heures qui vous convenaient » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	38 9,3 %	81 19,8 %	223 54,7 %	66 16,2 %	408 100 %
Sans enfant	33 5,5 %	138 22,9 %	328 54,5 %	103 17,1 %	602 100 %

(X^2 = 6,265 (*dl* = 3) ; *p* = ,099)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès aux services, et ce, aux heures qui vous convenaient » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	42 7,1 %	130 21,9 %	325 54,7 %	97 16,3 %	594 100 %
Sans emploi	29 7,0 %	89 21,5 %	225 54,3 %	71 17,2 %	414 100 %

(X^2 = 0,123 (*dl* = 3) ; *p* = ,989)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès aux services, et ce, aux heures qui vous convenaient » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	30 6,6 %	89 19,5 %	252 55,3 %	85 18,6 %	456 100 %
Décrocheur	15 8,8 %	45 26,3 %	88 51,5 %	23 13,4 %	171 100 %

(X^2 = 5,799 (*dl* = 3) ; *p* = ,122)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à une place en service de garde près ou au collège (si vous avez des enfants) » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
75 26,3 %	69 24,2 %	92 32,3 %	49 17,2 %	285 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à une place en service de garde près ou au collège (si vous avez des enfants) » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	61 26,9 %	57 25,1 %	71 31,3 %	38 16,7 %	227 100 %
Homme	14 24,1 %	12 20,7 %	21 36,2 %	11 19,0 %	58 100 %

(X^2 = 0,985 (*dl* = 3) ; *p* = ,805)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à une place en service de garde près ou au collège (si vous avez des enfants) » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	45 8,8 %	32 8,6 %	54 25,6 %	40 28,2 %	171 100 %
Né à l'extérieur du Canada	29 25,9 %	36 32,2 %	38 33,9 %	9 8,0 %	112 100 %

(X^2 = 14,416 (*dl* = 3) ; *p* = ,002)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à une place en service de garde près ou au collège (si vous avez des enfants) » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	75 26,3 %	69 24,2 %	92 32,3 %	49 17,2 %	285 100 %
Sans enfant	- -	- -	- -	- -	- -

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à une place en service de garde près ou au collège (si vous avez des enfants) » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	26 23,6 %	32 29,1 %	38 34,6 %	14 12,7 %	110 100 %
Sans emploi	49 28,2 %	37 21,3 %	54 31,0 %	34 19,5 %	174 100 %

(X^2 = 4,329 (*dl* = 3) ; *p* = ,228)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à une place en service de garde près ou au collège (si vous avez des enfants) » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	30 23,3 %	26 20,1 %	46 35,7 %	27 20,9 %	129 100 %
Décrocheur	11 27,5 %	8 20,0 %	13 32,5 %	8 20,0 %	40 100 %

(X^2 = 0,327 (*dl* = 3) ; *p* = ,955)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à votre horaire de cours assez tôt pour vous organiser (famille, travail, etc.) » au premier semestre (tous les étudiants)

Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
175 17,0 %	256 24,8 %	378 36,6 %	223 21,6 %	1 032 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à votre horaire de cours assez tôt pour vous organiser (famille, travail, etc.) » au premier semestre et selon le genre

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Femme	150 20,2 %	193 25,9 %	260 34,9 %	141 19,0 %	744 100 %
Homme	23 8,3 %	57 20,6 %	117 42,2 %	80 28,9 %	277 100 %

(X^2 = 31,222 (*dl* = 3) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à votre horaire de cours assez tôt pour vous organiser (famille, travail, etc.) » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Né au Canada	148 19,2 %	198 25,7 %	259 33,7 %	165 21,4 %	770 100 %
Né à l'extérieur du Canada	27 10,4 %	57 21,9 %	118 45,4 %	58 22,3 %	260 100 %

(X^2 = 17,459 (*dl* = 3) ; *p* = ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à votre horaire de cours assez tôt pour vous organiser (famille, travail, etc.) » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très difficile *n* %	Difficile *n* %	Facile *n* %	Très facile *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	71 17,0 %	112 26,8 %	148 35,4 %	87 20,8 %	418 100 %
Sans enfant	104 16,9 %	144 23,5 %	230 37,5 %	136 22,1 %	614 100 %

(X^2 = 1,611 (*dl* = 3) ; *p* = ,657)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à votre horaire de cours assez tôt pour vous organiser (famille, travail, etc.) » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	120 19,8 %	151 24,8 %	216 35,5 %	121 19,9 %	608 100 %
Sans emploi	55 13,0 %	105 24,9 %	161 38,2 %	101 23,9 %	422 100 %

(X^2 = 8,937 (*dl* = 3) ; *p* = ,030)

Nombre et proportion d'étudiants selon le degré de facilité accordé à l'item « Avoir accès à votre horaire de cours assez tôt pour vous organiser (famille, travail, etc.) » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très difficile ***n*** **%**	**Difficile** ***n*** **%**	**Facile** ***n*** **%**	**Très facile** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	82 17,5 %	113 24,2 %	161 34,5 %	111 23,8 %	467 100 %
Décrocheur	28 15,8 %	45 24,4 %	67 37,9 %	37 20,9 %	177 100 %

(X^2 = 1,178 (*dl* = 3) ; *p* = ,758)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « À quel point avez-vous senti que le [nom du collège] a mis en place les services nécessaires afin de faciliter votre adaptation au collège (informations pour trouver vos locaux, accès aux services, etc.) ? » au premier semestre (tous les étudiants)

Pas du tout *n* %	Un peu *n* %	Assez *n* %	Beaucoup *n* %	Total *n* %
50 4,8 %	240 23,2 %	474 45,9 %	269 26,1 %	1 033 100 %

Nombre et proportion d'étudiants à la question « À quel point avez-vous senti que le [nom du collège] a mis en place les services nécessaires afin de faciliter votre adaptation au collège (informations pour trouver vos locaux, accès aux services, etc.) ? » au premier semestre et selon le genre

	Pas du tout *n* %	Un peu *n* %	Assez *n* %	Beaucoup *n* %	Total *n* %
Femme	36 4,8 %	180 24,2 %	331 44,6 %	196 26,4 %	743 100 %
Homme	14 5,0 %	58 20,7 %	137 48,9 %	71 25,4 %	280 100 %

(X^2 = 2,022 (*dl* = 3) ; *p* = ,568)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « À quel point avez-vous senti que le [nom du collège] a mis en place les services nécessaires afin de faciliter votre adaptation au collège (informations pour trouver vos locaux, accès aux services, etc.) ? » au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Pas du tout *n* %	Un peu *n* %	Assez *n* %	Beaucoup *n* %	Total *n* %
Né au Canada	35 4,6 %	197 25,6 %	355 46,2 %	181 23,6 %	768 100 %
Né à l'extérieur du Canada	15 5,7 %	43 16,4 %	117 44,5 %	88 33,5 %	263 100 %

(X^2 = 15,289 (*dl* = 3) ; *p* = ,002)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « À quel point avez-vous senti que le [nom du collège] a mis en place les services nécessaires afin de faciliter votre adaptation au collège (informations pour trouver vos locaux, accès aux services, etc.) ? » au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Pas du tout ***n*** **%**	**Un peu** ***n*** **%**	**Assez** ***n*** **%**	**Beaucoup** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec enfant(s)	18 4,3 %	94 22,6 %	189 45,4 %	115 27,7 %	416 100 %
Sans enfant	32 5,2 %	146 23,6 %	285 46,2 %	154 25,0 %	617 100 %

(X^2 = 1,220 (*dl* = 3) ; *p* = ,748)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « À quel point avez-vous senti que le [nom du collège] a mis en place les services nécessaires afin de faciliter votre adaptation au collège (informations pour trouver vos locaux, accès aux services, etc.) ? » au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Pas du tout ***n*** **%**	**Un peu** ***n*** **%**	**Assez** ***n*** **%**	**Beaucoup** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	32 5,3 %	147 24,4 %	285 47,3 %	139 23,0 %	603 100 %
Sans emploi	18 4,2 %	93 21,7 %	188 43,8 %	130 30,3 %	429 100 %

(X^2 = 7,129 (*dl* = 3) ; *p* = ,068)

Nombre et proportion d'étudiants à la question « À quel point avez-vous senti que le [nom du collège] a mis en place les services nécessaires afin de faciliter votre adaptation au collège (informations pour trouver vos locaux, accès aux services, etc.) ? » au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Pas du tout ***n*** **%**	**Un peu** ***n*** **%**	**Assez** ***n*** **%**	**Beaucoup** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	18 3,9 %	107 23,0 %	223 47,8 %	118 25,3 %	466 100 %
Décrocheur	15 8,5 %	38 21,5 %	76 42,9 %	48 27,1 %	177 100 %

(X^2 = 6,270 (*dl* = 3) ; *p* = ,099)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) à leur collège au premier semestre (tous les étudiants)

Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
108 10,3 %	161 15,3 %	412 39,1 %	261 24,8 %	111 10,5 %	1 053 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) à leur collège au premier semestre et selon le genre

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Femme	80 10,6 %	122 16,1 %	292 38,6 %	185 24,4 %	78 10,3 %	757 100 %
Homme	27 9,5 %	37 12,9 %	116 40,6 %	73 25,5 %	33 11,5 %	286 100 %

(X^2 = 2,239 (*dl* = 4) ; *p* = ,692)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) à leur collège au premier semestre et selon le lieu de naissance

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Né au Canada	91 11,6 %	124 15,9 %	320 41,0 %	176 22,5 %	70 9,0 %	781 100 %
Né à l'extérieur du Canada	17 6,3 %	37 13,7 %	92 34,1 %	84 31,1 %	40 14,8 %	270 100 %

(X^2 = 21,184 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) à leur collège au premier semestre et selon la situation de parentalité

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	30 7,0 %	52 12,2 %	163 38,1 %	129 30,1 %	54 12,6 %	428 100 %
Sans enfant	78 12,5 %	109 17,4 %	249 39,9 %	132 21,1 %	57 9,1 %	625 100 %

(X^2 = 23,549 (*dl* = 4) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) à leur collège au premier semestre et selon le travail rémunéré

	Très faible *n* %	Faible *n* %	Moyen *n* %	Élevé *n* %	Très élevé *n* %	Total *n* %
Avec emploi	77 12,6 %	97 15,8 %	242 39,5 %	146 23,8 %	51 8,3 %	613 100 %
Sans emploi	31 7,1 %	64 14,6 %	169 38,6 %	114 26,0 %	60 13,7 %	438 100 %

(X^2 = 15,275 (*dl* = 4) ; *p* = ,004)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) à leur collège au premier semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Très faible ***n*** **%**	**Faible** ***n*** **%**	**Moyen** ***n*** **%**	**Élevé** ***n*** **%**	**Très élevé** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	34 7,2 %	70 14,7 %	192 40,4 %	127 26,7 %	52 11,0 %	475 100 %
Décrocheur	30 16,5 %	27 14,8 %	62 34,1 %	46 25,3 %	17 9,3 %	182 100 %

(X^2 = 13,553 (*dl* = 4) ; *p* = ,009)

Annexe 35 - Information sur le programme

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'information pris sur leur programme d'études avant de s'y inscrire (tous les étudiants)

Pas du tout *n* %	Un peu *n* %	Assez *n* %	Beaucoup *n* %	Total *n* %
38 3,8 %	178 17,7 %	378 37,6 %	412 40,9 %	1 006 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'information pris sur leur programme d'études avant de s'y inscrire et selon le genre

	Pas du tout *n* %	Un peu *n* %	Assez *n* %	Beaucoup *n* %	Total *n* %
Femme	27 3,7 %	124 16,9 %	267 36,3 %	317 43,1 %	735 100 %
Homme	11 4,2 %	51 19,6 %	108 41,6 %	90 34,6 %	260 100 %

(X^2 = 5,767 (*dl* = 3) ; *p* = ,124)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'information pris sur leur programme d'études avant de s'y inscrire et selon le lieu de naissance

	Pas du tout *n* %	Un peu *n* %	Assez *n* %	Beaucoup *n* %	Total *n* %
Né au Canada	20 2,7 %	125 16,8 %	275 36,9 %	325 43,6 %	745 100 %
Né à l'extérieur du Canada	18 6,9 %	53 20,5 %	102 39,4 %	86 33,2 %	259 100 %

(X^2 = 16,119 (*dl* = 3) ; *p* = ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'information pris sur leur programme d'études avant de s'y inscrire et selon la situation de parentalité

	Pas du tout *n* %	Un peu *n* %	Assez *n* %	Beaucoup *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	14 3,4 %	73 17,5 %	154 37,0 %	175 42,1 %	416 100 %
Sans enfant	24 4,1 %	105 17,8 %	224 38,0 %	237 40,1 %	590 100 %

(X^2 = 0,600 (*dl* = 3) ; *p* = ,896)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'information pris sur leur programme d'études avant de s'y inscrire et selon l'emploi rémunéré

	Pas du tout ***n*** **%**	**Un peu** ***n*** **%**	**Assez** ***n*** **%**	**Beaucoup** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	22 3,7 %	103 17,5 %	224 38,0 %	240 40,8 %	589 100 %
Sans emploi	16 3,9 %	75 18,1 %	152 36,6 %	172 41,4 %	415 100 %

(X^2 = 0,213 (*dl* = 3) ; *p* = ,975)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau d'information pris sur leur programme d'études avant de s'y inscrire et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Pas du tout ***n*** **%**	**Un peu** ***n*** **%**	**Assez** ***n*** **%**	**Beaucoup** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	14 3,1 %	72 16,1 %	161 36,1 %	199 44,7 %	446 100 %
Décrocheur	8 4,5 %	37 21,0 %	57 32,4 %	74 42,1 %	176 100 %

(X^2 = 3,107 (*dl* = 3) ; *p* = ,375)

Annexe 36 - Clarté du plan de carrière

Nombre et proportion d'étudiants selon s'ils ont une idée claire de ce qu'ils désirent faire après l'obtention de leur diplôme (tous les étudiants)

Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
859 85,3 %	148 14,7 %	1 007 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon s'ils ont une idée claire de ce qu'ils désirent faire après l'obtention de leur diplôme et selon le genre

	Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
Femme	629 85,6 %	106 14,4 %	735 100 %
Homme	221 84,7 %	40 15,3 %	261 100 %

(X^2 = 0,126 (*dl* = 1) ; *p* = ,723)

Nombre et proportion d'étudiants selon s'ils ont une idée claire de ce qu'ils désirent faire après l'obtention de leur diplôme et selon le lieu de naissance

	Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
Né au Canada	612 82,0 %	134 18,0 %	746 100 %
Né à l'extérieur du Canada	245 94,6 %	14 5,4 %	259 100 %

(X^2 = 24,140 (*dl* = 1) ; *p* = ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon s'ils ont une idée claire de ce qu'ils désirent faire après l'obtention de leur diplôme et selon la situation de parentalité

	Oui *n* %	Non *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	379 91,1 %	37 8,9 %	416 100 %
Sans enfant	480 81,2 %	111 18,8 %	591 100 %

(X^2 = 19,038 (*dl* = 1) ; *p* < ,001)

Nombre et proportion d'étudiants selon s'ils ont une idée claire de ce qu'ils désirent faire après l'obtention de leur diplôme et selon l'emploi rémunéré

	Oui ***n*** **%**	**Non** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	505 85,6 %	85 14,4 %	590 100 %
Sans emploi	352 84,8 %	63 15,2 %	415 100 %

(X^2 = 0,116 (*dl* = 1) ; *p* = ,733)

Nombre et proportion d'étudiants selon s'ils ont une idée claire de ce qu'ils désirent faire après l'obtention de leur diplôme et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Oui ***n*** **%**	**Non** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	375 84,1 %	71 15,9 %	446 100 %
Décrocheur	152 86,4 %	24 13,6 %	176 100 %

(X^2 = 0,508 (*dl* = 1) ; *p* = ,476)

Annexe 37 - Niveau de confiance pour terminer les études

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de confiance pour terminer les études (tous les étudiants)

Pas confiant(e) *n* %	Peu confiant(e) *n* %	Assez confiant(e) *n* %	Très confiant(e) *n* %	Je préfère ne pas répondre *n* %	Total *n* %
12 1,1 %	59 5,6 %	351 33,2 %	611 57,8 %	24 2,3 %	1 057 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de confiance pour terminer les études et selon le genre

	Pas confiant(e) *n* %	Peu confiant(e) *n* %	Assez confiant(e) *n* %	Très confiant(e) *n* %	Total *n* %
Femme	8 1,1 %	38 5,1 %	262 35,3 %	435 58,5 %	743 100 %
Homme	4 1,4 %	20 7,2 %	87 31,2 %	168 60,2 %	279 100 %

(X^2 = 2,812 (*dl* = 3) ; *p* = ,421)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de confiance pour terminer les études et selon le lieu de naissance

	Pas confiant(e) *n* %	Peu confiant(e) *n* %	Assez confiant(e) *n* %	Très confiant(e) *n* %	Total *n* %
Né au Canada	9 1,2 %	44 5,7 %	267 34,7 %	449 58,4 %	769 100 %
Né à l'extérieur du Canada	3 1,1 %	15 5,7 %	84 32,1 %	160 61,1 %	262 100 %

(X^2 = 0,645 (*dl* = 3) ; *p* = ,886)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de confiance pour terminer les études et selon la situation de parentalité

	Pas confiant(e) *n* %	Peu confiant(e) *n* %	Assez confiant(e) *n* %	Très confiant(e) *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	6 1,4 %	22 5,1 %	145 33,8 %	256 59,7 %	429 100 %
Sans enfant	6 1,0 %	37 6,1 %	206 34,1 %	355 58,8 %	604 100 %

(X^2 = 0,833 (*dl* = 3) ; *p* = ,842)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de confiance pour terminer les études et selon l'emploi rémunéré

	Pas confiant(e) ***n*** **%**	**Peu confiant(e)** ***n*** **%**	**Assez confiant(e)** ***n*** **%**	**Très confiant(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	6 1,0 %	30 5,0 %	214 35,7 %	349 58,3 %	599 100 %
Sans emploi	6 1,4 %	29 6,7 %	137 31,7 %	260 60,2 %	432 100 %

(X^2 = 2,942 (*dl* = 3) ; *p* = ,401)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de confiance pour terminer les études et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Pas confiant(e) ***n*** **%**	**Peu confiant(e)** ***n*** **%**	**Assez confiant(e)** ***n*** **%**	**Très confiant(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	0 0,0 %	21 4,5 %	154 32,8 %	294 62,7 %	469 100 %
Décrocheur	8 4,5 %	16 9,0 %	71 39,9 %	83 46,6 %	178 100 %

(X^2 = 33,225 (*dl* = 3) ; *p* < ,001)

Annexe 38 – Le programme d'études correspond-il aux attentes ?

Nombre et proportion d'étudiants selon les réponses à la question « À quel point votre dernière année d'études correspond-elle aux attentes que vous aviez par rapport aux études collégiales ? » au deuxième semestre (tous les étudiants)

Correspond aucunement *n* %	Correspond peu *n* %	Correspond assez *n* %	Correspond totalement *n* %	Total *n* %
41 5,4 %	123 16,2 %	432 57,1 %	161 21,3 %	757 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon les réponses à la question « À quel point votre dernière année d'études correspond-elle aux attentes que vous aviez par rapport aux études collégiales ? » au deuxième semestre et selon le genre

	Correspond Aucunement *n* %	Correspond peu *n* %	Correspond assez *n* %	Correspond Totalement *n* %	Total *n* %
Femme	31 5,5 %	93 16,3 %	325 57,0 %	121 21,2 %	570 100 %
Homme	9 5,0 %	27 15,2 %	103 57,9 %	39 21,9 %	178 100 %

(X^2 = 0,195 (*dl* = 3) ; *p* = ,978)

Nombre et proportion d'étudiants selon les réponses à la question « À quel point votre dernière année d'études correspond-elle aux attentes que vous aviez par rapport aux études collégiales ? » au deuxième semestre et selon le lieu de naissance

	Correspond Aucunement *n* %	Correspond peu *n* %	Correspond assez *n* %	Correspond Totalement *n* %	Total *n* %
Né au Canada	26 4,5 %	92 16,0 %	331 57,5 %	127 22,0 %	576 100 %
Né à l'extérieur du Canada	15 8,4 %	31 17,3 %	100 55,9 %	33 18,4 %	179 100 %

(X^2 = 4,813 (*dl* = 3) ; *p* = ,186)

Nombre et proportion d'étudiants selon les réponses à la question « À quel point votre dernière année d'études correspond-elle aux attentes que vous aviez par rapport aux études collégiales ? » au deuxième semestre et selon la situation de parentalité

	Correspond Aucunement *n* %	Correspond peu *n* %	Correspond assez *n* %	Correspond Totalement *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	21 6,6 %	47 14,8 %	183 57,5 %	67 21,1 %	318 100 %
Sans enfant	20 4,6 %	76 17,3 %	249 56,7 %	94 21,4 %	439 100 %

(X^2 = 2,188 (*dl* = 3) ; *p* = ,534)

Nombre et proportion d'étudiants selon les réponses à la question « À quel point votre dernière année d'études correspond-elle aux attentes que vous aviez par rapport aux études collégiales ? » au deuxième semestre et selon l'emploi rémunéré

	Correspond Aucunement *n* %	Correspond peu *n* %	Correspond assez *n* %	Correspond Totalement *n* %	Total *n* %
Avec emploi	21 5,2 %	63 15,7 %	230 57,2 %	88 21,9 %	402 100 %
Sans emploi	20 5,6 %	60 16,9 %	202 56,9 %	73 20,6 %	355 100 %

(X^2 = 0,393 (*dl* = 3) ; *p* = ,942)

Nombre et proportion d'étudiants selon les réponses à la question « À quel point votre dernière année d'études correspond-elle aux attentes que vous aviez par rapport aux études collégiales ? » au deuxième semestre et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Correspond Aucunement *n* %	Correspond peu *n* %	Correspond assez *n* %	Correspond Totalement *n* %	Total *n* %
Persévérant	20 4,4 %	61 13,4 %	263 57,7 %	112 24,5 %	456 100 %
Décrocheur	4 3,6 %	24 21,4 %	70 62,5 %	14 12,5 %	112 100 %

(X^2 = 10,290 (*dl* = 3) ; *p* = ,016)

Annexe 39 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (deuxième semestre)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au deuxième semestre à l'égard de la dernière année d'études (tous les étudiants)

Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
15 2,0 %	99 13,0 %	435 57,2 %	212 27,8 %	761 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au deuxième semestre à l'égard de la dernière année d'études et selon le genre

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Femme	10 1,7 %	71 12,4 %	333 58,1 %	159 27,7 %	573 100 %
Homme	4 2,2 %	25 14,0 %	100 55,9 %	50 27,9 %	179 100 %

(X^2 = 0,562 (*dl* = 3) ; *p* = ,905)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au deuxième semestre à l'égard de la dernière année d'études et selon le lieu de naissance

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Né au Canada	12 2,1 %	70 12,1 %	335 58,1 %	160 27,7 %	577 100 %
Né à l'extérieur du Canada	3 1,6 %	28 15,4 %	99 54,4 %	52 28,6 %	182 100 %

(X^2 = 1,624 (*dl* = 3) ; *p* = ,654)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au deuxième semestre à l'égard de la dernière année d'études et selon la situation de parentalité

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	6 1,9 %	45 14,0 %	177 55,1 %	93 29,0 %	321 100 %
Sans enfant	9 2,1 %	54 12,2 %	258 58,6 %	119 27,1 %	440 100 %

(X^2 = 1,108 (*dl* = 3) ; *p* = ,775)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au deuxième semestre à l'égard de la dernière année d'études et selon l'emploi rémunéré

	Pas du tout satisfait(e) ***n*** **%**	**Peu satisfait(e)** ***n*** **%**	**Assez satisfait(e)** ***n*** **%**	**Totalement satisfait(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	3 0,7 %	53 13,1 %	233 57,7 %	115 28,5 %	404 100 %
Sans emploi	12 3,3 %	46 12,9 %	202 56,6 %	97 27,2 %	357 100 %

(X^2 = 6,755 (*dl* = 3) ; *p* = ,080)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au deuxième semestre à l'égard de la dernière année d'études et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Pas du tout satisfait(e) ***n*** **%**	**Peu satisfait(e)** ***n*** **%**	**Assez satisfait(e)** ***n*** **%**	**Totalement satisfait(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	3 0,7 %	44 9,6 %	268 58,8 %	141 30,9 %	456 100 %
Décrocheur	5 4,4 %	17 15,1 %	71 62,8 %	20 17,7 %	113 100 %

(X^2 = 17,444 (*dl* = 3) ; *p* = ,001)

Annexe 40 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (troisième semestre)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au troisième semestre à l'égard des études collégiales (tous les étudiants)

Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
6 1,0 %	63 11,2 %	353 62,6 %	142 25,2 %	564 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au troisième semestre à l'égard des études collégiales et selon le genre

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Femme	5 1,2 %	49 11,7 %	264 63,2 %	100 23,9 %	418 100 %
Homme	1 0,7 %	14 9,9 %	85 60,3 %	41 29,1 %	141 100 %

(X^2 = 1,784 (*dl* = 3) ; *p* = ,618)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au troisième semestre à l'égard des études collégiales et selon le lieu de naissance

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Né au Canada	5 1,2 %	45 10,4 %	279 64,6 %	103 23,8 %	432 100 %
Né à l'extérieur du Canada	1 0,8 %	18 13,8 %	74 56,9 %	37 28,5 %	103 100 %

(X^2 = 2,979 (*dl* = 3) ; *p* = ,395)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au troisième semestre à l'égard des études collégiales et selon la situation de parentalité

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	2 0,9 %	28 12,1 %	131 56,7 %	70 30,3 %	231 100 %
Sans enfant	4 1,2 %	35 10,5 %	222 66,7 %	72 21,6 %	333 100 %

(X^2 = 6,704 (*dl* = 3) ; *p* = ,082)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au troisième semestre à l'égard des études collégiales et selon l'emploi rémunéré

	Pas du tout satisfait(e) ***n*** **%**	**Peu satisfait(e)** ***n*** **%**	**Assez satisfait(e)** ***n*** **%**	**Totalement satisfait(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	3 0,9 %	35 10,2 %	223 65,2 %	81 23,7 %	342 100 %
Sans emploi	3 1,4 %	28 12,8 %	128 58,4 %	60 27,4 %	219 100 %

(X^2 = 2,784 (*dl* = 3) ; *p* = ,426)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au troisième semestre à l'égard des études collégiales et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Pas du tout satisfait(e) ***n*** **%**	**Peu satisfait(e)** ***n*** **%**	**Assez satisfait(e)** ***n*** **%**	**Totalement satisfait(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	2 0,5 %	41 9,9 %	259 62,6 %	112 27,0 %	414 100 %
Décrocheur	1 1,9 %	8 15,4 %	34 65,4 %	9 17,3 %	52 100 %

(X^2 = 4,556 (*dl* = 3) ; *p* = ,207)

Annexe 41 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (quatrième semestre)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au quatrième semestre à l'égard des études collégiales (tous les étudiants)

Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
5 1,1 %	58 13,3 %	264 60,6 %	109 25,0 %	436 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au quatrième semestre à l'égard des études collégiales et selon le genre

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Femme	4 1,3 %	43 13,4 %	193 60,3 %	80 25,0 %	320 100 %
Homme	1 0,9 %	14 12,6 %	68 61,3 %	28 25,2 %	111 100 %

(X^2 = 0,143 (*dl* = 3) ; *p* = ,986)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au quatrième semestre à l'égard des études collégiales et selon le lieu de naissance

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Né au Canada	5 1,4 %	45 13,0 %	212 61,3 %	84 24,3 %	346 100 %
Né à l'extérieur du Canada	0 0,0 %	13 14,6 %	52 58,4 %	24 27,0 %	89 100 %

(X^2 = 1,723 (*dl* = 3) ; *p* = ,632)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au quatrième semestre à l'égard des études collégiales et selon la situation de parentalité

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	4 2,2 %	23 12,8 %	101 56,1 %	52 28,9 %	180 100 %
Sans enfant	1 0,4 %	35 13,7 %	163 63,7 %	57 22,2 %	256 100 %

(X^2 = 6,008 (*dl* = 3) ; *p* = ,111)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au quatrième semestre à l'égard des études collégiales et selon l'emploi rémunéré

	Pas du tout satisfait(e) ***n*** **%**	**Peu satisfait(e)** ***n*** **%**	**Assez satisfait(e)** ***n*** **%**	**Totalement satisfait(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	2 0,7 %	34 12,7 %	168 62,7 %	64 23,9 %	268 100 %
Sans emploi	2 1,2 %	24 14,8 %	93 57,4 %	43 26,6 %	162 100 %

(X^2 = 1,349 (*dl* = 3) ; *p* = ,718)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au quatrième semestre à l'égard des études collégiales et selon le statut (persévérant/décrocheur)

	Pas du tout satisfait(e) ***n*** **%**	**Peu satisfait(e)** ***n*** **%**	**Assez satisfait(e)** ***n*** **%**	**Totalement satisfait(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Persévérant	3 0,8 %	43 11,5 %	233 62,5 %	94 25,2 %	373 100 %
Décrocheur	2 7,7 %	11 42,3 %	8 30,8 %	5 19,2 %	26 100 %

(X^2 = 30,609 (*dl* = 3) ; *p* < ,001)

Annexe 42 - Satisfaction à l'égard du programme d'études (cinquième semestre)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au cinquième semestre à l'égard des études collégiales (tous les étudiants)

Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
5 1,5 %	39 11,6 %	219 65,2 %	73 21,7 %	336 100 %

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au cinquième semestre à l'égard des études collégiales et selon le genre

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Femme	4 1,6 %	29 11,7 %	164 66,1 %	51 20,6 %	248 100 %
Homme	1 1,2 %	9 10,8 %	52 62,7 %	21 25,3 %	83 100 %

(X^2 = 0,864 (*dl* = 3) ; *p* = ,834)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au cinquième semestre à l'égard des études collégiales et selon le lieu de naissance

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Né au Canada	4 1,5 %	33 12,6 %	176 67,2 %	49 18,7 %	262 100 %
Né à l'extérieur du Canada	1 1,4 %	6 8,1 %	43 58,1 %	24 32,4 %	74 100 %

(X^2 = 6,748 (*dl* = 3) ; *p* = ,080)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au cinquième semestre à l'égard des études collégiales et selon la situation de parentalité

	Pas du tout satisfait(e) *n* %	Peu satisfait(e) *n* %	Assez satisfait(e) *n* %	Totalement satisfait(e) *n* %	Total *n* %
Avec enfant(s)	2 1,4 %	18 12,2 %	93 63,3 %	34 23,1 %	147 100 %
Sans enfant	3 1,6 %	21 11,1 %	126 66,7 %	39 20,6 %	189 100 %

(X^2 = 0,504 (*dl* = 3) ; *p* = ,918)

Nombre et proportion d'étudiants selon le niveau de satisfaction au cinquième semestre à l'égard des études collégiales et selon l'emploi rémunéré

	Pas du tout satisfait(e) ***n*** **%**	**Peu satisfait(e)** ***n*** **%**	**Assez satisfait(e)** ***n*** **%**	**Totalement satisfait(e)** ***n*** **%**	**Total** ***n*** **%**
Avec emploi	5 2,2 %	24 10,7 %	150 67,0 %	45 20,1 %	224 100 %
Sans emploi	0 0,0 %	15 13,4 %	69 61,6 %	28 25,0 %	112 100 %

(X^2 = 4,119 (*dl* = 3) ; *p* = ,249)