

RAPPORT DE RECHERCHE DE L'IRPÉ :

Qui sont les étudiantes et les étudiants et quels sont leurs besoins ?



**Initiative réseau
sur la population
étudiante (IRPÉ)**

UQAM
UQTR
UQAC
UQAR
UQO
UQAT
INRS
ENAP
ÉTS
TÉLUQ

UQ UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC

Recherche et rédaction

Gabrielle Beaupré, auxiliaire de recherche, Direction du soutien aux études et des bibliothèques
Marie-Ève Gagnon-Paré, agente de recherche, Direction du soutien aux études et des bibliothèques
Geneviève Gauthier, auxiliaire de recherche, Direction du soutien aux études et des bibliothèques (collaboration ponctuelle)

Traitement et analyse de données

Gabrielle Beaupré, auxiliaire de recherche, Direction du soutien aux études et des bibliothèques
Sylvie Bonin, agente de recherche, Direction de la recherche institutionnelle
Stéphanie Girard, analyste de données, Direction de la recherche institutionnelle

Coordination des travaux

Marie-Ève Gagnon-Paré, agente de recherche, Direction du soutien aux études et des bibliothèques

Relecture scientifique

Stéphanie Demers, doyenne des études à l'Université du Québec en Outaouais
Cathia Papi, professeure au Département d'éducation à l'Université TÉLUQ

Groupe de travail ayant contribué à orienter les travaux de l'Initiative réseau sur la population étudiante

Benoît Ladouceur, directeur du Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal
Liv Cadola, adjointe au doyen des études, Université du Québec à Trois-Rivières
Caroline Prud'Homme, directrice des services aux étudiants, Université du Québec à Trois-Rivières
Karine Lemarchand, doyenne des études, Université du Québec à Rimouski
Yves Lahaie, directeur des services aux étudiants, Université du Québec en Outaouais
Nancy Hardy, directrice des services aux étudiants, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Patrick Terriault, vice-doyen au développement pédagogique, École de technologie supérieure
Sylvie Bonin, agente de recherche, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec
Marie-Ève Gagnon-Paré, agente de recherche, Direction du soutien aux études et des bibliothèques, Université du Québec
Caroline Lessard, directrice du soutien aux études et des bibliothèques, Université du Québec
Julie Paradis, agente de recherche, Direction des études, de la formation et du développement académique, Université du Québec
Stéphanie Vagneux, agente de recherche, Direction du soutien aux études et des bibliothèques, Université du Québec

Révision linguistique

Rédaction MF Services linguistiques

Conception graphique et mise en page

Mandy Ducy et Rox Crête, Agence IMPAKT Scientifik

Pour citer ce document

Université du Québec (2024). *Qui sont les étudiantes et les étudiants et quels sont leurs besoins ? Rapport de recherche de l'IRPÉ*. Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/207>

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction inclusive, c'est-à-dire qui cherche à éviter toute discrimination sexiste par l'écriture.

Table des matières

1. Introduction	8
2. Qui sont les étudiants et étudiantes ?	10
a) Portrait de la population étudiante dans le réseau de l'UQ	10
Répartition des inscriptions par établissements, programmes, cycles, régimes et domaines d'études.....	10
Portrait sociodémographique : sexe, âge, langue maternelle et statut légal au Canada.....	14
b) Quel est le rapport des étudiantes et étudiants à leurs études ?	17
Le mode d'engagement aux études	18
Les études à temps partiel.....	18
Le travail pendant les études (ou les études pendant le travail).....	20
La parentalité et les autres responsabilités familiales pendant les études.....	22
D'autres engagements ou activités en parallèle aux études.....	24
Le mode de fréquentation des études	25
L'âge moyen de la population étudiante.....	25
La durée moyenne des études.....	27
Les interruptions et les retours aux études.....	29
Les changements et les abandons de programme.....	29
Les principaux constats reliés au mode de fréquentation aux études.....	31
Les modes de formation	31
c) Quelles sont les valeurs des étudiants et étudiantes ?	32
À retenir	34
3. L'expérience et les besoins des étudiants et étudiantes dans leur diversité	38
a) La diversité : de quoi parle-t-on ?	38
Mise en contexte sociohistorique de la diversité.....	38
b) Que sait-on de l'expérience des étudiantes et des étudiants dans leur diversité ?	39
Regards sur quelques sous-groupes de la population étudiante	39
Les étudiants et étudiantes des Premiers Peuples.....	39
Les étudiants et étudiantes internationaux.....	43
Les étudiants et étudiantes en situation de handicap.....	47
Les étudiants et étudiantes parents.....	50
Les étudiants et étudiantes de première génération universitaire.....	52

Les étudiants et étudiantes issus de l'immigration	54
c) Quels sont les besoins des personnes étudiantes par rapport à l'offre de formations et de services ?	57
Un besoin marqué de flexibilité.....	57
Un besoin d'appartenance et de reconnaissance.....	59
Un climat et une éducation inclusive.....	59
À retenir	62
4. L'expérience et les besoins des étudiants et étudiantes quant aux différents modes de formation	65
a) Des modes de formation : de quoi parle-t-on ?	65
La formation en présence	66
La formation à distance (FAD)	66
La formation comodale	67
La formation hybride	67
b) Que sait-on de l'expérience des étudiantes et étudiants en formation à distance ?	68
Avant la pandémie	68
Pendant la pandémie.....	69
Après la pandémie	70
c) Quels sont les avantages et les inconvénients des différents modes de formation ?	72
La formation en présence	72
La formation à distance (FAD)	72
d) Quelles sont les conditions à mettre en place pour offrir une formation de qualité à distance ?	76
Le contexte de la personne étudiante	76
La préparation et l'adaptation du cours	76
L'encadrement et le soutien	77
Le choix et la souplesse dans le rythme.....	77
À retenir	78
5. L'expérience et les besoins des étudiants et étudiantes quant à l'apprentissage expérientiel	80
a) Définition et caractéristiques de l'apprentissage expérientiel	80
Des formes multiples d'AE :	82
b) L'expérience des étudiantes et des étudiants quant à l'AE	83
Des avantages de l'AE du point de vue des étudiantes et des étudiants	83
Des défis de l'AE du point de vue des étudiantes et des étudiants	84
À retenir	86

6. Conclusion 88

7. Références 89

Table des graphiques

Graphique 1 : Répartition des étudiantes et étudiants inscrits dans les établissements du réseau de l'UQ (Automne 2022)	10
Graphique 2 : Répartition des étudiantes et étudiants par cycle et par programme d'études (Automne 2022)	11
Graphique 3 : Répartition des étudiantes et étudiants selon le régime et le type de programme d'études (Automne 2022)	12
Graphique 4 : Répartition des étudiantes et étudiants par cycle et selon le domaine d'études (Automne 2022)	13
Graphique 5 : Âge moyen des nouvelles et nouveaux étudiants inscrits selon l'établissement (Automne 2022)	14
Graphique 6 : Répartition des nouvelles et nouveaux inscrits en fonction de leur langue maternelle selon le cycle d'études (Automne 2022)	15
Graphique 7 : Répartition des inscrites et inscrits en fonction du statut légal au Canada par cycles d'études (Automne 2022)	16
Graphique 8 : Répartition des nouvelles et nouveaux étudiants selon le cycle d'études, le type de programme et le régime d'études (Automne 2022)	19
Graphique 9 : Moyenne d'heures hebdomadaires travaillées selon le type de programme pour les nouvelles et nouveaux étudiants (Automne 2022)	21
Graphique 10 : Répartition des nouvelles et nouveaux étudiants qui ont des enfants sous leur responsabilité, par programmes d'études (Automne 2022)	23
Graphique 11 : Distribution en pourcentage du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à certaines activités par des personnes étudiantes de première année au baccalauréat.....	24
Graphique 12 : Moyenne d'âge des nouvelles personnes inscrites à l'UQ par types de programmes et par cycles d'études	26
Graphique 13 : Durée moyenne des études, en trimestres, dans les programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat dans le réseau de l'UQ (cohortes de 2010 à 2016)	28
Graphique 14 : Taux de changement de programme et d'abandon des études dans le réseau de l'UQ	30
Graphique 15 : Part des ÉPP sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022	40
Graphique 16 : Part des ÉI sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022	43
Graphique 17 : Taux de diplomation des personnes étudiantes au baccalauréat en fonction de leur statut (cohorte 2016 à temps plein suivie pendant 6 ans)	44
Graphique 18 : Part des ÉP sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022	50
Graphique 19 : Part des ÉPGU sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022	53
Graphique 20 : Évolution de la part des ÉPGU parmi les nouvelles et les nouveaux inscrits entre 1993 et 2022	53
Graphique 21 : Part des nouvelles et nouveaux inscrits sans modèle d'études postsecondaires (à la maison) Automne 2022	54
Graphique 22 : Part des étudiantes et étudiants résidents permanents sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022	56

Table des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des avantages associés aux différents modes de formation	74
Tableau 2 : Synthèse des inconvénients associés aux différents modes de formation.....	75



Introduction

Au sortir de l'épisode pandémique de COVID-19, les cheffes et chefs, vice-rectrices et vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche, directions des services aux étudiants ainsi que les doyennes et doyens des études de l'Université du Québec (UQ) ont exprimé le souhait de bien connaître la population étudiante pour mieux répondre à ses besoins. Un groupe de travail a donc été mis en place à l'automne 2022 (voir la liste des membres ci-haut).

En vue d'alimenter les réflexions et de soutenir la prise de décision des directions d'établissement, les membres du groupe de travail ont convenu que l'Initiative réseau sur la population étudiante (IRPÉ) répondrait aux **objectifs** suivants :

1. Brosser un portrait ciblé des caractéristiques sociodémographiques et des parcours des étudiantes et étudiants du réseau de l'Université du Québec;
2. Effectuer une recension des besoins des étudiantes et étudiants collégiaux et universitaires au regard des modalités d'offre de formations et de services à privilégier;
3. Assurer le transfert des résultats aux établissements.

Pour y répondre, une **recherche documentaire** a d'abord été effectuée, incluant une veille scientifique, afin de repérer les nouvelles publications sur les questions prioritaires. Plus spécifiquement, les écrits considérés dans la recension respectaient les **critères** suivants :

1. Ils ont été publiés majoritairement au Québec, au cours des dix dernières années, soit entre 2013 et 2023;
2. Ils portent sur les étudiantes et les étudiants en général ou sur l'expérience et les besoins des personnes étudiantes dans leur diversité.

Pour orienter ses travaux, le groupe de travail a priorisé la **question** suivante :

Quelles modalités d'offre de formations et de services sont à privilégier pour répondre aux aspirations et aux besoins de la population étudiante ?

Les trois **angles** suivants ont également été ciblés :

1. Quels modes ou structures de formations et de services offrir ?
2. Quelle place devrait-on allouer à la formation pratique ou expérientielle dans les parcours des étudiantes et étudiants ?
3. Comment prendre en compte la diversité étudiante dans l'offre de formations et de services ?

Dans un deuxième temps, des **analyses statistiques** ont été menées afin de brosser un portrait ciblé des caractéristiques et des parcours des étudiantes et étudiants de l'UQ, à partir des **données** :

- d'inscriptions du réseau de l'UQ (2013 à 2022);
- du Système GDEU (Gestion des données sur l'effectif universitaire) du MES (Ministère de l'Enseignement supérieur);
- du Système des cohortes étudiantes de l'UQ (cohortes d'automne de 2010 à 2016);
- de l'enquête sur les Indicateurs de conditions de poursuite des études menée auprès des étudiantes et des étudiants de l'Université du Québec qui entreprennent une nouvelle formation universitaire. (ICOPE, 2016; 2022);
- de la *National Survey of Student Engagement* menée auprès des étudiantes et des étudiants de première et de dernière année de baccalauréat (NSSE, 2017; 2020);
- de l'Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (ECEMD, 2019; 2022).

Le présent rapport présente donc une synthèse de l'ensemble des informations recensées pour répondre aux questions prioritaires par le groupe de travail de l'IRPÉ. La section deux propose un aperçu des caractéristiques sociodémographiques de la population étudiante, de son rapport aux études ainsi que de ses valeurs. La section trois expose un portrait et une synthèse d'écrits sur l'expérience et les besoins des étudiantes et étudiants dans leur diversité. La section quatre propose une synthèse des besoins étudiants par rapport aux modes de formation. Enfin, la section cinq résume les connaissances repérées sur l'expérience et les besoins des personnes étudiantes quant à l'apprentissage expérientiel.



Qui sont les étudiants et étudiantes ?

a) Portrait de la population étudiante dans le réseau de l'UQ

1. Les données par établissements demeurent disponibles via le Portail d'accès aux tableaux de bord, de la Direction de la recherche institutionnelle de l'UQ.



La présente section brosse un portrait global¹ de la population étudiante de l'UQ, à partir des plus récentes données d'inscription (2022) et d'enquêtes. Plus précisément, elle vise à répondre aux deux questions suivantes :

1. Comment la population étudiante du réseau de l'UQ est-elle répartie dans les différents établissements, programmes, cycles et domaines d'études ?
2. Quelles sont les principales caractéristiques sociodémographiques de la population étudiante du réseau de l'UQ ?

Répartition des inscriptions par établissements, programmes, cycles, régimes et domaines d'études

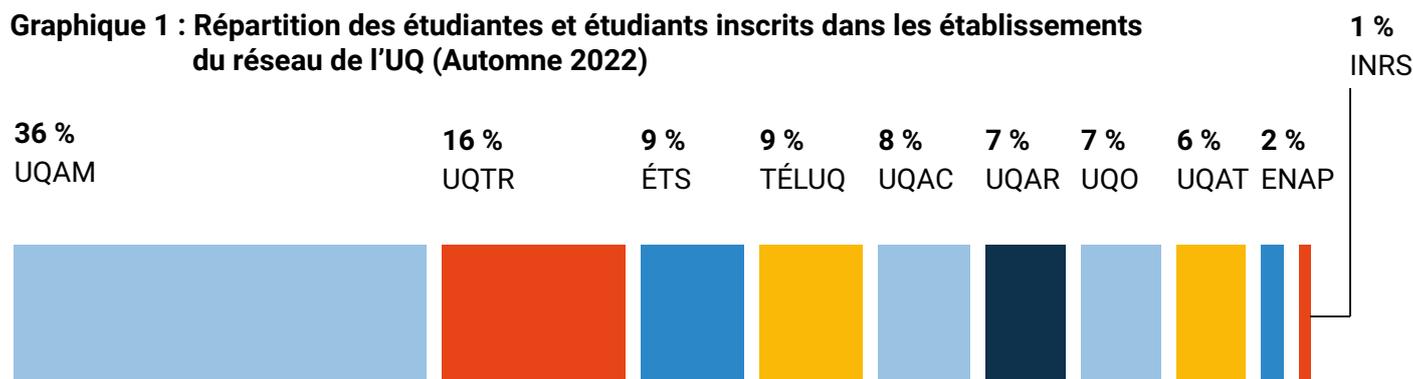
En 2022, le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans un établissement du réseau de l'UQ était de 96 591, ce qui représente 31 % de la population universitaire québécoise dans son ensemble, établie à 311 489.

Parmi les étudiantes et étudiants inscrits dans un établissement du réseau de l'UQ, 36 % sont à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), 16 % à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), 9 % à l'École de technologie supérieure (ÉTS), 9 % à l'Université TÉLUQ, 8 % à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), 7 % à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), 7 % à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), 6 % à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), 2 % à l'École nationale d'administration publique (ENAP) et 1 %, à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS).

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.



Graphique 1 : Répartition des étudiantes et étudiants inscrits dans les établissements du réseau de l'UQ (Automne 2022)



Les étudiantes et étudiants du premier cycle représentent 74 % de la population étudiante du réseau de l'UQ, alors qu'ils comptent pour 23 % au deuxième cycle et 3 % au troisième cycle. À titre comparatif, au cours des trente dernières années, la part d'étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs a connu une hausse considérable dans le réseau de l'UQ, passant de 10 % en 1993, à 20 % en 2013, puis à 26 % en 2022.

Au premier cycle, 54 % des personnes inscrites cheminent au baccalauréat et 25 % au certificat (voir le graphique ci-dessous).

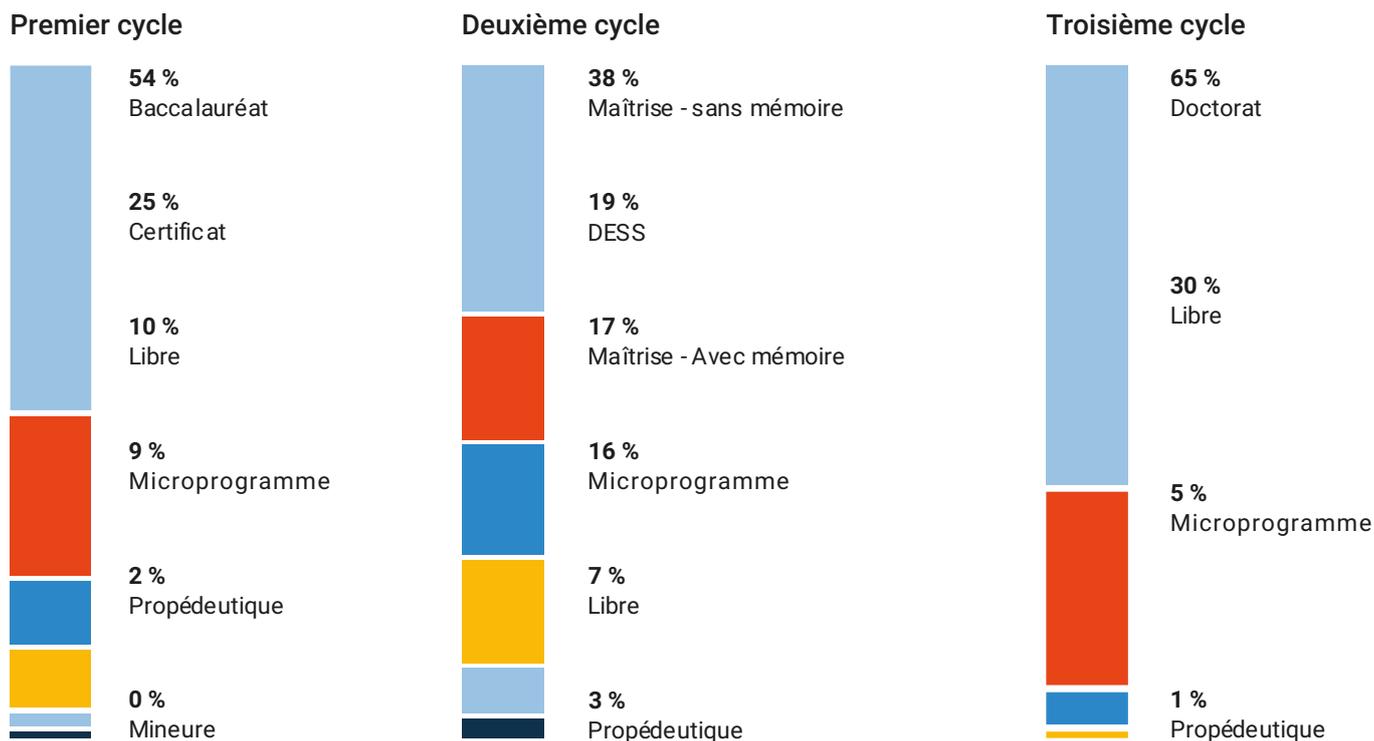
Au deuxième cycle, 38 % des personnes étudiantes sont inscrites à la maîtrise sans mémoire, 19 % au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et 17 % à la maîtrise avec mémoire (voir le graphique ci-dessous).

Enfin, 65 % des inscriptions au troisième cycle sont au doctorat, suivies de 30 %² aux études libres (voir le graphique ci-dessous).

2. Il s'agit de stagiaires postdoctoraux, puis de libres ou libres-échange-commandite et de certains auditeurs.



Graphique 2 : Répartition des étudiantes et étudiants par cycle et par programme d'études (Automne 2022)



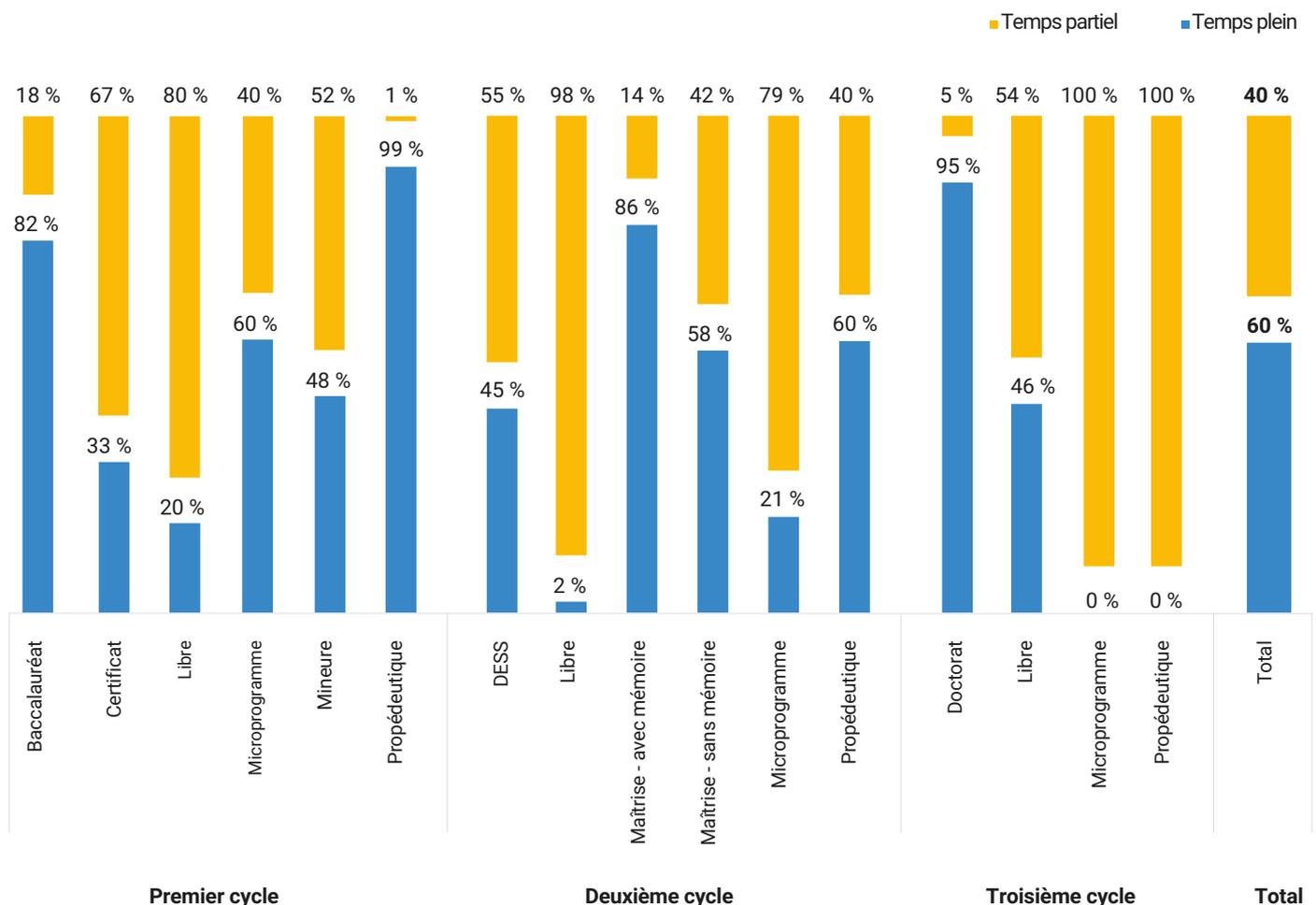
Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

Au premier et au deuxième cycles, la proportion d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans un programme menant à un grade (PG), soit au baccalauréat et à la maîtrise respectivement, est relativement similaire à la part d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans un programme ne menant pas à un grade (PNG). Ceci illustre la grande variété des profils d'inscriptions aux différents types de programmes d'études dans le réseau de l'UQ, qui s'explique en partie par sa mission d'accessibilité aux études. En effet, les PNG, reconnus pour leur courte durée et leur visée pragmatique pour le perfectionnement professionnel, peuvent favoriser l'accès des étudiantes et étudiants cumulant de multiples obligations et projets personnels ou professionnels (Duchaine et collab., 2014). La section sur le rapport aux études explicite davantage ce constat.

Les données d'inscription indiquent par ailleurs que la majorité des inscrites et inscrits dans les PNG sont à temps partiel (68 %), alors que cette proportion est de 33 % dans les PG. Plus précisément, comme illustré dans le graphique ci-dessous, les programmes de baccalauréat et de doctorat sont ceux qui ont une plus grande proportion d'étudiantes et d'étudiants à temps plein, soit 82 % et 95 % respectivement. Ce sont les étudiantes et étudiants inscrits à la maîtrise sans mémoire qui gonflent la proportion d'inscrits à temps partiel dans les PG, avec 42 %.

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

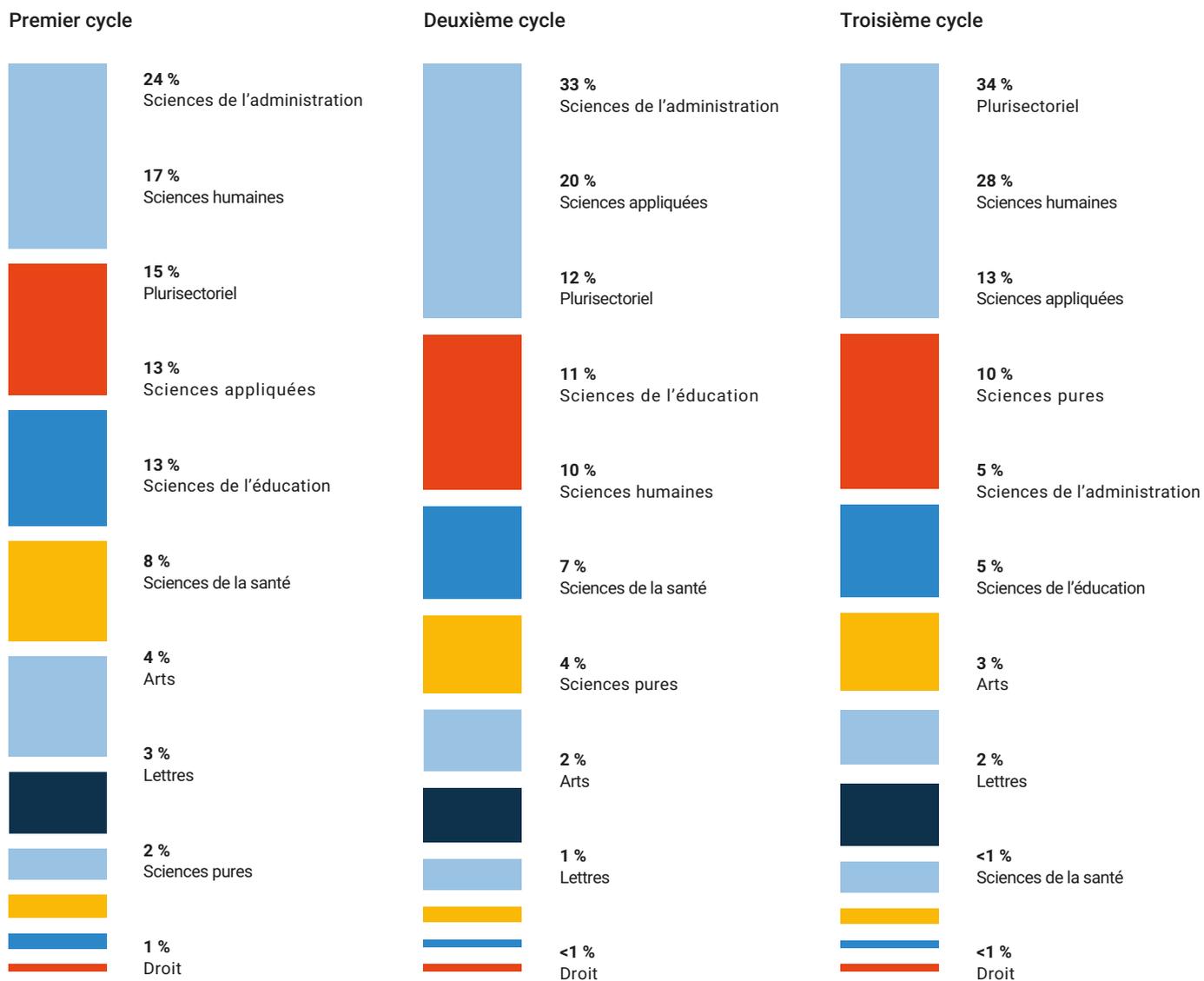
Graphique 3 : Répartition des étudiantes et étudiants selon le régime et le type de programme d'études (Automne 2022)



Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

Le domaine de l'administration compte la plus grande part des nouveaux inscrits et inscrites au premier cycle (24 %) et au deuxième cycle (33 %), alors que c'est le domaine plurisectoriel qui représente la plus grande part au troisième cycle (34 %). Notons que le domaine plurisectoriel traduit essentiellement les cas d'étudiantes et étudiants libres, représentant 30 % de la population étudiante au troisième cycle.

Graphique 4 : Répartition des étudiantes et étudiants par cycle et selon le domaine d'études (Automne 2022)



Portrait sociodémographique : sexe, âge, langue maternelle et statut légal au Canada

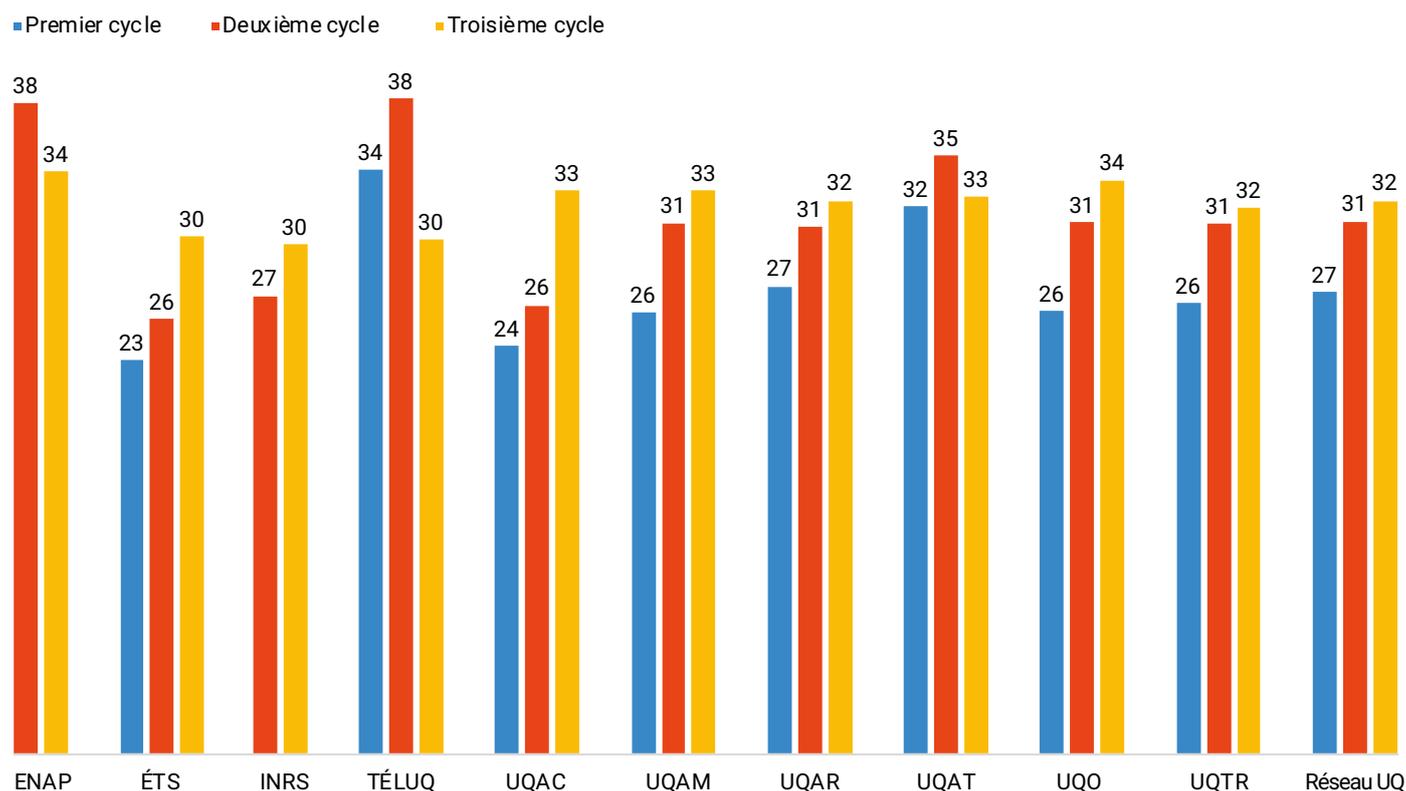
Les données d'inscription de 2022 indiquent que la population étudiante du réseau de l'UQ est composée à 60 % de femmes et à 40 % d'hommes, ce qui est similaire à l'ensemble de la population universitaire québécoise (58 % de femmes et 42 % d'hommes). À titre indicatif, l'évolution de la part des femmes dans la population étudiante est relativement stable depuis les trente dernières années, alors qu'elle représentait 59,8 % en 1993 et 60,6 % en 2013. En revanche, la proportion de femmes décline avec le niveau d'études, alors que les données de 2022 indiquent qu'elles représentent 62,8 % au premier cycle, 57,1 % au 2e cycle, 53,2 % au 3e cycle et 38,3 % au postdoctorat.

L'âge moyen à l'entrée de la population étudiante du réseau de l'UQ est de 27,1 ans au premier cycle. En raison de sa mission d'accessibilité, l'UQ est reconnue pour accueillir une population étudiante, en moyenne, plus âgée que les autres universités québécoises. À titre d'exemple, la part des étudiantes et étudiants qui sont âgés de 18 à 20 ans au 1^{er} cycle est de 13,3 % dans le réseau de l'UQ, alors qu'elle représente 23,9 % dans les autres universités québécoises.

Plus encore, l'étendue de l'âge moyen par cycles d'études est relativement grande, ce qui peut en partie s'expliquer par la diversité des missions et des populations cibles des établissements du réseau de l'UQ. Le graphique ci-dessous illustre les moyennes d'âge par établissements, et par le fait même la distribution des moyennes d'âge au sein du réseau de l'UQ.

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

Graphique 5 : Âge moyen des nouvelles et nouveaux étudiants inscrits selon l'établissement (Automne 2022)

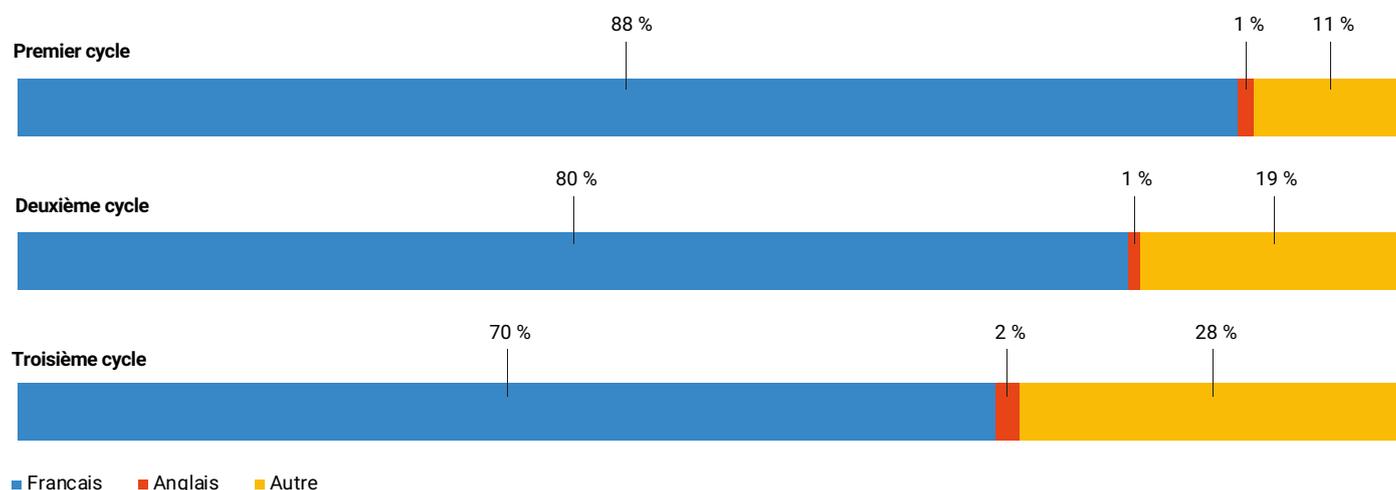


Les moyennes d'âge par établissements se situent entre 24,1 ans à l'ÉTS et 35,1 ans à l'Université TÉLUQ. Cette différence d'âge apparaît peu surprenante, étant donné l'offre de formations exclusivement à distance asynchrone, à l'Université TÉLUQ, qui peut répondre au besoin accru de flexibilité d'étudiantes et d'étudiants généralement plus âgés, ayant des obligations familiales ou professionnelles, souhaitant effectuer un retour aux études ou se perfectionner tout en demeurant actifs sur le marché du travail. De leur côté, l'INRS et l'ENAP offrent exclusivement des formations aux cycles supérieurs, ce qui explique la moyenne d'âge plus élevée de leurs étudiantes et étudiants. Enfin, l'ÉTS, spécialisée en ingénierie, accueille majoritairement des personnes diplômées d'études collégiales techniques.

En ce qui concerne la répartition des nouveaux inscrits et inscrites selon leur langue maternelle, c'est au premier cycle que se trouve la plus grande proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant le français comme langue maternelle, soit 88 %, alors que c'est 80 % au deuxième et 70 %, au troisième cycle. En revanche, c'est au troisième cycle que se trouve la plus grande proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant une autre langue que le français et l'anglais comme langue maternelle, soit 28 %, alors que c'est 19 % au deuxième cycle et 11 % au premier cycle. Ce constat s'explique en partie par la plus grande part d'étudiantes et d'étudiants internationaux (ÉI) aux cycles supérieurs.

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

Graphique 6 : Répartition des nouvelles et nouveaux inscrits en fonction de leur langue maternelle selon le cycle d'études (Automne 2022)



3. Dans le graphique 7, à la page suivante, les personnes n'ayant aucun statut légal au Canada font aussi partie de la catégorie des étudiants internationaux.

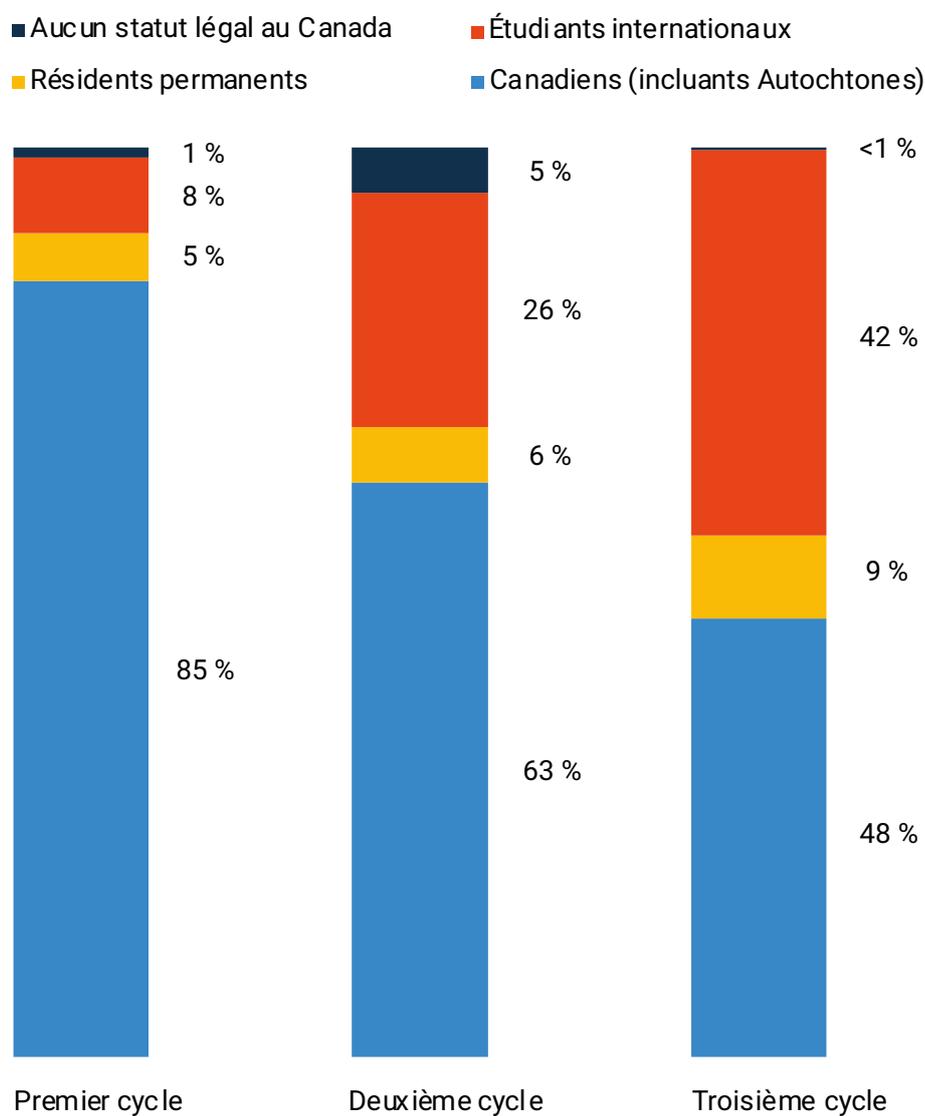
4. Cette donnée est exceptionnellement basée sur l'année 2023.

La répartition des nouveaux inscrits et inscrites en fonction du statut légal au Canada nous indique que la proportion d'ÉI tend à augmenter du premier cycle aux cycles supérieurs, alors que la proportion d'étudiantes et d'étudiants canadiens tend à diminuer. En effet, près de la moitié des inscrites et inscrits au troisième cycle sont des ÉI (43 %), alors qu'ils représentent près du tiers au deuxième cycle (31 %) et une minorité au premier cycle (9 %)³. L'augmentation de la part des ÉI depuis les trente dernières années est considérable, alors qu'elle représente 2 % en 1993, 7 % en 2013 et 17,8 %⁴ en 2023.

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

En ce qui concerne la répartition des ÉI selon leur pays de citoyenneté, ceux-ci viennent principalement de France, et ce, aux trois cycles d'études. Parmi les pays d'origine des ÉI les plus fréquents en 2022, aux trois cycles d'études, se trouvent donc la France (28 %), le Sénégal (7 %), l'Algérie (6 %), le Maroc (6 %), le Cameroun (5 %) et la Côte-d'Ivoire (5 %), des pays ayant le français comme langue officielle ou une part notable de leur population qui est francophone.

Graphique 7 : Répartition des inscrites et inscrits en fonction du statut légal au Canada par cycles d'études (Automne 2022)



b) Quel est le rapport des étudiantes et étudiants à leurs études ?

(CSE) en 2013, qui posait un regard sur les étudiantes et étudiants « pour mieux penser l'université à l'aube des transformations qui marquent leur rapport aux études » (CSE, 2013, p. 3). Il y a dix ans déjà, le Conseil soulignait une transformation profonde de la figure étudiante depuis les années 1960 avec la démocratisation de l'enseignement supérieur :

« Autrefois réservée à une élite majoritairement masculine, l'université s'est progressivement ouverte aux femmes et aux personnes issues de tous les milieux socioéconomiques (Cloutier, 1990), même si subsistent encore aujourd'hui certaines inégalités (CSE, 2008b). Elle a aussi fait une place aux adultes de tous âges qui retournent aux études pour faire face à l'évolution de leur emploi, se perfectionner, se réorienter ou s'enrichir sur le plan personnel (Therrien, 1997; Doray et Mayrand, 2001). Plus récemment, les avancées en matière d'éducation inclusive ont contribué à la présence de « clientèles émergentes » à l'université (MELS, 2010; CREPUQ, 2010a) alors que l'internationalisation des universités et l'ouverture du Québec à l'immigration nourrissent la diversité culturelle des étudiants (CSE, 2005; St-Laurent et Tremblay, 2010). En somme, la figure étudiante des universités est devenue plurielle au regard des caractéristiques sociodémographiques. Mais bien plus [...], une diversification se manifeste aussi au regard du mode d'engagement dans les études et du mode de fréquentation de l'université » (CSE, 2013, p. 3).

Dès le début des années 90, le Conseil relevait d'ailleurs des phénomènes grandissants au sein de la population étudiante universitaire, qui influencent le rapport aux études notamment, l'engagement moins exclusif dans les études, l'individualisation de la composition du cheminement scolaire et professionnel, des préoccupations grandissantes pour l'insertion professionnelle, une vision plus pragmatique des études, ainsi que l'occupation d'un emploi comme mode de vie (CSE, 1992).

En 2013, le Conseil mettait en lumière une diversification des parcours de formation, avec la multiplication

des changements de programme, les interruptions et les retours aux études. De même, il observait une transformation des modes de fréquentation de l'université, par des phénomènes tels que l'occupation d'un emploi pendant les études, la parentalité étudiante, la fréquentation à temps partiel et la présence de jeunes dans des programmes ne menant pas à un grade (CSE, 2013). Dix ans plus tard, après une pandémie mondiale ayant profondément bouleversé le monde et dans un contexte socioéconomique marqué par le plein emploi ainsi que par l'essor fulgurant des technologies numériques, qu'en est-il du rapport que les étudiantes et étudiants entretiennent avec leurs études universitaires ? Quels sont leurs besoins et attentes envers l'institution universitaire et comment y répondre ?

Historiquement, la notion de rapport aux études se limitait à une classification dichotomique, soit « traditionnel » ou « non traditionnel » (Bonin et collab., 2012; Cloutier, 1990; Choy, 2002). Ce dernier étant défini par la présence de certaines caractéristiques sociodémographiques (p. ex. l'âge élevé ou le milieu socioéconomique défavorisé), par différents modes de vie (p. ex. le travail pendant les études) ou par des aspects liés au cheminement (p. ex. les interruptions de parcours). Or, dès 2013, le Conseil relevait que les réalités étudiantes pointent vers un rapport aux études non traditionnel de plus en plus généralisé; tendance qui semble toujours présente aujourd'hui (CSE, 2022, Landry, 2016). Plus encore, même les étudiants et étudiantes ayant des caractéristiques dites traditionnelles (c.-à-d. ayant 20 ans ou moins, admis sur la base d'un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent, inscrits au baccalauréat sans interruption pendant plus d'un an) seraient susceptibles d'adopter des comportements dits « non traditionnels » (CSE, 2013). Par exemple, s'inscrire à temps partiel, occuper un emploi pendant les études, interrompre ses études de façon temporaire ou effectuer des changements dans son parcours de formation.

Au cours des dernières décennies, un éventail de transformations sociales, économiques, politiques et culturelles a façonné le rapport aux études de la population étudiante, qui navigue dans un monde en constante évolution. À titre d'exemple, l'époque dans laquelle la population étudiante intégrait le marché du travail seulement après l'obtention d'un diplôme semble maintenant révolue (Hamel, 2021). En effet,

l'intérêt accordé au travail pendant les études découle non seulement des conjonctures économiques, mais également d'un désir d'acquérir des compétences et d'élargir ses expériences de vie (Hamel, 2021). Ainsi, nombreux sont ceux et celles qui cheminent à temps partiel, qui dérogent des délais attendus, qui effectuent un retour aux études à l'âge adulte ou encore qui conçoivent leur projet de formation en fonction des compétences jugées utiles pour la carrière visée.

De même, les impacts de la pandémie de COVID-19 sur le rapport aux études de la population étudiante sont nombreux. D'abord, ce serait près de la moitié (46 %) des jeunes âgés de 15 à 35 ans qui auraient revu leur choix de carrière en raison des impacts de la pandémie, 38 % à reprendre leurs études et 29 % à se réorienter (RCJÉQ, 2021). Plus encore, l'imposition de la formation à distance dans des conditions plutôt inégales et souvent difficiles a provoqué d'importantes modifications du rapport aux études d'un point de vue physique et temporel (Gérin-Lajoie, 2021). Les résultats d'une enquête mondiale en contexte postpandémique suggèrent que les étudiantes et étudiants canadiens s'ennuient de l'apprentissage en personne et des activités qui encouragent la socialisation (Lee-Whiting et Bergeron, 2022). Au Québec, une enquête menée au collégial montre qu'une majorité de la population étudiante a subi des conséquences négatives de la pandémie COVID-19 : transitions du secondaire au collégial plus difficile, isolement et sentiment d'appartenance diminué (CSE, 2023). Comme le montre une autre étude menée par la Fédération étudiante collégiale au Québec (2020), les étudiantes et étudiants ont vu leurs conditions de vie et leur bien-être se dégrader pendant la pandémie. Plus encore, une part importante (64 %) a rapporté une détérioration de leur santé psychologique, qui s'explique notamment par la précarité financière, l'adaptation difficile à l'enseignement à distance, l'isolement, la charge de travail accrue et la pression liée à la performance scolaire (CSE, 2021).

Force est de constater que la pandémie de COVID-19 a imposé un éventail de changements, dont les effets se font encore sentir aujourd'hui. Les parcours de vie des individus ont changé (CSE, 2022) et conséquemment, les cheminements scolaires aussi. Il apparaît donc important de se questionner sur les besoins actuels de la population étudiante quant à la formation et aux services universitaires. Les prochaines sous-sections s'attarderont à actualiser le regard porté par le CSE sur le rapport qu'entretiennent les étudiantes et étudiants à leurs études à partir de

diverses sources de données (inscriptions, ICOPE, NSSE, ECEMD) en observant : 1) le mode d'engagement, 2) le mode de fréquentation et 3) les modalités de formation.

Le mode d'engagement aux études

Le mode d'engagement réfère au degré selon lequel les étudiantes et les étudiants s'engagent dans leurs études de façon plus ou moins exclusive par rapport aux autres sphères de leur vie (CSE, 2013). Dès la fin des années 90, des travaux suggèrent une diversification des modes d'engagement, alors que seul le tiers des étudiantes et étudiants se dévouent exclusivement aux études (Sales et collab. 1997; Cyr, 2006).

Aujourd'hui, la conjoncture économique couplée à la pénurie de main-d'œuvre, entre autres (Chambre des commerces, 2019; Léger, 2023), rendent très fréquent le travail pendant les études, que ce soit par choix ou par obligation (Gaudreault et collab., 2019). Plusieurs autres réalités peuvent illustrer un mode d'engagement non-exclusif aux études, notamment les responsabilités familiales ou simplement la priorisation d'autres projets que les études, celles-ci n'étant plus forcément au centre de la vie des personnes étudiantes (Léger, 2023, Hamel et collab., 2011, Hamel, 2021).

Les études à temps partiel

Un indicateur permettant d'observer un mode d'engagement aux études plus ou moins exclusif est le régime d'études. En effet, la poursuite des études à temps partiel peut supposer l'engagement dans d'autres activités, qu'elles soient personnelles ou professionnelles. En revanche, soulignons que la poursuite des études à temps plein n'exclut pas nécessairement d'autres occupations.

Les plus récentes données d'inscription du réseau de l'UQ (2022) (voir graphique ci-dessous) indiquent que 18 % des nouveaux inscrits et inscrites au baccalauréat cheminent à temps partiel, alors que ce pourcentage est de 62 % dans les programmes ne menant pas à un grade (PNG) de premier cycle (c.-à-d. certificat, programme court, microprogramme, mineure, libre et propédeutique).

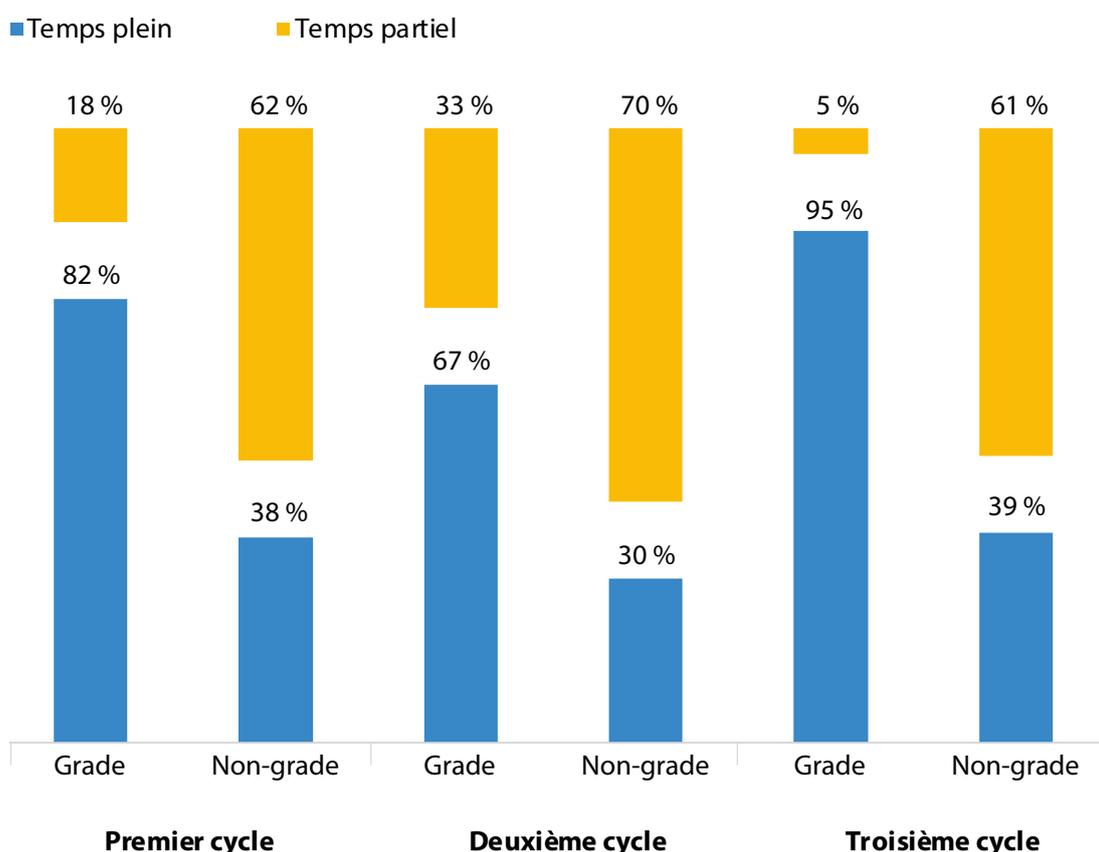
Au deuxième cycle, 33 % des nouveaux inscrits

et inscrites dans un PG (c.-à-d. maîtrise) sont à temps partiel, alors qu'ils représentent 70 % dans les PNG du deuxième cycle (p. ex. DESS, programme court, microprogramme, libre et propédeutique). Plus précisément, 14 % des nouveaux inscrits et inscrites à la maîtrise avec mémoire sont à temps partiel, comparativement à 42 % des nouveaux inscrits à la maîtrise sans mémoire.

Au troisième cycle, seuls 5 % des nouveaux inscrits et inscrites dans un PG (c.-à-d. doctorat) sont à temps partiel, alors qu'ils représentent 61 % dans les PNG (p. ex. programme court, microprogramme, libre et propédeutique).

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

Graphique 8 : Répartition des nouvelles et nouveaux étudiants selon le cycle d'études, le type de programme et le régime d'études (Automne 2022)



5. Les étudiantes et étudiants internationaux sont, pour la majorité, inscrits à temps plein en raison de leur visa.

Au total, ce sont 13 554 nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants du réseau de l'UQ qui poursuivent leurs études à temps partiel (42 %), par rapport à 20 083 qui cheminent à temps plein (58 %).

Une analyse des données d'inscription des étudiantes et étudiants canadiens seulement (sans les étudiantes et étudiants internationaux⁵) montre que la part des nouvelles inscriptions à temps plein baisse à 53 % tandis que celle à temps partiel augmente à 47 %. En 2014, c'était 56 % de la population

étudiante canadienne du réseau de l'UQ qui poursuivait des études à temps plein, contre 44 % à temps partiel. Ces données indiquent que l'adoption d'un cheminement à temps partiel tend à s'accroître chez la population étudiante d'origine canadienne du réseau de l'UQ au cours des dernières années (+ 3 points). Plus précisément, la part des personnes canadiennes inscrites à temps partiel au baccalauréat est passée de 17 % à 19 % entre 2014 et 2022 (+ 2 points). Une augmentation similaire est aussi remarquée à la maîtrise, alors que la part d'inscriptions à temps partiel est passée de 46 % à 49 % entre 2014 et 2022 (+ 3 points). Enfin, au certificat, la part à temps partiel bondit de 62 % à 70 % entre 2014 et 2022 (+ 8 points).

Les étudiantes et étudiants dans un PG sont donc en majorité inscrits à temps plein, alors que c'est l'inverse dans les PNG. Cette différence peut s'expliquer notamment par la vocation de perfectionnement des compétences des PNG, une visée qui rejoint des personnes occupant déjà un emploi. La structure des PNG peut s'avérer attrayante également pour des étudiants et étudiantes ayant des contraintes personnelles ou professionnelles, puisque ces programmes sont généralement de courte durée et certaines des sanctions obtenues peuvent se cumuler pour constituer un grade (Duchaine et collab., 2014).

Le programme de maîtrise sans mémoire semble être une exception, alors que c'est près de la moitié des inscrites et inscrits qui sont à temps partiel. Tout comme les PNG, les programmes de maîtrise sans mémoire semblent attirer des personnes souhaitant parfaire ou diversifier leurs compétences. En effet, plus du tiers (38 %) de ceux et celles qui poursuivent leurs études à la maîtrise sans mémoire le font pour acquérir les compétences pour progresser dans une carrière hors du milieu académique (ECEMD, 2019). Il est aussi possible que les conditions d'études à la maîtrise sans mémoire incitent un bon nombre d'étudiantes et étudiants à travailler en parallèle à leurs études pour subvenir à leurs besoins, notamment en raison de l'accès plus limité aux bourses de recherche, contrairement au profil avec mémoire. D'un autre côté, les programmes visant la formation à la recherche (maîtrise avec mémoire et doctorat) sont poursuivis en très grande majorité à temps plein, ce qui se traduit par un engagement plus exclusif envers les études.

Le travail pendant les études (ou les études pendant le travail)

Le travail pendant les études est une réalité incontournable pour plusieurs personnes étudiantes, que ce soit par choix ou par obligation (Roy, 2015), et ce, dès les études collégiales, alors que plus de la moitié (63 %) des étudiantes et étudiants du cégep prévoyaient d'occuper un emploi durant l'année scolaire 2021-2022 (Sondage provincial sur les étudiants des cégeps [SPEC], 2022). Dans le réseau de l'UQ, c'est plus du trois quarts des nouveaux étudiants et étudiantes de nationalité canadienne (77 %) qui travaillent au moment de l'enquête, alors que cette proportion est de 43 % pour les étudiantes et étudiants internationaux (ICOPE, 2022)⁶.

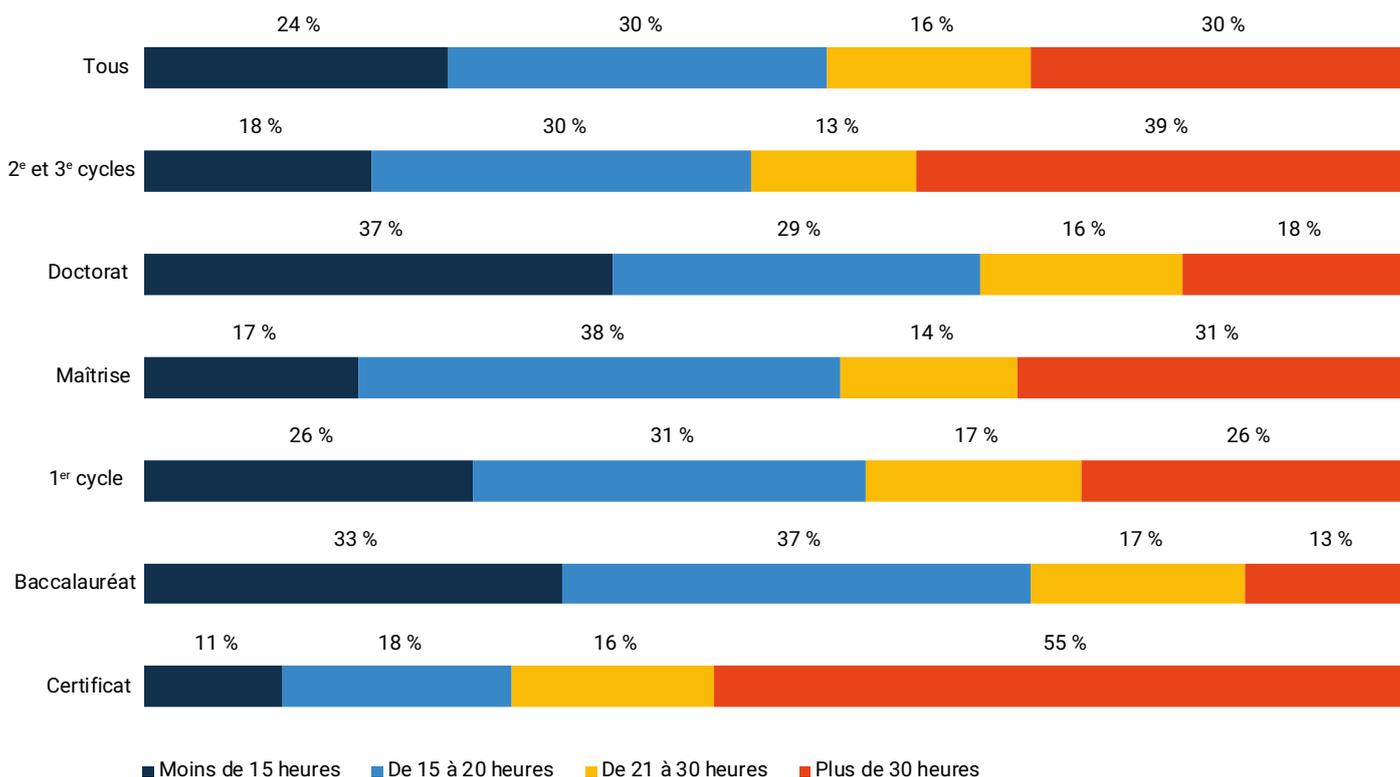
6. Rappelons que tous les résultats tirés de l'enquête ICOPE présentent des données qui concernent les nouvelles et les nouveaux étudiants seulement. Pour le reste du document, toute référence aux données de l'enquête ICOPE impliquera qu'il s'agit de données relatives aux nouveaux étudiants et aux nouvelles étudiantes, même si non explicitement précisé dans le texte.



Source : Enquête ICOPE 2022, Université du Québec.

Au total, parmi les nouveaux étudiants et les nouvelles étudiantes en emploi, près du tiers (30 %) travaille plus de 30 heures par semaine. Certaines différences dans le nombre d'heures hebdomadaires travaillées peuvent être observées selon les types de programmes, telles qu'illustrées dans le graphique ci-dessous.

Graphique 9 : Moyenne d'heures hebdomadaires travaillées selon le type de programme pour les nouvelles et nouveaux étudiants (Automne 2022)



Au premier cycle, plus de la moitié (55 %) des étudiantes et étudiants qui occupent un emploi durant leurs études de certificat travaillent plus de 30 heures par semaine, alors que la grande majorité (70 %) des étudiantes et étudiants au baccalauréat travaillent 20 heures et moins. Cette différence peut s'expliquer notamment par ce qui a été suggéré dans la section précédente, c'est-à-dire que les PNG sont généralement poursuivis de façon non exclusive, alors que cela est moins le cas pour les PG, particulièrement au premier cycle. Les données de l'enquête ICOPE (2022) indiquent que près de la moitié (44 %) des étudiantes et étudiants inscrits dans un certificat ont comme principale source de revenus un travail à temps plein. Plus encore, 61 % des étudiantes et étudiants au certificat qui travaillent disent occuper un emploi « assez » ou « tout à fait en lien avec leurs études actuelles », alors qu'ils représentent seulement 47 % au baccalauréat (ICOPE, 2022). Ce constat appuie l'idée selon laquelle les PNG du premier cycle

sont davantage poursuivis par des personnes voulant perfectionner leurs compétences professionnelles.

Aux cycles supérieurs, les données de l'enquête ECEDM (2022) révèlent une importante différence quant au nombre d'heures hebdomadaires travaillées selon le programme. En effet, 40 % des étudiantes et étudiants inscrits à la maîtrise sans mémoire travaillent 30 heures et plus, contre 20 % à la maîtrise avec mémoire. Au doctorat, ce sont les activités reliées aux études et à la recherche qui constituent l'occupation principale de la majorité des étudiants et étudiantes, alors que 54 % y consacrent 30 heures et plus par semaine. En comparaison, 32 % des personnes étudiantes à la maîtrise avec mémoire et 18 % à la maîtrise sans mémoire consacrent 30 heures et plus par semaine à leurs études et à la recherche (ECEDM, 2022). En somme, les étudiantes et étudiants inscrits dans un

programme de recherche ont un mode d'engagement plus exclusif envers leurs études, alors qu'ils cheminent davantage à temps plein et travaillent moins. Parmi les principales raisons d'occuper un emploi, les étudiantes et étudiants du collégial mentionnent le fait de pouvoir payer leurs dépenses personnelles (à 80 %) et celui d'accumuler de l'expérience de travail (à 66 %). Plus encore, deux étudiantes et étudiants sur cinq (38 %) prévoient de travailler pour financer leurs études (SPEC, 2018). À l'université, la principale motivation à travailler pendant les études est la nécessité financière, alors que plus du tiers (35 %) de la population étudiante considère sa situation financière comme étant précaire (ICOPE, 2022).

Par ailleurs, la conciliation études-travail est une piste encouragée par les employeurs pour répondre à la pénurie de main-d'œuvre (Chambre des commerces, 2019), ce qui peut s'avérer profitable pour les étudiantes et étudiants qui souhaitent développer leurs compétences et acquérir de l'expérience professionnelle tout en étudiant. En effet, dans un contexte de rareté de la main-d'œuvre, plusieurs employeurs misent sur une plus grande flexibilité pour recruter des travailleuses et des travailleurs étudiants. Les données d'ICOPE 2022 montrent qu'une part considérable des étudiantes et des étudiants-travailleurs occupent un emploi en lien avec leurs études soit 61 % au certificat, 47 % au baccalauréat, 60 % à la maîtrise et 74 % au doctorat. En revanche, plus du tiers (38 %) des étudiantes et étudiants travailleurs au baccalauréat indiquent que leur emploi n'est pas du tout en lien avec leurs études.

Bien que plusieurs personnes étudiantes occupent un emploi en lien à leurs études, la conciliation de ces deux occupations ne vient pas sans défi. Une étude menée par Gaudreault et ses collègues (2019) montre que plus du tiers (37 %) de la population étudiante universitaire considère difficile de concilier le travail et les études. Ce sentiment est d'autant plus marqué chez les étudiantes et étudiants qui sont également parents, alors que 45 % d'entre eux considèrent cette conciliation difficile (Gaudreault et collab., 2019). Parmi les principales difficultés recensées figurent des risques reliés à la santé physique et psychologique, notamment la fatigue et la détresse psychologique, qui peuvent affecter la réussite scolaire (Gaudreault et collab., 2019). Plus encore, les étudiantes et étudiants qui travaillent pendant leurs études rapportent les réalités suivantes comme étant fréquentes : ne pas consacrer autant de temps que souhaité à la préparation des examens

ou des travaux (65 %), la difficulté à réaliser des travaux d'équipe (55 %), l'obligation de parfois manquer des cours (35 %) et la remise des travaux en retard (15 %). Parmi les facteurs plus fortement associés à une meilleure conciliation du travail et des études, se trouvent : la flexibilité d'horaire comme un important facilitateur de la gestion du temps, une faible demande psychologique de l'emploi et un nombre d'heures de travail rémunéré moins élevé (Gaudreault et collab., 2019).

Ainsi, le travail est bien présent dans la vie d'une majorité d'étudiantes et d'étudiants, peu importe le régime ou le cycle d'études. Plus encore, les données de 2019 et de 2022 de l'enquête ECEMD montrent qu'une baisse d'heures moyennes consacrées aux études ne veut pas nécessairement dire une augmentation d'heures moyennes de travail rémunéré. Bien que fortement relié, le travail pendant les études ne constitue pas la seule réalité étudiante expliquant un mode d'engagement non exclusif aux études.

La parentalité et les autres responsabilités familiales pendant les études

La parentalité et les autres responsabilités familiales, par exemple le fait de soutenir un parent ayant un problème de santé, sont des réalités qui expliquent également l'engagement non exclusif envers les études, d'une part considérable, de la population étudiante. Selon les plus récentes données de l'enquête ICOPE (2022), 22 % des étudiants et étudiantes du réseau de l'UQ ont au moins un enfant sous leur responsabilité, ce qui représente plus d'une personne étudiante sur cinq. Plus encore, 16 % des étudiantes et étudiants parents (ÉP) sont seuls pour s'occuper de leurs enfants et 18 % en ont la charge financière exclusive.

Comme illustré dans le graphique ci-dessous, les ÉP sont davantage présents au certificat et aux cycles supérieurs. En effet, la part des ÉP au certificat est de 40 %, alors qu'elle est de 23 % à la maîtrise et au doctorat, puis de 14 % au baccalauréat (ICOPE, 2022).

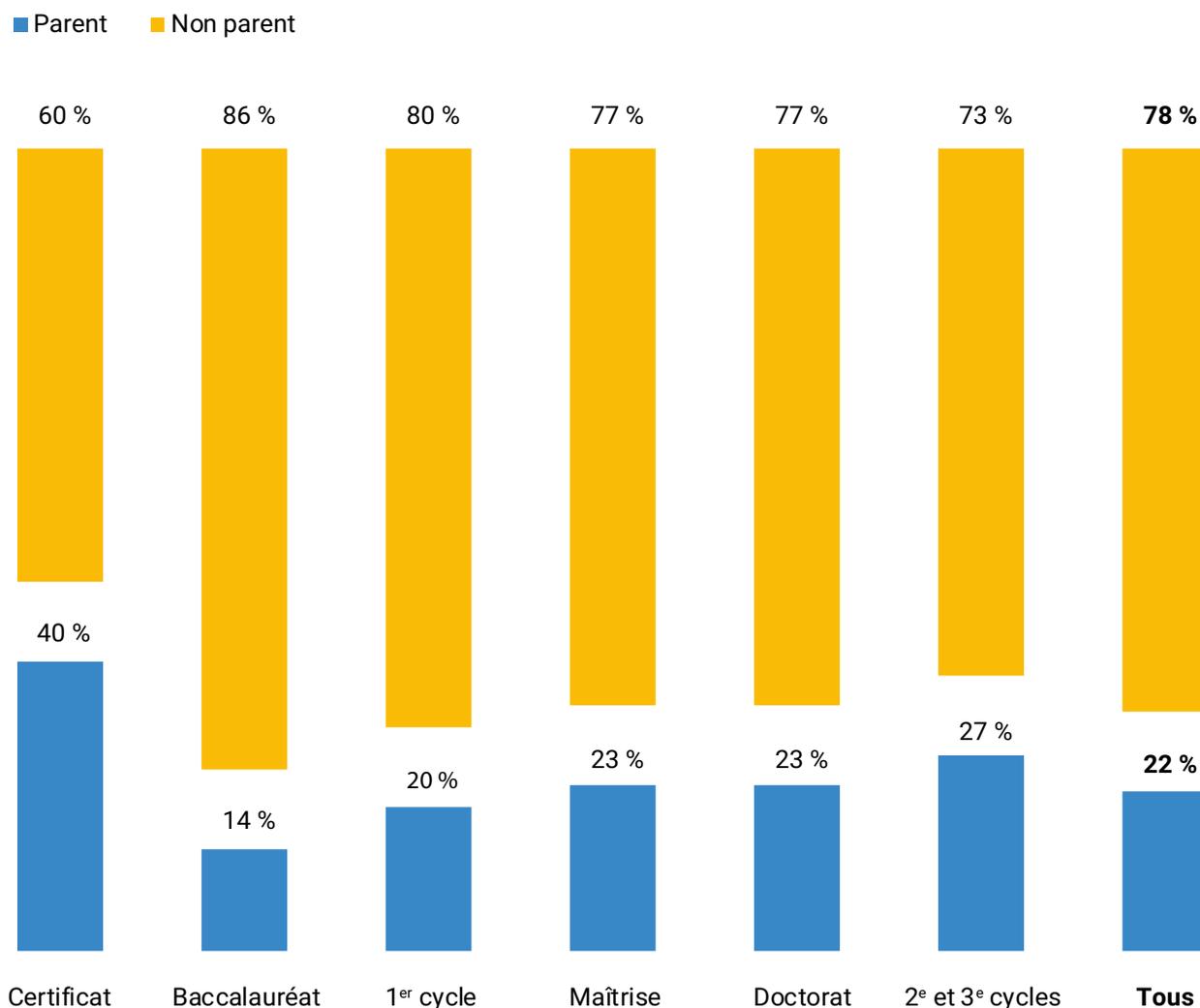
Des travaux menés auprès d'ÉP mettent en relief de multiples défis avec lesquels ceux-ci doivent composer, notamment une intensification des conflits entre les différentes sphères de leur vie (Tremblay et Yagoubi, 2022). Alors que les ÉP doivent déjà conjuguer les études et la parentalité, la grande majorité d'entre eux (7 sur 10) travaillent aussi (ICOPE, 2016).

Le besoin de conciliation s'observe notamment par une réduction du nombre de cours suivis par session et la poursuite de cours à distance (Bonin, 2021). À cet effet, les données ICOPE 2016 indiquent que parmi les étudiants et étudiantes qui cheminent à temps partiel, près de la moitié (48 %) sont parents alors qu'ils ne représentent que 10 % de ceux à temps plein. Au surplus, étant donné leurs multiples obligations, les ÉP sont nombreux à songer à interrompre leur projet d'études (Gaudreault et collab., 2019).

Les plus récentes données de l'enquête ICOPE (2022) montrent que 4 % de la population étudiante aurait une autre personne qu'un enfant sous sa responsabilité. Cela peut correspondre, par exemple à un rôle de proche aidance pour un parent en perte d'autonomie. À cet effet, Rochette et ses collègues (2022) estiment que la population d'« étudiantes et étudiants aidants » sera en hausse pour les années à venir, étant donné le vieillissement de la population. Selon les plus récentes données disponibles, près du cinquième (17 %) des jeunes adultes de 25 à 34 ans sont proches aidants (Statistique Canada, 2020).

Source : Enquête ICOPE 2022, Université du Québec.

Graphique 10 : Répartition des nouvelles et nouveaux étudiants qui ont des enfants sous leur responsabilité, par programmes d'études (Automne 2022)



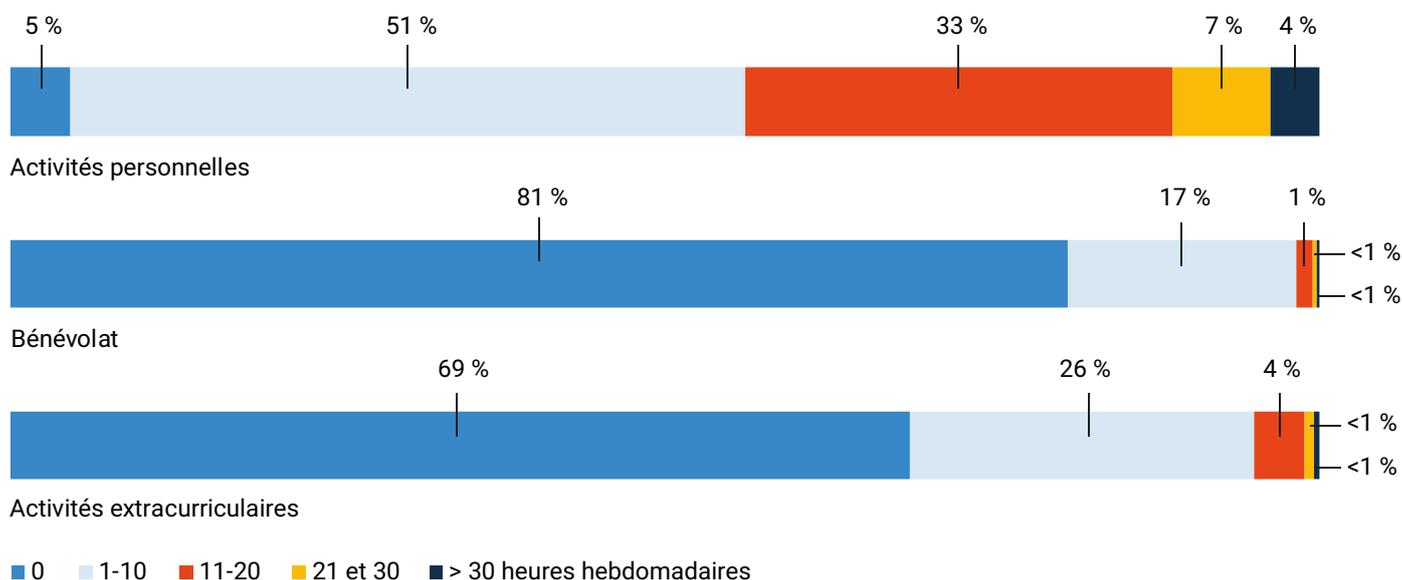
D'autres engagements ou activités en parallèle aux études

Le travail et les responsabilités familiales constituent des réalités étudiantes importantes qui illustrent un mode d'engagement non-exclusif envers les études, mais ne s'y limitent pas. En effet, les plus récents résultats de l'enquête NSSE (2020) (voir le graphique ci-dessous) mettent en lumière la moyenne d'heures hebdomadaires consacrées à diverses activités à l'extérieur des cours, notamment les activités personnelles, le bénévolat et les activités extracurriculaires. Par exemple, les résultats indiquent que chez les étudiantes et étudiants de première année au baccalauréat, la moitié (51 %) consacrent entre 1 et 10 heures par semaine aux activités personnelles (p. ex. loisirs, relaxation ou socialisation) alors que le tiers (33 %) y accorde 11 à 20 heures et un peu plus que le dixième (12 %), 21 heures et plus. Plus encore, une très grande majorité (81 %) ne consacre aucune heure au bénévolat, alors qu'une minorité (17 %) y consacre entre 1 et 10 heures, et seulement 1 % entre 11 et 20 heures. Enfin, la grande majorité (69 %) ne consacre aucun temps aux activités extracurriculaires alors que le quart (26 %) y consacre entre 1 et 10 heures. Seulement 5 % consacrent plus de 10 heures par semaine aux activités extracurriculaires.

Source : NSSE (2020)



Graphique 11 : Distribution en pourcentage du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à certaines activités par des personnes étudiantes de première année au baccalauréat



Les informations recensées ci-dessus suggèrent une grande hétérogénéité des modes d'engagement envers les études, selon le cycle. Par exemple, au premier cycle, les réalités étudiantes des personnes inscrites au certificat semblent bien différentes de celles inscrites au baccalauréat. Étant donné la structure et la courte durée des certificats, les personnes dont les contraintes personnelles et professionnelles nécessitent un mode d'engagement non exclusif s'y trouvent en plus grand nombre. Pour les étudiants et étudiantes au certificat, le projet d'études semble bien souvent ancré dans un projet professionnel déjà établi. Pour d'autres, le travail peut être une nécessité financière pendant une transition de carrière ou un retour aux études. Aux cycles supérieurs, les différences dans le mode d'engagement résident principalement dans la part du programme consacré à la recherche. À cet effet, la maîtrise sans mémoire regroupe davantage les personnes engagées de manière non exclusive dans les études, alors que les programmes visant la formation à la recherche (c.-à-d. maîtrise avec mémoire et doctorat) comptent généralement un plus grand nombre d'étudiantes et étudiants engagés de manière plus exclusive dans les études.

Le mode de fréquentation des études

Le mode de fréquentation est un deuxième angle permettant d'investiguer sur le rapport aux études de la population étudiante. Il fait référence à la régularité du parcours de formation (CSE, 2013). Un mode de fréquentation considéré « irrégulier » se manifeste essentiellement par des changements dans les parcours, des interruptions et des retours aux études.

Dès le début des années 2000, les auteurs s'intéressant aux profils d'étudiants universitaires observent un flou entre jeune et adulte, ainsi qu'entre formation initiale et formation continue (Lucier, 2006). En d'autres mots, les études universitaires ne se limitent plus à une seule étape de la vie. **Les parcours scolaires non linéaires semblent aujourd'hui très présents, alors que 41 % des étudiantes et des étudiants canadiens (exclut les personnes étudiantes de l'international) qui entrent à l'UQ affirment avoir déjà interrompu des études antérieures de niveaux secondaire, collégial ou universitaire** (ICOPE, 2022).

L'âge moyen de la population étudiante

Tel qu'abordé dans la section du portrait sociodémographique de la population étudiante du réseau de l'UQ, l'âge constitue un premier indicateur d'un mode de fréquentation plus ou moins linéaire et continue.

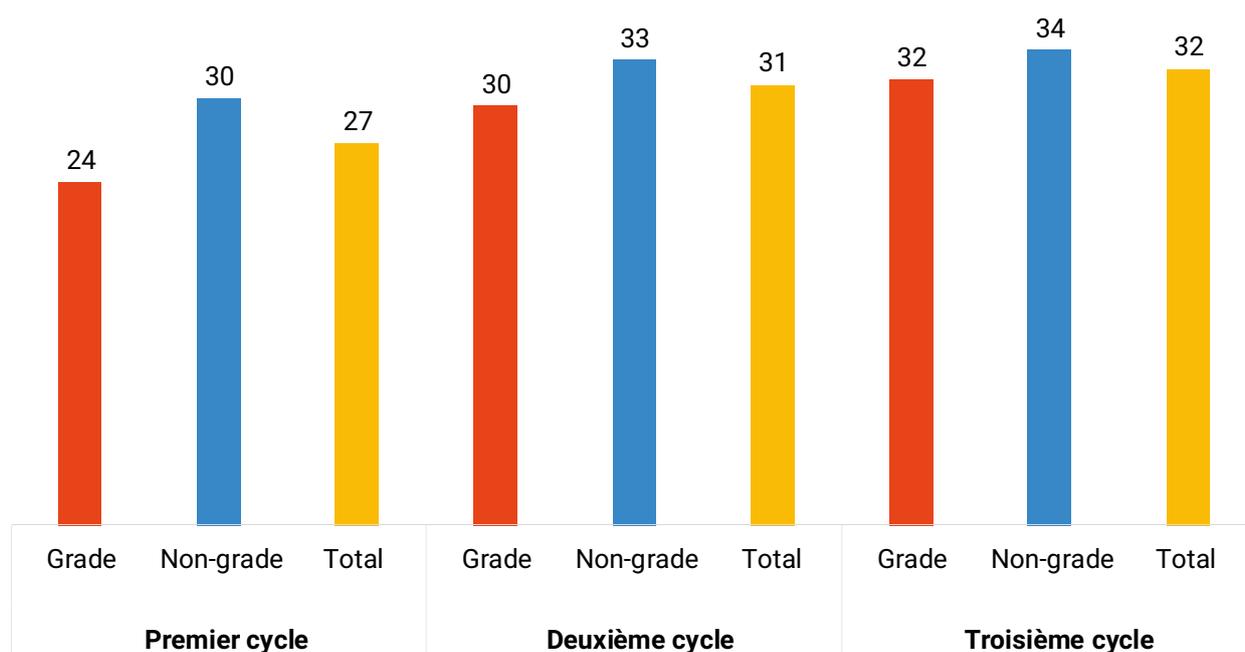
Au niveau collégial, l'âge moyen de la population étudiante fluctue à la hausse depuis le début des années 2000, passant de 19,6, en 2000-2001, à 20,1 en 2018-2019 (CSE, 2022). Plus précisément, une diminution de la proportion des 19 ans et moins, ainsi qu'une augmentation de la proportion de 25 ans et plus sont observées. Conséquemment, si l'âge des étudiantes et étudiants collégiaux augmente, une part d'entre eux arrivent également plus âgés à l'université.

Une analyse des données d'inscription du réseau de l'UQ montre que les différences d'âge observées entre les cycles d'études sont plus marquées lorsque l'on distingue les programmes menant à un grade (PG) des programmes ne menant pas à un grade (PNG). En effet, l'âge moyen des nouveaux inscrits et inscrites dans un PG est de 24,4 ans au premier cycle, alors qu'il est de 29,8 ans au deuxième cycle et de 31,7 ans au troisième cycle. En revanche, la moyenne d'âge des nouveaux inscrits et inscrites dans un PNG est plus élevée et assez similaire entre les trois cycles, soit 30,3 ans au premier cycle, 33 ans au deuxième cycle et 33,8 ans au troisième cycle. L'âge moyen plus élevé des personnes inscrites dans un PNG peut s'expliquer par la vocation de ces programmes, qui visent notamment le perfectionnement professionnel pour des personnes déjà sur le marché du travail ou l'accès à un premier jalon de formation pour des personnes qui souhaitent réorienter leur carrière en effectuant un retour aux études (Duchaine et collab., 2014).

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.



Graphique 12 : Moyenne d'âge des nouvelles personnes inscrites à l'UQ par types de programmes et par cycles d'études



L'âge moyen plutôt élevé de la population étudiante illustre la diversification des parcours étudiants, qui peuvent être plus ou moins « réguliers » ou linéaires. Les données à cet effet confirment un cheminement non linéaire pour bon nombre d'étudiantes et étudiants dans le réseau de l'UQ. Ainsi, l'âge élevé d'une bonne part des étudiants et étudiantes illustre en partie un mode de fréquentation « irrégulier » ou non linéaire, qui suppose des changements dans les parcours étudiants, des interruptions et des retours aux études.

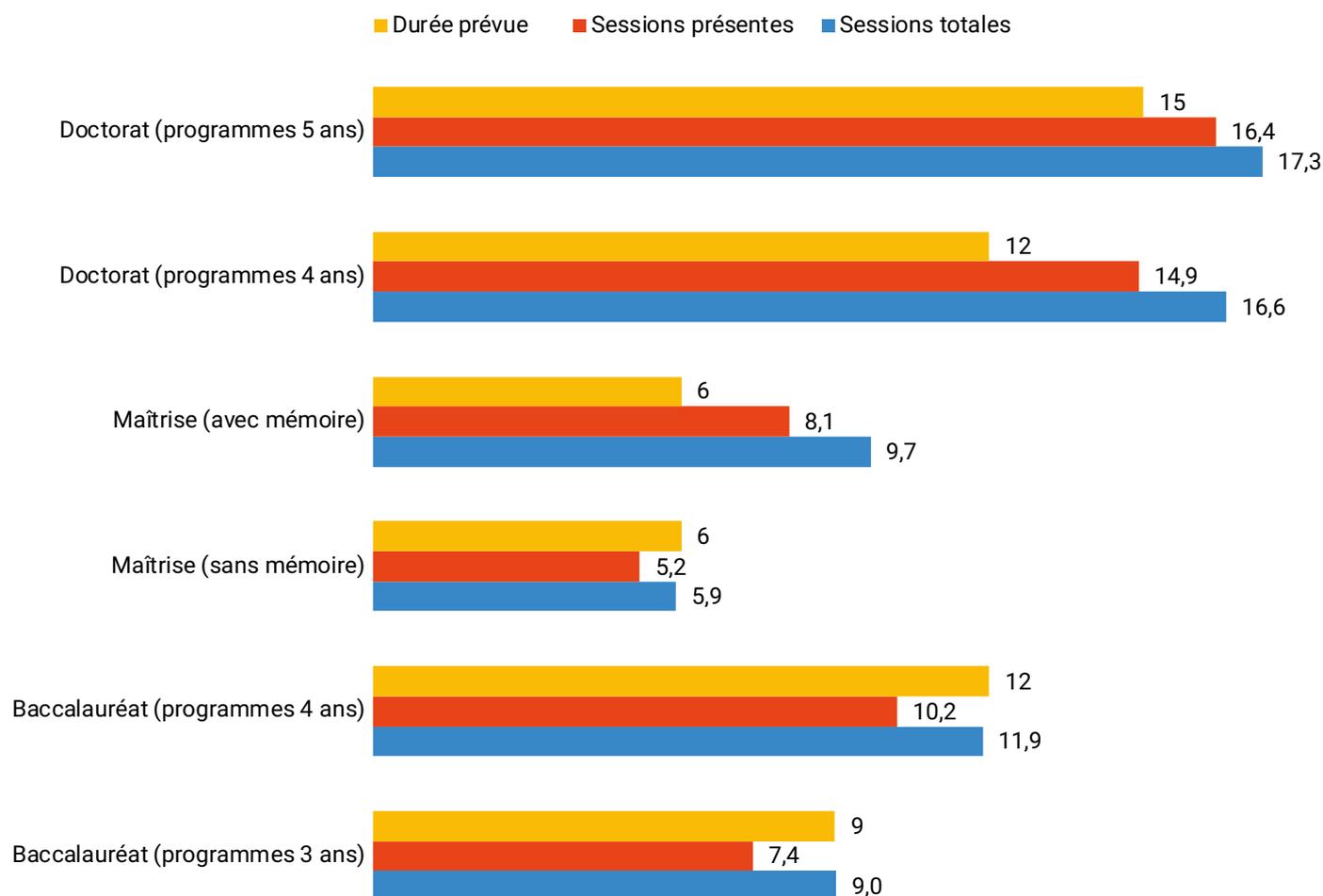
La durée moyenne des études

Un second indicateur permettant de caractériser le mode de fréquentation des études de la population étudiante est la durée moyenne des études. Au cégep, les statistiques indiquent que c'est un étudiant ou une étudiante sur trois qui terminera son diplôme d'études collégiales dans les temps standards, c'est-à-dire 2 ans pour un programme préuniversitaire et 3 ans pour une formation technique (CSE, 2022). À l'université, les données du Système des cohortes étudiantes de l'UQ (2022) permettent de distinguer la durée moyenne des études (c.-à-d. écart entre le début du programme et la graduation) et le nombre moyen de trimestres de présence (c.-à-d. le nombre moyen de trimestres où la personne est inscrite). Par exemple, selon la structure des programmes, il est généralement attendu que les étudiantes et étudiants ne soient pas systématiquement inscrits durant la session d'été. Selon les données de cheminement du réseau de l'UQ relatives aux cohortes d'automne de 2010 à 2016, suivies pendant 6 ans, pour les personnes qui débutent à temps plein, la durée moyenne des études dans les programmes de baccalauréat de 3 ans (soit 9 trimestres) est de 9 trimestres, incluant une moyenne de 7,4 trimestres de présence. Sur un cheminement scolaire de 3 ans, cela représente en moyenne 1,6 trimestre durant lequel l'étudiante ou l'étudiant ne suivra aucun cours. Pour ce qui est de la durée des études dans les programmes de baccalauréat de 4 ans (soit 12 trimestres), notamment en enseignement et en ingénierie, la moyenne est de 11,9 trimestres, incluant en moyenne 10,2 trimestres de présence. Sur un cheminement scolaire de 4 ans, cela représente en moyenne 1,7 trimestre durant lequel l'étudiante ou l'étudiant ne suivra aucun cours. Au deuxième cycle, pour ceux et celles qui cheminent à temps plein, la durée des études à la maîtrise sans mémoire, prévue sur 2 ans (soit 6 trimestres), dure en moyenne 5,9 trimestres, incluant une moyenne de 5,2 trimestres de présence, alors que la durée des études à la maîtrise avec mémoire, prévue également sur 2 ans, est en moyenne de 9,7 trimestres, incluant en moyenne 8,1 trimestres de présence. Au doctorat, le cheminement prévu sur 4 ans (soit 12 trimestres) relatif aux cohortes d'automne de 2010 à 2014 suivies pendant 8 ans, dure en moyenne 16,6 trimestres, incluant une moyenne de 14,9 trimestres de présence. Enfin, le cheminement au doctorat en psychologie, prévu sur 5 ans (soit 15 trimestres), dure en moyenne 16,4 trimestres.

De façon générale, les étudiantes et étudiants à temps plein au premier cycle semblent compléter leur programme d'études dans les temps prévus, en y incluant une présence à au moins une session d'été. La même conclusion ne peut pas être suggérée aux cycles supérieurs, notamment en raison de la plus grande variété de cheminements possibles dans les programmes aux cycles supérieurs. Plus encore, pour ceux et celles qui débutent à temps plein, il semble que l'écart entre la durée prévue et la durée moyenne réelle est beaucoup plus marqué dans les programmes de type recherche (maîtrise avec mémoire et doctorat).

Source : Système des cohortes
étudiantes de l'Université du Québec

Graphique 13 : Durée moyenne des études, en trimestres, dans les programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat dans le réseau de l'UQ (cohortes de 2010 à 2016)



Ces constats illustrent en partie de nouvelles réalités sous-jacentes à la population étudiante actuelle, notamment la valorisation d'autres activités que les études, telles que le travail ou les loisirs. Ultimement, ces comportements dénotent un désir d'équilibre entre les différentes sphères de vie, susceptible de se maintenir à l'université et sur le marché du travail (Academos, 2019). Sans forcément encourager l'allongement des études, le CSÉ (2021) estime qu'une plus grande valeur et une meilleure considération pourraient être accordées à ces cheminements étudiants dits non traditionnels, puisqu'ils constituent la norme pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants.

Les interruptions et les retours aux études

Un troisième indicateur illustrant un mode de fréquentation irrégulier est le taux d'interruption et de retour aux études.

Au collégial, l'interruption temporaire des études s'observe chez environ 12 % de la population étudiante. La durée moyenne de cette interruption est plus courte si la personne étudiante effectue un retour aux études pour compléter le programme dans lequel elle était inscrite initialement (CSE, 2022). Ainsi, le nombre moyen de trimestres d'absence est de 2,5 pour les étudiantes et étudiants qui obtiennent leur diplôme dans le même programme, 3,7 pour ceux et celles qui reçoivent leur diplôme dans un autre programme collégial et 7,2 pour ceux et celles qui obtiennent une attestation d'études collégiales (AEC). La moyenne plus élevée pour l'AEC pourrait notamment s'expliquer par les conditions d'admission de ces programmes, puisqu'ils sont destinés à une population adulte effectuant un retour aux études. En somme, l'interruption temporaire des études collégiales pourrait illustrer deux principaux scénarios : un premier dans lequel la personne étudiante prend une pause d'environ une année scolaire pour revenir dans le même programme; puis un deuxième dans lequel la personne étudiante réalise que son choix de programme ne lui convient pas et se réoriente après une interruption d'environ 3 sessions.

À l'UQ, les données ICOPE (2022) montrent que 54 % des étudiantes et étudiants canadiens inscrits au certificat ont déjà interrompu par le passé des études de niveaux secondaire, collégial ou universitaire, alors qu'ils représentent 38 % au baccalauréat (ces données excluent les internationaux), 39 % à la maîtrise et 38 % au doctorat. De plus, plus d'une personne étudiante sur cinq (22 %) affirme que sa dernière fréquentation scolaire remonte à 3 ans ou plus, et 16 %, à 5 ans ou plus. Enfin, 23 % de la population étudiante a déjà interrompu des études antérieures de niveau universitaire. Parmi les principaux motifs évoqués pour l'interruption de ces études, on retrouve les raisons suivantes : un manque d'intérêt pour le programme (24 %), une difficulté à concilier études-travail (12 %), une difficulté à concilier études-famille/vie personnelle (13 %) ainsi que des motifs financiers (11 %). En outre, c'est près du quart (23 %) des étudiantes et étudiants au certificat qui prévoient de faire un cheminement avec possibilité d'interruption ou qui n'en sont pas certains. Cette proportion est de 15 % pour l'ensemble de la population étudiante universitaire.

Les changements et les abandons de programme

Lorsqu'on observe les tendances au sein de la population collégiale, c'est une personne étudiante sur sept (15 %) qui a l'intention de changer de programme durant son cheminement au cégep (Gaudreault et collab., 2018). La principale raison du changement est le manque d'intérêt pour le programme (48 %). Tel qu'abordé précédemment, il n'est pas rare qu'un changement de programme s'accompagne d'une pause temporaire des études. Que ce soit pour prendre le temps d'effectuer une réflexion approfondie liée à son choix de carrière ou parce que certains programmes admettent seulement de nouveaux étudiants et étudiantes une session par année, plusieurs vont interrompre leurs études temporairement.

Les données de cheminement du réseau de l'UQ permettent également de constater la proportion d'inscrites et d'inscrits ayant changé de programme ou abandonné ses études universitaires dans les 6 années (8 années pour le doctorat) suivant le début de leur programme.

Dans la cohorte 2015, à temps plein (suivie jusqu'en 2021), 12 % des étudiantes et étudiants au baccalauréat, 7 % à la maîtrise sans mémoire et 8 % à la maîtrise avec mémoire ont fait un changement de programme. Les données les plus à jour pour le doctorat indiquent que dans la cohorte 2013 à temps plein (suivie jusqu'en 2021), c'est 9 % des étudiantes et étudiants qui ont fait un changement de programme. Ces indicateurs sont similaires aux tendances des dernières années. En effet, le taux moyen de changement de programme des cohortes d'automne de 2010 à 2015 est de 12 % au baccalauréat, 8 % à la maîtrise sans mémoire, 8 % à la maîtrise avec mémoire et 9 % au doctorat.

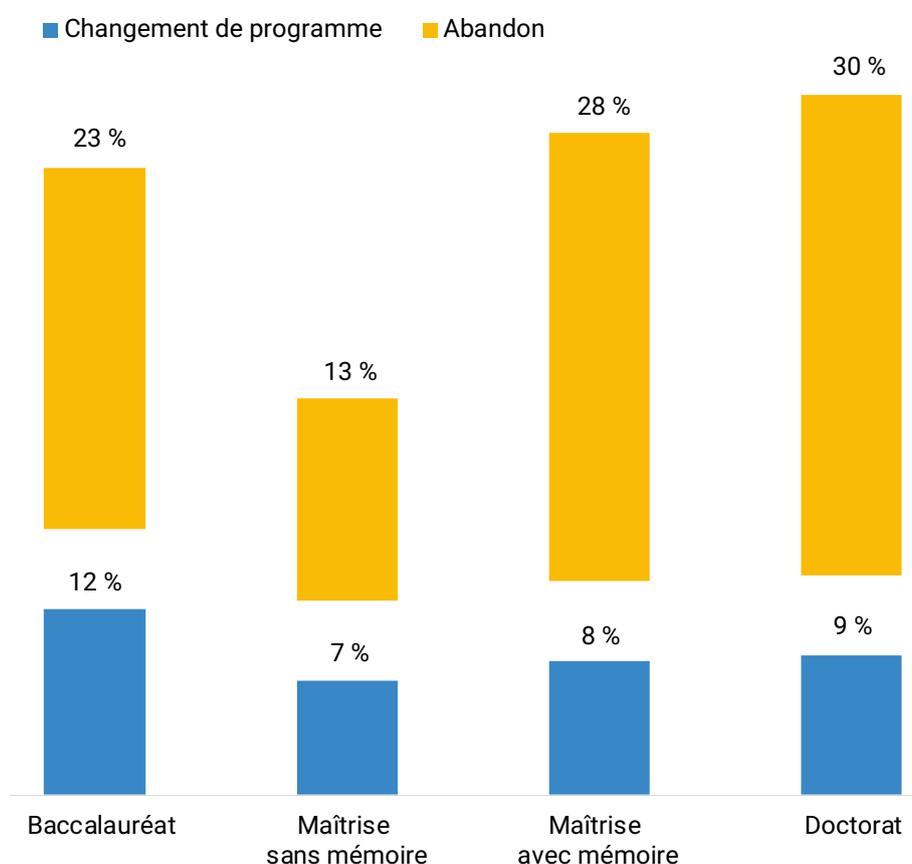
Toujours dans la cohorte 2015 à temps plein (suivie jusqu'en 2021), 23 % des étudiantes et étudiants du baccalauréat, 13 % à la maîtrise sans mémoire et 28 % à la maîtrise avec mémoire ont abandonné. Les données les plus à jour pour le doctorat indiquent que dans la cohorte 2013 à temps plein (suivie jusqu'en 2021), c'est 30 % des étudiants et étudiantes qui ont abandonné leurs études. Ces indicateurs sont également similaires aux tendances des dernières années, alors que le taux moyen d'abandon pour l'ensemble des cohortes depuis 2010 est de 22 % au baccalauréat, 14 % à la maîtrise sans mémoire, 28 % à la maîtrise avec mémoire et 30 % au doctorat. Bien que ces données concernent l'ensemble du réseau de l'UQ,

Source : Système des cohortes étudiantes de l'Université du Québec

7. Cohorte de l'automne 2015, suivie durant 6 ans, pour le baccalauréat et la maîtrise. Cohorte de l'automne 2013, suivie durant 8 ans, pour le doctorat.

les inscriptions sont comptabilisées par établissement. Ainsi, il est impossible d'écarter la possibilité que des étudiantes et étudiants ayant abandonné leurs études se soient inscrits dans un autre établissement, que ce soit du réseau de l'UQ ou non. Les données de cheminement du MES permettent en effet de constater que, en moyenne, de 3 % à 4 % des étudiantes et étudiants vont commencer un programme dans un établissement, quitter cet établissement et compléter leur formation dans un autre établissement universitaire québécois. Cette différence n'explique qu'une faible part des taux d'abandons observés (Girard, 2021).

Graphique 14 : Taux de changement de programme et d'abandon des études dans le réseau de l'UQ⁷



Le taux d'abandon des études inclut les personnes absentes à la fin de la période de suivi (6 ou 8 ans). Les deux taux présentés sur ce graphique ne sont pas mutuellement exclusifs. Les personnes qui ont changé de programme et ne sont pas inscrites au trimestre de fin de suivi entrent dans le calcul des deux taux (environ 1 % des cohortes)

En résumé, environ 1 étudiant ou étudiante à temps plein sur 10 changera de programme au cours de ses études universitaires, et ce, peu importe son cycle d'études. De plus, c'est un cinquième des inscrites et inscrits au baccalauréat qui abandonnera ses études. Aux cycles supérieurs, une différence importante s'observe entre le taux d'abandon au doctorat et à la maîtrise avec mémoire, comparativement à celui à la maîtrise sans mémoire. Cette différence pourrait notamment être expliquée par les réalités particulières qu'implique la vocation scientifique de la maîtrise avec mémoire et du doctorat (Gemme & Gingras, 2006).

Les principaux constats reliés au mode de fréquentation aux études

Les informations présentées ci-dessus illustrent le fait que les parcours scolaires non linéaires ou « irréguliers » sont aujourd'hui plutôt fréquents. Plus encore, la population étudiante des établissements du réseau de l'UQ comporte une part importante d'adultes en situation de retour aux études, que ce soit pour se requalifier ou enrichir leurs compétences.

À cet effet, le phénomène de la formation tout au long de la vie semble aujourd'hui un référent incontournable aux politiques d'éducation et de formation au Québec (MELS, 2016), comme ailleurs dans le monde (UNESCO, 2022). L'évolution rapide du marché du travail couplée aux besoins criants de main-d'œuvre expliquent en partie pourquoi bon nombre de personnes adopteront au cours de leur vie des cheminements scolaires non linéaires, impliquant des interruptions et des retours aux études (Landry, 2016).

Les analyses de persévérance menées à l'aide des données ICOPE (Bonin, 2020) montrent que les étudiants et étudiantes ayant déjà interrompu leurs études sont plus à risque de ne pas terminer leur programme. Toutefois, ce constat n'est pas observé chez les étudiantes et étudiants inscrits au certificat et au DESS à temps partiel. Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que les adultes ayant fait des interruptions sont généralement mieux préparés et moins enclins à changer de programme, puisque celui-ci est souvent imbriqué à leur projet professionnel. Quoi qu'il en soit, plusieurs auteurs et autrices s'entendent pour dire qu'un projet d'études ayant une valeur aux yeux de l'individu est un important prédicteur de réussite et se construit généralement par des expériences positives significatives (Bédard, 2020; Brault-Labbé et collab., 2018).

Par ailleurs, les résultats de l'enquête ICOPE (2022) révèlent qu'environ 1 personne étudiante sur 10 ne considère pas son choix de programme comme étant définitif ou n'en est pas certaine. Ce sentiment est un peu plus prononcé au certificat, alors que la part est d'une personne étudiante sur 7. Ce constat est cohérent avec les données de l'enquête SPEC (2018) effectuée auprès d'étudiants et étudiantes du collégial, qui indiquent que seulement 41 % des étudiantes et étudiants savent exactement ce qu'ils ou

elles souhaitent faire comme carrière, alors que 46 % sont encore hésitants et 13 % ne savent pas du tout. En somme, il semble que le choix vocationnel ne soit pas tout à fait défini pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants au collégial. Ce sentiment d'hésitation peut également se poursuivre à l'université, ce qui pourrait expliquer les changements de programme. La complexité grandissante du marché du travail peut également expliquer en partie la fréquence des parcours non linéaires et des changements de programme (Savickas, 1997; Super et Knasel, 1981).

Les modes de formation

Un troisième angle suggéré pour investiguer sur le rapport aux études se rapporte aux modes de formation, qui se sont diversifiés au cours des dernières années. De multiples approches alternatives à la formule traditionnelle en présentiel et synchrone, soit la formation à distance et ses déclinaisons, font désormais partie intégrante de l'offre de formation des universités. Bien que ces modes de formation alternatifs étaient présents bien avant la pandémie de COVID-19, ils se sont amplement répandus depuis (Rhéaume, 2023). Ils peuvent influencer le rapport aux études, puisqu'ils représentent de nouvelles façons de réaliser un projet de formation, dont l'attache physique ou temporelle à un établissement n'est désormais plus systématique. Dès lors, il est possible de croire que l'adoption de modes de formation alternatifs au présentiel influence, entre autres, l'expérience étudiante (CSE, 2015). La section suivante présente certaines données récentes quant au rapport aux études sous l'angle des modes de formation.

Traditionnellement associée aux étudiantes et étudiants plus âgés, la formation à distance et ses déclinaisons ont connu un essor marqué au cours des dernières années et rejoignent désormais une population plus jeune et en formation initiale (CLIFAD, 2013; CSE, 2015). Ainsi, en 2022, 44 % des personnes répondantes à l'enquête ICOPE suivaient au moins un cours à distance, alors que cette proportion n'était que de 11 % en 2016. Cette croissance s'expliquerait notamment par le développement accéléré de la formation à distance en raison de la pandémie de COVID-19. À la question portant sur les motivations à choisir son établissement d'enseignement, c'est 1 personne étudiante sur 10 qui nomme l'offre de cours en ligne ou en formation à distance comme principale raison (ICOPE, 2022). Cette tendance est

particulièrement présente chez les étudiantes et étudiants inscrits au certificat, près du quart nommant cette raison comme principale motivation.

8. Ces données excluent les étudiantes et étudiants de l'Université TÉLUQ, dont tous les cours sont entièrement offerts à distance.



Les données de l'enquête ICOPE 2022⁸ indiquent que la formation à distance semble d'ailleurs plus commune dans les programmes de certificat, alors que 30 % des personnes répondantes inscrites au certificat affirment avoir suivi tous leurs cours à distance. Cette proportion n'est que de 4 % pour le baccalauréat, 11 % pour la maîtrise et 7 % pour le doctorat. En revanche, c'est au doctorat que s'observe la plus grande part d'étudiantes et d'étudiants n'ayant suivi aucun cours à distance (75 %).

Plus récemment, les données de l'enquête ECEMD (2022) montrent que la moitié de la population étudiante aux cycles supérieurs est régulièrement présente physiquement à l'université. Au doctorat, ils sont 6 étudiantes et étudiants sur 10. Selon les données de l'enquête ICOPE 2022, un peu plus de la moitié (56 %) de la population étudiante du réseau de l'UQ suit ses cours surtout le jour (ICOPE, 2022). Pour ce qui est des étudiantes et étudiants de l'Université TÉLUQ, qui suivent principalement leurs cours de façon asynchrone, 20 % d'entre eux font leurs cours surtout le jour. Ces résultats indiquent qu'une part considérable d'étudiantes et d'étudiants suivent leur cours à l'extérieur des plages horaires traditionnelles (c.à.d. le jour), et ce, même ceux et celles qui ne sont pas à la TÉLUQ.

c) Quelles sont les valeurs des étudiants et étudiantes ?

Plusieurs tendances sociales influencent le rapport que les personnes étudiantes entretiennent envers leurs études, notamment la valorisation de la formation tout au long de la vie et la quête d'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle (CSE, 2013, 2019). Une désynchronisation des temps sociaux s'observe également. Si autrefois les trajectoires de vie étaient davantage conçues dans une perspective linéaire où les études à temps plein précédaient l'entrée sur le marché du travail et où le projet de fonder une famille ne semblait possible qu'une fois bien établi professionnellement, les parcours et les occupations des personnes étudiantes sont maintenant fort diversifiés (CSE, 2013). Déjà en 2013, le CSE observait une individualisation des parcours de vie « dans un contexte où l'univers des possibles est plus vaste que jamais (CSE, 1992; Charbonneau, 2007), où l'individu devient l'auteur de sa propre vie (Beck, 2001) [...] cumulant parfois plusieurs occupations simultanément » (p. 13). Comme illustré ci-dessus, les interruptions et les retours aux études dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie sont aujourd'hui courants. La parentalité et le travail pendant les études font partie de la vie de plusieurs étudiantes et étudiants.

Lorsque questionnés sur les sphères d'activités qu'ils valorisent le plus entre les études, le travail et les loisirs, 74 % des étudiantes et étudiants du réseau de l'UQ ont répondu les études, alors que 19 % ont plutôt choisi le travail et 7 % les loisirs (ICOPE, 2022). Ainsi, malgré un mode d'engagement non exclusif aux études pour plusieurs, les études restent la priorité pour la grande

majorité. En revanche, environ le quart des personnes étudiantes valorisent davantage d'autres activités que leur projet d'études. Ces résultats illustrent une grande diversité de motivations à la poursuite d'un projet d'études et de la place qui lui est accordée dans leur vie. Toujours selon les données ICOPE (2022), les principales motivations de la population étudiante du réseau de l'UQ pour s'inscrire à l'université sont : 1) acquérir des connaissances dans une discipline particulière; 2) obtenir un diplôme dans une discipline particulière; 3) accéder à une profession; 4) enrichir sa culture personnelle, et 5) aimer l'activité intellectuelle.

Une étude menée à l'automne 2021 auprès de 7 267 cégépiens et cégépiennes (Léger, 2022) a mis en lumière certaines de leurs valeurs. Selon les résultats de l'étude, une très forte majorité de la population collégiale (84 %) considère qu'« avoir une carrière dans laquelle il sera possible de s'accomplir » correspond à ce qui les interpelle le plus pour l'avenir. « Voyager » se retrouve en deuxième place (64 %), suivi « d'avoir une belle maison » (54 %) et d'« avoir des enfants » (50 %). Lorsque questionnés sur l'importance de l'éducation, 96 % des répondants et répondantes affirment que celle-ci est importante à leurs yeux. Les plus récentes données du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (2022) vont dans le même sens. Ainsi, parmi les éléments jugés très importants par les étudiantes et étudiants du collégial se trouvent le fait de « réussir ses études » ainsi que le fait d'« avoir un travail intéressant » (à 96 % et à 89 % respectivement).

Plus encore, l'étude Jeunesse (Léger, 2023) réalisée auprès de 3 007 Canadiennes et Canadiens âgés de 15 à 39 ans brosse le portrait des générations Z et des millénariaux. Parmi les principaux constats tirés de cette étude, on retrouve des craintes face à l'avenir, une évaluation négative quant à la conjoncture économique jugée peu favorable, ainsi qu'un rapport à l'emploi différent des générations précédentes. En effet, bien que jugée comme importante, la carrière ne semble pas être au cœur de la vie des jeunes. Ceux-ci valorisent davantage un choix d'emploi qui leur offrira un équilibre de vie et des défis professionnels stimulants (Léger, 2023).

Ces résultats sont concordants avec les résultats de l'enquête menée par Academos (Academos, 2019) auprès de la génération Z du Québec quant à sa vision du milieu du travail. Cette enquête relève que

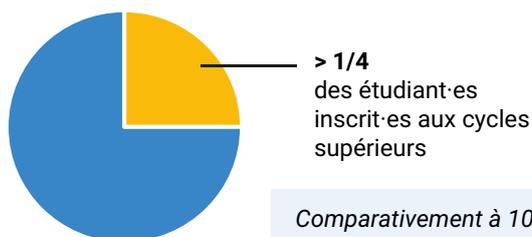
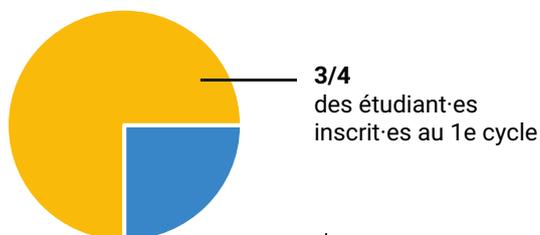
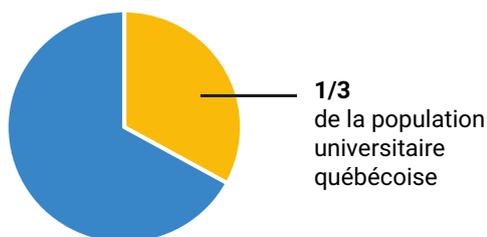
les étudiantes et étudiants de la génération Z sont motivés par les défis et l'apprentissage. D'un point de vue de la carrière, ils priorisent le plaisir et le bien-être avant le prestige et l'argent. De façon générale, la génération Z considère que réussir sa vie professionnelle est synonyme d'équilibre et de passion. Enfin, soulignons que l'entrepreneuriat constitue l'option professionnelle la plus populaire auprès de l'ensemble des répondantes et répondants. Ce constat illustre des valeurs d'autonomie et d'indépendance, appuyées par l'intention de se soustraire de la hiérarchie présente dans le milieu de travail (Academos, 2019). Cette tendance à vouloir agir par soi-même est notamment présente dans la poursuite de leur projet d'études, alors que l'individualisation des parcours accentue la diversification dans les modes d'engagement, les modes de fréquentation et les modalités de formation aux études.

À cet effet, l'individualisation peut également se manifester lorsqu'il est question d'investiguer sur l'expérience éducative. En effet, il semblerait que le sentiment de communauté soit l'indicateur le plus faible parmi ceux qui contribuent à la perception du bien-être dans l'établissement d'enseignement (NSSE, 2020). Soulignons que ces résultats sont similaires pour l'année 2017, soit avant la pandémie de COVID-19. Il n'est donc pas possible d'expliquer le faible engagement de la population étudiante par les effets de la formation à distance, forcée par les mesures de confinement. Les résultats de l'ECMD (2022) vont dans le même sens, en suggérant que l'expérience de la vie étudiante est l'indicateur le plus faible parmi les indicateurs de l'expérience éducative. Ces résultats peuvent supposer un rapport aux études qui n'est pas essentiellement basé sur la valorisation de la communauté et de la vie étudiante. De plus, le faible engagement dans la vie étudiante s'explique potentiellement par l'implication importante des étudiantes et étudiants dans d'autres sphères de vie, notamment le travail qui prend une place considérable, comme détaillé dans les sections précédentes.

À retenir

Qui sont-ils ? Portrait sociodémographique de la population étudiante

Les étudiant-es du réseaux de l'UQ, c'est :



Comparativement à 10% en 1993.

Tous cycles confondus, les domaines d'études qui comptent le plus **grand nombre d'étudiant-es** sont :

- les sciences de l'administration
- les sciences humaines
- les sciences appliquées
- le domaine plurisectoriel

60%

de la population étudiante est composée de **femmes**

Cette proportion tend à **diminuer** selon l'avancement dans les cycles d'études.

40%

des étudiant-es cheminent à **temps partiel**

Cette tendance est **plus marquée** dans les programmes ne menant pas à un grade, à l'exception de la maîtrise sans mémoire, où une part considérable (42 %) chemine à temps partiel.



La proportion d'étudiant-es non canadien-es est en croissance, particulièrement avec l'afflux des étudiant-es internationaux.

42%

d'étudiant-es **internationaux** au 3e cycle

Quel est leur rapport aux études ? Investigation des modes d'engagement

- Dès 2013, le CSÉ relevait que les réalités étudiantes pointent vers un rapport aux études non traditionnel de plus en plus généralisé; tendance qui semble toujours présente aujourd'hui.
- Même les étudiant-es ayant des **caractéristiques dites traditionnelles** seraient susceptibles d'adopter des **comportements dits non traditionnels**.

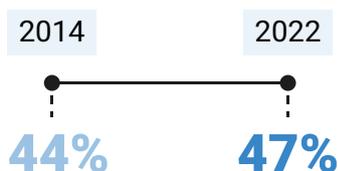
Caractéristiques dites traditionnelles :

Ayant ≤ 20 ans, admis sur la base d'un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent, inscrits au baccalauréat sans interruption pendant > 1 an.

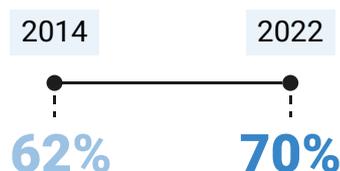
Exemples de comportement dits non traditionnels :

S'inscrire à temps partiel, occuper un emploi pendant les études, interrompre ses études de façon temporaire, effectuer un retour aux études ou des changements dans son parcours de formation.

Le mode d'engagement réfère au degré selon lequel les étudiant-e-s s'engagent dans leurs études de façon plus ou moins exclusive par rapport aux autres sphères de leur vie (CSE, 2013). Une analyse de certaines données (régime d'études, occupation d'un emploi, parentalité) montre qu'une part importante de la population étudiante du réseau de l'UQ adopte un mode d'engagement non-exclusif envers ses études.



La part des **personnes inscrites à temps partiel** est en hausse dans le réseau de l'UQ. (Étudiant-es canadien-nes seulement)



Cette augmentation est particulièrement marquée au **certificat**.

Étudiant-es Canadien-nes inscrit-es à temps partiel en 2022



On observe une augmentation de la part des personnes étudiantes qui cheminent à temps partiel.

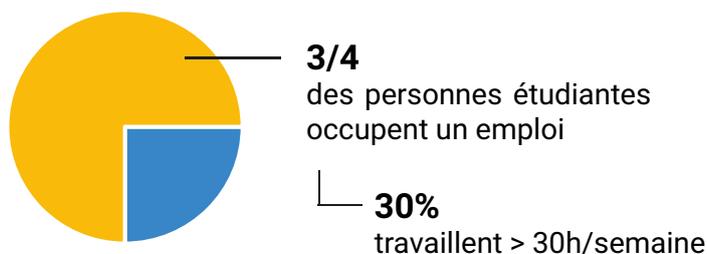
*Comparaison entre les données de 2014 et 2022.

- Les étudiant-es sont proportionnellement plus nombreux à cheminer à **temps partiel** dans les **programmes ne menant pas à un grade** aux trois cycles d'études.
- Au **certificat** et à la **maîtrise sans mémoire**, une part considérable d'étudiant-es est inscrite à **temps partiel**.
- Au **baccalauréat**, à la **maîtrise avec mémoire** et au **doctorat**, une majorité chemine à **temps plein**.
- Le **travail** pendant les études est très fréquent, peu importe le programme.

Étudiant-es inscrit-es à temps plein



Les étudiant-es en emploi inscrits dans un PNG travaillent généralement un **plus grand nombre d'heures par semaine** que celles et ceux inscrits dans un PG.



22% de la population étudiante assume des responsabilités parentales

Cette proportion est particulièrement **élevée** dans les programmes de **certificat** et aux **cycles supérieurs**.

▲ Note : Les programmes menant à un grade (PG) sont le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Les programmes ne menant pas à un grade (PNG) sont de plus courte durée (ex.: programme court, microprogramme) ou constitutifs de grade (ex.: certificat, mineure, majeure, diplôme d'études supérieures spécialisées).

Quel est leur rapport aux études ? Investigation des modes de fréquentation

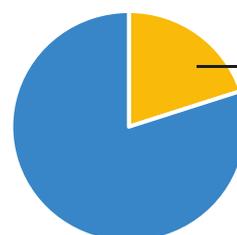
- Le mode de fréquentation est un deuxième angle permettant d'investiguer sur le rapport aux études de la population étudiante. Il fait référence à la **régularité du parcours de formation**.
- Les études universitaires ne se limitent plus à une seule étape de la vie. Elles sont plutôt envisagées tout au long de la vie. Les **parcours scolaires non linéaires** sont aujourd'hui très présents.

▲ Référence : CSE 2013, ICOPE 2022.

- Les personnes inscrites dans les **PNG sont généralement plus âgées** que celles dans les PG, et ce, peu importe le cycle d'études. Cela indique qu'un bon nombre de personnes inscrites dans les PNG effectuent un **retour aux études**.

Un mode de fréquentation considéré « **irrégulier** » se manifeste essentiellement par des changements dans les parcours, des interruptions et des retours aux études.

41% des étudiant·es canadien·nes qui entrent à l'UQ affirment avoir déjà interrompu des études antérieures de niveaux secondaire, collégial ou universitaire



22% des étudiant·es affirment que leur dernière fréquentation scolaire remonte à > 3 ans

Étudiant·es qui ont abandonné leurs études

12%

au baccalauréat*

7%

à la maîtrise sans mémoire*

8%

à la maîtrise avec mémoire*

9%

au doctorat**

Étudiant·es qui ont abandonné leur programme

23%

au baccalauréat*

13%

à la maîtrise sans mémoire*

28%

à la maîtrise avec mémoire*

30%

au doctorat**

*Cohorte 2013, à temps complet, suivie jusqu'en 2021.

**Cohorte 2015, à temps complet, suivie jusqu'en 2021.

- Au **premier cycle universitaire**, les étudiant·e·s qui débutent à temps complet, avec une présence à au moins une session d'été, terminent généralement leur programme de formation **dans les temps prévus**.
- En revanche, aux **cycles supérieurs** à temps complet, en particulier dans les programmes de recherche (maîtrise avec mémoire et doctorat), **l'écart entre la durée prévue et la durée réelle moyenne est plus marqué**.

Écart entre la durée réelle et prévue

3,7

trimestres à la maîtrise avec mémoire

4,6

trimestres au doctorat

1,4

trimestres au doctorat en psychologie

Changement de programme



1 étudiant·e sur 10 qui débute à temps complet changera de programme au cours de ses études universitaires



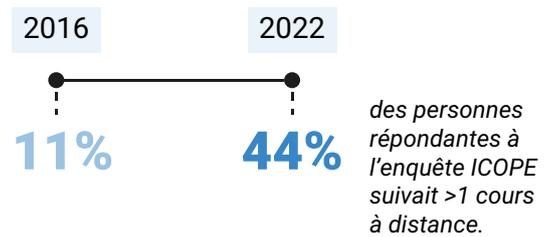
1 étudiant·e sur 7 changera de programme au collégial

Quel est leur rapport aux études ? Investigation des modes de formation

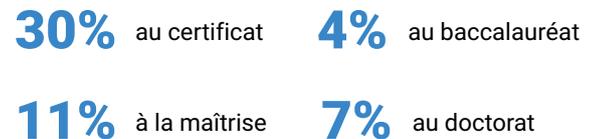
- La **formation à distance** touche désormais une part plus importante de la population étudiante, notamment en raison du développement accéléré dû à la **pandémie de COVID-19**.
- Selon les résultats de l'enquête ICOPE, la formation à distance semble particulièrement commune dans les **programmes de certificat**.

Le quart des étudiant-e-s au certificat nomme l'offre de cours à distance comme principale motivation à choisir son établissement d'enseignement (en excluant les étudiants et étudiantes de l'Université TÉLUQ dont la formation est entièrement à distance).

▲ Référence : ICOPE 2022



Personnes répondantes qui affirment avoir suivi tous leurs cours à distance :



Quelles sont leurs valeurs ?

- Principales **motivations** de la population étudiante du réseau de l'UQ pour s'inscrire à l'université :
 1. acquérir des connaissances dans une discipline particulière;
 2. obtenir un diplôme dans une discipline particulière;
 3. accéder à une profession;
 4. enrichir sa culture personnelle, et
 5. aimer l'activité intellectuelle.

▲ Référence : ICOPE 2022

- La valorisation de la **formation tout au long de la vie** et la **quête d'équilibre** entre les différentes sphères de vie sont des valeurs qui expliquent en partie les parcours non linéaires et l'engagement non exclusif aux études.
- Les **motivations** à poursuivre un programme universitaire sont multiples et souvent ancrées dans un **désir de développement et d'accomplissement professionnel**.
- Les valeurs **d'autonomie** et **d'indépendance** sont très présentes chez la génération Z. Cette volonté d'agir par soi-même et de pouvoir faire des choix en fonction de ses besoins et réalités s'observe dans **l'individualisation des parcours d'études**.

▲ Référence : Academos, 2019

- **Sphères d'activités** les plus valorisées par les répondants à l'enquête ICOPE :





L'expérience et les besoins des étudiants et étudiantes dans leur diversité

a) La diversité : de quoi parle-t-on ?

Dans le contexte universitaire, la diversité renvoie à l'expression d'une variété de profils étudiants, possédant un vaste éventail de caractéristiques (Chaires de recherche du Canada, 2021; Laroche-Audet et collab., 2020; Université du Québec, 2023). Elle « se rapporte aux conditions, aux modes d'expression et aux expériences de différents groupes définis par l'âge, le niveau d'éducation, l'orientation sexuelle, la situation ou les responsabilités de parent, le statut d'immigration, le statut d'Autochtone, la religion, la situation de handicap, la langue, le lieu d'origine, l'origine ethnique, la culture, la situation socioéconomique et d'autres attributs » (Chaires de recherche du Canada, 2021).

Cet enchevêtrement de caractéristiques de la population étudiante s'imbrique de manière singulière dans la vie de chaque personne (OFDE, 2020). Plus encore, les identités des personnes étudiantes se multiplient, mais aussi s'entrecroisent. Par exemple, « une étudiante peut être issue de l'immigration, avec des enfants à charge, tout en vivant une situation de handicap » (ORES, p. 35, 2023).

Mise en contexte sociohistorique de la diversité

Au Québec, la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur vers la fin des années 60, concrétisée par la création des CÉGEPs et du réseau de l'Université du Québec, a entraîné une expansion démographique et une diversification de la population étudiante (CSE, 2013, 2022; Fédération étudiante collégiale du Québec, 2020; Cayouette-Remblière et Doray, 2022). Si, en 1966, la population étudiante universitaire québécoise était constituée de 50 000 personnes, elle est passée à 280 000 en 2010 et à 351 000 en 2021 (Doray et collab., 2022). À partir de ce moment et dans les décennies qui ont suivi, des groupes traditionnellement sous-représentés à l'université y ont accédé en plus grand nombre : des femmes, des personnes plus âgées et des personnes venant de milieux socioéconomiques plus modestes (Cloutier, 1999).

Plus récemment, les politiques d'éducation inclusive ont contribué à la présence d'étudiants et étudiantes en situation de handicap ou ayant des besoins émergents (MELS, 2010). La hausse de l'immigration conjointement à l'internationalisation des universités, au Québec, contribue également à la diversité étudiante d'un point de vue ethnoculturel (CSE, 2005).

Le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) définit la diversité à partir de trois représentations :

- **Individuelle** : qui s'inscrit dans une approche « catégorielle », c'est-à-dire où l'on situe la personne par rapport à une norme;
- **Contextuelle** : qui s'inscrit dans une approche de différenciation pédagogique où l'on cherche à identifier et à combler des besoins éducatifs particuliers;
- **Sociale** : qui s'appuie sur une construction sociale de la différence et suppose que la diversité est construite dans les rapports sociaux, à travers des processus inégalitaires qui minorisent certains groupes.

Selon Borri-Anadon et ses collègues (2021) qui sont à l'origine de ce cadre de référence, ces représentations de la diversité ne sont pas statiques et évoluent au fil des expériences. En effet, la diversité étudiante

est un phénomène en constante mouvance.

Les auteurs précisent que plus la définition de la diversité est basée sur une norme préétablie qui n'est pas remise en question (p. ex. une représentation individuelle), plus la réussite et le bien-être sont conçus comme des phénomènes qui reposent seulement sur la responsabilité des individus. En revanche, il s'avère essentiel de constituer la diversité comme un fait social et ayant une valeur ajoutée aux établissements d'enseignement supérieur (UQAM, s. d.).

Ainsi, la reconnaissance de la diversité étudiante comme fait social est essentielle pour la réussite des étudiantes et étudiants universitaires. Cette reconnaissance implique une responsabilité partagée, qui s'appuie sur le principe d'équité et mène à des mesures d'inclusion.

b) Que sait-on de l'expérience des étudiantes et des étudiants dans leur diversité ?

Regards sur quelques sous-groupes de la population étudiante

La section qui suit présente un survol de certains besoins et réalités de six sous-groupes de la population étudiante : les étudiants et étudiantes des Premiers Peuples (ÉPP), les étudiantes et étudiants internationaux (ÉI), les étudiants et étudiantes en situation de handicap (ÉSH), les étudiantes et étudiants parents (ÉP), les étudiants et étudiantes de première génération universitaire (ÉPGU) et les étudiantes et étudiants issus de l'immigration (ÉII). En aucun cas, cette section vise à réduire les étudiants et étudiantes selon leur appartenance ou non à l'un de ces sous-groupes. Elle ne prétend pas non plus brosser un portrait de l'ensemble des sous-groupes de la population étudiante existants. Les paragraphes suivants ont pour but de mettre en lumière certaines réalités de ces sous-groupes pour amener une meilleure compréhension de la diversité étudiante.

Les étudiants et étudiantes des Premiers Peuples

Les données du dernier recensement canadien (Statistique Canada, 2021) indiquent que 2,5 % de la population québécoise est d'identité autochtone.

La proportion des membres des Premiers Peuples détenant un diplôme universitaire s'est accrue dans les dernières années, passant de 8 % en 2006 à 11 % en 2016 (Statistique Canada, 2016). Or, cette augmentation est relativement plus lente que celle de la population allochtone, ce qui contribue à l'écart

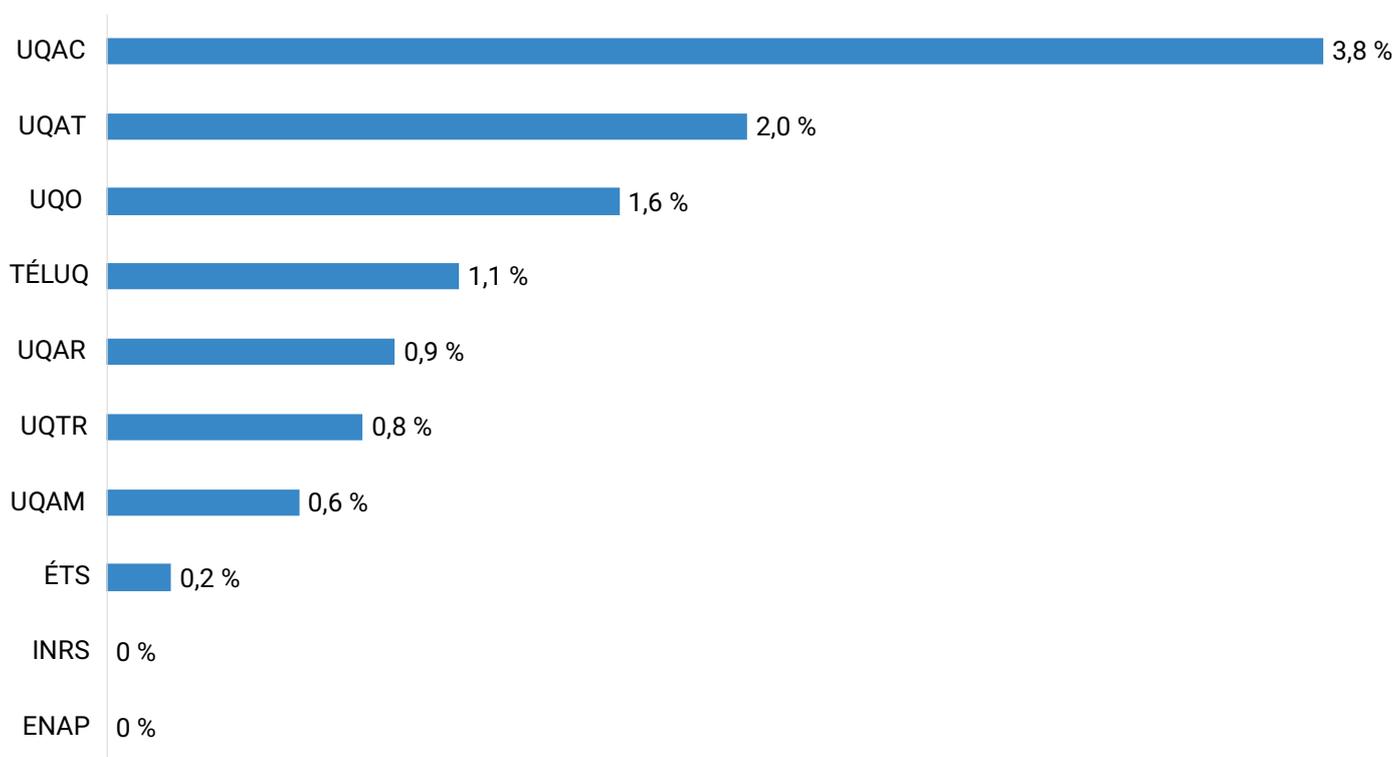
de diplomation universitaire, qui continue de se creuser entre les Premiers Peuples et les allochtones. En effet, cet écart est passé de 12 à 15 points de pourcentage entre 1996 et 2006 (CAPRES, 2018). Plusieurs obstacles à l'accessibilité à l'éducation sont encore présents, notamment l'éloignement géographique, la perte de repères et de soutien, ainsi que le choc intergénérationnel (CAPRES, 2018).

Dans le réseau de l'UQ, les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples (ÉPP) représentent entre 1 et 2 % de la population étudiante (ICOPE, 2016, 2022). S'ils sont majoritairement inscrits au premier cycle (à 84 %), dont 55 % cheminent au baccalauréat et 28 % au certificat, la plus récente enquête ICOPE (2022) révèle une hausse de leur participation aux cycles supérieurs (+ 5 points de pourcentage) depuis 2016. Tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs, plus de 7 ÉPP sur 10 cheminent à temps plein dans leur programme d'études.

Comme illustré dans le graphique ci-dessous, la présence des ÉPP varie au sein des établissements du réseau de l'UQ, notamment en raison de leur position géographique (ICOPE, 2022). C'est à l'UQAC, avec son Centre des Premières Nations Nikanite et à l'UQAT, avec son Pavillon des Premiers Peuples que les ÉPP se trouvent en plus grand nombre.

Source : Enquête ICOPE 2022, Université du Québec.

Graphique 15 : Part des ÉPP sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022⁹



9. Les parts par établissement peuvent différer des parts réelles. Le questionnaire d'enquête ICOPE étant en français, un biais de non-réponse est possible chez certains ÉPP.

Les données concernant la proportion d'ÉPP comportent toutefois des limites, puisque plusieurs étudiants et étudiantes des Premiers Peuples hésitent parfois à s'auto-identifier, par peur d'être stigmatisés (Dufour, 2015). C'est surtout le cas en l'absence d'une offre de services et donc, de justificatifs valables à s'auto-identifier comme ÉPP.

Les données de l'enquête ICOPE (2022) mettent en lumière certaines réalités étudiantes particulièrement présentes chez les ÉPP. Tout d'abord, 4 ÉPP sur 10 exercent des responsabilités familiales (enfants ou autres personnes à charge), ce qui représente un peu plus que la population étudiante générale. Des commentaires formulés par des ÉPP parents lors de l'enquête ICOPE 2022 témoignent d'un manque de services (p. ex. des garderies) et d'une gestion du temps complexe, tout particulièrement lorsqu'ils occupent un emploi. Ensuite, plus de la moitié des ÉPP entrent au premier cycle universitaire après l'âge de 25 ans, réalité également présente auprès des ÉPP qui ne sont pas parents. Par ailleurs, 60 % d'entre eux sont de première génération universitaire, c'est-à-dire qu'aucun de leurs parents n'a effectué d'études universitaires et 37 % de l'ensemble des ÉPP ne bénéficient pas de modèle d'études collégiales au sein de leur famille, leurs parents détenant, au plus, une scolarité de niveau secondaire. Malgré cela, les propos formulés par des ÉPP dans l'enquête ICOPE témoignent d'un désir fort de se dépasser, d'exceller dans leur domaine et d'atteindre leurs objectifs de formation.

Quatre ÉPP sur dix évaluent leur situation financière comme étant précaire. Parmi ceux et celles qui sont en emploi au premier cycle, on observe que les ÉPP travaillent un plus grand nombre d'heures que les allochtones : 37 % font plus que 30 heures par semaine comparativement à 27 % chez les autres étudiantes et étudiants. À cet effet, des commentaires formulés par certains évoquent le souhait d'une offre de cours à distance accrue pour faciliter la conciliation des études avec le travail. La part des ÉPP ayant une langue maternelle autochtone a doublé depuis l'enquête précédente, passant de 10,3 % à 20,8 % entre 2016 et 2022. Enfin, une part plus importante d'ÉPP vit de l'incertitude quant à leur choix d'établissement, comparativement aux allochtones. À cet effet, dans une recherche qualitative s'intéressant aux parcours universitaires en contexte autochtone, Ratel (2023) indique que la majorité des ÉPP ont dû quitter leur communauté pour poursuivre une partie de leur formation. Le portrait des étudiantes et étudiants au-

tochtones issus de l'enquête SPEC (2021) permet d'illustrer des réalités similaires au collégial. En effet, ils sont généralement plus âgés, ont plus fréquemment des enfants et sont plus souvent des étudiantes et étudiants de première génération (ÉCOBES, 2023).

Les données ICOPE (2022) suggèrent également une valorisation importante des études comme sphère de vie, malgré une augmentation de la valorisation du travail comparativement à 2016. Les principales motivations à étudier sont similaires aux allochtones, mais cinq indices d'importance sont plus élevés du côté des ÉPP : enrichir sa culture personnelle, améliorer ses conditions de vie ou de travail, satisfaire son intérêt pour l'activité intellectuelle, redonner à sa communauté et se prouver qu'on est capable de faire des études universitaires. Ces résultats sont similaires à ceux mis en lumière par Ratel (2023), indiquant que les programmes d'études choisis par les ÉPP s'inscrivent principalement dans des domaines ancrés dans les besoins exprimés par les communautés soit, liés à l'éducation et à l'administration. En effet, plusieurs ÉPP « cherchent à combiner leurs projets individuels d'études à un projet collectif visant le mieux-être en milieu autochtone » (ORES, 2023).

En matière de réussite et de persévérance aux études, l'enquête ICOPE (2022) indique que moins de la moitié des ÉPP (46 %) se sentent très bien préparés pour entreprendre leur projet d'études. À cet effet, certains enjeux de réussite perdurent chez les ÉPP : moins de modèles, difficultés avec la langue d'enseignement et antécédents scolaires moins favorables. Les moyennes cumulatives des ÉPP sont relativement plus faibles que celles des allochtones à la première session, ce qui sous-tend l'importance d'ajuster les offres de service pour soutenir cette population aux besoins particuliers (à cet effet, voir les pistes proposées dans l'encadré ci-contre).

Des pistes pour accueillir et accompagner la population étudiante des Premiers Peuples à l'université

Un [guide](#) rédigé par les membres de la communauté de pratique des professionnelles et professionnels du réseau de l'UQ propose des **pistes pour accueillir et accompagner la population étudiante des Premiers Peuples à l'université** (Université du Québec, 2022), soit :

1. Un milieu universitaire sensible et engagé;
2. Un accueil spécifique favorisant la sécurisation et l'appartenance à l'université;
3. Des espaces physiques et virtuels signifiants;
4. Des services psychosociaux propres aux réalités culturelles et historiques;
5. Un accompagnement aux services d'aide financière;
6. Un soutien à l'apprentissage spécifique;
7. Une équipe professionnelle dédiée et une cohérence d'intervention dans l'établissement.

La sécurisation culturelle, qui vise à atténuer les conséquences de l'assimilation en créant des liens de confiance avec les Premiers Peuples et en rendant les environnements plus accueillants et sécurisants (CAPRES, 2018) est essentielle à mettre en place dans les établissements d'enseignement pour favoriser la réussite scolaire des ÉPP. L'Université du Québec s'est engagée à cet effet dans un plan d'action intitulé « **Approfondir l'engagement de l'Université du Québec à faire une meilleure place aux Premiers Peuples 2022-2025** » qui s'articule autour de six axes d'interventions thématiques :

1. La sensibilisation du milieu universitaire;
2. L'accessibilité en enseignement supérieur;
3. Les services à la population étudiante;
4. L'enseignement;
5. La recherche;
6. La gouvernance.

L'Union étudiante du Québec (UEQ) a formulé un certain nombre de recommandations au sujet des ÉPP dans un avis publié en 2018. Elle souhaite notamment que les universités québécoises :

- révisent les programmes universitaires afin d'y enseigner les arts, la littérature, la culture ainsi que les réalités autochtones dans les programmes traitant de ces disciplines;
- intègrent aux cursus universitaires des futurs professionnels et des futures professionnelles des formations ayant pour objectif d'outiller aux réalités de la clientèle autochtone, notamment, ceux et celles exerçant dans le domaine des services, comme l'éducation, la santé et les services sociaux;
- fassent un travail de compréhension des réalités des clientèles étudiantes autochtones dans l'instauration de leurs politiques;
- se dotent d'une politique institutionnelle pour favoriser l'accueil et le soutien des personnes autochtones à l'université. Que cette politique soit conçue selon les réalités des clientèles autochtones et en partenariat avec les Premières Nations;
- instaurent sur leurs campus un lieu de rassemblement accessible, dynamique et sécurisant pour la clientèle étudiante autochtone, et qu'elles en fassent la promotion;
- se dotent d'au moins une personne-ressource, idéalement autochtone, qui sera responsable d'accompagner la clientèle étudiante autochtone dans leur parcours;
- se dotent d'un formulaire d'auto-identification ayant pour objectif d'optimiser les services offerts à la clientèle étudiante autochtone. Que ce formulaire soit conçu selon les réalités des populations autochtones;
- appuient, encouragent et soutiennent les initiatives et l'organisation d'activités culturelles autochtones sur les campus;
- tiennent, en parallèle de l'instauration de leur politique d'accueil et de soutien à la clientèle autochtone à l'université, une réflexion sur leur politique d'admission;
- forment le personnel enseignant et non enseignant pour qu'elles et qu'ils soient mieux

outillés pour accueillir et soutenir la clientèle autochtone dans le réseau universitaire;

- intègrent dans leur politique un volet valorisation et reconnaissance de la présence et du mérite de la population étudiante autochtone;
- offrent des programmes spécialement dédiés à la culture, à l'histoire, aux traditions et aux enjeux autochtones;
- centralisent l'information dédiée aux Au-

tochtones par le biais d'une page web et que cette centralisation s'accompagne d'une publication des ressources disponibles pour l'accueil et le soutien de la clientèle étudiante autochtone;

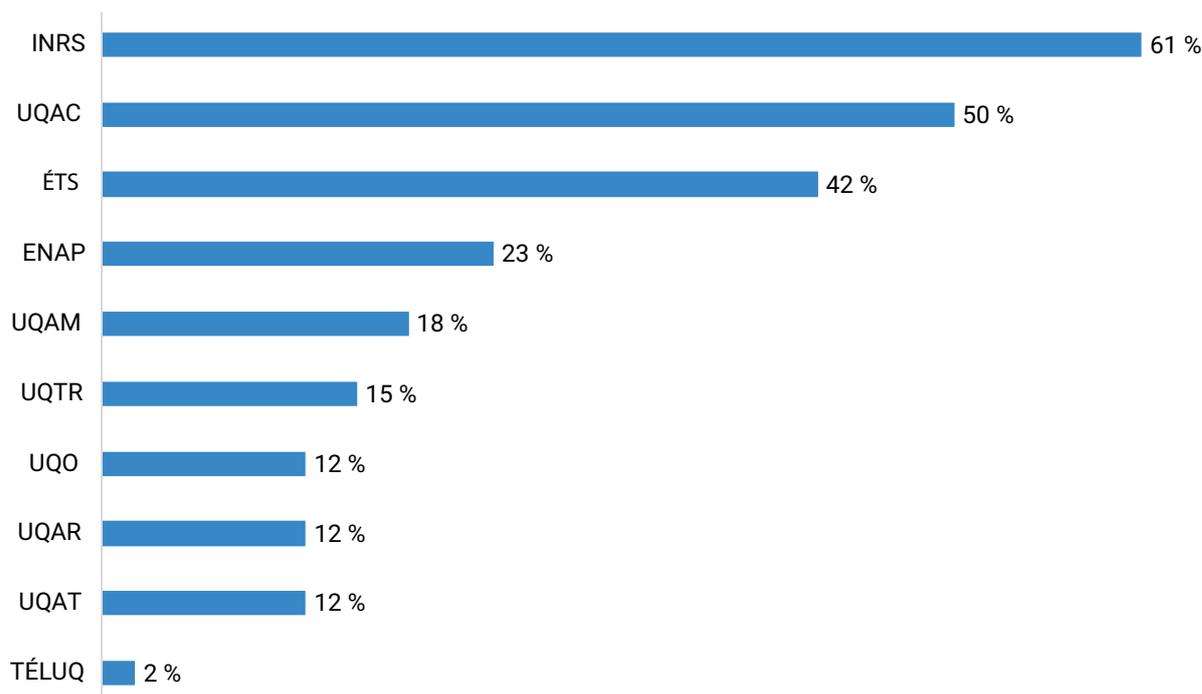
- tissent des liens et développent des partenariats avec les communautés autochtones dans une perspective de démystification des études universitaires et de rapprochement (UEQ, 2018).

Les étudiants et étudiantes internationaux

Une croissance importante d'ÉI inscrits dans les établissements universitaires québécois s'observe depuis plusieurs années (CAPRES, 2019). Les données de 2017 et 2018 du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI, 2018) indiquent que la hausse est particulièrement forte au 2^e cycle (12,2 %), mais se constate aussi au 1^{er} cycle (3,7 %) et au 3^e cycle (5,6 %). La même tendance est observée dans le réseau de l'UQ, alors que la part de nouvelles et de nouveaux ÉI inscrits est passée de 13 % (2017) à 19 % (2022). Comme l'illustre le graphique ci-dessous, c'est à l'INRS (61 %), à l'UQAC (50 %) et à l'ÉTS (42 %) qu'ils sont proportionnellement plus nombreux.

Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

Graphique 16 : Part des ÉI sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022

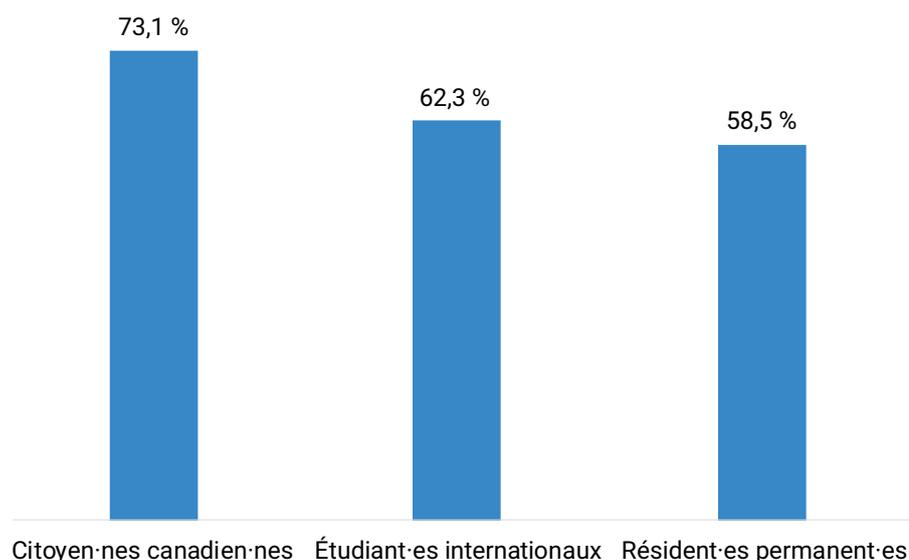


10. Ces données excluent les personnes en mobilité entrante (séjour d'études au Québec le temps d'un trimestre ou deux), qui devraient, par définition, retourner dans leur pays à la fin de leurs études.

Selon les données d'ICOPE (2022), la part des ÉI avec un permis de séjour temporaire qui ont l'intention de s'établir au Québec¹⁰ à la fin de leurs études est de 39 % au certificat, 36 % au baccalauréat, 29 % à la maîtrise et 34 % au doctorat. Parmi l'ensemble de ces ÉI, 6 % ont l'intention de s'installer dans une autre province, 17 % comptent retourner dans leur pays et 45 % ne savent pas encore. Ainsi, près de la moitié de la population étudiante internationale est incertaine quant à son intention de s'établir ou non au Québec, lorsque questionnée durant la première année d'études. L'expérience de ces personnes au Québec s'avère donc déterminante pour influencer leur choix de s'y installer ou non à l'issue de leur parcours d'études.

Les défis et obstacles rencontrés par les ÉI au cégep et à l'université sont nombreux : choc culturel, réseau social à (re)construire, adaptation aux modalités d'enseignement et d'apprentissage, barrière de la langue, racisme et préjugés, etc. (CAPRES, 2019) Même si plusieurs ÉI viennent de pays francophones, la barrière linguistique demeure un enjeu pour certains, notamment à l'écrit. Ces obstacles interfèrent sur les multiples dimensions de l'expérience des ÉI (socioculturelle, académique, administrative, financière et personnelle), mais aussi à différents moments (avant, pendant ou après le séjour). Selon les plus récentes données du Système des cohortes étudiantes de l'UQ (cohorte 2016, à temps plein, suivie pendant 6 ans), un écart significatif s'observe entre le taux de diplomation des étudiantes et des étudiants locaux et internationaux inscrits au baccalauréat (Bérubé et collab., 2018). Cet écart s'explique principalement par l'intégration dans le milieu d'accueil, qui est un important prédicteur de réussite scolaire.

Graphique 17 : Taux de diplomation des personnes étudiantes au baccalauréat en fonction de leur statut (cohorte 2016 à temps plein suivie pendant 6 ans).



Le statut particulier de « résident temporaire » accordé aux ÉI comporte plusieurs limites (Gallais et collab., 2020). Par exemple, les ÉI ne peuvent pas bénéficier de certaines bourses d'études canadiennes et québécoises. Plus encore, les ÉI n'ont pas accès aux mêmes services publics gratuits que les citoyennes et citoyens canadiens en ce qui a trait à la santé et à l'emploi. Conséquemment, une offre de services variée et spécifique aux ÉI est d'autant plus primordiale à leur réussite, étant donné qu'ils sont contraints d'utiliser les services de leur université d'accueil. Les écrits soulignent des besoins spécifiques à prendre en compte pour la population étudiante internationale, nécessitant la coopération des milieux d'accueil pour favoriser leur réussite académique et leur sécurité psychosociale (CAPRES, 2019). Parmi ces besoins figurent notamment les démarches liées à l'accès au logement, à l'emploi, aux services de santé, aux activités socioculturelles ou encore à des stages de formation.

Une formation conçue par le réseau de l'UQ a été mise en place à l'automne 2023 : Campus inclusifs pour les personnes étudiantes de l'international (CAMIE). Cette formation à distance vise à soutenir les ÉI dans leur intégration, à sensibiliser et à outiller la communauté universitaire pour favoriser leur accueil et leur intégration.



<https://uqo.ca/camie>.

Dans un avis portant sur les ÉI, l'Union étudiante du Québec (2021) formule de nombreuses recommandations, dont certaines se destinent aux établissements universitaires, à savoir qu'elles :

- veillent à ce que la communauté étudiante internationale soit bien informée sur les droits des locataires et des propriétaires au Québec, et ce, avant même son arrivée dans la province;
- offrent des services et des ressources d'aide en matière de recherche de logement et de colataires, et qu'elles en fassent la promotion auprès de la communauté étudiante internationale, avant même son arrivée au Québec;
- proposent des résidences universitaires saines, de qualité et à prix abordable favorisant la réussite universitaire de la communauté étudiante, qu'elle soit locale ou internationale;
- organisent, en collaboration avec les associations étudiantes, diverses activités d'accueil et d'intégration favorisant l'inclusion de la communauté étudiante internationale et la création d'un réseau social ainsi que des activités d'échanges interculturels, comme des jumelages, favorisant la création de liens entre les communautés étudiantes internationale et locale;
- offrent à la communauté étudiante internationale une formation sur les particularités linguistiques du français au Québec tout comme de la formation sur l'histoire, les mœurs et les pratiques culturelles québécoises et canadiennes ainsi que sur celles des peuples autochtones afin de favoriser son processus d'inclusion culturelle, et ce, avant de commencer la première session ou au tout début de celle-ci;
- forment le personnel universitaire, dont le corps enseignant et professoral, sur les réalités et les difficultés vécues par les étudiantes et les étudiants internationaux;
- veillent à ce que la communauté étudiante internationale et locale ainsi que le personnel enseignant et administratif soient sensibilisés à la discrimination et qu'elles et ils soient informés sur leurs responsabilités, leurs droits et les ressources mises à leur disposition;
- offrent un encadrement soutenu et des activités afin d'assurer l'inclusion des étudiantes et des étudiants internationaux;
- veillent à informer la communauté étudiante internationale sur le climat du Québec en lui fournissant, par exemple, une trousse qui lui permettra d'être mieux préparée et de prévoir l'achat des vêtements et autres articles nécessaires;
- offrent des formations ou des ateliers afin que la communauté étudiante internationale soit informée des enjeux entourant le plagiat et des sanctions qui en découlent;
- donnent des formations à l'ensemble de la communauté étudiante internationale sur la méthodologie à utiliser pour les travaux universitaires et qu'elles offrent davantage d'encadrement à cet effet;
- mettent en place des formations ou des ateliers afin que la communauté étudiante internationale comprenne bien le fonctionnement des différentes plateformes électroniques universitaires et des services offerts en ligne;
- informent la communauté étudiante internationale sur l'ensemble des droits et des devoirs en milieu universitaire, et ce, avant le début du parcours universitaire;
- informent davantage les étudiantes et les étudiants internationaux du contenu des régimes d'assurance auxquels ils et elles doivent souscrire, notamment par une meilleure vulgarisation de celui-ci, et ce, dès le début du processus d'admission (UEQ, 2021).

Les étudiants et étudiantes en situation de handicap

Une forte croissance des étudiants et étudiantes en situation de handicap (ÉSH) s'observe également dans les cégeps et les universités québécoises au cours des dernières années. Cette augmentation s'explique en partie par la proportion de plus en plus importante d'étudiants et d'étudiantes présentant un trouble de santé mentale (TSM) ou un trouble neurocognitif, qui sont inclus dans la définition de handicap, en plus de limitations physiques (CAPRES, 2013). Les troubles neurocognitifs incluent les troubles d'apprentissage (TA), les troubles du spectre de l'autisme (TSA) et les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

Chaque année, l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH) recueille le nombre de personnes ayant fait appel aux services universitaires destinés aux ÉSH de leur établissement. Selon ces données de l'AQICESH, le nombre total d'ÉSH est passé de 19 249 en 2019-2020 à 22 014 en 2020-2021, ce qui correspond à une hausse de 14,1 % (AQICESH, 2021).

En complément à ces données, l'enquête ICOPE s'intéresse aux limitations perçues plutôt qu'aux diagnostics obtenus, qui sont généralement obligatoires pour accéder aux services adaptés pour les ÉSH. Les plus récentes données ICOPE (2022) indiquent que 11 % de la population étudiante qui entre à l'UQ se considère limitée dans ses apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle. Il s'agit d'une croissance importante depuis 2011, où cette proportion ne représentait que 5 % (+ 6 points de pourcentage). Plus précisément, cette proportion s'élève à 13 % chez les citoyennes et citoyens canadiens, comparativement à 5 % chez les étudiantes et étudiants internationaux. En ce qui concerne la nature du problème de santé, les proportions rapportées sont similaires à la précédente enquête, soit environ 13 % de nature physique comparativement à 87 % de nature neurologique ou psychologique.

Comparativement aux non ÉSH, les ÉSH sont proportionnellement plus nombreux à entrer un peu plus tardivement au premier cycle universitaire, soit entre 21 et 29 ans (Bonin, 2022a). Au surplus, la majorité d'entre eux (54 %) indiquent avoir interrompu des

études antérieures (Bonin, 2022a). Ces constats témoignent de parcours atypiques chez la population étudiante aux prises avec des limitations. Des études supplémentaires mettent en évidence l'influence de la situation de handicap sur la persévérance scolaire et indiquent que les ÉSH obtiennent leur diplôme dans un délai plus long que leurs collègues n'ayant pas de limitations (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; McGregor et collab., 2016; Vaillancourt, 2017).

Les commentaires qualitatifs recueillis dans l'enquête ICOPE (2016) mettent en lumière quelques réalités sous-jacentes aux difficultés vécues par les ÉSH. Plusieurs étudiantes et étudiants font le lien entre la santé mentale et le stress financier, ce dernier représentant un important facteur anxiogène. Les procédures administratives ajoutent également un niveau de difficulté pour plusieurs, notamment pour accéder aux services médicaux ou financiers. La discrimination vécue en raison de leur limitation reste encore un enjeu pour plusieurs. Dans l'optique de soutenir l'expérience universitaire des ÉSH, plusieurs pistes sont suggérées par la population étudiante du réseau de l'UQ : des mesures de soutien additionnelles, l'accès à un plus grand nombre de salles d'études ou d'examen, ainsi que plus de ressources permettant d'établir un bilan de santé sur le campus.

Plusieurs services d'accommodement pour mieux soutenir les ÉSH sont déjà mis en place par les universités : mesures d'aménagement pour la passation des examens, service d'interprète, soutien à l'apprentissage, etc. Toutefois, certains écrits suggèrent qu'elles ne répondent pas suffisamment aux besoins de la population ÉSH (Pautel, 2017; Phillion et collab., 2017). Cela s'expliquerait en partie par la complexité et les délais associés aux procédures administratives pour obtenir ces services. De plus, la méconnaissance et le manque d'ouverture de la part de certains membres du corps professoral envers les réalités vécues par les ÉSH demeurent un enjeu. Une étude estime qu'entre 23 % et 53 % des professeures et professeurs refusent partiellement ou totalement d'accommoder les ÉSH (Phillion et collab. 2017).

Dans un avis publié en 2022, l'Union étudiante du Québec formule les recommandations suivantes concernant la communauté étudiante en situation de handicap. Certaines s'adressent plus spécifiquement aux universités québécoises et visent à ce qu'elles :

- informent les étudiantes et les étudiants en situation de handicap des possibilités d'accommodement dès leur inscription à l'université;
- assurent une meilleure diffusion des informations relatives à l'accessibilité physique des établissements, notamment sur leur site internet, par exemple, en rendant disponible une carte d'accessibilité interactive;
- adoptent une politique institutionnelle visant l'accessibilité, le soutien et l'inclusion de la communauté étudiante en situation de handicap ou qu'elles la mettent à jour régulièrement. Que les définitions des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, incluses dans la politique institutionnelle des universités québécoises, tiennent compte des facteurs environnementaux et non uniquement des facteurs biomédicaux;
- adoptent, dans leur politique institutionnelle d'inclusion et de soutien de la communauté étudiante en situation de handicap, un principe directeur selon lequel l'inclusion et le soutien de la population étudiante en situation de handicap relèvent de la responsabilité et de la participation de l'ensemble de la communauté universitaire, et ce, tout en reconnaissant le rôle central des universités;
- incluent dans leur politique institutionnelle d'inclusion et de soutien de la communauté étudiante en situation de handicap une définition d'accommodement raisonnable qui tient compte des dispositions antidiscriminatoires de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne;
- s'engagent, dans leur politique institutionnelle d'inclusion de la communauté étudiante en situation de handicap, à rendre leur matériel promotionnel accessible et à faciliter le processus d'admission au moyen de médias substitués;
- incluent, dans leur politique institutionnelle d'inclusion et de soutien à la communauté étudiante en situation de handicap, un principe directeur selon lequel les futures étudiantes et les futurs étudiants sont systématiquement informés des possibilités d'accommodement, avant ou dès leur admission, notamment en les orientant le plus rapidement possible vers le bureau des services à la communauté étudiante en situation de handicap de leur établissement;
- créent un comité institutionnel permanent se consacrant aux questions touchant la communauté étudiante en situation de handicap et comptant des personnes représentantes des associations étudiantes;
- utilisent les critères établis par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse afin d'évaluer les contraintes excessives en matière d'accommodement raisonnable pour la communauté étudiante en situation de handicap;
- veillent à ce que les mesures d'accommodement offertes à la communauté étudiante en situation de handicap dans les cours ou lors des évaluations soient adaptées aux différents types de handicap;
- veillent à ne pas restreindre les mesures d'accommodement qu'elles proposent uniquement à certains types de handicap puisque ces mêmes mesures d'accommodement peuvent parfois être utiles à d'autres types de handicap;
- s'assurent que le processus de demande d'accommodement lors des évaluations soit clair et accessible, et que les dates limites pour faire cette demande soient connues de la communauté étudiante en situation de handicap;
- mettent des locaux à la disposition de la communauté étudiante en situation de handicap lors des évaluations et qu'elles lui accordent des heures supplémentaires pour faire ces évaluations, tout en lui laissant le choix d'utiliser ou non les accommodements proposés;
- adoptent des pratiques d'enseignement inclusives basées sur la conception universelle de l'apprentissage afin d'inclure davantage la communauté étudiante en situation de

handicap et de réduire, dans certains cas, la nécessité d'accommodements spéciaux, notamment lors des évaluations;

- adoptent des pratiques liées à l'utilisation de médias substitués afin de soutenir leur communauté étudiante en situation de handicap et de favoriser leur réussite, par exemple en offrant des services de conversion des documents imprimés en textes numériques ou en bandes audio;
- adoptent les mesures d'accommodement nécessaires afin de faciliter l'accessibilité physique de la communauté étudiante en situation de handicap sur leur campus, notamment en fournissant un plan des lieux accessibles;
- adoptent les mesures adéquates en matière de transport adapté et de stationnement réservé à la communauté étudiante en situation de handicap afin de faciliter son accès sur les campus;
- veillent à établir une communication et une concertation efficaces entre les unités académiques et les services à la communauté étudiante en situation de handicap de leur établissement, notamment en embauchant les ressources appropriées;
- mettent à la disposition de la communauté étudiante en situation de handicap toutes les technologies d'assistance et d'accessibilité nécessaires à son parcours universitaire, et qu'elles créent des partenariats avec d'autres universités et des ressources externes, au besoin;
- facilitent les processus de diagnostic de la communauté étudiante en situation de handicap n'ayant pas reçu de diagnostic avant son entrée à l'université, notamment en collaborant avec le ministère de l'Enseignement supérieur afin d'implanter un corridor de services entre le réseau universitaire et celui de la santé et des services sociaux;
- facilitent l'accès des étudiantes et des étudiants aux services de neuropsychologie afin de soutenir le dépistage de troubles d'apprentissage et l'accompagnement des personnes en situation de handicap;
- mettent en place davantage de ressources de consultations neuropsychologiques afin de diagnostiquer de façon efficace les handicaps émergents parmi la communauté étudiante, notamment les troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité;
- offrent à la communauté étudiante en situation de handicap, inscrite à temps plein ou à temps partiel, la possibilité de louer une unité locative dans une résidence universitaire adaptée et que l'information à ce sujet soit clairement diffusée sur leurs réseaux (UEQ, 2022).

Les étudiants et étudiantes parents

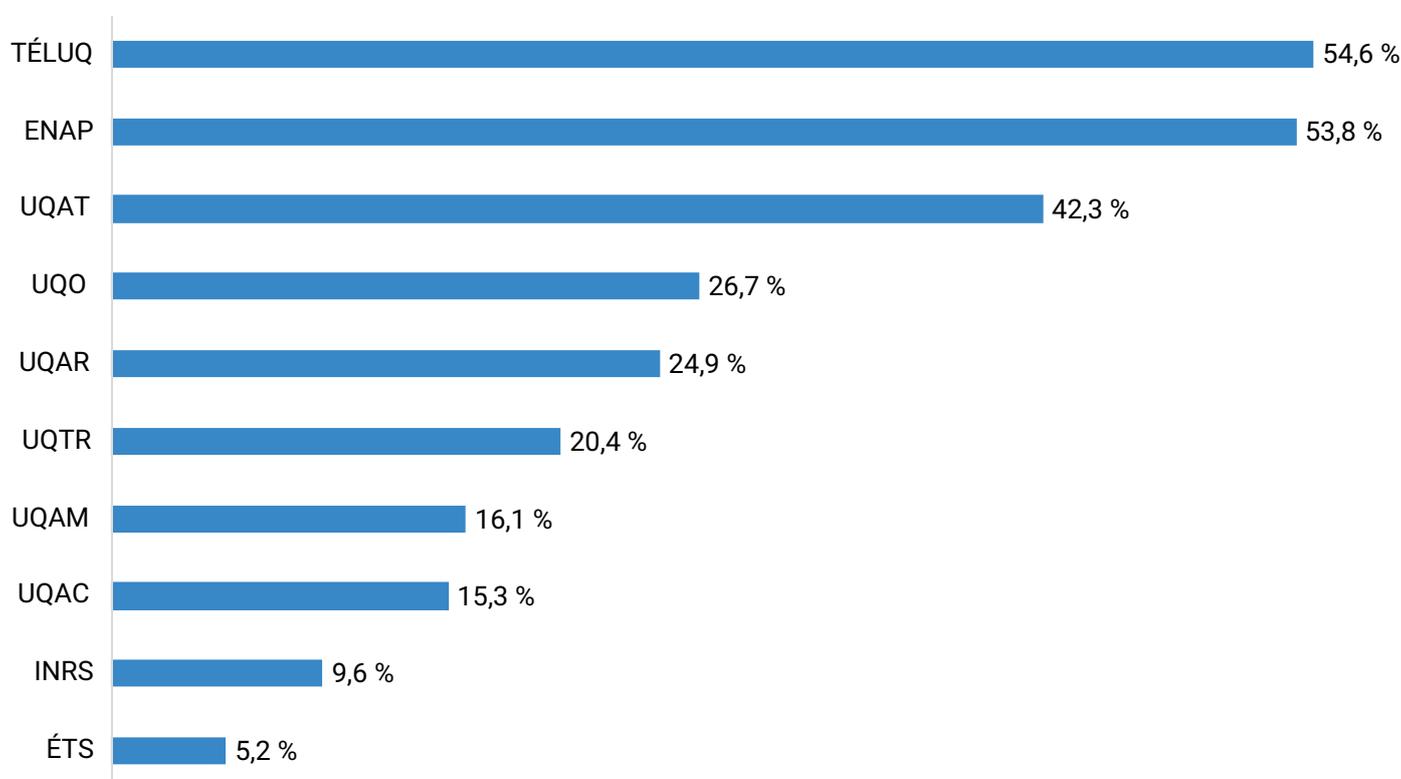
La conciliation famille-travail-études est en enjeu sociétal de plus en plus présent (Tremblay et Yagoubi, 2022). En effet, les données de l'enquête ICOPE (2022) du réseau de l'Université du Québec indiquent que 22 % de la population étudiante assume des responsabilités parentales, soit 2 points de pourcentage de plus qu'en 2011 (Bonin et Girard, 2017). Parmi les nouvelles personnes inscrites à l'UQ qui sont parents, 67 % ont plus d'un enfant, 17 % s'occupent seuls des enfants et 20 % en assumant seuls la charge financière.

Comme l'illustre le graphique ci-dessous, la part d'ÉP varie significativement selon l'établissement dans le réseau de l'UQ. Néanmoins, c'est à l'Université TÉLUQ (55 %), à l'ENAP (54 %) et à l'UQAT (42 %) qu'ils sont proportionnellement plus nombreux. En ce qui concerne la répartition des ÉP selon le programme, on constate une plus grande proportion d'ÉP dans les programmes ne menant pas à un grade. Plus précisément, 40 % des étudiantes et étudiants au certificat sont parents, alors que c'est 38 % au DESS (Bonin, 2021a; ICOPE 2022).

Source : Enquête ICOPE 2022, Université du Québec.



Graphique 18 : Part des ÉP sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022



Tout comme c'est le cas chez les étudiantes et étudiants qui ne sont pas parents, une grande majorité d'ÉP travaillent en plus de leurs responsabilités parentales (7 ÉP sur 10). Toutefois, c'est 74 % des ÉP en emploi qui travaillent à temps plein (30 heures par semaine) comparativement à 27 % pour les étudiants et étudiantes n'ayant pas d'enfant, ce qui souligne la charge de

travail nettement plus importante chez les ÉP (Bonin, 2021a). Les plus récentes analyses de Bonin (2021b) indiquent qu'il est préférable de limiter entre 20 et 25 heures par semaine le temps alloué à un emploi, durant des études de baccalauréat à temps plein et à 20 heures, à la maîtrise à temps plein pour favoriser la réussite des études. Au doctorat, il est préférable de ne pas travailler du tout. Malheureusement, chez la population étudiante inscrite à temps plein, le taux de diplomation des ÉP se situe généralement sous le seuil des étudiants et étudiantes qui ne sont pas parents. Cet écart est particulièrement marqué dans les programmes de recherche (maîtrise avec mémoire et doctorat).

Parmi les difficultés recensées, les pressions financières et la gestion du temps figurent parmi les plus importantes. En raison de leurs nombreuses contraintes personnelles, plusieurs ÉP optent pour un mode d'études moins traditionnel, notamment caractérisé par les éléments suivants : un cheminement à temps partiel, une réduction du nombre de cours, des études majoritairement en soirée ou à distance, des interruptions ou des pauses dans le cheminement, etc. Certains facteurs intensifient leur charge de travail, notamment un enfant de bas âge, la situation de monoparentalité et la présence de plus d'un enfant (Tremblay, 2019).

En contexte universitaire, plusieurs services ou pratiques sont reconnus pour favoriser la réussite des ÉP, dont la flexibilité des cours, le choix du régime d'études, les services de garde et le soutien financier. Certains accommodements rapportés par les ÉP demeurent néanmoins informels et à la discrétion du corps professoral, ce qui suppose un accès variable d'une personne à l'autre. Par exemple, la flexibilité dans la date de remise des travaux (Tremblay et Yagoubi, 2022). Parmi les principaux services universitaires qui sont offerts aux étudiantes et étudiants parents, Tremblay et Yagoubi (2022) ont répertorié les mesures suivantes :

- services de garde éducatifs, garderie ou halte-garderie;
- services de consultation psychosociale, qui revêt d'un aspect particulier relatif à la conciliation famille-travail-études;
- activités sociales généralement organisées par les associations étudiantes ou les regroupements de parents étudiants;
- statut particulier au dossier académique, incitant le personnel enseignant à faire preuve de souplesse ou d'accommodements informels à la discrétion du personnel enseignant;
- bourses additionnelles accessibles aux étudiantes et étudiants parents;
- congés parentaux permettant de décaler le cheminement dans un programme.

Malgré la présence de cette offre de services adaptée aux ÉP dans certains établissements universitaires, les obstacles à la réussite sont nombreux pour les étudiants et étudiantes en situation de conciliation famille-travail-études. Il demeure donc essentiel de miser sur des mesures de conciliation famille-travail-études pour favoriser la réussite des ÉP.

Quels sont les besoins et demandes des ÉP ?

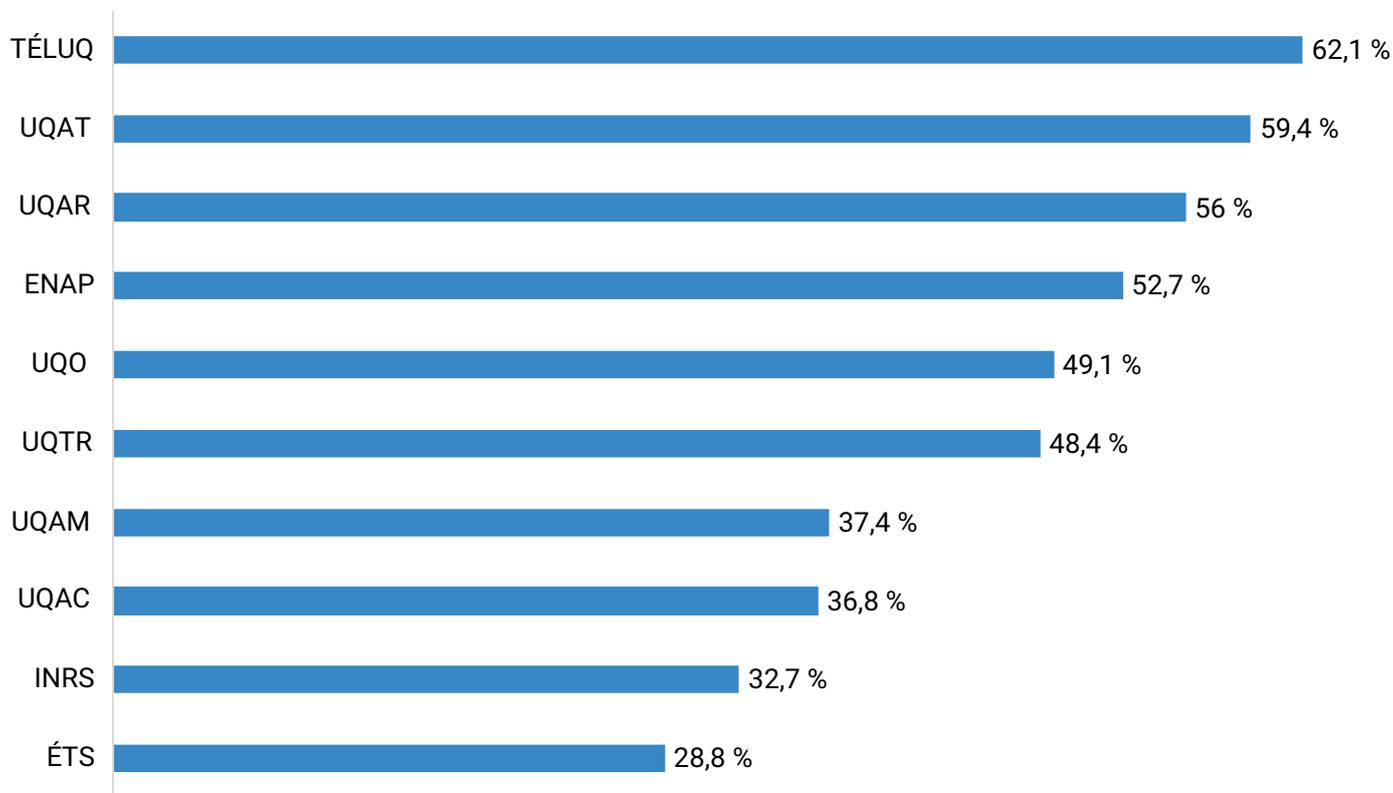
L'Union étudiante du Québec a fait paraître en 2020 un avis sur les parents étudiants mettant de l'avant de nombreuses recommandations, dont plusieurs s'adressent aux universités québécoises. Elles se résument comme suit :

- Que les universités fassent un recensement des ÉP;
- Que les parents étudiants puissent pouvoir déclarer eux-mêmes leur statut dès leur inscription à l'université;
- Que les garderies et les services de garde, entre autres, offrent un tarif spécial pour les parents étudiants et qu'ils leur réservent un plus grand nombre de places;
- Qu'il y ait une plus grande flexibilité des milieux de garde d'enfants et que les Centres de la petite enfance (CPE) sur les campus puissent être utilisés à des fins de haltes-garderies;
- Que les universités créent davantage de comités de soutien pour les parents étudiants, en collaboration avec les associations étudiantes;
- Qu'un plus grand nombre de salles soient réservées aux mères qui doivent allaiter ainsi qu'à titre de salles à langer;
- Que les établissements d'enseignement se dotent d'une politique pour la réussite des parents étudiants et que celle-ci s'adresse également aux proches aidants, aux femmes enceintes et aux parents adoptants;
- Que les obligations familiales puissent permettre de reprendre une activité manquée pour ces raisons;
- Que le statut à temps plein soit accordé aux ÉP qui suivent des cours comptant un minimum de six crédits par trimestre ou qui sont inscrits à temps partiel;
- Que les établissements universitaires se dotent de comités afin d'améliorer les conditions d'études des parents étudiants (UÉQ, 2020).

Les étudiants et étudiantes de première génération universitaire

Les étudiants et étudiantes de première génération universitaire (ÉPGU) représentent ceux dont aucun des parents n'a fréquenté l'université. Les plus récentes données de l'enquête ICOPE (2022) indiquent que les ÉPGU comptent pour 44 % de la population étudiante du réseau de l'UQ. Plus précisément, cette proportion représente 30 % des étudiantes et étudiants internationaux, alors qu'elle s'élève à 47 % chez les personnes étudiantes ayant le statut de canadien. Le graphique 18, à la page suivante, illustre la part des ÉPGU dans chacun des établissements du réseau de l'UQ. Ceux-ci comptent pour près ou plus de la moitié des nouvelles et des nouveaux inscrits dans 6 établissements sur 10 : 48 % à l'UQTR, 49 % à l'UQO, 53 % à l'ENAP, 56 % à l'UQAR, 59 % à l'UQAT et 62 % à l'Université TÉLUQ.

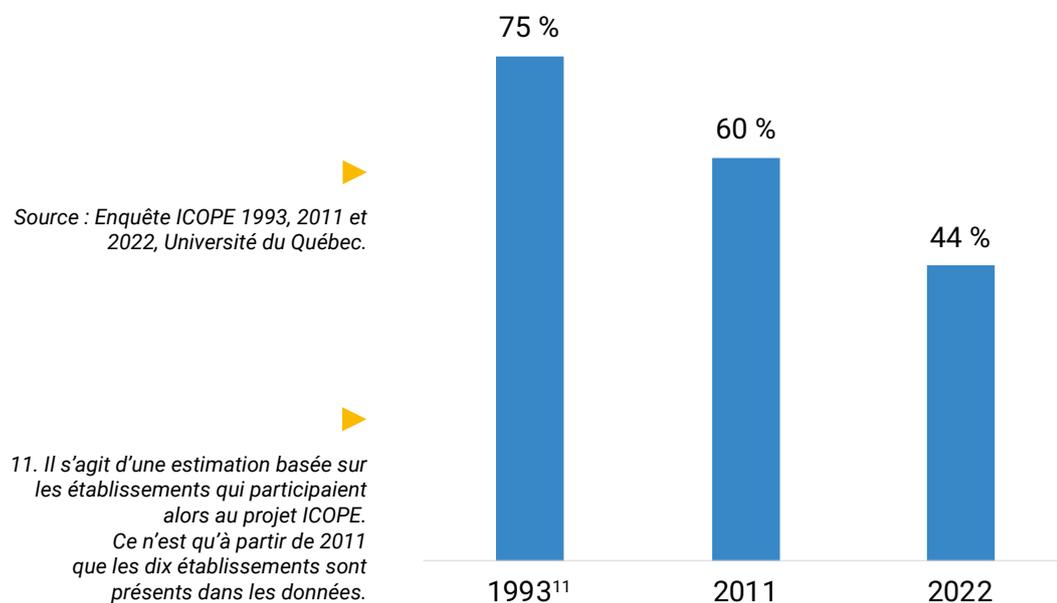
Graphique 19 : Part des ÉPGU sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022



▲
Source : Enquête ICOPE 2022, Université du Québec.

Le portrait statistique des ÉPGU montre que cette population décroît depuis 1993, en cohérence avec l'augmentation de la scolarisation universitaire de la population québécoise. Dans le réseau de l'UQ, la proportion d'ÉPGU est passée de 75 % en 1993 à 60 % en 2011, à 44 % en 2022.

Graphique 20 : Évolution de la part des ÉPGU parmi les nouvelles et les nouveaux inscrits entre 1993 et 2022



▲
Source : Enquête ICOPE 1993, 2011 et 2022, Université du Québec.

▲
11. Il s'agit d'une estimation basée sur les établissements qui participaient alors au projet ICOPE. Ce n'est qu'à partir de 2011 que les dix établissements sont présents dans les données.

12. Les données de NSSE 2023 ont été utilisées exceptionnellement pour les ÉPGU, alors qu'ailleurs dans le rapport, ce sont plutôt les données de 2020 qui ont été analysées.

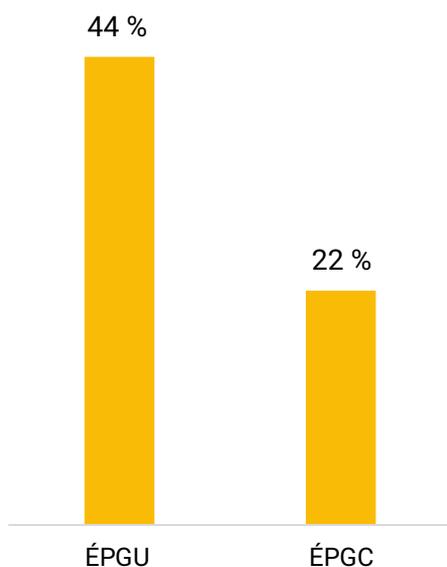
Malgré cette baisse, la proportion d'ÉPGU reste importante dans le réseau de l'UQ. Ses dix établissements accueillent en moyenne plus d'ÉPGU que le reste des établissements universitaires québécois. À titre comparatif, les données de l'enquête *National Survey for Student Engagement* (2023) indiquent que la proportion d'ÉPGU en première année de baccalauréat est de 51 % pour l'UQ, de 31 % pour les autres universités québécoises et de 36 % pour les universités canadiennes hors Québec qui n'ont pas de faculté de médecine¹². Cette différence s'explique notamment par la mission d'accessibilité aux études de l'UQ.

Les ÉPGU font face à des réalités distinctes du fait que leurs parents n'ont pas fait d'études universitaires. Ces réalités peuvent poser certains obstacles à la réussite : présence moins soutenue des parents pour les travaux scolaires, une influence moins significative dans le choix du projet d'études et un soutien financier moins présent (Bonin et collab., 2015). Illustrant en partie ces défis, les données démontrent que les ÉPGU arrivent plus âgés à l'université. Plus spécifiquement, au premier cycle, l'âge moyen des ÉPGU est de 25 ans, alors qu'il est de 22 ans chez les autres étudiants et étudiantes (ICOPE, 2016).

Les données ICOPE 2022 montrent que la moitié des ÉPGU sont également sans modèle d'études collégiales à la maison (scolarité des parents qui ne dépasse pas le niveau secondaire ou un DEP), ce qui constitue un enjeu additionnel pour la réussite à l'université de ces ÉPGU (Bonin, 2019b).

Source : Enquête ICOPE 2022, Université du Québec.

Graphique 21 : Part des nouvelles et nouveaux inscrits sans modèle d'études postsecondaires (à la maison) Automne 2022



Les étudiants et étudiantes issus de l'immigration

Dans les dernières décennies, l'immigration a connu une importante croissance au Canada comme au Québec et continue de contribuer à la croissance

démographique (CSE, 2021). En 2016, la population issue de l'immigration représentait 13,7 % de la population totale au Québec, comparativement à 21,9 % dans l'ensemble du Canada (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2021).

Comparativement à la population native, les personnes immigrantes présentent généralement un niveau de scolarité plus élevé, dont une forte proportion détient un diplôme universitaire (certificat, diplôme ou grade universitaire) : 37 % contre 21 % (ISQ, 2014). L'importance accordée aux études lors de la sélection des personnes admises dans la catégorie de l'immigration économique explique en partie ce fort taux de scolarisation. Toutefois, les études démontrent que des inégalités socioéconomiques importantes persistent, notamment en ce qui a trait au revenu. Cet enjeu découlerait principalement des problèmes liés à la reconnaissance des qualifications des personnes immigrantes ainsi que leur intégration sur le marché du travail (Boudarbat, 2011). Ainsi, une part non négligeable de personnes immigrantes poursuivront leurs études postsecondaires au Québec après avoir officiellement reçu leur résidence permanente, et ce, malgré un bagage universitaire étranger.

Accompagnement des personnes professionnelles formées à l'étranger dans le réseau de l'UQ

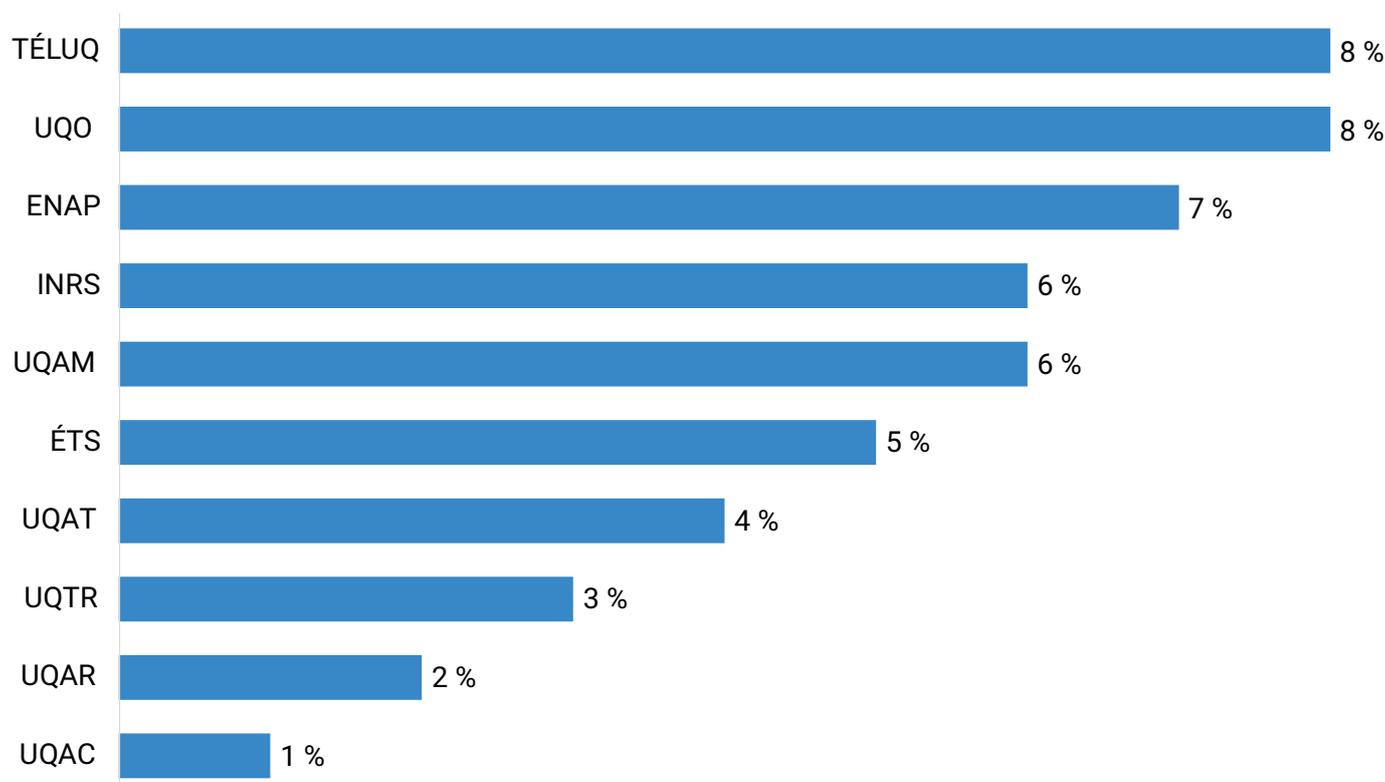
Des modules d'autoformation ont été conçus à l'UQTR, en collaboration avec l'UQAM, l'UQAC, l'UQAR, l'UQO et l'UQAT, dans l'objectif d'améliorer le soutien et l'accompagnement des professionnelles et des professionnels formés à l'étranger. Les thèmes abordés sont les suivants :

- Vivre au Québec;
- Retour aux études en contexte québécois : étudier au Québec;
- La pratique professionnelle en contexte québécois : travailler au Québec;
- Plus d'informations pour votre intégration au Québec : réussir mon intégration.

Les plus récentes données d'inscription dans le réseau de l'UQ (2022) indiquent que 5 % des nouveaux inscrits et inscrites sont résidents permanents¹³. Cette proportion était relativement stable depuis les 5 dernières années, alors qu'elle s'élevait à 10 % en 2017 et à 6 % en 2018. Une analyse menée par Bonin (2022b) soulève deux hypothèses pour expliquer cette récente baisse. D'une part, certaines entreprises semblent plus ouvertes, en contexte de pénurie de main-d'œuvre, à accepter les diplômes étrangers et à compléter la formation de l'employé en entreprise. D'autre part, l'accès à la résidence permanente semble plus difficile que par le passé. Toujours selon les données d'inscription de 2022, les résidentes et les résidents permanents représentent 5 % des nouvelles et des nouveaux inscrits au premier cycle, 5 %, au deuxième cycle et 6 %, au troisième cycle.

▶ 13. Les personnes résidentes ou résidents permanents ont obtenu ce statut en immigrant au Canada, mais ne sont pas encore citoyennes ou citoyens canadiens (Gouvernement du Canada, 2023).

Graphique 22 : Part des étudiantes et étudiants résidents permanents sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits en 2022



▲
Source : PRISME, Base de données sur l'effectif étudiant de l'Université du Québec.

Le graphique 22 illustre la part des étudiantes et étudiants résidents permanents sur la population des nouvelles et des nouveaux inscrits dans les dix établissements du réseau de l'UQ en 2022. Ceux-ci sont proportionnellement plus nombreux à l'UQO (8 %), à l'Université TÉLUQ (8 %) et à l'ENAP (7 %).

Les ÉRP forment un sous-groupe étudiant bien particulier. Ils partagent certains enjeux avec les étudiantes et les étudiants internationaux en raison de leurs origines étrangères, mais d'un point de vue légal, ils sont Canadiens. Étant toutefois minoritaires dans le grand groupe des étudiantes et des étudiants canadiens, leur réalité singulière passe souvent sous le radar. Les données ICOPE 2022 indiquent que l'ÉRP se distingue par une lourde charge familiale (50 % ont des enfants et 15 % soutiennent d'autres membres de leur famille). En conséquence, une pause d'études de 3 ans ou plus s'est avérée nécessaire dans 43 % des cas. L'ÉRP entre donc au baccalauréat à un âge plus avancé (en moyenne 10 ans plus tard) que les autres personnes étudiantes. Il est à noter que plusieurs ÉRP qui entrent à l'UQ détiennent déjà un diplôme universitaire d'un autre pays. Étant donné leurs charges familiales, plus de 7 ÉRP sur 10 sont en emploi, la moitié (51 %) occupant cet emploi à raison de plus de 30 heures par semaine. Malgré cette forte participation au marché du travail, la moitié (49 %) des ÉRP se considèrent en situation financière précaire (Bonin, 2019c; ICOPE, 2022).

c) Quels sont les besoins des personnes étudiantes par rapport à l'offre de formations et de services ?

Compte tenu des caractéristiques fort diversifiées de la population étudiante et de son rapport aux études, qui tend à s'éloigner d'une conception traditionnelle, les établissements d'enseignement supérieur sont invités à revoir leurs façons de faire pour assurer l'inclusion et la réussite du plus grand nombre (CSE, 2013; CSE, 2022; ORES, 2023). Les paragraphes qui suivent font état de certains besoins saillants de cette population étudiante diversifiée, repérés dans des travaux de recherche récents.

Un besoin marqué de flexibilité

Le CSE (2021; 2022) et d'autres (Paquelin, 2017; Selingo, 2018) mettent en lumière un besoin marqué de flexibilité chez la population étudiante. Selon Paquelin (2017), l'une des réponses à la diversité de besoins et d'attentes et « pour tenir compte de l'étudiant comme acteur de son projet et de sa trajectoire » consiste à « diversifier les possibles [...] offrir des degrés de liberté d'action et de décision qui autorisent une singularisation des parcours de formation » (p. 6). Pour cet auteur la flexibilité se définit comme :

« une caractéristique d'une organisation éducative qui offre la possibilité aux étudiants de suivre un parcours adapté en tenant compte de caractéristiques singulières pour atteindre des objectifs et développer des compétences communes. La flexibilité devient alors une composante intrinsèque de l'offre de formation et porte potentiellement sur le temps (rythme, durée), sur l'espace (campus, hors campus), sur les modes d'apprentissage (individuel, collectif) et sur les objectifs de formation » (Paquelin, 2017, p. 6)

Il pourrait donc s'agir de revoir certaines normes qui organisent les parcours afin d'offrir des choix à la personne étudiante, de revoir l'approche linéaire des parcours pour intégrer des passerelles entre différents cheminements et l'accompagner vers la réussite (Paquelin, 2017).

Cette flexibilité peut s'opérationnaliser à différents niveaux d'intervention, soit à l'échelle des cours, des programmes d'études et enfin, selon une approche globale (CSE, 2022) :

APPROCHE CIBLÉE (COURS)	APPROCHE ORGANISATIONNELLE (PROGRAMMES D'ÉTUDES)	APPROCHE GLOBALE
<ul style="list-style-type: none"> • Moment • Contenu • Conditions d'admission • Approches pédagogiques • Mode de prestation • Évaluation des apprentissages • Ressources et soutien • Objectif d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Régime d'études • Rythme des études • Apprentissage combiné • Collaborations avec d'autres lieux d'apprentissage • Curriculum • Procédures administratives 	Responsabiliser les étudiantes et les étudiants en leur offrant des choix sur le <i>comment</i> , le <i>quoi</i> , le <i>quand</i> et le <i>où</i> ils apprennent.

À titre d'exemples, les résultats d'une consultation auprès de la population étudiante collégiale menée par le CSE révèlent un intérêt considérable pour des voies de flexibilité telles que :

- « suivre une session d'été à temps partiel dans mon programme;
- suivre des cours intensifs pendant la session,
- allonger la durée de ma formation au-delà des délais prévus
- et suivre un cheminement accéléré ou intensif » (2022, p. 8).

Le CSE prône « une approche progressive pour tendre vers une formation qui intègre différentes options de flexibilité pour les apprenantes et les apprenants, tout en s'assurant d'accompagner et de soutenir ces derniers dans la prise de décision quant aux choix qui s'offrent à eux » (CSE, 2022, p. 6). Car si la flexibilité présente des avantages à plusieurs égards, notamment pour mieux répondre aux attentes et besoins diversifiés de la population étudiante, elle pose néanmoins certains défis d'implantation. Le CSE (2022) évoque :

- le niveau d'autonomie requis pour que les personnes étudiantes puissent prendre part aux décisions importantes sur leur processus d'apprentissage;
- le manque d'information et d'accompagnement quant aux multiples options d'études offertes;
- la surcharge que peut entraîner la flexibilité pour les établissements, pour gérer toutes les options offertes;
- le manque d'encadrement des pratiques associées à l'apprentissage flexible;
- une vision limitative de la flexibilité associée à l'utilisation des technologies.

Un besoin d'appartenance et de reconnaissance

Dans un dossier portant sur l'équité, la diversité et l'inclusion (ÉDI), l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES, 2023) souligne l'importance du sentiment d'appartenance et de reconnaissance pour favoriser la réussite des personnes étudiantes :

« Être accepté, reconnu et sentir faire partie d'un milieu d'études est en lien direct avec la réussite au collège et à l'université (Strayhorn, 2018). En effet, la personne qui développe un sentiment d'appartenance à son environnement et qui participe à la vie étudiante serait plus susceptible de réussir (Samura, 2022) » (ORES, 2023, p. 10).

L'Observatoire cite des travaux qui montrent que ce sentiment d'appartenance à une communauté favorise une meilleure adaptation psychologique au milieu d'études (Pittman et Richmond, 2008). Les personnes issues de groupes marginalisés bénéficient tout particulièrement des efforts déployés par les établissements d'enseignement supérieur pour augmenter leur sentiment d'appartenance. Ces efforts ont un effet positif sur leur bien-être et leur réussite (Walton et Cohen, 2011).

Un climat et une éducation inclusive

En plus d'être une source d'enrichissement importante pour les universités, la reconnaissance et la valorisation de la diversité sous toutes ses formes sont essentielles pour assurer la réussite et le bien-être des étudiants (Borri-Anabon et collab., 2021). Cette reconnaissance passe notamment par des principes d'équité et d'inclusion, afin que tous les membres de la population étudiante soient et se sentent valorisés, respectés et soutenus de manière égale (Chaires de recherche du Canada, 2023).

Dans son dossier sur l'EDI, l'ORES (2023) promeut une éducation inclusive qui « met l'accent à la fois sur ce qui se passe en classe et en dehors de la classe, que ce soit en ce qui a trait aux mesures d'aide à l'apprentissage ou encore au niveau du cheminement scolaire » (p. 15). Cette approche s'inscrit en réponse à la grande hétérogénéité de la population étudiante et à la diversité de ses besoins. Elle valorise la diversité et contribue à lever les obstacles à l'apprentissage afin de soutenir la réussite de tous et de toutes (Fortier et Bergeron, 2016).

De nombreuses pistes d'actions sont proposées aux établissements d'enseignement supérieur pour promouvoir l'éducation inclusive, tant sur le plan de l'enseignement et des services d'aide à l'apprentissage que sur celui de la gouvernance :

Qu'est-ce que l'inclusion?

Ce terme renvoie aux moyens d'exprimer le plein potentiel de la diversité (ORES, 2023). Elle « fait référence à l'action de mettre en place un environnement respectueux de la diversité qui intègre pleinement l'ensemble des membres de sa communauté, qui les accompagne et leur offre des mesures de soutien pour favoriser le bien-être et leur accomplissement. C'est un engagement soutenu visant l'accueil, l'intégration, l'accompagnement et le cheminement pour les groupes marginalisés. »



Pistes d'action pour promouvoir l'éducation inclusive

Sur le plan de l'enseignement et des services d'aide à l'apprentissage

- Conscientiser le corps enseignant et professionnel, en particulier les personnes issues de groupes minorisés, sur son **pouvoir d'impact** en tant que **modèles signifiants** (Aubin-Horth, 2021). Les façons de le faire sont multiples : partager son histoire et son parcours d'études, nommer les obstacles rencontrés et les défis relevés, etc.
- Favoriser la représentation de la diversité dans les **contenus pédagogiques** (Lafortune, 2020), notamment en proposant des ressources réalisées par des personnes issues de groupes marginalisés ou des conférences dans lesquelles les personnes invitées ont un parcours non traditionnel, par exemple.
- Soutenir des initiatives de **mentorat** pour et par les populations étudiantes minorisées, afin d'offrir des espaces de développement du lien social et des sources de modèles sans relation hiérarchique.
- Offrir à la population étudiante un **espace de partage** (virtuel ou non) de ses réflexions sur l'intégration de l'EDI en classe (Hartwell et al., 2017).
- Privilégier **différents types d'évaluations** et accepter la remise de travaux sous plusieurs formes (Doutreloux et Auclair, 2021a), et ce, pour toute la classe et pas seulement pour ceux et celles ayant des besoins particuliers.
- Proposer aux étudiantes et aux étudiants des **occasions de revenir sur leurs expériences** en tant que membre d'un groupe marginalisé, en particulier lorsque le processus d'apprentissage est introspectif et exige une certaine vulnérabilité (ibid.).
- Constituer des équipes de travail de manière à rassembler des individus aux opinions différentes, tout en établissant des **règles de civilité** pour ces échanges virtuels ou en présence.

- Organiser les services d'aide à l'apprentissage dans une perspective inclusive, en s'appuyant notamment sur le **modèle RAI** fondé sur la collaboration et la concertation de l'ensemble des personnes intervenantes (corps enseignant, personnel professionnel et population étudiante) (Bissonnette, 2020; Lapointe, 2022).

Sur le plan de la gouvernance

- Poursuivre la **formation du corps enseignant** sur les concepts fondamentaux de l'éducation inclusive (Russbach et Morin, 2022).
- Reconnaître et valoriser les efforts du personnel déjà engagé dans le développement d'une culture de l'inclusion (travail de représentation au sein d'un comité, mentorat, etc.) et **éviter de sursolliciter** des personnes membres des groupes minorisés.
- Inclure l'application de pratiques inclusives au sein des **profils de compétences** enseignantes (Doutreloux et al., 2020).
- Se doter de lignes directrices sur la **communication inclusive** et offrir de la formation sur ses bonnes pratiques (Université du Québec, 2021).

En s'appuyant sur de nombreux travaux de recherche, l'ORES (2023) propose des pistes d'action pour favoriser un climat inclusif, propice au sentiment d'appartenance envers les établissements d'enseignement supérieur (Caidor, 2021), tant à l'échelle des services à la vie étudiante qu'à celle de la gouvernance institutionnelle :

Pistes d'action pour un climat inclusif

Sur le plan des services à la vie étudiante

- Développer des initiatives qui renforcent le **sentiment d'appartenance** de toute la population étudiante, avec une attention particulière à celle issue de groupes minoritaires ou marginalisés.
- Soutenir la mise en place de **comités étudiants** pour la valorisation de l'identité, la défense des droits ou le soutien aux personnes étudiantes faisant partie d'un groupe marginalisé (Doutreloux et Auclair, 2021a).
- Sensibiliser les équipes des services à la vie étudiante aux préjugés et aux biais inconscients, notamment les **services d'orientation** (Magnan et al., 2017).
- Bonifier l'**offre de bourses d'études et d'exemptions de frais de scolarité** en ciblant la population étudiante aux parcours non traditionnels (Universités Canada, 2019).
- S'assurer d'une meilleure représentation du caractère diversifié de la population étudiante dans les **outils de communication** (Université du Québec, 2021), ce qui devrait aussi inclure une représentation juste et diversifiée du personnel des établissements, et en particulier, du corps enseignant et de la communauté de la recherche.
- Mener des **enquêtes** pour comprendre les facteurs complexes du **climat de vie** dans l'établissement et ses effets sur l'expérience et la réussite étudiantes, dont les approches quantitatives ne rendent pas toujours compte (Hansen et al., 2021).
- **Informer** la communauté collégiale ou universitaire des services offerts et faire la **promotion** des ressources disponibles, particulièrement auprès des populations concernées et des équipes professionnelles qui les accompagnent.

Sur le plan de la gouvernance institutionnelle

- Poursuivre la **sensibilisation** de toute la communauté collégiale ou universitaire à l'EDI, aux préjugés, aux discriminations et aux privilèges (Lafortune, 2020; Universités Canada, 2019).
- S'engager dans un processus **d'identification des besoins** des personnes issues de groupes vivant des iniquités, et ce, par étapes itératives et de manière coconstructive.
- Développer des méthodes de formation respectueuses permettant d'aborder les sujets difficiles dans un **climat sécuritaire** (Campbell, 2021).
- Allouer des **ressources humaines et matérielles** à des enquêtes périodiques pour mesurer le niveau d'inclusion et de sentiment d'appartenance de la population étudiante (ibid.).
- Renforcer la **collecte de données** permettant d'illustrer le caractère diversifié de la population étudiante et des membres des différentes catégories de personnel.
- Identifier des **indicateurs** pour mesurer et suivre la mise en place d'un climat inclusif, en s'assurant de ventiler ces données selon des sous-groupes pertinents (sexe, genre, personnes racisées, etc.).
- Favoriser l'implication d'une **diversité de voix étudiantes** dans la mise en place, le suivi et l'amélioration des politiques institutionnelles en EDI (Cuellar et al., 2022).

À retenir

- Au Québec, la **démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur**, vers la fin des années 60, concrétisée par la création des CÉGEPs et du réseau de l'Université du Québec, a entraîné une expansion démographique et une **diversification de la population étudiante**.
 - La diversification des caractéristiques et des profils des personnes étudiantes mène à une **diversification du rapport aux études**, qui tend à **s'éloigner d'une conception traditionnelle** de « l'étudiant type/traditionnel ».
- ▲ *Références : CSE, 2013, 2022; Fédération étudiante collégiale du Québec, 2020; Cayouette-Remblière et Doray, 2022*

La **diversité** renvoie à l'expression d'une variété de profils étudiants, possédant un vaste éventail de caractéristiques.

- ▲ *Références : Chaires de recherche du Canada, 2021; Laroche-Audet et collab., 2020; Université du Québec, 2023*

La **diversité** « se rapporte aux conditions, aux modes d'expression et aux expériences de différents groupes définis par l'âge, le niveau d'éducation, l'orientation sexuelle, la situation ou les responsabilités de parent, le statut d'immigration, le statut d'Autochtone, la religion, la situation de handicap, la langue, le lieu d'origine, l'origine ethnique, la culture, la situation socioéconomique et d'autres attributs ».

- ▲ *Référence : Chaires de recherche du Canada, 2021*

Les étudiants et étudiantes des Premiers Peuples (ÉPP) dans le réseau de l'UQ

- Dans le réseau de l'UQ, les ÉPP représentent entre **1 et 2 % de la population étudiante entrante** et sont majoritairement inscrits au **premier cycle**.
- ▲ *Références : ICOPE 2016, 2022.*

60%

sont de première génération universitaire

40%

assument des responsabilités familiales

>50%

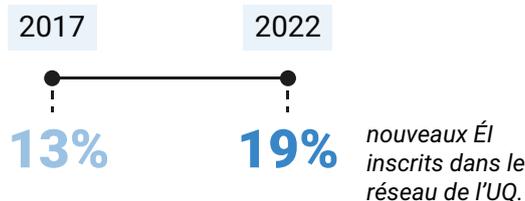
entament des études de 1^e cycle après 25 ans

46%

se sentent très bien préparés pour entreprendre leur projet d'études

Les étudiants et étudiantes internationaux (ÉI)

- Une **croissance importante d'ÉI** inscrits dans les établissements universitaires québécois et dans le réseau de l'UQ s'observe depuis plusieurs années.
- Les **défis et obstacles** rencontrés par les ÉI au cégep et à l'université sont **nombreux** : choc culturel, réseau social à (re)construire, adaptation aux modalités d'enseignement et d'apprentissage, barrière de la langue, racisme et préjugés, etc. Un **écart significatif** s'observe entre le **taux de diplomation** des étudiant-es locaux et internationaux inscrits au premier cycle. Cet écart s'explique principalement par **l'intégration dans le milieu d'accueil**, qui est un important prédicteur de réussite scolaire.



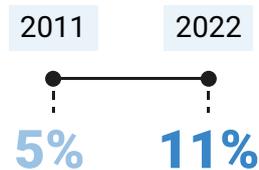
Parmi les **besoins spécifiques** de cette population figurent notamment les démarches liées à l'accès au logement, à l'emploi, aux services de santé, aux activités socioculturelles ou encore à des stages de formation.

- ▲ *Références : CAPRES, 2019; Bérubé et collab., 2018*

Les étudiants et étudiantes en situation de handicap (ÉSH)

- Une **forte croissance** des ÉSH s'observe également dans les cégeps et les universités québécoises au cours des dernières années.
- Comparativement aux non ÉSH, les ÉSH sont proportionnellement **plus nombreux** à entrer un peu **plus tardivement au premier cycle universitaire**, soit entre 21 et 29 ans.
- Dans l'optique de **soutenir l'expérience universitaire des ÉSH**, plusieurs pistes sont suggérées par la population étudiante du réseau de l'UQ : des mesures de soutien additionnelles, l'accès à un plus grand nombre de salles d'études ou d'examen, ainsi que plus de ressources permettant d'établir un bilan de santé sur le campus.

▲ Références : AQICESH, 2021; ICOPE 2022; Bonin 2022.

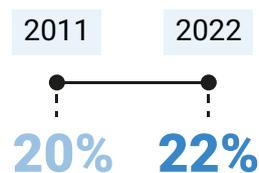


de la population étudiante entrante se considère limitée dans ses apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle

54% des ÉSH indiquent avoir interrompu des études antérieures

Les étudiants et étudiantes parents (ÉP)

- Une **grande majorité** d'ÉP **travaillent** en plus de leurs responsabilités parentales.
- Parmi les **difficultés recensées**, les pressions financières et la gestion du temps figurent parmi les plus importantes. En raison de leurs nombreuses contraintes personnelles, plusieurs ÉP optent pour un mode d'études **moins traditionnel**, notamment caractérisé par les éléments suivants : un cheminement à temps partiel, une réduction du nombre de cours, des études majoritairement en soirée ou à distance, des interruptions ou des pauses dans le cheminement, etc.
- Plusieurs services ou pratiques sont reconnus pour **favoriser la réussite** des ÉP, dont la flexibilité des cours, le choix du régime d'études, les services de garde et le soutien financier.



de la population étudiante entrante assume des responsabilités parentales

74% des ÉP en emploi travaillent à temps plein (30 h/semaine)

◀ Références : ICOPE 2022; Bonin et Girard, 2017; Trembley et Yagoubi, 2022.

Les étudiants et étudiantes de première génération universitaire (ÉPGU)

- Les ÉPGU font face à des **réalités distinctes** du fait que leurs parents n'ont pas fait d'études universitaires. Ces réalités peuvent poser certains **obstacles à la réussite** : présence moins soutenue des parents pour les travaux scolaires, une influence moins significative dans le choix du projet d'études et un soutien financier moins présent.
- La moitié des ÉPGU sont également **sans modèle d'études collégiales à la maison** (scolarité des parents qui ne dépasse pas le niveau secondaire ou un DEP), ce qui constitue un enjeu additionnel pour la réussite à l'université de ces ÉPGU.

44% de la population étudiante entrante du réseau de l'UQ sont des ÉPGU en 2022

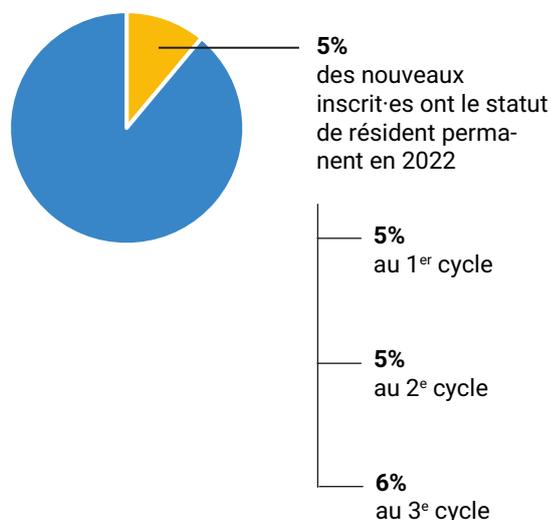
22% de la population étudiante entrante du réseau de l'UQ sont des **étudiant-es de première génération collégiale** en 2022

▲ Références : ICOPE 2022; Bonin et collab., 2015, Bonin, 2019b

Les étudiants et étudiantes issus de l'immigration

- Les personnes étudiantes immigrantes (ayant le statut de résident permanent, ÉRP) se distinguent par :
 - **Une lourde charge familiale** (50 % ont des enfants et 15 % soutiennent d'autres membres de leur famille)
 - Plus de 7 sur 10 **sont en emploi**, la moitié (51 %) travaillant plus de 30 heures par semaine.
 - Malgré cette forte participation au marché du travail, la moitié (49 %) se considèrent en **situation financière précaire**.
 - Une pause d'études de 3 ans ou plus s'est avérée nécessaire dans 43 % des cas. Les ÉRP entrent donc au baccalauréat à un **âge plus avancé** (en moyenne 10 ans plus tard) que les autres personnes étudiantes.
 - Plusieurs ÉRP qui entrent à l'UQ détiennent déjà un **diplôme universitaire d'un autre pays**.

▲ Références : Bonin, 2019c; ICOPE, 2022



Des besoins transversaux

- Parmi les besoins de la population étudiante dans sa diversité ont été relevés :
 - **Un besoin marqué de flexibilité** : offrir aux étudiantes et étudiants la possibilité d'adapter leur parcours d'apprentissage et leur expérience pour qu'elle corresponde à leurs besoins spécifiques.
 - **Un besoin d'appartenance et de reconnaissance** : déployer des efforts pour augmenter le sentiment d'appartenance et de reconnaissance pour favoriser la réussite des personnes étudiantes.
 - **Un climat et une éducation inclusive** : assurer une responsabilité partagée de l'inclusion auprès de l'ensemble des acteurs et des actrices des établissements d'enseignement pour améliorer l'expérience étudiante.

▲ Références : Paquelin, 2017; CSE, 2021; 2022; ORES, 2023.



L'expérience et les besoins des étudiants et étudiantes quant aux différents modes de formation

a) Des modes de formation : de quoi parle-t-on ?

Au cours des dernières décennies, les modes de formation ont connu une diversification fulgurante, notamment accentuée par l'essor technologique (CSÉ, 2015). Le contexte de la pandémie de COVID-19 a également forcé l'ensemble des établissements à se tourner vers des modes d'enseignement et d'offre de services alternatifs à la formule traditionnelle en présence pour des raisons sanitaires. Aujourd'hui, la formation à distance et ses multiples déclinaisons sont implantées dans tous les établissements du réseau de l'Université du Québec.

Ce faisant, l'absence d'uniformité dans les définitions et manières de conceptualiser les différents modes de formation peut induire une confusion, notamment parce que la terminologie entourant les multiples conditions de formation à distance est en constante évolution. Les distinctions fondamentales entre les différents modes de formation concernent la dimension spatiale, c'est-à-dire le lieu de la formation (physique ou virtuel), ainsi que la dimension temporelle, c'est-à-dire l'implication de moments synchrones ou asynchrones (Gérin-Lajoie et Papi, 2022).

En 2018, le gouvernement du Québec a mis en œuvre le Campus numérique, future vitrine de la formation à distance du Québec (site en construction – 2022). Le Campus numérique permettra de répertorier les cours, les programmes, les services et les ressources éducatives numériques issus du milieu de l'éducation au Québec. Des consultations effectuées auprès d'un comité de chercheurs et de chercheuses ont mené à une typologie des modes de formation à distance (Campus numérique, 2021), regroupés selon trois catégories : à distance, hybride et comodale. La section qui suit reprend ces définitions, en plus d'intégrer celle sur la formation en présence.



La formation en présence

Tout d'abord, la formation en présence, aussi nommée « en présentiel », « en classe » ou « en personne » se définit en opposition à la formation à distance. Elle est une « activité de formation avec obligation de présence à un moment commun dans un ou des espaces pédagogiques physiques communs déterminés pour tous les participants » (Campus numérique, 2021). Ainsi, toutes les activités d'apprentissage sont en présence, malgré parfois l'utilisation d'une plateforme numérique dans laquelle peuvent être déposés des contenus supplémentaires comme des notes de cours, des lectures complémentaires ou des plans de cours. L'appellation « formation en présence » est donc utilisée pour décrire les activités pédagogiques qui ont lieu dans un espace aménagé à cet effet et lors desquelles l'étudiante et l'étudiant ainsi que l'enseignante et l'enseignant sont présents physiquement au même moment.



La formation à distance (FAD)

Le terme « formation à distance » englobe plusieurs finalités et modalités d'apprentissage et d'éducation (CSE, 2020). Le concept de la FAD implique des éléments liés à la distance physique et temporelle. Plus précisément, elle est définie comme une « activité de formation sans déplacement sur les lieux de la formation » (Campus numérique, 2021) et se décline en trois formes : a) asynchrone, b) synchrone et c) mixte.

a) Asynchrone

La FAD asynchrone est une « activité de formation offerte en différé, au moment qui convient à l'étudiante et l'étudiant » (Campus Numérique, 2021). Une activité de formation à distance en mode asynchrone peut donc se dérouler à différents moments pour les étudiantes et étudiants.

b) Synchrone

La FAD synchrone est une « activité de formation où l'étudiante et l'étudiant se connectent à partir d'un appareil à un ou des espaces pédagogiques physiques ou en ligne (ou virtuels) proposés, à un moment commun à tous les participants et participantes » (CSE, 2020). En effet, le mode synchrone implique une activité de formation à distance offerte en temps réel; il suppose donc la connexion simultanée des personnes concernées.

c) Mixte

La FAD mixte est une « activité de formation combinant, selon une formule prédéterminée, des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance synchrones et asynchrones » (CSE, 2020). Il y a donc une alternance entre ces deux modes de formation, prévue au calendrier de trimestre. Que ce soit à l'échelle d'une séance ponctuelle ou d'un cours sur un trimestre, l'adoption du synchrone ou de l'asynchrone est déterminée au préalable.



La formation comodale

La formation comodale est une « activité de formation combinant, en simultanément, des modes en présentiel et à distance » (CSE, 2020). En d'autres mots, il s'agit d'une activité de formation offerte en présentiel qui est aussi accessible à distance.

Certains établissements offrent aux personnes étudiantes la flexibilité de choisir le mode de participation qui leur convient le mieux, selon leurs préférences et leurs besoins (CSE, 2020) : « semaine après semaine, ils et elles ont le choix de suivre le cours en présence en classe ou à distance synchrone via une plateforme informatique. » (p. 27) La formule hybride flexible (Hyflex) permet à l'étudiante et l'étudiant de suivre le cours en présence ou à distance synchrone ou asynchrone, selon sa réalité du moment (Gérin-Lajoie, 2021). En d'autres mots, la formule flexible permet non seulement aux étudiantes et étudiants de choisir d'être en présence ou à distance, mais aussi de prendre connaissance des contenus du cours de façon synchrone ou asynchrone.



La formation hybride

La formation hybride est une « activité de formation composée, selon une formule prédéterminée, d'activités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel et à distance, dans une proportion variable » (CSE, 2020). En d'autres mots, les activités du mode hybride s'articulent autour de l'alternance entre des activités en présence et à distance.



b) Que sait-on de l'expérience des étudiantes et étudiants en formation à distance ?

Au cours des deux dernières décennies, l'intégration du numérique en contexte d'apprentissage a connu une popularité croissante. En découlent d'importantes préoccupations pédagogiques et sociales (Gouvernement du Québec, 2018). La présente section présente une synthèse des écrits, principalement en contexte québécois, quant à l'expérience étudiante en FAD, en trois temps :

1. avant 2020, soit avant la pandémie de COVID-19, à un moment où la FAD était plus ou moins présente dans les établissements universitaires québécois;
2. pendant la pandémie de COVID-19, un épisode de crise exceptionnel (Papi et Gérin-Lajoie, 2021), où la FAD s'est imposée sans préavis ou préparation pour répondre aux restrictions sanitaires;
3. après la pandémie, soit autour de l'automne 2022 jusqu'à aujourd'hui, moment d'un certain retour à la « normale », avec une alternance de formation en présence et à distance. Cette période étant très récente, le corpus d'écrits scientifiques sur l'expérience étudiante en contexte postpandémique demeure très limité.

Avant la pandémie

Dès 2015, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis sur la formation à distance qu'il décrit comme un « potentiel à optimiser » dans les universités québécoises. Il y met en relief des effets de diverses natures des nouveaux modes de formation, notamment sur l'accessibilité des études et l'expérience étudiante. La FAD y est présentée comme « un moyen de maintenir les études accessibles au plus grand nombre possible d'individus » (p. 18) établis sur un vaste territoire, puisqu'elle permet aux populations plus ou moins éloignées des campus d'accéder à la formation universitaire, tout en économisant des frais liés aux déplacements et parfois, au logement. La FAD offre également une plus grande souplesse dans l'organisation de l'horaire des étudiantes et étudiants, plus spécifiquement lorsqu'elle comprend des activités offertes en mode asynchrone. Cet avantage répond tout particulièrement au besoin de flexibilité des personnes étudiantes ayant un mode d'en-

gagement non exclusif envers leurs études (p. ex. les étudiantes et étudiants parents et/ou travailleurs) ou ayant un parcours dit non traditionnel (CSE, 2015).

Loisier (2010) précise que le choix des étudiantes et étudiants de s'inscrire à un cours offert à distance est lié à leur désir d'accéder à des modalités de formation qui favorisent la conciliation des différentes facettes de leur vie. Ainsi, les contraintes liées à l'horaire et à la disponibilité seraient déterminantes (Loisier, 2013). À cet effet, les résultats d'une enquête menée en 2012 auprès de personnes étudiantes en formation à distance (Loisier, 2012) indiquent que le choix de suivre ses cours à distance est principalement motivé par les raisons suivantes :

- horaire de travail en conflit avec les horaires des cours de l'établissement (34 %);
- préférence pour étudier seul ou seule et à son rythme (34 %);
- contraintes familiales qui nécessitent une présence régulière à la maison (18 %).

Selon les résultats d'un sondage mené en 2014 auprès des étudiantes et étudiants de deuxième cycle de l'Université Laval (AELIES, 2014, cité par CSE, 2015), les principaux avantages de la FAD considérés très importants sont l'absence de contrainte de déplacement et d'horaire.

Ces résultats convergent avec ceux d'une étude effectuée en 2019 par Gobeil-Proulx, qui s'intéressait à la perspective étudiante quant à la formation comodale, ou *hyflex* (c.-à-d. combinant, en simultané, des modes en présentiel et à distance). Ainsi, les principales raisons qui influencent le choix des étudiantes et étudiants de suivre un cours en mode comodal sont :

- la facile adaptation à l'horaire;
- la plus grande accessibilité au contenu;
- la contrainte géographique.

Toujours selon cette étude (Gobeil-Proulx, 2019), lorsqu'ils ont le choix entre présence physique, FAD synchrone et FAD asynchrone, les étudiantes et étudiants choisissent majoritairement la formation à distance, que ce soit en synchrone ou en asynchrone (60 %). Plus encore, ils tendent à choisir un mode hebdomadaire qu'ils garderont tout au long de la session. Certains commentaires plus négatifs sont par ailleurs formulés par les étudiantes et étudiants, dont

la moitié portent sur les aspects techniques. La dimension pédagogique est également jugée négativement par certains. Par exemple, il est parfois difficile de bien suivre les interactions entre la classe virtuelle et la classe en présence.

Si la FAD favorise l'accessibilité aux études, notamment en répondant au besoin de flexibilité de plusieurs, elle conviendrait moins à certains sous-groupes de la population étudiante (CSE, 2015). Des travaux rapportés par le CSE mentionnent que la formation en présence serait plus profitable à plusieurs étudiantes et étudiants issus de milieux modestes, de première génération ou d'immigration récente, pour favoriser le développement de certaines compétences, notamment en communication. Au surplus, une « fracture numérique » peut compromettre les visées d'accessibilité des études de la FAD si les personnes étudiantes n'ont pas accès à une connexion internet fiable, n'ont pas les moyens financiers d'acquérir l'équipement informatique requis ou les compétences numériques nécessaires pour réussir. Selon Loisier (2010), la FAD rejoint mieux les personnes étudiantes qui se considèrent comme autonomes et ne présentent pas de difficultés particulières d'apprentissage. En revanche, la réussite des personnes étudiantes ne repose pas uniquement sur leurs dispositions (préférences, motivation, sens de l'organisation ou autonomie), mais aussi sur les stratégies pédagogiques déployées dans les cours (Loisier, 2013). Enfin, plusieurs étudiantes et étudiants internationaux rapportent des difficultés en FAD telles que le manque de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire et l'isolement (AELIES, 2014, cité par le CSE, 2015).

Pendant la pandémie

Une enquête menée par le Comité interordres de la relève étudiante (CIRÉ) sous requête du Conseil supérieur de l'éducation avait pour objectif d'investiguer sur les conséquences de la pandémie de COVID-19, dont la transition des élèves du secondaire vers le collégial (CIRÉ, 2023). Les résultats indiquent une appréciation mitigée pour l'enseignement à distance : 49 % des personnes interrogées ont trouvé cette modalité non bénéfique contre 40 %. Lorsque questionnés sur les années à venir, 46 % des répondantes et répondants souhaitaient un enseignement sous forme hybride, 45 % entièrement en présentiel et 6 % entièrement à distance.

Les principaux avantages de l'enseignement à distance évoqués étaient :

- meilleure gestion du temps consacré aux études et à d'autres engagements comme le travail ou la famille (46 %);
- absence d'obligation de se déplacer sur le campus (36 %);
- autonomie dans la gestion de son horaire et de son projet d'études (25 %);
- flexibilité du personnel enseignant au regard des modalités d'évaluation (11 %).

Malgré plusieurs avantages, l'enseignement à distance, particulièrement dans un contexte de crise, peut susciter un manque de motivation allant jusqu'au décrochage (CIRÉ, 2023). En effet, parmi les inconvénients de la FAD évoqués par les étudiantes et étudiants dans le contexte de pandémie figurent :

- la difficulté à se concentrer en ligne (32 %);
- le manque de motivation (23 %);
- l'isolement et le manque de contacts sociaux (17 %);
- l'environnement familial inadéquat pour les études (11 %).

Des travaux menés en contexte pandémique révèlent également des enjeux considérables liés au bien-être et à la santé mentale des personnes étudiantes en FAD (CIRÉ, 2023; CSE, 2022; Roy, Cuerrier et Poellhuber, 2023). L'isolement, la virtualisation des relations humaines et l'incertitude en contexte de pandémie étaient les principales causes du stress et de l'anxiété, qui ont aussi entraîné démotivation et symptômes de détresse ou de dépression. D'autres causes ciblées pour expliquer la détérioration de la santé psychologique sont l'augmentation de la charge de travail, les modalités et les obligations liées à la FAD, ainsi que les difficultés à se créer une nouvelle routine de vie et de travail. Plus encore, les difficultés ont été particulièrement accrues lorsque l'accès à l'aide était plus restreint, ce qui souligne l'importance de l'aide psychologique pour la population étudiante, et ce, même à distance. En effet, l'accès aux services de soutien, qui sont essentiels à la motivation, à l'engagement et à la réussite des personnes étudiantes, a été particulièrement affecté par la FAD en contexte de pandémie (CIRÉ, 2023; Roy, Cuerrier et Poellhuber, 2023).

Ces constats recensés auprès de la population étudiante québécoise sont similaires à ceux observés en Ontario, dans le cadre d'une enquête sur l'expérience étudiante en première année du postsecondaire (Napierala et collab., 2022). En effet, 78 % des étudiantes et étudiants estiment que l'enseignement à distance a eu un effet modéré ou important sur leurs apprentissages. Plus encore, 72 % des personnes étudiantes interrogées ont déclaré avoir eu du mal à se faire de nouveaux amis ou à préserver leur santé mentale.

Après la pandémie

Peu d'études empiriques portent sur l'expérience étudiante après la pandémie de COVID-19, cet épisode étant relativement récent. La présente section s'appuie donc sur les réponses formulées par quelques personnes répondantes à des questions ouvertes de l'enquête ICOPE 2022, sur un mémoire publié par la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), sur un certain nombre de travaux de recherche récents, ainsi que sur des éléments rapportés dans les médias. Des études supplémentaires seront nécessaires pour mieux comprendre l'expérience étudiante après la pandémie, tout particulièrement au regard de la FAD.

Les résultats de la plus récente enquête ICOPE (2022) ont permis de recueillir certains souhaits ou l'appréciation de quelques membres de la population étudiante, alors que le contexte de crise relié à la COVID-19 était relativement atténué (automne 2022). Les informations présentées ci-après sont tirées des réponses à certaines questions ouvertes de l'enquête, en lien avec la façon d'enseigner ou les besoins de services. Une brève analyse thématique de ces réponses met en relief quelques éléments de l'expérience récente de certains nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes du réseau de l'UQ en FAD. Ces résultats ne sont toutefois pas représentatifs de l'expérience de l'ensemble de la population étudiante du réseau de l'UQ.

Les commentaires formulés par quelques personnes répondantes à l'enquête ICOPE 2022 révèlent une grande diversité de besoins et de réalités au regard des modes de formation. Dans l'ensemble, ils illustrent un besoin marqué de flexibilité chez les personnes étudiantes. Plusieurs répondantes et répondants mettent de l'avant l'importance de l'offre de cours à distance pour la réalisation de leur pro-

jet d'études. Sans la FAD, plusieurs n'auraient pas pu considérer étudier à l'université, et ce, pour une variété de raisons : responsabilités familiales ou professionnelles, distance avec l'établissement, etc. Ce constat converge avec les propos formulés par la FECQ (2023) qui reconnaît la pertinence de la FAD pour favoriser l'accessibilité des études, tout particulièrement pour les personnes étudiantes vivant éloignées d'un établissement d'enseignement supérieur ou pour celles ayant des obligations familiales. En revanche, pour la FECQ, la FAD doit demeurer complémentaire à la formation en présentiel et ne doit pas s'y substituer ou la concurrencer à des fins économiques.

La gestion de l'horaire des cours en conciliation avec d'autres responsabilités semble un enjeu marqué dans l'expérience des étudiantes et étudiants. Certains répondants et répondantes à l'enquête ICOPE travaillent de jour et souhaitent étudier les soirs et la fin de semaine, alors que d'autres assument des responsabilités familiales et ne peuvent qu'étudier le jour. À cet égard, la formation comodale est suggérée pour offrir davantage de souplesse à l'ensemble de la population étudiante. Par ailleurs, les préoccupations financières affectent plusieurs personnes répondantes, forcées à augmenter leur nombre d'heures de travail ou à prolonger la durée de leurs études, d'où l'importance de la flexibilité dans les modes de formation. Certains dénoncent par ailleurs une offre de cours à distance jugée insuffisante dans leur établissement, les forçant à suivre des cours en ligne dans d'autres universités. Enfin, plusieurs étudiantes et étudiants souhaiteraient obtenir un soutien accru dans l'ensemble des démarches entourant les études, notamment au regard de l'utilisation des outils utilisés en FAD, par exemple sur le fonctionnement de l'environnement numérique d'apprentissage à distance et du courriel.

Si la FAD est appréciée par certains pour la flexibilité qu'elle offre, notamment pour concilier de multiples obligations, elle rejoint moins bien les réalités et besoins d'autres personnes étudiantes. Par exemple, faute de moyens suffisants, certains ne possèdent pas l'équipement informatique nécessaire pour suivre des cours en ligne. Plusieurs étudiantes et étudiants internationaux se désolent quant à eux d'être venus étudier au Québec pour suivre des cours à distance. Cette déception semble partagée par des étudiantes et étudiants québécois interrogés par les médias à la rentrée de l'automne 2023. Certains ayant quitté leur région d'origine pour vivre à proximité de

leur université se désolent de devoir suivre plusieurs cours à distance, tout particulièrement au début de leur parcours de formation universitaire. C'est le cas d'une étudiante inscrite à l'Université Laval, dont les propos ont été rapportés par le quotidien La Presse : « commencer son baccalauréat à distance après avoir fait une bonne partie de son cégep de la maison en raison de la pandémie, "c'est déprimant" » (Leduc et Morasse, 5 octobre 2023). L'étudiante se désole également de ne pas avoir été bien informée des modalités d'offre de ses cours avant le début du

trimestre. Cette insatisfaction semble d'autant plus marquée pour les cours asynchrones, moins propices aux interactions. Une autre étudiante mentionne à ce sujet : « Ça me déplaît vraiment beaucoup. On n'a aucune relation avec les professeurs, leurs capsules sont filmées » (Leduc et Morasse, 5 octobre 2023). Des travaux menés par Alexandre et ses collègues (2023) indiquent à cet effet un besoin plus marqué de socialiser et donc, une préférence pour la formation en présence, chez les personnes étudiantes plus jeunes et en début de parcours de formation.

Ces constats rejoignent les résultats d'une enquête menée auprès de milliers d'étudiantes et d'étudiants de différentes régions du monde, tout juste après la pandémie, qui font état d'un besoin marqué d'apprendre en présence et d'accéder à des activités qui favorisent les interactions sociales (Lee-Whiting et Bergeron, 2022). Les auteurs soulignent l'importance de ces occasions d'interactions sociales pour favoriser la santé mentale des personnes étudiantes. En s'appuyant sur les résultats de leurs travaux de recherche, ils formulent les recommandations suivantes pour veiller à offrir « a holistic student experience » :

1. « Increase the number of opportunities for students to socialize. Host special events, such as concerts or talks, with free entrance for students. Encourage academic departments to host student mixers. These efforts are essential for students who entered programs after 2020 and are, therefore, less likely to know other people in their cohort.
2. Improve on-campus studying. Consider opening up classroom spaces for students to host group study sessions. Create more library spaces. Provide funding for study groups to buy snacks and reward student leaders for organizing group learning opportunities.
3. Provide greater support for student clubs and organizations. Donate on-campus event space for student-led events. Help clubs recruit new students. » (Lee-Whiting et Bergeron, 2022, s.p.).

Interrogée par le quotidien La Presse, la présidente de l'Union étudiante du Québec, Catherine Bibeau-Lorrain, qui représente 91 000 étudiantes et étudiants, mentionne, quant à elle, l'importance de la clarté des informations au sujet des modes de formation avant l'inscription et la qualité du matériel pédagogique en FAD.

Ainsi, malgré le peu d'études empiriques quant à l'expérience de la population étudiante au regard des modes de formation après l'épisode pandémique, les sources consultées mettent de l'avant des besoins et des préférences variées qui correspondent à la grande diversité des réalités étudiantes. Ces besoins et réalités ne semblent pas avoir beaucoup changé

depuis l'épisode pandémique. Si certains apprécient tout particulièrement la FAD, qui favorise l'accessibilité des études en répondant à un besoin plus marqué de flexibilité pour concilier leurs obligations personnelles, familiales ou professionnelles, d'autres privilégieraient la formation en présence pour les occasions d'interactions sociales qu'elle permet ou pour profiter davantage de la vie de campus.

c) Quels sont les avantages et les inconvénients des différents modes de formation ?

La prochaine section présente une synthèse de certains avantages et inconvénients des différents modes de formation du point de vue des étudiantes et étudiants ou rapportés dans des travaux de recherche.

La formation en présence

De façon générale, il est reconnu que la formation en présence comporte peu d'avantages en matière d'accessibilité spatiale et temporelle, ainsi que de personnalisation possible du parcours d'études (Papi et collab., 2021). Elle implique également des coûts plus élevés liés aux déplacements vers le lieu d'étude. En revanche, la socialisation, l'entraide, la collaboration et le sentiment d'appartenance envers l'établissement universitaire représentent des avantages marqués de la formation en présence pour les étudiants et étudiantes. Enfin, la nécessité de formation liée aux technologies numériques est moindre que les autres modes, de même que l'accès à de l'équipement informatique ainsi qu'à une connexion internet fiable (CSE, 2015).

La formation à distance (FAD)

Lorsque la FAD est considérée de façon générale, sans distinction pour ses différentes déclinaisons, la pluralité des plateformes d'enseignement peut générer une surcharge de travail et un risque pour la santé psychologique de la population étudiante (CSE, 2021). Plus encore, l'enseignement à distance ne garantit plus un espace uniforme pour les personnes qui le reçoivent, alors que les conditions d'études sont directement liées aux disparités socioéconomiques (CSE, 2021). En d'autres mots, la qualité de l'expérience d'apprentissages en FAD dépend des ressources accessibles pour les personnes étudiantes, que ce soit en ce qui concerne l'aménagement de l'espace (p. ex. taille de l'appartement, quiétude, etc.), de l'équipement informatique ou de la connexion internet disponibles. Les membres du Comité interordres de la relève étudiante mentionnent un sentiment d'appartenance plus difficile à établir en contexte de formation à distance. Plus

encore, les taux d'abandon semblent supérieurs en FAD comparativement à la formation en présence (Papi et collab., 2021). Malgré tout, la formation à distance comporte également des avantages. Parmi ceux-ci figurent principalement la flexibilité dans l'horaire des cours et l'accessibilité aux études supérieures (CSE, 2021). La FAD permet donc à certaines catégories d'étudiants et étudiants de réintégrer des programmes universitaires, notamment les adultes, les travailleurs et les chômeurs, contribuant ainsi à l'accessibilité des études, et conséquemment, à la diversification de la population étudiante. La formation à distance favorise également les étudiantes ou étudiants qui vivent éloignés des campus (Champagne et Granja, 2021). Plus encore, les méta-analyses à ce sujet soulignent que la qualité des apprentissages en FAD est relativement comparable à la formation en présence (Waldis et collab., 2016; Means et collab., 2010). Toutefois, il est important de souligner que la qualité des apprentissages n'est pas uniquement liée au mode de formation, mais aussi aux stratégies pédagogiques déployées par le personnel enseignant (Papi et collab., 2021).

La valeur ajoutée pédagogique : une piste pour guider la réflexion sur la FAD

La valeur ajoutée pédagogique (VAP) représente « une utilisation qui permet d'améliorer, de bonifier ou d'enrichir les apprentissages et le développement des compétences des étudiants et étudiantes » (Tremblay, 2023, p. 57). En d'autres mots, le choix de la FAD devrait se baser sur la valeur ajoutée, en comparaison avec l'enseignement en présence. Selon Tremblay (2023), trois pistes de réflexion sont à considérer pour mieux cerner les enjeux et les apports éventuels de la FAD :

- **L'alignement pédagogique** : y a-t-il une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation du cours ?
- **L'accessibilité aux études** : la FAD permet-elle une meilleure accessibilité des études auprès de la population étudiante ?
- **L'intégration des personnes étudiantes à leur future profession** : la FAD permet-elle d'améliorer le développement des habiletés de collaboration essentielles à la profession et à la construction de l'identité professionnelle ?

Les pages qui suivent proposent un tableau synthèse des avantages et des limites des différents modes de formation, adapté des travaux de Gérin-Lajoie et Papi (2022) et d'autres. La synthèse des avantages et des inconvénients associés aux différents modes de formation cible plusieurs dimensions, dont l'accessibilité et la flexibilité (spatiale et temporelle), les coûts (en transport et en matériel), la socialisation, la personnalisation du parcours et les implications technologiques.

Tableau 1 : Synthèse des avantages associés aux différents modes de formation

	Définitions	Avantages	Devient un avantage si...
Formation en présence	Activités de formation avec obligation de présence à un moment commun dans un espace déterminé	<ul style="list-style-type: none"> • Entraide, collaboration et sentiment d'appartenance • Formation et équipements technologiques moindres • Espace d'apprentissage uniforme garanti pour toutes et tous 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant-e ne possède pas le matériel et l'aménagement adéquats pour la formation à distance • L'étudiant-e a un besoin de socialisation et d'interactions • L'étudiant-e a un besoin de structuration • L'offre de cours est variée
Formation à distance	Asynchrone Activité de formation à distance offerte en différé	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité et flexibilité temporelle et spatiale • Coûts de transport inexistants • Apprentissages et parcours personnalisés • Développement de l'autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant-e vit éloigné-e du campus • L'étudiant-e est autonome et a un sentiment d'auto-efficacité personnel élevé • L'étudiant-e a accès au matériel technologique et à une connexion internet de qualité • L'étudiant-e est indépendant-e socialement
	Synchrone Activité de formation à distance offerte en temps réel	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité et flexibilité spatiale • Coûts de transport inexistants 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant-e et l'enseignant-e ont les aptitudes technologiques nécessaires • L'enseignant-e mobilise le potentiel des technologies pour varier ses stratégies pédagogiques
	Mixte Activité de formation avec une formule prédéterminée qui combine des activités synchrones et asynchrones	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité et flexibilité temporelle et spatiale • Coûts de transport moindres • Apprentissages et parcours personnalisés • Développement de l'autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant-e propose des stratégies valorisant la collaboration et l'entraide entre les étudiant-es • L'enseignant-e partage des rétroactions rapides sur les apprentissages de l'étudiant-e pour maintenir la motivation • L'étudiant-e doit concilier ses études avec d'autres responsabilités familiales ou professionnelles
Formation comodal	Activités de formation qui combinent en simultané des modes en présentiel et à distance	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité et flexibilité temporelle et spatiale • Apprentissages et parcours personnalisés • Coûts de transport moindres • Entraide, collaboration et sentiment d'appartenance 	L'étudiant-e souhaite bénéficier à la fois des avantages de la formation en présence et de ceux de la formation à distance, en alternance
Formation hybride	Activité de formation avec une formule prédéterminée qui combine des activités en présentiel et à distance	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité et flexibilité spatiale • Entraide, collaboration et sentiment d'appartenance • Coûts de transport moindres 	<p>L'étudiant-e est autonome et a un sentiment d'auto-efficacité personnel élevé</p> <p>L'étudiant-e doit concilier ses études avec d'autres responsabilités familiales ou professionnelles</p>

Tableau 2 : Synthèse des inconvénients associés aux différents modes de formation

	Inconvénients	Risques associés aux inconvénients	
Formation en présence	<ul style="list-style-type: none"> • Faible accessibilité et flexibilité spatiale et temporelle • Peu de personnalisation • Coûts de transport plus élevés 	<ul style="list-style-type: none"> • Risque d'allongement de la durée des études (par ex., pour des personnes qui doivent concilier les études avec leurs responsabilités familiales et professionnelles) 	
Formation à distance	Asynchrone	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralité des plateformes peut générer une surcharge de travail • Risque de désengagement, de démotivation et de décrochage • Frustrations possibles à l'égard des technologies 	
	Synchrone		<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité d'accès à de l'équipement technologique et à une connexion internet fiable • Frustrations possibles à l'égard des technologies numériques • Sentiments possibles de désengagement et d'isolement
	Mixte		<ul style="list-style-type: none"> • Faible flexibilité temporelle • Nécessité d'accès à de l'équipement technologique et à une connexion internet fiable • Frustrations possibles à l'égard des technologies numériques • Sentiments possibles de désengagement et d'isolement
Formation comodale	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité d'accès à de l'équipement technologique et à une connexion internet fiable • Frustrations possibles à l'égard des technologies numériques • Sentiments possibles de désengagement et d'isolement 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment inégal d'appartenance au groupe 	
Formation hybride	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité d'accès à de l'équipement technologique et à une connexion internet fiable • Frustrations possibles à l'égard des technologies numériques • Sentiments possibles de désengagement et d'isolement 	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralité des plateformes peut générer une surcharge de travail 	

d) Quelles sont les conditions à mettre en place pour offrir une formation de qualité à distance ?

La question du contexte optimal à mettre en place par les établissements d'enseignement pour offrir une FAD de qualité est un enjeu complexe. Pour bien répondre à cette question, il importe de considérer une variété de facteurs individuels, contextuels, et institutionnels, ainsi que leurs multiples interactions. En effet, Papi et collab. (2021) démontrent que les facteurs relatifs à l'étudiante et l'étudiant et à son environnement (variables sociodémographiques) agissent comme médiateurs sur la relation entre les facteurs relatifs à l'institution (design pédagogique) et l'abandon du cours. En d'autres mots, c'est l'interaction des caractéristiques individuelles et du design pédagogique qui influence le risque d'abandon (Papi et collab., 2021).

Le contexte de la personne étudiante

Certains éléments du contexte social et économique des personnes étudiantes doivent être considérés pour veiller à ce que la FAD soit bien accessible à toutes et à tous. Par exemple, l'expérience étudiante en FAD peut être compromise en l'absence d'accès à une connexion internet suffisamment robuste (Guri-Rosenblit, 2012), de moyens financiers pour acquérir l'équipement informatique nécessaire (Makhanya, 2015) ainsi que de compétences numériques nécessaires pour suivre un cours à distance (Loisier, 2013). Certaines compétences sont considérées essentielles pour réussir en FAD, notamment la capacité de bien s'organiser, de gérer son temps et ses apprentissages. Ceux et celles qui détiennent un certain niveau de ces compétences liées au « métier d'étudiant » seraient moins susceptibles d'abandonner.

Dans un avis publié en 2015, le CSE cite des travaux qui montrent que certaines catégories d'étudiantes et étudiants seraient plus susceptibles d'être désavantagés par la FAD, notamment ceux et celles de première génération ou de récente immigration, qui ont besoin de développer certaines compétences pour lesquelles la formation en présentiel serait préférable, telles que la prise de parole en public (Morton, 2012). Les étudiantes et étudiants mal préparés (Carey et Trick, 2013), qui ne se considèrent pas suffisamment

autonomes ou qui présentent des problèmes d'apprentissage particuliers (Loisier, 2010) sont également susceptibles de vivre des difficultés en FAD. Dans le même esprit, les étudiants et étudiantes en début de parcours de formation dans un programme ont un besoin plus fort de socialiser, donc apprécient davantage la formation en présence (Alexandre et collab., 2023). Les étudiantes et étudiants plus âgés ou ceux plus avancés dans leur parcours de formation pourraient apprécier davantage la flexibilité qu'offre la FAD, puisqu'ils sont plus susceptibles de cumuler des occupations variées (famille, travail, etc.). Enfin, les étudiantes et étudiants internationaux et/ou aux cycles supérieurs avec le profil recherche seraient plus nombreux à témoigner de difficultés en FAD, notamment en raison d'un sentiment d'isolement et du manque d'appartenance à la communauté (CSE, 2015).

La préparation et l'adaptation du cours

En présence comme à distance, la conception et la création des cours prennent du temps, de la formation et de l'accompagnement (Gérin-Lajoie et Papi, 2021). À la différence de l'enseignement offert en situation de crise, durant la pandémie de COVID-19, l'enseignement à distance ne s'improvise pas et nécessite un écosystème permettant de soutenir les apprenantes et apprenants, de même que le personnel enseignant (CSE, 2015). Le CSE (2021) souligne la nécessité d'une formation pédaogo-technologique pour l'ensemble des actrices et acteurs concernés, incluant une préparation à l'apprentissage à distance pour les étudiantes et étudiants.

Par ailleurs, le design pédagogique (soit l'ensemble des composantes qui rendent les cours plus ou moins accessibles, compréhensibles, intéressants et cohérents) est susceptible d'influencer l'abandon et la persévérance des étudiantes et étudiants (Papi et collab., 2021). Les écrits suggèrent qu'une variation dans le rythme est nécessaire, notamment en misant sur des interactions dans le groupe, en sollicitant la participation des étudiantes et étudiants ou en réalisant des activités d'apprentissage engageantes. De plus, une répétition hebdomadaire d'activités et une structure bien établie diminuent les risques d'abandon. Le maintien de l'attention des étudiantes et étudiants est une priorité à considérer dans la conception d'activités en FAD, puisque les distractions sont plus nombreuses (Gérin-Lajoie et Papi, 2021). Une baisse de motivation et de concentration peut mener

certaines personnes étudiantes à s'absenter ou à préférer réécouter les enregistrements au moment qui leur convient, ce qui peut entraîner un risque de procrastination et une surcharge de travail. En somme, les cours en FAD doivent être conçus comme des événements à ne pas manquer et non comme une transposition d'un cours en présence à distance.

Il en est de même pour la conception des évaluations, qui doivent être adaptées au contexte de la FAD. En ce qui concerne la formation comodale, il s'avère essentiel d'adapter l'enseignement aux deux modes offerts simultanément, tant pour les personnes étudiantes présentes physiquement que pour les autres à distance (CSE, 2020). Ainsi, la personne enseignante doit considérer les deux modes dans ses interventions afin d'assurer la qualité de la formation pour les deux groupes, ce qui peut représenter un défi considérable (CSÉ, 2020).

L'encadrement et le soutien

L'encadrement de la personne étudiante et le soutien dans son projet d'études sont des dimensions fondamentales pour favoriser la persévérance en FAD. Une méta-analyse sur ce sujet (Means et collab., 2010) suggère que dans un contexte où l'approche collaborative est mise de l'avant et que l'encadrement de la personne étudiante est central, la formation à distance est porteuse d'efficacité significative (Means et collab., 2010). Le soutien offert par le personnel enseignant, caractérisé par sa disponibilité ainsi que par la qualité des interactions et des rétroactions, est un facteur essentiel à la persévérance des étudiantes et étudiants en FAD (Papi et collab., 2021). L'encadrement et le soutien accordés aux étudiantes et étudiants doivent être proactifs et réactifs pour favoriser une grande proximité entre les personnes concernées, que ce soit le personnel enseignant, de soutien à la vie étudiante ou administratif (Gérin-Lajoie et Papi, 2021). Par exemple, le fait d'intégrer le matériel de soutien (p. ex. des stratégies de gestion du temps et d'organisation) dans le matériel didactique (p. ex. le plan de cours) est une stratégie pédagogique favorable à la persévérance des étudiantes et étudiants.

Par ailleurs, la personne étudiante se retrouvant plus souvent isolée de ses pairs et de son enseignante ou enseignant en FAD, il importe de clarifier à qui elle doit s'adresser pour obtenir les réponses ou le soutien dont elle a besoin (Fatoux et collab., 2018). En ef-

fet, la confusion peut être plus marquée pour les personnes étudiantes dans leurs démarches pour avoir accès aux services étudiants en FAD. La demande d'aide peut prendre plusieurs formes (courriel, forum, etc.) et peut viser un ensemble d'éléments (contenu du cours, demande de rendez-vous, questionnaire administratif, etc.). Une réponse adaptée de la personne enseignante sera favorable à l'augmentation de l'autorégulation chez la personne étudiante et à son autonomie. Les écrits soutiennent que la communication par courriel devrait être privilégiée (Fatoux et collab., 2018). Cependant, la réception de courriels jugés trop informels peut affecter la perception de la crédibilité, la qualité du message, la compétence de la personne étudiante ou même sa motivation à travailler. Il serait aussi favorable d'accompagner les étudiantes et étudiants afin de les guider en début de parcours.

Le choix et la souplesse dans le rythme

Le choix du mode de formation est favorable à la réussite et à la persévérance des étudiantes et étudiants (Gurung et Stone, 2023). Contrairement au contexte de la pandémie dans lequel la FAD a été imposée, il est souhaitable, lorsque cela est possible, que les étudiantes et étudiants puissent choisir le mode de formation qui leur convient le mieux pour favoriser leur engagement. Une offre de cours variée permet ainsi aux étudiantes et étudiants de faire des choix en fonction de leurs réalités et de leurs besoins, et ainsi, faciliter la conciliation des différentes sphères de leur vie.

À retenir

Les **distinctions principales** entre les différents modes de formation concernent la dimension spatiale, c'est-à-dire le lieu de la formation (physique ou virtuel), ainsi que la dimension temporelle, c'est-à-dire l'implication de moments synchrones ou asynchrones.



Référence : Gérin-Lajoie et Papi, 2022



- Les **modes de formation** ont connu une diversification fulgurante, accentuée par l'essor technologique, au cours des dernières décennies (CSÉ, 2015). La pandémie de COVID-19 a forcé l'ensemble des établissements universitaires à se tourner vers des **modes d'enseignement et d'offre de services alternatifs** au mode présentiel pour des raisons sanitaires.
- Une synthèse des travaux portant sur l'expérience des étudiantes et étudiants en FAD avant, pendant et après la pandémie met en relief les constats suivants :
 - Les besoins et les préférences de la population étudiante sont très variés au regard de la FAD, mais ne semblent pas avoir beaucoup changé depuis l'épisode pandémique.
 - Plusieurs l'apprécient, car elle répond à un besoin marqué de flexibilité pour concilier les différentes sphères de leur vie. Elle leur permet de gagner du temps et, lorsqu'asynchrone, leur accorde la souplesse de réaliser leurs activités de formation au moment qui leur convient le mieux.
 - La FAD favorise ainsi l'accessibilité des études, tout particulièrement pour les personnes vivant à bonne distance des campus ainsi que pour celles ayant à concilier les études avec des obligations personnelles ou professionnelles.
 - Une « fracture numérique » peut néanmoins compromettre les visées d'accessibilité des études de la FAD si les personnes étudiantes n'ont pas accès à une connexion internet fiable, n'ont pas les moyens financiers d'acquérir l'équipement informatique requis ou les compétences numériques nécessaires pour réussir.
 - D'autres personnes étudiantes, tout particulièrement celles plus jeunes et/ou en début de parcours, les étudiantes et étudiants internationaux et immigrants privilégieraient la formation en présence pour les occasions d'interactions sociales qu'elle offre ou pour profiter davantage de la vie de campus.
 - La formation en présence serait plus profitable pour plusieurs étudiantes et étudiants issus de milieux modestes, de la première génération ou d'immigration récente, pour favoriser le développement de certaines compétences.
 - Les travaux effectués pendant la pandémie rapportent une appréciation mitigée de la FAD, puisqu'elle a été imposée et offerte dans un contexte de crise. Les enjeux liés au bien-être et à la santé mentale ont particulièrement marqué l'expérience étudiante, alors que la FAD a accentué le sentiment d'isolement et de démotivation de la population étudiante.

- Certains éléments de contexte doivent être considérés tout comme certaines conditions doivent être mises en place pour que la FAD favorise la réussite :



Contexte de la personne étudiante : certaines caractéristiques individuelles ou socioéconomiques de la personne étudiante sont considérées comme des facteurs de risques en FAD, alors que d'autres caractéristiques sont des facteurs de réussite;



Préparation et adaptation du cours : l'enseignement à distance ne s'improvise pas et nécessite un écosystème permettant de soutenir l'ensemble des personnes apprenantes et le personnel enseignant;



Encadrement et soutien : un encadrement et un soutien proactifs et réactifs sont essentiels pour favoriser une proximité entre les personnes concernées (apprenants et personnel enseignant);



Choix et souplesse dans le rythme : le choix du type de modalité de formation est important pour répondre à la diversité étudiante.

- La formation à distance est vue comme un potentiel à optimiser, dont l'objectif premier est d'assurer l'accessibilité aux études en tenant compte de la diversité étudiante.



L'expérience et les besoins des étudiants et étudiantes quant à l'apprentissage expérientiel



Cette section s'appuie essentiellement sur une recension d'écrits menée par Léa Coget dans le contexte du colloque « Formations et savoirs expérientiels : quelle place dans les établissements d'enseignement postsecondaires? », qui s'est tenu en mai 2023 lors du 90^e congrès de l'Acfas. Coordinés par le Vice-Rectorat aux partenariats communautaires et internationaux et le Vice-rectorat aux affaires étudiantes et aux études de l'Université de Montréal, ces travaux proposent un tour d'horizon des recherches existantes au sujet de l'AE.

a) Définition et caractéristiques de l'apprentissage expérientiel

Bien que de nombreux termes et définitions soient proposés dans les écrits, c'est le terme « apprentissage expérientiel » (AE) qui a été retenu ici pour son caractère général.

L'AE se définit comme « une stratégie qui place directement les apprenants [et les apprenantes] dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser leurs apprentissages. Cette stratégie est axée sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats » (TÉLUQ, 2022).

C'est un processus :

- selon lequel le savoir est créé par une transformation de l'expérience par la réflexion (Kolb, 1984);
- d'« acquisition de connaissances et de compétences par la pratique et la réflexion sur une période d'engagement, d'observation et/ou d'immersion » (Lapointe, 2022);
- « par lequel les étudiants [et étudiantes] apprennent à partir de leurs expériences en milieu scolaire et professionnel », processus qui « inclut les types de programmes de cours et de pratiques pédagogiques pouvant faciliter, assurer et intégrer efficacement l'apprentissage dans les deux milieux » (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

Les écrits recensés par Coget (2023) mettent de l'avant certaines idées-phares qui caractérisent l'AE. En voici une synthèse :

L'expérience a le potentiel d'être une source d'apprentissage (Dewey, 1938, cité par Mandeville 2009). Ce qui suppose :

- de faire des liens entre les connaissances (académiques) et les usages (pratiques) (Béchar, 2012);
- une « transformation de son expérience vécue en savoir personnel » (Chevrier et Charbonneau, 2000);
- que l'apprentissage se réalise lorsque l'expérience se transforme en connaissances, habiletés et attitudes (Jarvis, 1987, cité par Balleux, 2000);
- un apprentissage en profondeur qui affecte le comportement et les attitudes des personnes apprenantes (Rogers, 1969, cité par Balleux, 2000);
- pour la personne apprenante, qu'« au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, [elle] doit pouvoir donner un sens à ce qu'[elle] a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles » (Chevrier et Charbonneau, 2000);
- que la personne apprenante, non seulement observe, mais agit sur le phénomène qu'elle étudie en étant « directement en contact avec la réalité »;
- selon Piaget, que « connaître ne consiste pas à copier le réel, mais à agir sur lui et à le transformer » (Balleux, 2000);
- selon Kolb, que « la connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation » (Kolb 1984, cité par Balleux, 2000).

La vie est conçue comme un continuum d'expériences qui peuvent être sources d'apprentissage. Ainsi :

- « l'expérience présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne, car [...] chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables » (Dewey, 1938);
- au cœur de l'expérience « joue sans cesse le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne » (Dewey, 1938, cité par Balleux, 2000);
- l'apprentissage est « un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne se déroulant à la jonction de la conscience humaine avec le temps, l'espace, la société et leurs multiples relations » (Jarvis, 1987, cité par Balleux, 2000);
- l'apprentissage est un processus continu d'adaptation au monde et non un résultat (Kolb, cité par Balleux, 2000).

Coget (2023) dégage également **six éléments clés de l'apprentissage expérientiel** :

1. **La place centrale de la personne apprenante dans le processus d'apprentissage** : la méthode est davantage centrée sur l'apprentissage que sur l'enseignement, ce qui implique de passer d'un modèle pédagogique fondé sur le transfert de connaissances à un modèle qui requiert « l'implication active » de la personne apprenante dans la construction de ses connaissances et de ses compétences.
2. **L'importance de la réflexivité** : le « retour sur l'expérience vécue » est « intentionnel, assumé par la personne apprenante; se pratique seul ou en groupe, avec ou sans une personne enseignante; tient compte des caractéristiques particulières de la situation; permet d'induire les apprentissages à partir d'une mise en relation avec les compétences disciplinaires recherchées » (Service de soutien à la formation de l'université de Sherbrooke, 2021). Cette réflexivité a pour objectif de faciliter la compréhension des apprenantes et des apprenants de leurs propres compétences et connaissances ainsi que l'intégration de l'apprentissage effectué (McRae, Pretti, et Church, 2021).
3. **L'accent mis sur le processus** : l'accent est mis sur le processus bien davantage que sur le résultat. En effet, l'AÉ est conçu comme un processus itératif par lequel « la personne apprenante multiplie les expériences et construit sa compétence au fil de celles-ci » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).
4. **L'évaluation des apprentissages sur plusieurs dimensions** : elle diffère en de nombreux points d'une évaluation « traditionnelle » centrée sur les apprentissages cognitifs. En effet, les objectifs poursuivis par l'AÉ ne sont pas strictement cognitifs. Ainsi, l'évaluation porte sur plusieurs dimensions, non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi les dimensions affectives et comportementales (Béchar, 2012; Mandeville, 2009). Le processus d'apprentissage et, du coup, son évaluation « nécessite [nt] la prise en compte de la totalité de la personne et du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage » (Mandeville, 2009).

5. **Le rôle clé des personnes qui accompagnent et soutiennent les apprentissages** : la relation éducative est très importante, car les personnes qui soutiennent les personnes étudiantes (membres du corps enseignant ou autres) jouent un rôle clé dans la « dynamique réflexive » au cœur du processus de l'AÉ. Que ce soit par du tutorat, de la facilitation ou du mentorat, le rôle des personnes éducatrices, selon cette approche, consiste également à « soutenir la quête d'identité personnelle et professionnelle des étudiantes et des étudiants. Par ailleurs, l'AÉ peut impliquer un changement d'approche pédagogique de la part du corps enseignant puisqu'elle favorise une pluralité de perspectives, privilégie l'apprentissage par problème et valorise une offre d'activités authentiques aux personnes étudiantes, plutôt que des tâches académiques (Béchar, 2012).
6. **L'« expérience significative » au premier plan** : l'AÉ requiert la création d'expériences « authentiques » et « significatives », ce qui se comprend généralement comme la nécessité de placer les personnes étudiantes dans des situations « réelles » ou « proches de situations réelles » (Cabana 2021; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021; Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018). L'expérience d'apprentissage souhaitée est concrète et interactive, donne droit à l'erreur et est perçue comme une opportunité d'ancrer les apprentissages dans un environnement sécuritaire (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).

Des formes multiples d'AÉ :

L'AÉ peut se réaliser dans divers contextes. En salle de classe, il s'agit de proposer aux personnes étudiantes des situations se rapprochant de contextes d'apprentissages authentiques ou réels, par exemple des études de cas, des simulations, virtuelles ou non, des mises en situation, l'apprentissage par problèmes, l'approche par projets, le jeu de rôle ou le laboratoire.

Pour ce qui est des contextes d'apprentissage hors de la salle de classe ou de l'université, des organismes pancanadiens (Sattler, 2011, cité par Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020; Enseignement coopératif et apprentissage intégré au travail – ECAIT Canada, 2023) proposent les catégories suivantes :

- le stage d'apprenti ou la formation en apprentissage;
- l'enseignement coopératif (coop);
- le stage;
- le placement en milieu de la pratique;
- le stage clinique ou la pratique obligatoire dans un milieu professionnel;
- le projet de recherche appliquée, industrielle et communautaire;
- l'apprentissage par le service communautaire;
- les expériences de travail;
- l'entrepreneuriat;
- le travail bénévole;
- le mentorat;
- les échanges coopératifs internationaux;
- les études à l'étranger.

b) L'expérience des étudiantes et des étudiants quant à l'AE

(CSE, 2022, p. 53)



Les compétences considérées les plus importantes par les personnes étudiantes sont :

- « faire preuve d'autonomie dans ma pensée et dans mes actions;
- faire preuve d'une pensée critique;
- démontrer une ouverture aux différences interculturelles;
- communiquer clairement et de façon appropriée;
- résoudre des problèmes;
- démontrer une capacité à prendre des décisions;
- utiliser des méthodes de travail efficaces;
- exercer mon sens des responsabilités;
- exercer un jugement éthique;
- départager l'information pertinente et fiable de la fausse information ».

De façon générale, il semble que les étudiantes et étudiants souhaitent davantage d'AE ou d'apprentissage intégré au travail dans le cadre de leurs parcours de formation (Malatest, 2018, cité par Coget, 2023; CSÉ, 2021). Dans le cadre d'une consultation menée par le CSE (2022) auprès de la population étudiante collégiale, plus de la moitié des personnes répondantes ont signalé leur intérêt pour les lieux et les modes d'enseignement qui mettent à contribution ou qui s'approchent des milieux professionnels, soit les stages, l'apprentissage en milieu de travail ou l'alternance travail-études (CSE, 2022). Les résultats révèlent également un besoin marqué pour le développement de compétences dites du 21^e siècle (voir l'encadré ci-contre) et liées à la compréhension d'enjeux sociétaux. Ainsi, du point de vue des étudiantes et des étudiants, les avantages de l'AE sont nombreux et peuvent se décliner en trois catégories : académiques, professionnels, et personnels (McRae, Pretti, et Church, 2021, cités par Colet, 2023).

Des avantages de l'AE du point de vue des étudiantes et des étudiants

Sur le plan académique :

- L'AE favorise les apprentissages et la capacité à intégrer la théorie et la pratique (Université Laval 2018; McRae, Pretti, et Church, 2021).

L'apprentissage est plus durable, car il est immédiatement appliqué (Brown, 2011).

- Il permet de clarifier les objectifs académiques en permettant aux étudiantes et étudiants d'« exercer un contrôle sur leur apprentissage » (Université Laval 2018) et de « poursuivre[re] leurs propres objectifs d'apprentissage » (Institut de technologie de la Colombie-Britannique, 2018).
- Il « contribue à la motivation et à l'engagement; favorise le transfert des apprentissages, l'intégration et la mobilisation des compétences en situations complexes; encourage la réflexion sur l'action; développe les habiletés cognitives de haut niveau et l'apprentissage en profondeur; permet de développer des habiletés et attitudes difficiles à développer autrement » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).

Sur le plan professionnel

- L'AE favorise le développement des compétences transversales ou professionnelles, recherchées dans les milieux de travail (CSE, 2019).
- Il améliore la capacité des apprenantes et apprenants à mobiliser des compétences transférables et à réfléchir à des situations professionnelles (Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d.; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).
- Il permet aux personnes étudiantes d'acquérir de l'expérience pertinente dans leur domaine d'activité professionnelle (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020), de « préciser leurs intérêts et leurs passions », de clarifier leurs choix d'études et/ou leurs objectifs professionnels en les « expos[ant] à différentes options de carrière » (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020; Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d.; McRae, 2018).
- Il contribue à la construction de l'identité professionnelle (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021; Bédard 2021; Université Laval 2018).
- Il permet de bâtir un réseau et d'établir des liens personnels avec d'éventuels employeurs (Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d.; Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020).

Sur la vie personnelle (Colet, 2023) :

- L'AE favorise le développement de l'autonomie, de la confiance en soi, de la maturité, des aptitudes dans l'apprentissage continu, en permettant aux personnes apprenantes de cibler leurs intérêts, leurs forces et leurs défis.
- Il a le potentiel de rendre les études postsecondaires plus abordables en améliorant (parfois) la situation financière des étudiants et étudiantes, dans le cas des expériences rémunérées (McRae, Pretti, et Church, 2021; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021; CPR-HDCDSCPH, 2018).
- L'apprentissage par l'expérience en milieu communautaire contribue à développer chez les étudiantes et les étudiants une « meilleure compréhension du monde », une conscience critique et une responsabilité citoyenne (Stasse, 2020; Brown 2011).
- Les expériences à l'international contribuent, quant à elle à « l'acquisition de capacités interculturelles et de visions du monde élargies » (McRae, 2018).

Des défis de l'AE du point de vue des étudiantes et des étudiants

Plusieurs obstacles peuvent néanmoins entraver un AE de qualité pour les étudiantes et les étudiants, notamment l'accès inéquitable aux occasions selon les filières ou les programmes d'études, ainsi que le manque d'information et de soutien de la part des établissements d'enseignement pour repérer des occasions d'AE (CSE, 2019; Malatest, 2018; TRAES, 2020, cités par Coget, 2023). À cet effet, un travail de sensibilisation ou des campagnes d'information pour promouvoir l'AE permettraient de pallier cette lacune (Malatest, 2018, cité par Coget, 2023). Au surplus, certains groupes de la population étudiante éprouvent des difficultés d'accès plus importantes à des occasions d'AE, notamment des personnes autochtones, issues de l'immigration ou en mobilité, de première génération, vivant avec un handicap ou appartenant à une minorité linguistique. Un soutien accru et adapté aux besoins de ces groupes serait nécessaire.

Le manque de préparation des personnes étudiantes peut également affecter la qualité de l'AE (Malates, 2018; TRAES, 2020, cités par Coget, 2023). Certains groupes comme les étudiantes et étudiants internationaux peuvent vivre des défis de préparation supplémentaires, notamment liés aux communications dans une langue seconde, à une méconnaissance de la culture ou des attentes des milieux professionnels d'accueil.

Par ailleurs, la participation à une expérience d'AE peut représenter un fardeau financier pour plusieurs étudiantes et étudiants (Smith et collab., 2022; TRAES, 2020; Malatest, 2018, cités par Coget, 2023). Par exemple, dans le cas de stages non rémunérés, des frais de participation, d'inscription ou de déplacement peuvent s'ajouter à une privation de revenus découlant d'une interruption de travail rémunéré. Une attention particulière devrait être portée aux personnes étudiantes en situation de précarité financière afin de leur offrir un soutien adapté (Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018; Smith et collab. 2022). Peuvent s'ajouter des défis de gestion du temps et de conciliation entre l'AE, le travail, les obligations personnelles et les autres sphères de vie (TRAES, 2020).

À retenir

Les six éléments clés de l'AE

L'AE se définit comme :

« une stratégie qui place directement les apprenants [et les apprenantes] dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser leurs apprentissages. Cette stratégie est axée sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats ».



Référence : TÉLUQ, 2022



- 1. La place centrale de la personne apprenante** dans le processus d'apprentissage.
- 2. L'importance de la réflexivité**, qui a pour objectif de faciliter la compréhension des apprenantes et des apprenants de leurs propres compétences et connaissances ainsi que l'intégration de l'apprentissage effectué (McRae, Pretti, et Church, 2021).
- 3. L'accent mis sur le processus** : l'AE est conçu comme un processus itératif par lequel « la personne apprenante multiplie les expériences et construit sa compétence au fil de celles-ci » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).
- 4. L'évaluation des apprentissages sur plusieurs dimensions** : l'évaluation porte sur plusieurs dimensions, non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi les dimensions affectives et comportementales (Béchar, 2012; Mandeville, 2009). Le processus d'apprentissage et, du coup, son évaluation « nécessite [nt] la prise en compte de la totalité de la personne et du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage » (Mandeville, 2009).
- 5. Le rôle clé des personnes qui accompagnent et soutiennent les apprentissages** : la relation éducative est très importante, car les personnes qui soutiennent les personnes étudiantes jouent un rôle clé dans la dynamique réflexive au cœur du processus de l'AE. L'AE peut impliquer un changement d'approche pédagogique de la part du corps enseignant puisqu'elle favorise une pluralité de perspectives, privilégie l'apprentissage par problème et valorise une offre d'activités authentiques aux personnes étudiantes, plutôt que des tâches académiques (Béchar, 2012).
- 6. L'expérience significative au premier plan** : l'AE requiert la création d'expériences « authentiques » et « significatives », ce qui se comprend généralement comme la nécessité de placer les personnes étudiantes dans des situations « réelles » ou « proches de situations réelles » (Cabana 2021; Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021; Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la Chambre des communes, 2018).

- L'AE peut se réaliser dans divers contextes, tant en milieu universitaire (ex. : études de cas, simulations, virtuelles ou non, mises en situation, apprentissage par problèmes, etc.), qu'en dehors de la salle de classe (ex. : lors de stages, de projet de recherche appliquée, d'apprentissage par le service communautaire, l'entrepreneuriat, le bénévolat ou les études à l'étranger).
- De façon générale, les étudiantes et étudiants souhaitent davantage d'AE ou d'apprentissage intégré au travail dans le cadre de leurs parcours de formation (Malatest, 2018, cité par Coget, 2023; CSÉ, 2021). De leur point de vue, les avantages de l'AE sont nombreux et peuvent se décliner en trois catégories (McRae, Pretti, et Church, 2021, cités par Colet, 2023) :



Académiques : par exemple, l'AE « contribue à la motivation et à l'engagement; favorise le transfert des apprentissages, l'intégration et la mobilisation des compétences en situations complexes; encourage la réflexion sur l'action; développe les habiletés cognitives de haut niveau et l'apprentissage en profondeur; permet de développer des habiletés et attitudes difficiles à développer autrement » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2021).



Professionnels : l'AE favorise notamment le développement des compétences transversales ou professionnelles, recherchées dans les milieux de travail (CSE, 2019). Il permet aux personnes étudiantes d'acquérir de l'expérience pertinente dans leur domaine d'activité professionnelle (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020), de « préciser leurs intérêts et leurs passions », de clarifier leurs choix d'études et/ou leurs objectifs professionnels en les « expos[ant] à différentes options de carrière (Table ronde des affaires et de l'enseignement supérieur, 2020; Association canadienne de l'enseignement coopératif, s. d.; McRae, 2018).



Personnels : l'AE favorise notamment le développement de l'autonomie, de la confiance en soi, de la maturité, des aptitudes dans l'apprentissage continu, en permettant aux personnes apprenantes de cibler leurs intérêts, leurs forces et leurs défis.

- Plusieurs obstacles peuvent entraver un AE de qualité pour les étudiantes et les étudiants, notamment l'accès inéquitable aux occasions selon les filières ou les programmes d'études, ainsi que le manque d'information et de soutien de la part des établissements d'enseignement pour repérer des occasions d'AE (CSE, 2019; Malatest, 2018; TRAES, 2020, cités par Coget, 2023). L'AE peut supposer un coût financier important (Smith et collab., 2022; TRAES, 2020; Malatest, 2018, cités par Coget, 2023) et des défis de gestion du temps et de conciliation entre l'AE, le travail, les obligations personnelles et les autres sphères de vie (TRAES, 2020).



Conclusion

Ce rapport brosse un portrait ciblé des caractéristiques sociodémographiques et des parcours des étudiantes et étudiants du réseau de l'Université du Québec. Il présente également une synthèse des besoins des étudiantes et des étudiants collégiaux et universitaires repérés dans les écrits scientifiques récents, au regard de certaines modalités d'offre de formations et de services à privilégier. Il illustre avec acuité la diversification de la population étudiante au cours des dernières décennies et de son rapport aux études, qui tend à s'éloigner d'une conception traditionnelle. Les besoins de cette vaste population sont donc tout autant variés. Néanmoins, les écrits recensés mettent en lumière un besoin commun de flexibilité, d'appartenance et de reconnaissance. Nous espérons que ce portrait contribuera à alimenter les réflexions du personnel de direction, tout comme de toutes les personnes appelées à intervenir auprès des personnes étudiantes du réseau de l'UQ, dans l'optique de mieux répondre à leurs réalités et besoins.

Références

- Academos. (2019). *La génération Z du Québec et sa vision du milieu du travail*. Academos. <https://academos.lpages.co/generation-z/>
- AQICESH. (2021). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*. AQICESH. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2022/02/Statistiques-AQICESH-2020-2021.pdf>
- Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures. (2014). *Avis sur la formation à distance*. AELIÉS. <https://www.aelies.ulaval.ca/documentation>
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Béchar, J-P. (2012). *Mieux comprendre l'apprentissage expérientiel*. HEC Montréal.
- Bédard, D. (2020). *Motivation et engagement des étudiants : Quelques implications pédagogiques*. Université de Québec. https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/LeTableau_D_Bedard_Vol9_no4.pdf
- Bédard, D. (2021, 18 octobre). *L'apprentissage expérientiel : quelques pistes réflexives*. Perspectives SSF. <https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/lapprentissage-expérientiel-quelques-pistes-reflexives/>
- Bergeron-Leclerc, C. et Simard, É. (2019). Repenser l'accompagnement des stagiaires en travail social en situation de handicap. *Phronesis*, 8(1-2), 96-110.
- Bérubé, F., Bourassa-Dansereau, C., Frozzini, J., Gélinas-Proulx, A. et Rugira, J. M. (2018). *Les étudiants internationaux dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel*. FODAR-DI 2019-2019.
- Bonin, S. (2019a). *À la rencontre des étudiants des Premiers Peuples. Une analyse ICOPE*. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. https://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/premiers_peuples_UQ.pdf
- Bonin, S. (2019b). *Les étudiants de première génération universitaire. Toujours d'actualité !* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/18/1/etudiants-premiere-generation-ICOPE-2019.pdf>
- Bonin, S. (2019c). *Conditions de vie, motivations et engagement des étudiants internationaux au baccalauréat. Une analyse des enquêtes ICOPE 2026 et NSSE 2017*. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/17/1/etudiants-internationaux-ICOPE-NSSE-2019.pdf>
- Bonin, S. (2020, décembre). *Référentiel de données sur la réussite des études – Premier, deuxièmes et troisièmes cycles universitaires*. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. https://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20r%C3%A9ussite%20VF.pdf
- Bonin, S. (2021a). *Quel est l'impact des responsabilités parentales sur la poursuite d'études universitaires ?* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/78/1/Note_etudiants_parents_ICOPE_oct_2021.pdf

- Bonin, S. (2021b). *Quel est l'impact du travail rémunéré durant les études de baccalauréat ?* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. https://www.uquebec.ca/dri/publications/analyses_de_donnees/Note_heures_travaillees_BAC_V2.pdf
- Bonin, S. (2022a). *Comment se définit le projet d'études en présence d'une limitation fonctionnelle ?* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. https://www.uquebec.ca/dri/publications/analyses_de_donnees/Note_ESH.pdf
- Bonin, S. (2022b). *Étudiants internationaux : combien resteront au Québec après leurs études ?* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. https://www.uquebec.ca/dri/publications/analyses_de_donnees/Note_R%C3%A9sidents_permanents_final.pdf
- Bonin, S. et Girard, S. (2017). *Enquête ICOPE 2016*. Université du Québec. https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/96/1/rapport_enquete_ICOPE_2016.pdf
- Bonin, S., Bujold, J., et Doray, P. (2012). Universités nouvelles, étudiants nouveaux ? Dans L. Roy et Y. Gingras (dir.), *Les universités nouvelles, Enjeux et perspectives*.
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. ÉCOBES, Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG_Faits%20saillants.pdf
- Bonin, S. (2022, février). *Comment se définit le projet d'études en présence d'une limitation fonctionnelle ?* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Bonin, S. (2023, novembre). *Quelles sont les caractéristiques de la population étudiante autochtone entrée à l'Université du Québec (UQ) en 2022 ?* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M. É., Rousseau, N., Giguère, M. H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE).
- Boudarbat, B. (2011). *Les défis de l'intégration des immigrants dans le marché du travail au Québec : enseignements tirés d'une comparaison avec l'Ontario et la Colombie-Britannique*. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M. M., Béliveau, M.-E., Gosselin-Leclerc, C., et Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement : Un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *European Review of Applied Psychology*, 68(1), 2334. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.11.001>
- Brown, Nevin C. (2011). A 360-Degree View of International Service Learning . Dans R. G. Bringle, J. A. Hatcher et S. G. Jones. *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research* (57-68). Stylus Publishing.
- Bureau de coopération interuniversitaire – BCI. (2018). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2018*.
- Cabana, M. (2021, 18 octobre). *De l'apprentissage expérientiel dans mon cours ?* Perspectives SSF. <https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/de-lapprentissage-experientiel-dans-mon-cours/>
- Caidor, P. (2021). *Vers une excellence inclusive : cadre de changement pour l'excellence inclusive dans le milieu de l'enseignement supérieur* [communication orale]. Colloque de l'IRIPI « Regards croisés sur les pratiques en recherche et en sciences humaines », Montréal, QC.

Campus Numérique. (2021). *Typologie des modes de formation*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/CNQ_Typologie-modes-formation_VF.pdf

CAPRES. (2013). *La réussite des étudiants en situation de handicap (ESH)*. CAPRES. <https://archive-soresquebec.ca/id/eprint/35/1/Inclusion%20des%20%C3%A9tudiants%20pr%C3%A9sentant%20un%20trouble%20de%20sant%C3%A9%20mentale%20ou%20un%20trouble%20neurocognitif%20%28TA%2C%20TSA%2C%20TDAH%29%20dans%20les%20%C3%A9tablissements%20d%E2%80%99enseignement%20sup%C3%A9rieur.pdf>

CAPRES. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. CAPRES. <https://oresquebec.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur/>

CAPRES. (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*. CAPRES. <https://oresquebec.ca/dossiers/etudiants-internationaux-en-enseignement-superieur/>

Carey, T. et Trick, D. (2013). *Les répercussions de l'apprentissage en ligne sur la productivité, le coût et la qualité de l'enseignement supérieur : analyse du contexte et examen de la documentation*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Cayouette-Remblière, J., et Doray, P. (2022). L'enseignement supérieur en recomposition. *Lien social et Politiques*, 89(4). <https://doi.org/10.7202/1094545ar>

Chaires de recherche du Canada. (2021). *Exigences et pratiques en matière d'équité, de diversité et d'inclusion*. <https://www.chairs-chaire.gc.ca/program-programme/equity-equite/index-fra.aspx>

Chambre des commerces. (2019). *Persévérance scolaire et conciliation études-travail : Une piste de solution à la pénurie de main-d'œuvre*. Chambre de commerce du Montréal métropolitain. <https://www.ccm.ca/fr/>

[publications/etude/perseverance-scolaire-et-conciliation-etudes-travail--une-piste-de-solution-a-la-penurie-de-main-d-oeuvre/](https://www.ccm.ca/fr/publications/etude/perseverance-scolaire-et-conciliation-etudes-travail--une-piste-de-solution-a-la-penurie-de-main-d-oeuvre/)

Champagne, E. et Granja, A. D. (2021). Les répercussions de la pandémie COVID-19 sur l'organisation et la gouvernance des universités. *Cahiers de recherche du Centre d'études en gouvernance*. <https://doi.org/10.20381/tz0c-wr36>

Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324. <https://doi.org/10.7202/000124ar>

Choy, S. (2002). *Nontraditional Undergraduates*. NCSE 2002-012, Département de l'éducation des États-Unis, National Center for Education Statistics.

Cloutier, R. (1990). *Les « nouvelles » clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de « l'étudiant traditionnel »*. Québec, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Université Laval.

Coget, L. (2023). *Théorie et pratiques de l'apprentissage expérientiel au Canada*. Université de Montréal. https://www.umontreal.ca/public/www/recteur/documents/ApprentissageExperientiel_RevueLitterature_finale.pdf

Comité de Liaison Interordres en Formation à Distance (CLIFAD). (2013). *La formation à distance : une voie essentielle pour faire du Québec une société du savoir pour toutes et pour tous, sommet sur l'enseignement supérieur*, Montréal, Le Comité.

Comité interordres de la relève étudiante. (2023). *L'expérience collégiale en temps de pandémie : Points de vue étudiants*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/02/50-3000-ER-experience-collegiale-etudiants.pdf>

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*, Mémoire présenté au Conseil Supérieur de l'Éducation, Montréal, La Conférence.

Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées de la chambre des communes. (2018). *L'apprentissage par l'expérience et la préparation au marché du travail à l'intention des jeunes Canadiens* [mémoire].

Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Sainte-Foy, Le Conseil, 175 p.

Conseil supérieur de l'éducation. (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*, sainte-Foy, Le Conseil, 104 p.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p.

Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé*, Québec, Le Conseil, 123 p.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : Un potentiel à optimiser*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/50-0486-AV-formation-distance-universites.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-de-fis-universitaire-1.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/50-2108-ER-Formation-a-distance.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation (2020). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le document L'université québécoise du futur : Tendances, enjeux et pistes d'action et de recommandations*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/50-0535-ME-Universite-du-futur.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2021). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites-2.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2022). *Formation collégiale Expérience éducative et nouvelles réalités. Sommaire*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-SO-college-experiences-et-nouvelles-realites-1.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2023). *L'expérience collégiale en temps de pandémie : Points de vue étudiants*. Conseil supérieur de l'Éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/02/50-3000-ER-experience-collegiale-etudiants.pdf>

Cyr, C. (2006). *Une analyse descriptive de la progression des populations étudiantes de premier cycle à l'université* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]

Demaizière, F., et Othman, S. (2019). *Analyse de Formation hybride en langues – Articuler présentiel et dis-*

tancier. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 22(2).

Doray, P. et Mayrand, P. (2001). *Une innovation institutionnelle à l'université : la participation des adultes*. Dans *Les tendances de l'éducation des adultes dans les universités*, 35^e colloque annuel de l'AcdeAulF (22-23 février 2001), Ottawa.

Doray, P., Kongo, A. R. et Bilodeau-Carrier, S. (2022). Note de recherche. *Les universités et leurs étudiant·es en temps de pandémie au Québec : Une analyse à chaud*. *Lien social et Politiques*, 89, 260. <https://doi.org/10.7202/1094563ar>

Duchaine, S., Morin, O. et Gagnon-Paré, M. È. (2014). *Rôles et usages des programmes de courte durée et des programmes constitutifs de grade : à la mesure des besoins de formation universitaire de l'ensemble de la société québécoise*. Université du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2436883>

Dufour, E. (2017). *Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec*. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 70(4), 5-33, <https://www.erudit.org/fr/revues/haf/2017-v70-n4-haf03137/1040572ar/>

ECAIT CANADA. (2021). *Définition de l'apprentissage intégré au travail & 9 types d'AIT*. ECAIT Canada. <https://cewilcanada.ca/CEWILFR/CEWIL-FR/About-Us/Apprentissage%20int%C3%A9gr%C3%A9%20au%20travail.aspx?hkey=a8d75bc6-e161-4261-9363-f82159969682>

---. *À propos du Carrefour de l'innovation iHub*. ECAIT Canada. <https://redstoneagency.imiscloud.com/CEWIL-FR/Resources/IWIL-Hub/IWIL-Hub-Home.aspx?WebsiteKey=912781a5-77c1-4973-8c41-55d237c78081&Ressources=1>

---. *Type d'AMT : apprentissage par le service*. ECAIT Canada. <https://cewilcanada.ca/CEWILFR/CEWIL-FR/>

[Resources/Employer-Community-Partners/Employer-Tool-Kit-Folder/Apprentissage-par-le-service.aspx](https://cewilcanada.ca/CEWIL-FR/Resources/Employer-Community-Partners/Employer-Tool-Kit-Folder/Apprentissage-par-le-service.aspx)

---. *Type de AMT : les projets et recherches industrielles et communautaires*. ECAIT Canada. <https://www.cewilcanada.ca/CEWIL-FR/Resources/Employer-Community-Partners/Employer-Tool-Kit-Folder/Les-projets-recherches.aspx?WebsiteKey=912781a5-77c1-4973-8c41-55d237c78081>

---. *Type de AMT : placement en milieu de travail*. ECAIT Canada. <https://cewilcanada.ca/CEWIL-FR/Resources/Employer-Community-Partners/Employer-Tool-Kit-Folder/Placement-en-milieu-de-travail.aspx?WebsiteKey=912781a5-77c1-4973-8c41-55d237c78081>

ECOBES. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : Valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*.

ECOBES. (2023). *Portait des étudiantes et des étudiants autochtones*. Fédération des cégeps. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2023/04/ppt-webinaireetudiantsautochtones-2023-04-21.pdf>

Fatoux, C., Mottet, M. et Rouissi, S. (2018). *État des connaissances sur la demande d'aide : Quel apport pour la formation universitaire en ligne? Formation et profession*, 26(1), 43. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.373>

Fédération étudiante collégiale au Québec. (2020). *État de situation sur l'enseignement à distance*. https://www.reseaeuissitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/12/Etat-situation-COVID-19_CoEx-2020-10-27_Zoom.pdf

Fédération étudiante collégiale du Québec. (2023). *Mémoire sur la formation à distance au collégial*. Commission des affaires collégiales. https://www.finances.gouv.qc.ca/ministere/outils_services/consultations_publicques/consultations_prebudgetaires/2023-2024/memoires/Memoire_Federation_etudiante_collegiale_Quebec.pdf

- Fortier, M. P. et Bergeron, G. (2016). Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université. *Le Tableau*, 5(3).
- Gallais, B., Nguema, N. B. B., Parent, S. J. et Turcotte, A. (s. d.). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada*.
- Gaudreault, M. M., Gaudreault, M., El-Hadge, H., Robert, É., Richard, É., Roy, S., Landry, D., Vachon, I., Charron, M., Zagrebina, A., Armstrong, M., Tardif, S., adjioque Agoumfo, Y. W., Bikie Bi Nguema, N. et Gulian, T. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC1 2021 : rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B*. ÉCOBES – Recherche et transfert ; CRISPESH ; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquete-Reussite_RapportGeneralPopAB_Oct2022_2.pdf
- Gaudreault, M., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : Valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière : données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*. ÉCOBES, Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gaudreault, M., Tardif, S. et Laberge, L. (2019). *Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille*. ÉCOBES, Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gauthier, M. A. (2014, juin). Portrait de la scolarité des immigrants du Québec à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages. *Données sociodémographiques en bref*, 18(3). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/portrait-de-la-scolarite-des-immigrants-du-quebec-a-partir-de-lenquete-nationale-aupres-des-menages.pdf>
- Gemme, B., et Gingras, Y. (2006). Les facteurs d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 23-47.
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2021). *Enseignement à distance : un succès mitigé et des leçons à tirer*. The Conversation. <https://theconversation.com/enseignement-a-distance-un-succes-mitige-et-des-lecons-a-tirer-158859>
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2022). *Les différentes modalités de formation : comment s'y retrouver et distinguer les avantages, les limites selon les acteurs*. Communication présentée au Colloque « L'enseignement supérieur au cœur des sociétés du savoir » dans le cadre du 89^e congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Québec, Canada.
- Gérin-Lajoie, S. (2021). *La formation à distance, une nouvelle réalité pour certains; Une façon de faire efficace et de qualité depuis longtemps*. Conférence (sur invitation) présentée au Rassemblement national académique.
- Girard, S. (2021). *Pourquoi les taux de diplomation produits par le Ministère sont-ils généralement plus élevés que ceux produits par les établissements ?* Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. https://www.uquebec.ca/dri/publications/analyses_de_donnees/Note1page_taux_diplomation_plus_eleves_final.pdf
- Gobeil-Proulx, J. (2019). La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(1), 56. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-04>
- Guri-Rosenblit, S. (2012). Open/Distance Teaching Universities Worldwide: Current Challenges and Future Prospect. *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, réf. du 20 janvier 2015. <https://www.oerknowledgecloud.org/record1270>
- Gurung, R. A., et Stone, A. M. (2023). You can't always get what you want and it hurts : Learning during the

pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 9(3), 264.

Hamel, J. (2021). Les étudiants et étudiantes à la lumière de ce que nous savons sur les jeunes d'aujourd'hui. *Éducation et sociétés*, 45(1), 193-206. <https://doi.org/10.3917/es.045.0193>

Hamel, J., Méthot, C., et Doré, G. (2011). Étudier et être étudiant, quelles valeurs pour les jeunes d'aujourd'hui. Dans Hamel, J., Pugeault-Cicchelli, C., Galland, O. et Cicchelli, V. (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 119-130). Presses Universitaires de Rennes.

https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_SoutienCETF_Avril2019.pdf

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/enseignement-superieur/Numerique/Campus_numerique_Quebec_Typologie-modes-formation_VF.pdf

Institut de Technologie de la Colombie-Britannique. (2018). *L'apprentissage par l'expérience et la préparation au marché de l'emploi pour les jeunes Canadiens* [mémoire, Institut de technologie de la Colombie-Britannique]. <https://www.ourcommons.ca/Content/Committee/421/HUMA/Brief/BR9709682/br-external/BritishColumbiaInstituteOfTechnology-9786315-f.pdf>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Landry, C. (2016). *Mémoire pour une politique de la réussite éducative*. Université Laval. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Rapports_de_recherche/pol_reussite_memoire_Landry_2016.pdf

Lapointe, S. et Underdown, V. (2022). *L'apprentissage expérientiel dans le secteur social*. Centre des compétences futures. <https://fsc-ccf.ca/fr/recherche/lapprentissage-expérientiel-dans-le-secteur-social/>

Larochelle-Audet, J., Magnan, M. O., Doré, E. et St-Vincent, L. A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec: illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1-14. <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2022-v30-n1-fp07830/1097865ar/resume/>

Leduc, L. et Morasse, M. È. (2023). *Les classes à distance s'imposent*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/universites/les-classes-a-distance-s-imposent/2023-10-05/c-est-comme-si-on-etait-encore-en-pandemie.php>

Lee-Whiting, B. et Bergeron, T. (2022, 2 août). *Students returning to campus want the 'university experience' missed during COVID-19*. The Conversation.

Léger. (2022). *Être un jeune en 2022*.

Léger. (2023). *Être un jeune en 2023. Rapport de l'étude sur la jeunesse 2023 : Génération Z et milléniaux*. Léger. <https://leger360.com/fr/sondages/rapport-etude-jeunesse-2023-generation-z-et-milléniaux/>

Loisier, J. (2012). *Mémoire sur les services offerts aux étudiants en FAD au Canada francophone*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 123 p.

Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 77 p.

Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*, Montréal, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 114 p.

Lucier, P. (2006). *L'université et l'éducation des adultes*, L'université québécoise. Figures, mission, environnements, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 113-120.

- Makhanya, M. (2015). *Trends & Treats in Online Learning: An International Perspective*, Thunder Bay (Ontario), Contact Nord, 29 p.
- Mandeville, L. « Chapitre 7. Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant », *Innovater dans l'enseignement supérieur*, coll. « Apprendre », Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 123-138. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0123>
- McGregor, K.K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. et Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90-102.
- McRae, N., Pretti, T. Judene et Church, D. (2021). *Work-Integrated Learning Quality Framework*, AAA★. University of Waterloo. <https://uwaterloo.ca/work-learn-institute/blog/quality-work-integrated-learning-framework>
- Means, B., Toyoama, Y., Murphy, R., Bakia, M. et Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning : A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Washington D.C., U.S. Department of Education, 66 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation*, version abrégée, Québec, 40 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative*, Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2021). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Personnes_immigrantes_2021.pdf
- Monney, N. (2022). *S'inspirer des résultats issus de la recherche sur l'enseignement à distance pour réfléchir à la formation comodale*. Communication présentée au Webinaire du Groupe d'Intervention et d'Innovation Pédagogique (GRIIP), Québec, Canada. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/webinaires/Webinaire_GRIIP_comodal.pdf
- Napierala, J., Pilla, N., Pichette, J., et Colyar, J. (2022). *L'apprentissage en Ontario pendant la pandémie de COVID-19 : Expériences des étudiants de première année du postsecondaire en Ontario en 2020-21*. Toronto. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- OFDE. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22946?show=full>
- ORES. (2023). *ORES_2023_dossier_EDI.pdf*. <https://oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>
- Papi, C., Brassard, C., Plante, P., Savard, I., Mendoza, G. A. et Gérin-Lajoie, S. (2021). Créer dans l'urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance : Tout un défi! *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 233240. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-20>
- Papi, C. et Sauvé, L. (dir.) (2021). *PERSÉVÉRANCE ET ABANDON EN FORMATION À DISTANCE : De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*. Presses de l'Université du Québec, Collection formation à distance. <https://www.puq.ca/catalogue/collections/perseverance-abandon-formation-distance-4047.html>
- Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 37(37). <https://doi.org/10.4000/dms.6904>

- Paquelin, D. (2017). *Flexibilisation : principes et actions*. Les carnets de la chaire, Québec, Université Laval, Chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, 15 p., réf. du 5 août 2021, https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/01-flexibilisation_mai_2017.pdf.
- Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (77), 11-35.
- Philion, R., Bourassa M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Université du Québec en Outaouais et Université du Québec. https://safire.umontreal.ca/fileadmin/Documents/FAS/SAFIRE/Documents/Guide_Accommodements_Philion_UQO_02-09-2016.pdf.
- Pittman, L. D. et Richmond, A. (2008). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment during the Transition to College on JSTOR. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362.
- Ratel, J.L. (2017). Des projets d'études aux projets de vie : une analyse des parcours universitaires chez des étudiants des Premières Nations au Québec. *Les cahiers du CIERA*, 14, 84-104. <https://depot.erudit.org/id/004149dd>
- Réseau des Carrefours Jeunesse-Emploi du Québec (RCJEQ). (2021). *Les jeunes de 15 à 35 ans désirent trouver un emploi, mais sont désorientés par les effets de la pandémie*. Sondage du Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec. [Communiqué de presse].
- Rhéaume, R. (2023). *Génération Y et Z : Qui sont-ils ? Que veulent-ils ? Veille d'information*. Centre de pédagogie universitaire de l'UQAR.
- Rochette, C., Larguier, C., & Roussat, C. (2022). *Faut-il créer le statut d'« étudiant aidant » pour une meilleure reconnaissance ?*
- Roy, J. (2015). *Les cégépiens et la réussite scolaire : un point de vue sociologique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, collection Regards sur la jeunesse du monde, 200 p.
- Roy, N., Cuerrier, M. et Poellhuber, B. (2023). Santé mentale, bien-être et formation : les transformations institutionnelles et facultaires opérées lors de la pandémie de COVID-19 répondent-elles aux besoins des personnes apprenantes et aux exigences de la formation à distance en milieu universitaire ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 35-52. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-05>
- Sales, A., et Drolet, R. (1997). *Allongement de la jeunesse, parcours d'études et vieillissement de la population étudiante universitaire, dans pierre chenard (dir.), L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*, Québec. Presses de l'Université du Québec, 37-53
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.
- Selingo, J. J. (2018). *The New Generation of Students: How Colleges Can Recruit, Teach, and Serve Gen Z*. Washington (D.C.), *Chronicle of Higher Education*, 46 p.
- Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke. (2021, 18 octobre). *L'apprentissage expérientiel, Face et Pile*. Perspectives SSF. <https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2021/10/18/lapprentissage-experientiel-face-et-pile/>
- Smith, R., Macpherson, E., Rizk, J. et Kumah, C. *Au-delà des salles de classe : l'avenir de l'enseignement postsecondaire, c'est maintenant*, Ottawa, Conference Board du Canada, 2022.
- SPEC. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial*. <https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2022/10/enqueteressite-rapportgeneralpab-oct2022.pdf>

- St-Laurent, B. et Tremblay, M. (2010). *L'accessibilité aux études supérieures : les enjeux culturels*, L'accessibilité aux études supérieures. Quels enjeux pour demain ? colloque organisé par le CAPRES (28 et 29 octobre), Montréal.
- Stasse, A. (2020). *L'apprentissage par l'expérience au service de l'engagement des étudiant·e·s*. FUCID. <https://www.fucid.be/lapprentissage-par-lexperience-au-service-de-lengagement-des-etudiant%C2%B7e%C2%B7s/>
- Statistique Canada (2016). *Identité autochtone (9), plus haut certificat, diplôme ou grade, Recensement de 2016, no 98-400-X2016264*.
- Statistique Canada. (2020). *L'expérience et les besoins des aidants âgés au Canada*. Regard sur la société canadienne. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2020001/article/00007-fra.pdf?st=yi-B3lswY>
- Statistique Canada. (2021). *Perspective géographique : peuples autochtones*. Recensement de la population. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?lang=F&topic=8&dguid=2021A000224>
- Statistique Canada. (2023). *Un système d'immigration pour l'avenir du Canada*. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/sir/strategie_immigration-review-fr.pdf
- Super, D. E., et Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British journal of guidance and counselling*, 9(2), 194-201.
- Table Ronde des Affaires et de l'Enseignement Supérieur. (2020, 9 juin). *TRAES et Riipen s'associent pour offrir à 12 000 étudiant·e·s l'accès à l'apprentissage intégré au travail*. TRAES Nouvelles. <https://www.bher.ca/fr/nouvelles/traes-et-riipen-sassocient-pour-offrir-a-12-000-etudiantes-laces-a-lapprentissage-integre-au>
- Therrien, R. (1997). *Éléments de réflexion sur le champ de l'éducation des adultes à l'université*, dans pierre chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Presses de l'Université du Québec, p. 105-117.
- Tremblay, C. (2023). Apports et limites de la formation à distance pour la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 53-67. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-06>
- Tremblay, D.-G. (2019). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux (4e édition)*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/conciliation-emploifamille-temps-sociaux-edition-3630.html>
- Tremblay, D.-G., et Yagoubi, A. (2022). *La conciliation famille-travail-études dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec : Mesures et initiatives des Universités et des CÉGÉPS*.
- UNESCO. (2022). *Rapport d'enquête mondiale : La contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'apprentissage tout au long de la vie*.
- Union étudiante du Québec (2018). *Accueil et soutien des personnes autochtones dans le réseau universitaire québécoise. Recension des besoins et des bonnes pratiques*. Union étudiante du Québec. <https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/Avis-sur-la-communaute-autochtone.pdf>
- Union étudiante du Québec (2020). *Favoriser la réussite des parents étudiants à l'université. Situation actuelle et pistes d'action*. Union étudiante du Québec. <https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/e423a97b-fae7-4d40-bac2-5b7171afe752.pdf>
- Union étudiante du Québec (2021a). *La communauté étudiante internationale. Défis, obstacles et stratégies de rétention*. Union étudiante du Québec. <https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/Avis-sur-la-communaute-etudiante-internationale.pdf>

Union étudiante du Québec (2021b). *Formation à distance. Portrait de la situation actuelle et recommandations pour améliorer l'accessibilité et la qualité de ce mode de formation*. Union étudiante du Québec. <https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/Avis-sur-la-formation-a-distance.pdf>

Union étudiante du Québec (2022). *La communauté étudiante en situation de handicap dans les universités québécoises. Politiques institutionnelles, accommodements et financement*. Union étudiante du Québec. <https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/e423a97b-fae7-4d40-bac2-5b7171afe752.pdf>

Université Laval. (2018, 8 août). *L'apprentissage expérientiel en milieu communautaire. Enseigner à l'Université Laval*. <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-apprentissage-experientiel-en-milieu-communautaire>

Université du Québec (2021). [site web] : <https://ptc.uquebec.ca/portailsae/articles/2021-01-26/lequite-diversite-et-inclusion-on-parle-de-quoi-au-juste>

Université du Québec (2022). *Pistes pour accueillir et accompagner la population étudiante des Premiers Peuples à l'université*. Université de Québec. <https://reseau.uquebec.ca/system/files/documents/accueil-accompagnement-premiers-peuples-universite-brochure-2023.pdf>

Université du Québec (2023). [site web] : <https://reseau.uquebec.ca/fr/a-propos/equite-diversite-et-inclusion>

Université du Québec à Montréal [site web] : <https://enseigner.uqam.ca/bases/diversite-etudiante/>

Université du Québec en Outaouais [site web] <https://uqo.ca/camie>

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (77), 37-54.

Walton, G. M. et Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331(6023), 1447-1451.

Zilka, G. C., Cohen, R. et Rahimi, I. (2018). Teacher presence and social presence in virtual and blended courses. *Journal of Information Technology Education Research*, 17, 103.