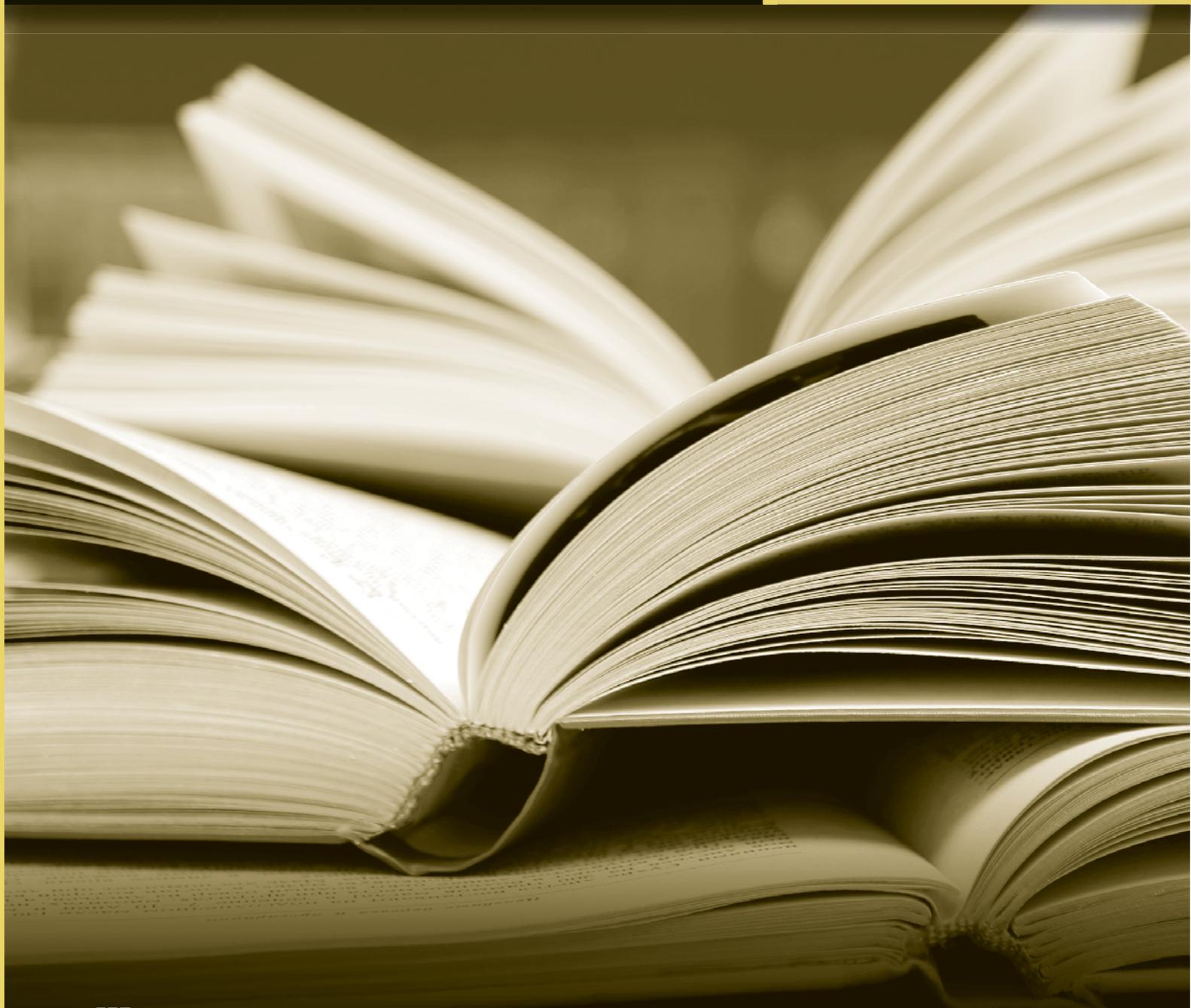


Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année

Rapport 2

Les caractéristiques et
l'expérience des étudiants
autochtones, handicapés
immigrants et de minorités visible



Association des collèges
communautaires du Canada

Association of Canadian
Community Colleges

Canada

Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année

Rapport 2

Les caractéristiques et
l'expérience des étudiants
autochtones, handicapés,
immigrants et de minorités visibles

Association des collèges communautaires du Canada
Ressources humaines et Développement des compétences Canada

Décembre 2008



Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et Recherche, sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Ressources humaines et Développement des compétences Canada ou du gouvernement fédéral.



Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi.



Papier

ISBN : 978-1-100-90598-3

No de cat. : HS28-119/2-2009F

PDF

ISBN : 978-1-100-90599-0

No de cat. : HS28-119/2-2009F – PDF



Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction de la politique sur l'apprentissage, veuillez communiquer avec :

Ressources humaines et Développement des compétences Canada

Centre des publications

140, Promenade du Portage, Phase IV, niveau 0

Gatineau (Québec) Canada K1A 0J9

Télécopieur : 819-953-7260

www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/index/pa.shtml

Remerciements

L'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et Ressources humaines et du Développement des compétences Canada (RHDC) tiennent à remercier les directeurs généraux et le personnel des 116 collèges canadiens qui ont pris le temps de participer à cette étude, malgré un emploi du temps chargé. Sans leur collaboration, notre recherche n'aurait évidemment pas été possible.

Merci également aux membres du comité consultatif de la recherche, qui ont consacré de nombreuses heures à discuter du pour et du contre des questions et de leur formulation, afin de composer des questionnaires de qualité exceptionnelle. Leur intelligence et leur compétence ressortent clairement dans cette étude de même que dans l'Enquête pancanadienne sur les pratiques exemplaires d'apprentissage dans les collèges. Les membres du Comité consultatif des vice-présidents ont aussi été indispensables pour assurer la participation des établissements.

Nous remercions sincèrement Peter Dietsche, chercheur principal de cette étude, du travail phénoménal consacré à la conception de l'étude et à l'analyse de la quantité extraordinaire de données produites par les deux enquêtes, ainsi qu'à sa persévérance à encourager la participation étudiante. Le présent rapport a été rédigé par Anna Toneguzzo, agente principale, Recherche en politiques publiques à l'ACCC et Darren King, Direction de la politique sur l'apprentissage de RHDC. Merci aussi à Satya Brink, directrice, Recherche nationale en politiques sur l'apprentissage à RHDC, de ses nombreux commentaires et suggestions.

Sommaire

L'accès à l'éducation postsecondaire des groupes traditionnellement sous-représentés est une priorité du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux et territoriaux du Canada. Les collèges et instituts du Canada jouent un rôle clé dans l'éducation postsecondaire du pays, compte tenu de leur présence sentie dans les régions rurales et urbaines et de la diversité de leur clientèle, à laquelle ils offrent une vaste gamme de programmes, allant de l'alphabétisation aux grades appliqués, en passant par les équivalences d'études secondaires, les diplômes et certificats de formation professionnelle ou technique et les baccalauréats.

Au cours des dernières années, l'Association des collèges communautaires du Canada a brossé un tableau des types de programmes et de services offerts par les collèges et les instituts, en particulier aux étudiants des groupes sous-représentés qui font l'objet de notre rapport : les étudiants autochtones, les étudiants immigrants, les étudiants de minorités visibles et les étudiants handicapés. Notre rapport vient approfondir ces travaux en mettant en lumière la perspective des apprenants de ces groupes sous-représentés qui ont répondu aux deux enquêtes menées en 2005 dans le cadre de l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année : l'Enquête sur les caractéristiques des étudiants (Enquête à l'admission au collège) et l'Enquête sur l'expérience des étudiants (Enquête à la fin du semestre)*.

Les résultats présentés dans le présent rapport confirment que les collèges et instituts comptent une proportion considérable d'étudiants de chacun de ces quatre groupes. Nous présentons les résultats relatifs à chaque groupe de façon distincte plutôt que de les comparer entre eux, pour tenir compte du fait que les étudiants de chacun de ces groupes ont vécu des expériences qui ont une incidence sur leur parcours scolaire et leur expérience collégiale. De cette façon, l'administration et le personnel des collèges et instituts chargés des programmes et des services offerts aux étudiants de ces quatre groupes pourront consulter facilement les profils qui les intéressent et utiliser les données pertinentes en fonction de leurs besoins. Dans les paragraphes

qui suivent, nous faisons ressortir certaines des principales différences entre les répondants de chacun de ces quatre groupes et les autres étudiants.

■ Étudiants autochtones

Les étudiants autochtones représentaient 7 % des répondants à l'*Enquête à l'admission au collège* et 10 % des répondants à l'*Enquête à la fin du semestre*. Les études collégiales étaient le premier choix d'études postsecondaires pour la majorité d'entre eux, et elles étaient plus souvent un premier choix que pour les étudiants non autochtones. Les étudiants autochtones étaient plus âgés, ils comptaient une proportion supérieure de femmes et ils étaient plus nombreux à avoir des enfants ou des adultes à charge que les étudiants non autochtones. Par rapport à ces derniers, les étudiants autochtones étaient aussi plus nombreux à venir du marché du travail que de l'école secondaire.

Tout comme les étudiants non autochtones, les étudiants autochtones ont invoqué des raisons de fréquenter un collège ou un institut qui étaient le plus souvent axées sur la carrière. Une proportion significative d'étudiants autochtones a toutefois répondu que la préparation aux études universitaires et le développement personnel étaient des raisons de faire des études collégiales. Les étudiants autochtones ont répondu qu'ils avaient un fort sentiment d'appartenance envers le collège, qu'ils souhaitaient terminer leurs études et qu'ils étaient confiants en leur capacité de réussir. Comparativement aux non-Autochtones, toutefois, ils étaient moins nombreux à avoir une bonne opinion du personnel enseignant des collèges.

Même si les étudiants autochtones et non autochtones avaient un comportement scolaire semblable au secondaire, les étudiants autochtones ont évalué leurs compétences scolaires de base et leurs techniques d'étude à un niveau inférieur à celui des étudiants non autochtones. Les Autochtones éprouvaient en outre plus de difficultés à trouver un équilibre entre les études, la famille et le travail, et ils s'inquiétaient davantage du financement de leurs études que les autres étudiants. Les étudiants autochtones étaient donc plus susceptibles de répondre

qu'ils profiteraient et utiliseraient des services de soutien offerts par les collèges et les instituts. À la fin du semestre, les étudiants autochtones étaient aussi plus nombreux que les autres à avoir utilisé les services de soutien comme ceux des centres d'aide à l'apprentissage et le mentorat par les pairs.

■ Nouveaux immigrants étudiants

Les données sur les nouveaux immigrants étudiants sont tirées de *l'Enquête à l'admission au collège*, selon les réponses des 1 929 étudiants (7 % des répondants) définis comme nouveaux immigrants parce qu'ils ne sont pas nés au Canada et qu'ils sont arrivés au Canada en 2000 ou après. Le rapport présente aussi quelques comparaisons entre les nouveaux immigrants et les autres sous-populations, notamment les non-immigrants, les Canadiens de deuxième génération, les immigrants de longue date et les détenteurs d'un visa d'étudiant.

Les nouveaux immigrants étudiants ont répondu plus souvent que les autres étudiants que le collège n'était pas leur premier choix d'études postsecondaires, 18 % d'entre eux ayant choisi l'université comme première option. Ils étaient aussi plus nombreux que les étudiants des autres groupes à suivre un programme de diplôme d'études avancées plutôt qu'un programme de formation professionnelle ou technique. Pour ce qui est de leur profil démographique, les nouveaux immigrants étudiants étaient plus souvent des hommes plus âgés ayant des enfants ou des adultes à charge. Les deux tiers d'entre eux n'avaient ni l'anglais ni le français comme langue maternelle.

Chez les nouveaux immigrants, la proportion d'étudiants dont le père ou la mère possédait un diplôme universitaire était plus élevée que chez les étudiants des autres sous-groupes, tout comme la proportion d'étudiants dont les parents considéraient comme très important qu'ils fassent des études postsecondaires.

Pour ce qui est des objectifs d'études collégiales des nouveaux immigrants, même si la plupart d'entre eux se préparaient à une profession particulière, une proportion plus élevée que chez les étudiants des autres sous-groupes y était pour se préparer à des études universitaires. Un plus grand nombre de nouveaux immigrants étudiants que d'étudiants non immigrants s'attendaient à travailler durant leurs études et étaient très préoccupés quant à leur capacité de payer leurs études collégiales et de rembourser leur dette d'études.

Les nouveaux immigrants étudiants sont aussi plus nombreux à avoir répondu qu'ils bénéficieraient et utiliseraient probablement des services de soutien offerts par leur établissement (aide financière, services de nature linguistique, préparation aux études, etc.). Dans l'ensemble, les nouveaux immigrants étudiants étaient moins engagés envers leur programme et leur établissement que les non-immigrants, et ils étaient plus nombreux à avoir préféré travailler plutôt qu'étudier.

■ Étudiants de minorités visibles

L'analyse des caractéristiques et de l'expérience des étudiants de minorités visibles a été réalisée sur un sous-groupe d'étudiants de minorités visibles qui n'étaient ni immigrants (ni nouveaux ni de longue date) ni détenteurs d'un visa d'étudiant.

Par rapport à l'ensemble des étudiants, une proportion significative d'étudiants de minorités visibles a indiqué que l'université aurait été le premier choix d'études postsecondaires. Les étudiants de minorités visibles étaient donc plus nombreux que les autres à fréquenter le collège pour se préparer à des études universitaires.

Les étudiants de minorités visibles ont déclaré qu'ils éprouaient plus de difficultés dans tous les aspects évalués que les étudiants non-membres d'une minorité visible, notamment en ce qui concerne l'équilibre études-travail-famille, le contenu des cours et la charge de travail associée aux programmes. Ils étaient également plus nombreux à s'inquiéter du financement de leurs études et moins nombreux que les étudiants non-membres d'une minorité visible à se considérer bien intégrés au collège, tant au niveau scolaire que social. À la lumière de ces difficultés, un plus grand nombre d'étudiants de minorités visibles ont indiqué qu'ils bénéficieraient de services de soutien offerts par les collèges et les instituts, et qu'ils utiliseraient ces services, en particulier afin d'améliorer leur compétence linguistique, d'obtenir de l'aide financière, de planifier leurs études ultérieures et d'améliorer leurs techniques d'étude et d'examen. Qui plus est, les étudiants de minorités visibles étaient moins engagés que les autres étudiants par rapport à leur programme et à leur établissement, et ils avaient moins souvent une opinion positive du personnel enseignant.

■ Étudiants handicapés

Près d'un répondant sur dix à *l'Enquête à l'admission au collège* et à *l'Enquête à la fin du semestre* a déclaré

qu'il considérait avoir un handicap. De ces personnes, environ 60 % ont dit que leur handicap était un trouble de l'apprentissage, 10 %, lié à la mobilité, 6 %, de nature sensorielle, et 24 %, un handicap « autre ».

Le collège était le premier choix de la plupart des étudiants handicapés, qui ont été moins nombreux à classer l'université au premier rang. Par rapport aux autres étudiants, les étudiants handicapés étaient plus âgés, comptaient un plus grand nombre d'hommes que de femmes dans leur groupe et avaient plus souvent l'anglais comme langue maternelle. Ils étaient aussi plus nombreux, proportionnellement parlant, à avoir des enfants ou des adultes à charge et à s'auto-identifier comme Autochtones, et moins nombreux à faire partie d'une minorité visible.

Le pourcentage d'étudiants dont le père n'a pas fait d'études postsecondaires et dont les parents considèrent qu'il est très important de faire des études postsecondaires est plus bas chez les étudiants handicapés que chez les étudiants non handicapés. Pour ce qui est du parcours des étudiants handicapés qui entrent au collège, ceux-ci venaient moins souvent directement de l'école secondaire et du travail que les étudiants non handicapés, puisqu'ils étaient plus nombreux à fréquenter le collège l'année précédente.

Qu'ils soient handicapés ou non, les étudiants avaient un comportement scolaire semblable au secondaire pour ce qui est du nombre d'heures d'études et des devoirs. Les étudiants handicapés se considéraient toutefois moins bien intégrés sur le plan social et scolaire : ils ont été moins nombreux que les étudiants non handicapés à s'intéresser à leur apprentissage et plus nombreux à se sentir rejetés ou comme quelqu'un de l'extérieur à l'école secondaire. Ce sentiment d'intégration moindre s'est poursuivi au collège pour de nombreux étudiants, quoique l'on ait constaté des différences entre les étudiants ayant un handicap physique et ceux qui avaient un trouble d'apprentissage. Ces derniers se sentaient généralement moins bien intégrés sur le plan scolaire, et les étudiants ayant un handicap physique, moins bien intégrés à la vie sociale du collège.

La plupart des étudiants handicapés avaient un degré d'engagement élevé dans leurs études et avaient une attitude positive envers leur établissement et leurs enseignants. Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage étaient toutefois moins nombreux que les étudiants ayant un handicap physique et les étudiants non handicapés à se sentir ainsi.

Par rapport aux étudiants non handicapés, les étudiants handicapés éprouvaient davantage de difficultés par rapport à la charge de travail liée à leur programme, aux façons d'améliorer leurs notes et au contenu des cours, et ils étaient plus souvent préoccupés quant au financement de leurs études et au montant de leur dette. Naturellement, les étudiants handicapés ont répondu en plus grand nombre qu'ils bénéficieraient de services de soutien offerts par leur collège ou institut et qu'ils les utiliseraient, notamment pour surmonter leur handicap, obtenir de l'aide financière et améliorer leurs techniques d'études et d'examen.

Le présent rapport présente en outre quelques considérations politiques par rapport aux types de programmes et de services offerts aux étudiants de ces quatre groupes sous-représentés. Entre autres considérations importantes, mentionnons le rôle crucial des services de soutien pour assurer la réussite des étudiants de ces quatre groupes; la nécessité d'améliorer la coordination entre les écoles secondaires et les collèges et instituts quant aux études postsecondaires et les choix de carrière; et l'importance de développer une approche concertée entre les établissements de même qu'au sein des établissements, et de favoriser les partenariats entre les organismes associatifs de manière à répondre aux besoins des étudiants des groupes sous-représentés de façon globale.

Table des matières

1	Introduction	13
2	Description de la méthodologie de recherche	15
3	Échantillonnage et limites	17
	3.1 Limites de l'enquête	17
4	Les étudiants autochtones dans les collèges et les instituts	19
	4.1 Obstacles à la participation aux études postsecondaires	20
	4.2 L'échantillon d'étudiants autochtones	21
	4.3 Variables démographiques et contexte familial	21
	4.4 Caractéristiques des étudiants autochtones à l'admission	23
	4.5 Expérience au secondaire	24
	4.6 Préparation de carrière et certitude à l'admission au collège	25
	4.7 L'expérience collégiale	26
	4.8 Soutien dans les collèges et instituts : besoins et utilisation	27
	4.9 Financement de l'éducation	29
	4.10 Attitude des étudiants et degré d'engagement dans les études	31
	4.11 En conclusion	32
5	Les nouveaux immigrants dans les collèges et instituts	35
	5.1 Participation à l'éducation postsecondaire	35
	5.2 Les nouveaux immigrants et le marché du travail	36
	5.3 Les nouveaux immigrants	37
	5.4 Variables démographiques et contexte familial	38
	5.5 Caractéristiques des étudiants à l'admission et raisons de fréquenter un collège ou un institut	40
	5.6 Études et activités avant les études collégiales	42
	5.7 Expérience au secondaire	42
	5.8 Préparation de carrière et certitude	43
	5.9 Services de soutien : besoins et utilisation	44
	5.10 Financement des études collégiales	44
	5.11 Attitude des étudiants et degré d'engagement dans les études	46
	5.12 En conclusion	48

6	Les étudiants de minorités visibles dans les collèges et les instituts	51
6.1	Profil démographique des étudiants de minorités visibles	51
6.2	Éducation et activités avant le collège	53
6.3	Caractéristiques des étudiants de minorités visibles à l'admission	53
6.4	Expérience au secondaire	54
6.5	Raisons pour fréquenter un collège ou un institut	56
6.6	Intégration scolaire et sociale durant le premier semestre au collège	56
6.7	Services de soutien : besoins et utilisation	58
6.8	Financement des études collégiales	59
6.9	Attitudes des étudiants et degré d'engagement dans les études	61
6.10	Conclusion à propos des étudiants de minorités visibles	63
7	Les étudiants handicapés dans les collèges et instituts	65
7.1	Participation aux études postsecondaires	66
7.2	Caractéristiques démographiques des étudiants handicapés dans les collèges et instituts	67
7.3	Caractéristiques des étudiants handicapés à l'admission	69
7.4	Raisons de fréquenter un collège ou un institut	70
7.5	Expérience au secondaire	70
7.6	Intégration et résultats au collège	71
7.7	Services de soutien : besoins et utilisation	74
7.8	Financement des études collégiales	76
7.9	Attitude des étudiants et degré d'engagement dans les études	78
7.10	Attitude des étudiants à l'égard du personnel enseignant et de l'établissement	79
7.11	Conclusions au sujet des étudiants handicapés	80
8	Conclusion	83
	Bibliographies	85
Annexe 1	Membres des comités consultatifs	87
Annexe 2	Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année questionnaires d'enquête	89
Annexe 3	Enquête à l'admission au collège – collèges et instituts participants	91
Annexe 4	Enquête à la fin du premier semestre – collèges et instituts participants	93

1 Introduction

Comme l'a reconnu le Conseil de la fédération, l'éducation postsecondaire, la formation et les emplois valorisants sont difficilement accessibles à un grand nombre de peuples autochtones, d'immigrants et de personnes handicapées du Canada¹. L'une des priorités du Conseil de la fédération consiste à améliorer l'accès pour tous les Canadiens, mais en particulier pour les personnes défavorisées et sous-représentées depuis toujours en éducation postsecondaire et sur le marché du travail. Pour atteindre cet objectif, le Conseil s'est donc engagé à élaborer des stratégies visant à encourager la participation aux études postsecondaires et aux programmes de formation des Autochtones, des personnes handicapées et des étudiants de familles à faible revenu, de même qu'à réduire la perte de revenu des immigrants en améliorant la reconnaissance des diplômés et de la formation de ceux qui ont besoin de mettre leurs connaissances à niveau.

Les collèges et instituts du Canada jouent un rôle clé dans les systèmes d'enseignement postsecondaires du pays, car ils facilitent l'accès aux études supérieures et à l'emploi. En raison de leur présence marquée dans les régions rurales et urbaines du Canada, ils sont à la portée de presque toute la population. Ils facilitent en outre l'accès à l'éducation postsecondaire et au marché du travail pour une clientèle variée d'apprenants, à qui ils offrent une vaste gamme de programmes allant de l'alphabétisation aux diplômes et certificats de formation professionnelle, en passant par l'éducation de base pour adultes, les équivalences d'études secondaires, la formation d'apprentis ou les programmes de préparation à l'université, de baccalauréat et d'études appliquées.

Des études réalisées par l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) sur les programmes et services offerts aux apprenants autochtones et aux immigrants², de même que l'*Enquête pancanadienne sur les pratiques exemplaires d'apprentissage dans les collèges*, ont montré que les collèges et instituts offrent une vaste gamme de services de soutien, de cours adaptés et de programmes de formation pour répondre aux besoins particuliers des apprenants de ces groupes sous-représentés. Même si toutes ces études confirment que les collèges et instituts offrent de nombreux programmes qui répondent aux besoins des étudiants de ces groupes, très peu d'études ont consulté les étudiants directement sur leur origine, leur choix de fréquenter un collège ou un institut, et leur expérience au collège. L'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année* est la première étude canadienne à combler cette lacune.

Notre rapport se divise en quatre parties, chacune portant sur les caractéristiques et l'expérience des répondants des quatre groupes sous-représentés : les étudiants autochtones, les nouveaux immigrants étudiants, les étudiants de minorités visibles et les étudiants handicapés. Cette étude a été financée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC) et mise en œuvre en collaboration avec l'ACCC et ses établissements membres.

¹ Conseil de la fédération. *Préparer l'avenir : Stratégie pancanadienne sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle*, juillet 2006, p. 1.

² Association des collèges communautaires du Canada. (2005). *Les collèges et instituts canadiens – Répondre aux besoins des apprenants autochtones : Un aperçu des programmes et services actuels, des défis, des possibilités et des leçons apprises*. Association des collèges communautaires du Canada. (2007). *Les collèges et instituts canadiens répondent aux besoins des immigrants : Rapport circonstanciel sur les programmes et services offerts aux immigrants par les collèges et instituts et Conclusions de la Table ronde des collèges et des instituts sur l'immigration*.

2 Description de la méthodologie de recherche

Cette étude porte sur les caractéristiques et l'expérience des étudiants des collèges et des instituts, d'après les résultats d'une revue de la littérature approfondie de Pascarella et Terenzini (1991, 2005).

Objectifs généraux du programme de recherche :

- Dresser un portrait détaillé des étudiants inscrits pour la première fois soit à un programme menant à un certificat, à un diplôme ou à un grade, soit à un programme de transfert universitaire ou à un programme postdiplôme dans un collège, un institut technique, un cégep ou un collège universitaire du Canada;
- Décrire l'expérience vécue par les étudiants à leur première année d'études collégiales (attitude, perception, comportement, rapports établis au collège);
- Cerner et décrire les différences entre l'expérience vécue par des groupes cibles d'étudiants comme les Autochtones, les nouveaux immigrants, les membres de minorités visibles et les handicapés;
- Déterminer quelles caractéristiques des étudiants et quels facteurs relatifs à l'expérience collégiale ou aux rapports établis favorisent l'apprentissage et la persévérance au cours de la première année.

Le présent rapport (le second du programme) porte sur le troisième objectif général. Il fait ressortir les différences entre les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale de quatre groupes d'étudiants constamment sous-représentés. Les deux grandes questions à la base de notre rapport sont :

- Quelles sont les caractéristiques des étudiants des quatre groupes sous-représentés qui fréquentent les collèges et les instituts techniques du Canada?
- Quelle est la nature de l'expérience vécue par les étudiants à leur première année d'études dans un collège ou un institut?

L'élaboration des instruments de recherche et la promotion de l'enquête ont été réalisées par deux comités consultatifs, soit le **Comité consultatif de la conception et de**

l'instrumentation de la recherche, composé de chercheurs d'expérience de chacune des six régions du Canada pour l'ACCC (Colombie-Britannique/Yukon, Alberta/Territoires du Nord-Ouest, Saskatchewan/Manitoba/Nunavut, Ontario, Québec et Atlantique), et le **Comité consultatif des vice-présidents aux affaires étudiantes (VPAE) et des vice-présidents aux services aux étudiants (VPSE)**, composé de vice-présidents de tout le pays. L'ACCC aimerait remercier les membres de ces deux comités consultatifs de leur contribution à cette étude. La liste des membres se trouve à l'Annexe 1.

Pour cette étude, nous avons utilisé la méthodologie de Pascarella et Terenzini (1991) ainsi que du matériel d'enquête longitudinale à mesures répétées élaboré d'après des travaux réalisés entre 1992 et 2004 par le chercheur principal et d'autres chercheurs canadiens dans ce domaine. À titre de comparaison, et dans la mesure du possible, nous avons basé nos questions sur celles d'autres études canadiennes (*l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, l'Enquête auprès des jeunes en transition, etc.*).

L'Enquête sur les caractéristiques des étudiants (Enquête à l'admission au collège) a mesuré huit grands aspects des caractéristiques des étudiants de première année : information sur l'inscription; contexte démographique et familial; expérience au secondaire et préparation; préparation de carrière et certitude à l'admission; attentes à l'admission; financement des études collégiales; attitudes. La deuxième enquête, intitulée *Enquête sur l'expérience des étudiants (Enquête à la fin du semestre)*, portait sur les attitudes des nouveaux étudiants, leurs croyances, leurs perceptions, leur comportement et leurs expériences au premier semestre d'études collégiales. L'Annexe 2 contient une description détaillée des divers modules des deux enquêtes.

Les deux sondages ont été publiés au www.wincollegetuition.com, et des cadeaux alléchants étaient proposés aux étudiants pour les encourager à participer à l'enquête. Les directeurs généraux ou

principaux dirigeants de chaque établissement membre de l'ACCC ont été invités à participer à l'enquête et à faire connaître le sondage en ligne à leurs étudiants de première année. L'*Enquête à l'admission* s'est déroulée du 29 août au 30 septembre 2005, et l'*Enquête à la fin du semestre*, du 7 novembre au 9 décembre 2005.

3 Échantillonnage et limites

Un total de 28 932 étudiants de 102 collèges et instituts participants ont répondu à l'*Enquête à l'admission au collège*. De ce nombre, 7 % des étudiants se sont déclarés Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières nations, Indien d'Amérique du Nord, Inuit ou Métis); 7 %, nouveaux immigrants arrivés au Canada en 2000 ou après; 18 %, membres d'une minorité visible et 9 %, handicapés.

Quelque 17 642 étudiants de 92 collèges et instituts participants ont répondu à l'*Enquête à la fin du semestre*. De ce nombre, 10 % des étudiants se sont déclarés Autochtones; 19 %, membres d'une minorité visible et 9 %, handicapés. L'*Enquête à la fin du semestre* n'a pas produit de données sur les nouveaux immigrants parce que nous avons décidé, à la conception du sondage et pour des raisons de longueur, de ne pas inclure l'année d'arrivée au Canada. De plus, pour différencier les données sur les répondants appartenant à une minorité visible et celles sur les nouveaux immigrants, l'analyse de ce groupe a été réalisée à partir d'un sous-ensemble de membres d'une minorité visible qui n'étaient ni immigrants (nouveaux ou non) ni détenteurs d'un visa d'étudiant.

Le Tableau 1 montre le nombre total de répondants de chaque groupe de répondants à l'*Enquête à l'admission au collège* et l'*Enquête à la fin du semestre*, et le pourcentage de l'échantillon global que représente chaque groupe.

À partir des données recueillies dans la partie démographique du questionnaire, nous avons formé

quatre sous-groupes d'étudiants au sein de la population totale. Les comparaisons entre ces sous-groupes et le reste de la population sont des cas où une différence statistique significative était observable entre le groupe cible et le reste des étudiants, selon la variable chi carré. Dans tous les cas, la différence était de $p < .05$ ou plus.

3.1 Limites de l'enquête

Comme nous l'avons souligné dans le premier rapport, même si nous avons obtenu un grand nombre de réponses d'étudiants à leur première année d'études dans un collège ou un institut, plus des deux tiers des répondants étaient de l'Ontario. L'échantillon de l'Ontario représente tous les collèges publics et compte pour 25 % de l'ensemble des étudiants à leur première année d'études postsecondaires dans cette province. Nous avons obtenu une bonne participation des établissements et des étudiants des provinces atlantiques, du Manitoba et de la Saskatchewan, mais le Québec, l'Alberta et la Colombie-Britannique étaient sous-représentés. Pour cette raison, nous ne pouvons considérer que cette étude est représentative des étudiants collégiaux de première année de tout le pays. Toutefois, jusqu'à ce qu'une autre étude couvre un échantillon plus représentatif de l'ensemble du pays, nos résultats donnent la meilleure description (et la plus exhaustive) des étudiants de première année des collèges, instituts, cégeps et collèges universitaires du Canada réalisée à ce jour. La liste des établissements participants aux deux enquêtes figure aux Annexes 3 et 4.

Tableau 1. Répondants des groupes sous-représentés

Répondants des groupes sous-représentés	Enquête à l'admission au collège		Enquête à la fin du semestre	
	Nombre	% *	Nombre	% *
Étudiants autochtones	1 818	7	1 005	10
Nouveaux immigrants étudiants	1 929	7	–	–
Étudiants de minorités visibles (excluant les immigrants)	1 668	8	1 068	9
Étudiants handicapés	2 216	9	866	9

* Pourcentage valide rajusté pour tenir compte des réponses manquantes.

Source : Enquête à l'admission au collège et Enquête à la fin du semestre (2005)

Ce rapport présente de nombreux tableaux comparatifs des réponses de chacun des groupes sous-représentés, dans l'*Enquête à l'admission au collège* et l'*Enquête à la fin du semestre*, à des questions communes aux deux enquêtes. Il est toutefois important de souligner que les données présentées dans ces tableaux ne peuvent être considérées comme des données longitudinales puisque les répondants à l'*Enquête à l'admission au collège* ne sont pas les mêmes que les répondants à l'*Enquête à la fin du semestre*.

4 Les étudiants autochtones dans les collèges et les instituts

Les collèges et les instituts jouent un rôle central dans l'intégration des apprenants autochtones au marché du travail et en facilitant leur transition vers des études postsecondaires plus poussées. Les effets de la contribution des collèges et instituts à ce chapitre sont prouvés, car selon les données du recensement de 2001, la population autochtone de 15 ans et plus est presque égale à la population non autochtone en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires non universitaires, ce qui comprend les certificats de formation professionnelle et collégiale³.

Plusieurs facteurs démographiques sont à considérer dans l'évaluation de la participation des Autochtones aux études postsecondaires. D'abord, la population autochtone étant plus jeune que celle du reste du Canada, la proportion de jeunes Autochtones n'ayant pas atteint l'âge normal de fin des études postsecondaires est plus élevée que dans la population en général. Ensuite, les étudiants autochtones finissent souvent leurs études plus tard que l'ensemble des étudiants. Le taux d'achèvement des études postsecondaires à un âge plus élevé, pour les Autochtones, est donc une meilleure indication du niveau de scolarité réel. Les vestiges d'un système éducatif hostile aux peuples autochtones et à leur culture viennent toutefois contrer cette influence. Même si l'on souhaite que le Canada ait

tourné la page sur « un passé lointain de vieilles politiques et de vieux programmes discrédités »⁴, les traces de politiques éducatives socialement inacceptables ont toujours une incidence sur le taux de participation aux études des Autochtones du Canada. Holmes souligne qu'en 1969, le Canada ne comptait pas plus d'une centaine d'étudiants autochtones dans ses universités⁵. Il est donc important de regarder de quelle façon le système éducatif canadien a évolué par rapport aux Autochtones. Si des améliorations ont été apportées au cours des 40 dernières années, l'écart entre la participation aux études postsecondaires des Autochtones et celles des non-Autochtones demeure très marqué.

En 2001, quelque 16 % de la population autochtone en âge de travailler possédait un certificat de formation professionnelle (par rapport à 13 % de la population non autochtone), et 15 %, un certificat ou un diplôme d'études collégiales, comparativement à 18 % de la population non autochtone. Toutefois, 8 % seulement de la population autochtone possédait un titre universitaire, par rapport à 23 % de la population non autochtone. Voyons quelques-unes des raisons de cette disparité.

Tableau 2. Niveau de scolarité des Autochtones – Proportion de la population de 25 à 64 ans (%)

	Non-Autochtones	Autochtones
Certificat de formation professionnelle	13	16
Certificat ou diplôme collégial	18	15
Études universitaires	23	8

Source : Faire place aux différences, David Holmes

³ *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*, Michael Mendelson, juillet 2006, pp. 10.

⁴ *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*, Michael Mendelson, juillet 2006.

⁵ *Faire place aux différences*. David Holmes, février 2005.

4.1 Obstacles à la participation aux études postsecondaires

Un certain nombre d'obstacles expliquent la sous-représentation des Autochtones en éducation postsecondaire. Certains sont communs à tous les étudiants potentiels, tandis que d'autres sont uniques à la population autochtone. David Holmes (2006) classe ces obstacles en six catégories.

Facteurs historiques : Pendant de nombreuses années, l'éducation a été associée à un processus d'assimilation. L'expérience vécue par les enfants autochtones dans les pensionnats continue de nuire à la perception des Autochtones envers l'éducation. En outre, l'inaccessibilité du système éducatif pour les Autochtones fait en sorte que peu de modèles existent dans les réserves pour servir d'exemple aux futurs étudiants.

Facteurs éducationnels : Le taux d'achèvement des études secondaires des Autochtones est inférieur à la moyenne nationale. En 2001, 43 % de la population autochtone de 20 à 24 ans ne possédait pas de diplôme d'études secondaires, comparativement à 16 %⁶ dans l'ensemble du Canada. Le fait de ne pas avoir de tel diplôme rend difficile l'admission à des programmes d'études postsecondaires. En outre, de nombreux étudiants autochtones de collectivités éloignées fréquentent des écoles secondaires qui ne les préparent pas assez bien aux études postsecondaires. Cette situation a notamment pour effet que certains étudiants fréquentent le collège en guise de préparation à l'université.

Facteurs socioculturels : Si de nombreux établissements commencent à adapter les milieux d'apprentissage en fonction des réalités autochtones, certains membres des communautés autochtones considèrent toujours que l'éducation postsecondaire est typiquement « non autochtone ». Le nombre d'Autochtones au sein des corps professoraux demeure peu élevé dans les établissements postsecondaires. De plus, les établissements d'enseignement postsecondaire se trouvent souvent dans des villes que les étudiants autochtones de petites localités ne connaissent pas ou

n'aiment pas. Enfin, on ne peut passer sous silence le racisme envers les peuples autochtones dans la société canadienne.

Facteurs géographiques : La distance entre les établissements d'enseignement postsecondaire et les collectivités autochtones augmente le coût de l'éducation postsecondaire et réduit la participation aux études.

Facteurs personnels et démographiques : La population autochtone est jeune (l'âge médian au sein des groupes autochtones étant de 24,7 ans, contre 37,7 ans chez les non-Autochtones)⁷ et croît plus rapidement que tout autre groupe au Canada. Les étudiants autochtones sont tout de même généralement plus âgés et plus nombreux à avoir des enfants ou des adultes à charge que les autres Canadiens. Le nombre de personnes handicapées est en outre plus élevé chez les Autochtones que dans le reste de la population canadienne, ce qui constitue un obstacle supplémentaire pour de nombreux étudiants potentiels.

Facteurs économiques : Le coût de l'éducation postsecondaire représente parfois un obstacle pour les étudiants potentiels, surtout ceux de familles à faible revenu. Le revenu moyen des Autochtones du Canada représente 64 % du revenu moyen canadien⁸. Si l'on ne connaît pas bien l'attitude des Autochtones envers l'endettement, Holmes (2006) souligne que les Autochtones ont probablement une aversion supérieure envers l'endettement que le reste de la population canadienne.

Malgré ces obstacles à l'éducation postsecondaire, les avantages sont substantiels pour bon nombre de ceux qui choisissent d'y investir. Toujours selon Holmes, les Autochtones affichent l'un des rendements de l'investissement en éducation les plus élevés au Canada. Qui plus est, plus le niveau de scolarité augmente, plus l'écart entre le taux d'emploi des Autochtones et celui des non-Autochtones rétrécit⁹. Comme le taux de participation aux études collégiales des Autochtones est beaucoup plus élevé que le taux de participation aux études universitaires, les collèves sont très motivés à offrir des programmes d'études aux Autochtones.

⁶ *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*, Michael Mendelson, juillet 2006, p. 12.

⁷ *Faire place aux différences*. David Holmes, février 2005, p. 10

⁸ *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*, Michael Mendelson, juillet 2006, p. 5.

⁹ *Faire place aux différences*. Holmes 2005.

4.2 L'échantillon d'étudiants autochtones

Pour bien saisir la situation de la participation des Autochtones aux études postsecondaires, il est important de prendre en compte plusieurs autres facteurs. Mentionnons d'abord que le terme « Autochtones » représente un groupe très diversifié, qui comprend les membres des Premières nations, les Inuits et les Métis. La question posée dans le cadre de l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année* porte sur l'« ascendance autochtone », ce qui correspond au groupe le plus élargi possible d'Autochtones au Canada. En théorie, cette définition engloberait toute personne qui a un ancêtre autochtone, que cette personne se définisse ou non comme Autochtone¹⁰. En 2001, par exemple, 4,4 % de la population canadienne s'est déclarée « d'ascendance autochtone », tandis que 3,3 % de la population canadienne se considérait comme « Autochtone »¹¹.

D'autres distinctions au sein de la catégorie Autochtones s'avèrent souvent importantes également à des fins de recherche, comme la distinction entre les Indiens inscrits et non inscrits, l'association à une bande et la vie sur ou hors réserve. Si ces distinctions peuvent faire ressortir des différences intéressantes, nous ne pouvons procéder à une étude si détaillée avec nos données.

Signalons également qu'au Canada, les Autochtones sont concentrés dans certaines régions plutôt qu'également

répartis dans l'ensemble de la population. Par exemple, la proportion d'Autochtones par rapport au reste de la population est beaucoup plus élevée au Manitoba, en Saskatchewan et dans le Nord que dans les autres régions. L'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année* tient compte de cette répartition jusqu'à un certain point, mais elle est aussi limitée en raison des difficultés d'échantillonnage mentionnées plus tôt, soit la sous-représentation du Québec, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, et la grande proportion de répondants de l'Ontario (Tableau 3).

4.3 Variables démographiques et contexte familial

Le contexte familial et les variables démographiques des répondants autochtones et ceux des répondants non autochtones diffèrent à quelques égards. La présente section brosse un tableau de ces différences en fonction de résultats des deux enquêtes (à l'admission au collège et à la fin du semestre).

Âge

Comme l'ont montré d'autres études, les étudiants autochtones sont généralement plus âgés que les étudiants non autochtones. Par exemple, le pourcentage d'étudiants autochtones de 19 ans ou moins était plus faible que celui des étudiants non autochtones (41 % par rapport à 48 %). Par conséquent, le pourcentage d'étudiants autochtones

Tableau 3. Distribution géographique de la population autochtone et non autochtone au Canada (%)

Région	Proportion de Canadiens qui se déclarent Autochtones ¹²	Proportion d'Autochtones dans l'échantillon utilisé pour l'Étude pancanadienne		Proportion de l'échantillon de non-Autochtones	
		À l'admission au collège	À la fin du semestre	À l'admission au collège	À la fin du semestre
Alberta et Territoires du Nord-Ouest	18	6	6	8	7
Atlantique	6	9	15	10	13
Colombie-Britannique/Yukon	18	10	9	8	8
Ontario	19	65	62	68	66
Québec	8	4	5	4	4
Saskatchewan, Manitoba et Nunavut	31	7	5	3	3

Source : Enquête à l'admission au collège (2005) et Enquête à la fin du semestre (2005)

¹⁰ Voir Statistique Canada <http://www.statcan.ca/english/concepts/definitions/Aboriginal.htm#1> pour une explication des questions d'auto-identification.

¹¹ *Faire place aux différences*. Holmes 2005.

¹² *Peoples and Postsecondary Education in Canada*, Michael Mendelson, juillet 2006.

était plus élevé que le pourcentage de non-Autochtones chez les 20–24 ans (36 % par rapport à 34 %) et les 25 ans et plus (23 % par rapport à 18 %).

Or, un écart d'âge peut faire une différence dans l'expérience collégiale des étudiants. Les plus âgés connaissent des difficultés différentes, ils ne voient pas l'éducation de la même façon et ils ont une tout autre vision de leur expérience éducative. Étant généralement plus âgés, bon nombre d'étudiants autochtones de première année n'arrivent pas directement du secondaire. Ils sont aussi plus nombreux à être mariés et à avoir des enfants ou des adultes à charge. Par conséquent, il peut être difficile dans certains cas d'établir des différences entre les étudiants autochtones et non autochtones qui sont attribuables à des différences culturelles plutôt qu'à l'âge. Dans le cadre de notre analyse, nous tenterons de tenir compte des différences attribuables à l'âge. Les programmes d'aide aux étudiants adultes et à ceux qui ont des personnes à charge sont donc aussi bénéfiques pour les étudiants autochtones.

Sexe

La proportion de femmes était plus élevée chez les Autochtones (64 %) que chez les non-Autochtones (60 %), tant dans l'Enquête à l'admission que dans l'Enquête à la fin du semestre. Ce chiffre correspond aux prévisions de l'Assemblée des Premières Nations relativement à la participation des Autochtones à l'éducation postsecondaire.

Personnes à charge et conditions de logement

La proportion d'étudiants ayant des enfants à charge était aussi plus élevée chez les Autochtones que chez les non-Autochtones (20 % et 11 % respectivement), tout comme la proportion d'étudiants ayant des adultes à charge vivant sous le même toit (15 % et 8 % respectivement). Par conséquent, il n'est pas étonnant qu'une plus grande

proportion d'étudiants autochtones que de non-Autochtones considère difficile ou très difficile d'atteindre l'équilibre études-famille (45 % par rapport à 40 %).

Fait intéressant, l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2001 confirme que les obligations familiales sont la principale raison invoquée par les Autochtones habitant hors réserve de ne pas terminer leurs études postsecondaires.

Lorsqu'on les étudie par groupe d'âge, les différences relatives aux obligations familiales entre les étudiants autochtones et non autochtones sont encore plus prononcées. Si la différence est minime pour ce qui est du nombre d'enfants à charge chez les étudiants de 19 ans ou moins, les étudiants autochtones des groupes d'âge supérieurs sont plus nombreux à avoir des enfants ou des adultes à charge sous leur toit.

On remarque aussi des différences entre les étudiants autochtones et non autochtones pour ce qui est des conditions de logement. La proportion de répondants autochtones habitant avec des parents, tuteurs ou autres membres de la famille est de beaucoup inférieure à celle des répondants non autochtones (40 % et 51 % respectivement). Les étudiants autochtones sont toutefois plus nombreux, proportionnellement parlant, à habiter avec un partenaire ou conjoint et des enfants (8 %, comparativement à 6 % des étudiants non autochtones), avec leurs enfants seulement (7 % comparativement à 3 %) ou à vivre seuls (9 % par rapport à 7 %).

Activité principale avant le collège

Avant d'entreprendre des études collégiales, les étudiants étaient le plus souvent au travail à plein temps (29 %, tant chez les Autochtones que les non-Autochtones). Les étudiants autochtones venaient moins souvent de l'école secondaire à plein temps que les étudiants non autochtones (27 % et 30 % respectivement), et la proportion d'étudiants autochtones

Tableau 4. Nombre de personnes à charge par groupe d'âge – Proportion d'étudiants autochtones et non autochtones (%)

Activité	19 ans et moins		20 à 24 ans		25 ans et plus	
	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones
Avec enfants à charge	4	3	16	7	54	40
Avec adultes à charge	7	5	12	6	38	25

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

qui fréquentaient le collège à plein temps l'année précédente est supérieure à celle des étudiants non autochtones (17 % et 13 % respectivement).

Le pourcentage d'étudiants inscrits à des programmes d'accès et de mise à niveau permettant d'obtenir un certificat d'équivalence d'études secondaires ou les préalables nécessaires à l'admission à un programme postsecondaire dans un collège ou un institut était plus élevé chez les Autochtones que chez les non-Autochtones. Cette statistique pourrait expliquer en partie la proportion élevée d'étudiants autochtones de première année qui fréquentaient le collège à plein temps avant de s'inscrire au programme en cours.

Niveau de scolarité des parents

Comme on peut le lire dans le *Rapport 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*, le niveau de scolarité des parents a une incidence directe et indirecte sur le fait qu'un jeune poursuive ou non des études postsecondaires. Les résultats de l'enquête montrent des différences entre le niveau de scolarité le plus élevé des parents des étudiants autochtones et des étudiants non autochtones. Le pourcentage d'étudiants autochtones dont le père et la mère n'avaient pas fait d'études postsecondaires est supérieur à celui des étudiants non autochtones (respectivement, 43 % et 44 % pour le père et 36 % et 39 % pour la mère). En outre, à la question sur l'importance qu'accordaient leurs parents à l'éducation postsecondaire, la proportion d'étudiants ayant répondu « très important » est plus basse chez les Autochtones que chez les non-Autochtones (61 % par rapport à 64 %).

Étudiants autochtones handicapés

Le pourcentage d'étudiants handicapés est plus élevé chez les Autochtones que chez les non-Autochtones (12 % et 9 % respectivement). À la question sur le type de handicap, la majorité des étudiants (60 %) ont déclaré un trouble d'apprentissage. Au sein de la population autochtone, le pourcentage de personnes handicapées dans le groupe d'âge des 15 à 65 ans s'élève à 30 %, ce qui est supérieur au taux canadien du même groupe d'âge¹³. Les Autochtones atteints d'un handicap font partie du groupe le plus sous-représenté en éducation postsecondaire.

4.4 Caractéristiques des étudiants autochtones à l'admission

Pour ce qui est des caractéristiques à l'admission, des différences entre les étudiants autochtones et non autochtones ressortent à trois endroits. D'abord, dans *l'Enquête à l'admission au collège*, le pourcentage d'étudiants qui ne fréquentaient pas le collège pour la première fois était supérieur chez les Autochtones (21 %, par rapport à 17 % des étudiants non autochtones). À la question sur le niveau de scolarité atteint, la majorité des étudiants (62 %) ont répondu qu'ils avaient terminé leurs études secondaires ou l'équivalent. La proportion d'étudiants détenant un certificat ou un diplôme d'un collège ou d'un institut est plus élevée chez les Autochtones que chez les non-Autochtones (12 % et 11 % respectivement), et la proportion d'étudiants qui détiennent un titre universitaire est moins élevée chez les premiers que chez les seconds (3 % comparativement à 6 %).

La majorité des répondants autochtones (83 %) ont confirmé que leur premier choix d'études postsecondaires était le collège où ils étaient inscrits plutôt qu'un autre établissement collégial ou universitaire. Quelque 7 % d'entre eux ont indiqué qu'ils auraient préféré aller à l'université. Ces résultats correspondent à ceux du groupe d'étudiants non autochtones. Toutefois, le pourcentage d'étudiants ayant répondu qu'ils n'étaient pas inscrits au programme ayant fait l'objet de leur premier choix est plus élevé chez les Autochtones que chez les non-Autochtones (17 % par rapport à 14 %).

Les étudiants autochtones et non autochtones étaient inscrits à des programmes semblables, à quelques différences près (Figure 1). La plupart des étudiants étaient inscrits à un programme professionnel ou technique. Toutefois, un pourcentage supérieur de répondants autochtones à *l'Enquête à l'admission au collège* étaient inscrits à un programme d'accès ou de recyclage (6 % par rapport à 4 % des non-Autochtones), et moins d'étudiants autochtones étaient inscrits à un programme de préparation ou de transfert universitaire, à un programme d'études supérieures ou à un programme de grade.

¹³ *Faire place aux différences*. David Holmes, février 2005, p. 18.

Les affaires et les sciences de la santé étaient les domaines de prédilection tant des étudiants autochtones que des étudiants non autochtones (Figure 2), mais les étudiants autochtones étaient plus nombreux dans les programmes de services sociaux et communautaires (14 %, par rapport à 10 % pour les étudiants non autochtones). Cet attrait particulier pour les programmes de services sociaux et les sciences de la santé est conforme aux recherches montrant que les étudiants autochtones ont tendance à s'inscrire à des programmes qui répondent aux besoins de leur communauté.

4.5 Expérience au secondaire

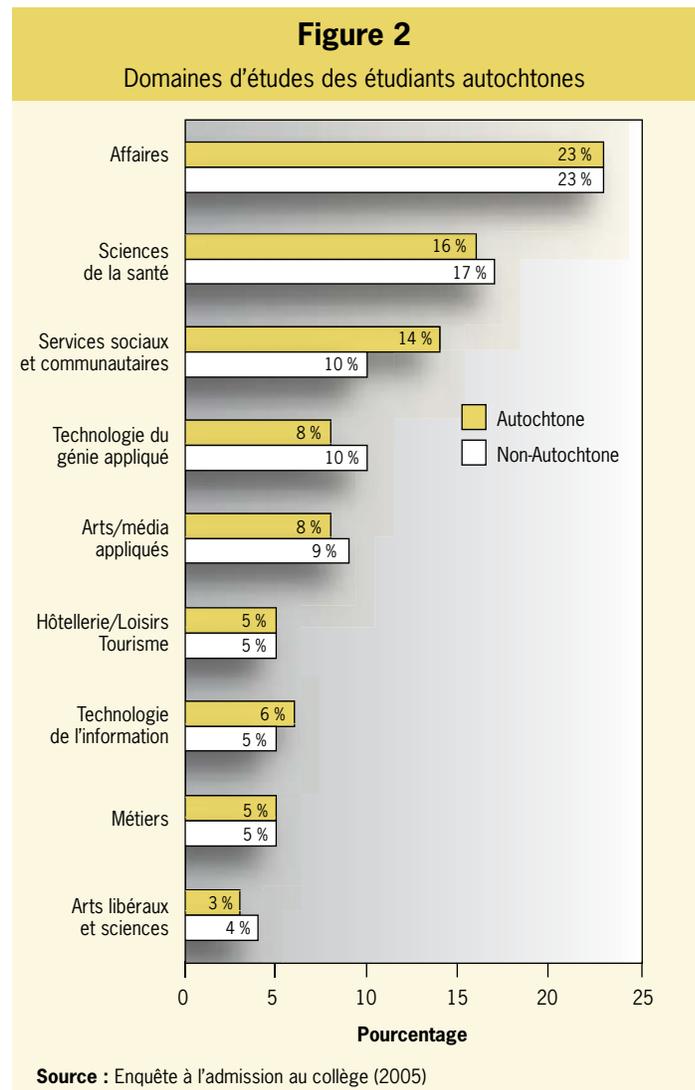
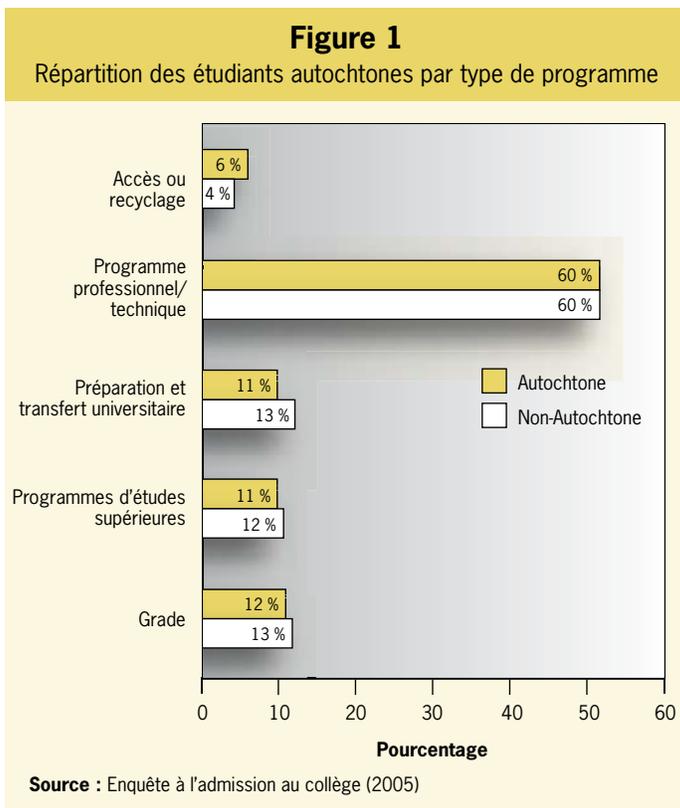
Comportement scolaire au secondaire

Les étudiants autochtones de notre échantillon ont déclaré avoir un comportement scolaire à l'école secondaire très semblable à celui des étudiants non autochtones (fréquence de l'étude, assiduité en classe, remise des travaux, etc.). Les répondants autochtones et non autochtones passaient très peu de temps à étudier au secondaire : presque 75 % des répondants ont dit avoir consacré moins de huit heures par semaine à se préparer pour leurs cours. Toutefois, la grande majorité des étudiants autochtones (84 %) ont dit

qu'ils remettaient habituellement ou toujours leurs devoirs à temps au secondaire, tout comme les répondants non autochtones. L'absentéisme au secondaire était assez fréquent : jusqu'à 40 % des étudiants autochtones (par rapport à 36 % des étudiants non autochtones) ont dit qu'ils manquaient des cours deux ou trois fois par mois ou plus. Quant aux résultats scolaires au secondaire déclarés par les étudiants autochtones et non autochtones, ils étaient à peu près semblables.

Intégration sociale et scolaire au secondaire

Dans l'Enquête à l'admission au collège, nous avons aussi étudié l'attitude des étudiants par rapport à leur expérience au secondaire en ce qui concerne l'intégration sociale et scolaire, s'ils avaient fréquenté l'école peu de temps avant. Les étudiants autochtones ont répondu qu'ils se sentaient très bien intégrés à l'école secondaire sur le plan scolaire



dans une proportion de 59 %, comparativement à 56 % des étudiants non autochtones. En outre, la grande majorité des étudiants (84 %, par rapport à 86 % des étudiants non autochtones) ont répondu qu'ils s'entendaient souvent ou toujours bien avec leurs enseignants.

Ces résultats semblent indiquer que l'expérience vécue au secondaire par les étudiants autochtones qui ont terminé leurs études secondaires et ont poursuivi au postsecondaire, dans un collège ou un institut, est semblable à celles des étudiants non autochtones.

4.6 Préparation de carrière et certitude à l'admission au collège

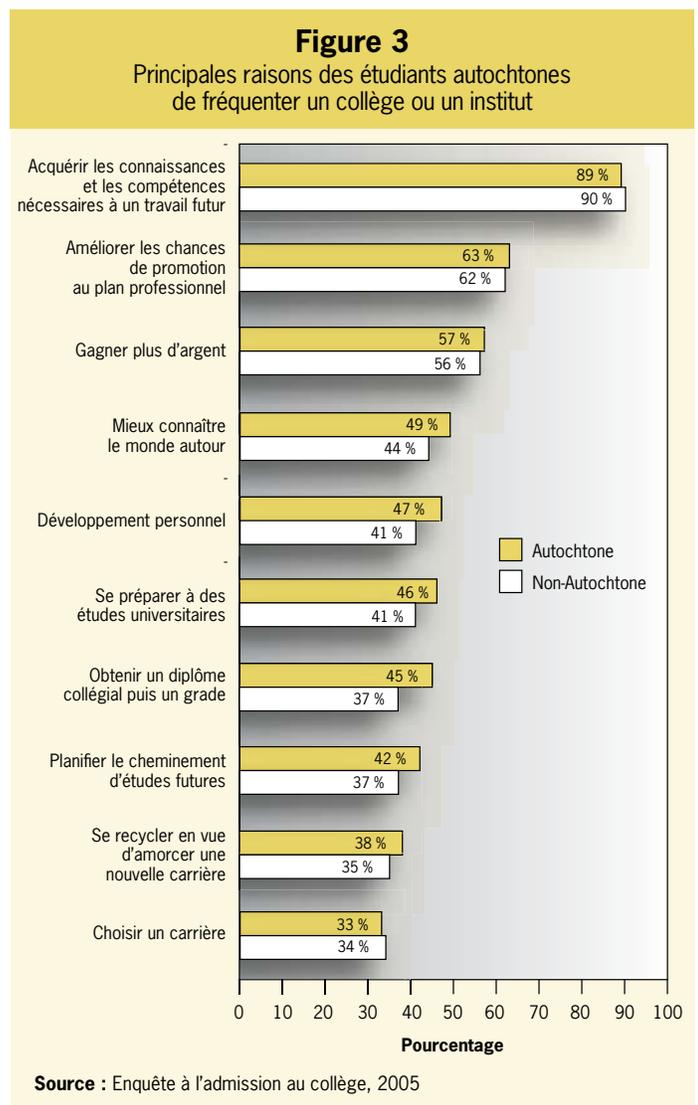
Comme les collèges et instituts offrent surtout des programmes axés sur la carrière, l'Enquête à l'admission au collège s'est intéressée à la fréquence à laquelle les étudiants ont participé à des activités de prospection de carrières. Les résultats montrent qu'à l'instar des étudiants non autochtones, les répondants autochtones n'ont pas beaucoup participé à des activités de prospection de carrières. Toutefois, les répondants autochtones sont plus nombreux que les étudiants non autochtones à avoir rencontré un conseiller en orientation 11 fois ou plus au secondaire (18 % et 14 % respectivement). En outre, la proportion de répondants qui ont suivi un cours spécialisé pour acquérir de l'expérience de travail ou des compétences d'emploi est plus élevée chez les répondants autochtones que chez les étudiants non autochtones (19 % comparativement à 16 %). Enfin, même si l'activité de prospection de carrières la plus souvent citée par les deux groupes d'étudiants est la discussion avec les parents, l'enquête révèle que les répondants autochtones sont moins nombreux à avoir engagé une telle discussion plus de 20 fois durant leurs études secondaires que les étudiants non autochtones (30 % et 34 % respectivement).

Raisons des étudiants autochtones de fréquenter un collège ou un institut

Comme le montre la Figure 3, la majorité des étudiants autochtones et non autochtones fréquentaient le collège pour des raisons liées à l'emploi. La plupart des répondants autochtones ont dit qu'ils allaient au collège pour améliorer leurs possibilités d'emploi, acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à un travail futur, améliorer leurs chances de promotion sur le plan professionnel ou

gagner plus d'argent. Comparativement aux répondants non autochtones, les répondants autochtones ont plus souvent répondu qu'ils faisaient des études collégiales pour mieux connaître le monde qui les entoure et pour leur développement personnel. Ils considèrent aussi, en plus forte proportion, que les études collégiales s'inscrivent dans le cadre d'un cheminement éducatif à long terme, puisqu'ils sont plus nombreux que les étudiants non autochtones à s'être inscrits au collège pour se préparer à des études universitaires, acquérir un diplôme ou planifier des études futures.

Soulignons que ces résultats présentent quelques incohérences, puisque les étudiants autochtones étaient moins nombreux que les non-Autochtones dans les programmes de préparation à l'université.



4.7 L'expérience collégiale

Comportement scolaire

L'assiduité en classe, l'étude, les devoirs et l'abandon de cours sont au nombre des facteurs liés au comportement scolaire qui influencent les résultats scolaires des étudiants du postsecondaire ainsi que leur réussite. Selon notre étude, le comportement scolaire des étudiants autochtones au collège était semblable à celui des étudiants non autochtones. Les répondants autochtones ont confirmé qu'ils étaient presque aussi rigoureux pour faire leurs devoirs que les étudiants non autochtones : 64 % d'entre eux ont dit qu'ils remettaient toujours leurs devoirs à temps, et 32 %, qu'ils les remettaient habituellement à temps (comparativement à 71 % et 25 % des répondants non autochtones). Les étudiants autochtones (56 %) sont moins nombreux que les non-Autochtones (60 %) à n'avoir jamais ou presque jamais manqué un cours au premier semestre. À la fin du premier semestre, la proportion d'étudiants autochtones qui avaient abandonné un cours était légèrement supérieure (13 %) à celle des étudiants non autochtones (10 %).

Intégration sociale

La perception des étudiants quant à leur intégration sociale dans le collège ou l'institut qu'ils fréquentent peut être un facteur important de réussite scolaire. À cet égard, nous n'avons pas constaté de différence significative entre les étudiants autochtones et non autochtones. La majorité des étudiants autochtones (86 %) ont affirmé que les autres étudiants de leur programme offraient leur aide à ceux qui en avaient besoin en cas de problème, et les deux tiers estimaient que les amitiés entre étudiants du

collège les avaient aidés à faire face au stress inhérent à la vie collégiale. En outre, près de quatre répondants sur cinq ont dit sentir qu'ils étaient à leur place à leur collège.

La participation aux activités scolaires est l'une des façons pour un étudiant de bien s'intégrer à la vie collégiale. Si, dans l'ensemble, la participation des étudiants autochtones est semblable à celle des étudiants non autochtones, une différence ressort de façon marquée. En effet, 6 % seulement des étudiants autochtones ont dit faire partie d'un groupe ethnique ou culturel. Le pourcentage s'élève à 15 % chez les non-Autochtones.

Compétences

Par rapport aux étudiants non autochtones, les étudiants autochtones ont eu moins tendance à se considérer très bons dans certains domaines de compétence (Tableau 5). La proportion d'étudiants autochtones qui ont répondu être très bons est considérablement inférieure à celle des autres étudiants dans les compétences de nature linguistique (compréhension, lecture et écriture). On ne constate toutefois pas de différence significative entre les deux groupes quant à la proportion d'étudiants qui se considèrent faibles dans les compétences étudiées.

Difficultés

Les étudiants autochtones ont dit éprouver des difficultés dans plusieurs domaines liés à la charge de travail du programme et à la gestion du temps. Leurs réponses étaient très semblables à celles des étudiants non autochtones, à une exception près. La proportion d'étudiants autochtones pour qui il était assez difficile ou très difficile de trouver un équilibre entre les études et la famille était supérieure à

Tableau 5. Auto-déclaration des compétences des étudiants autochtones à l'admission
Proportion d'étudiants par niveau de compétence déclaré (%)

Domaine de compétence	Faible		Très bon	
	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones
Compréhension de la langue d'enseignement	1	1	54	49
Aptitude pour l'écriture	2	2	36	31
Aptitude pour la lecture	1	2	46	42
Aptitude pour le calcul	8	10	27	26
Gestion du temps	6	7	21	20
Prise de notes et examens	3	3	30	29
Techniques d'étude	5	7	18	16

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

celle des étudiants non autochtones (45 % par rapport à 40 %). Cette constatation concorde avec les résultats exposés précédemment, selon lesquels les étudiants autochtones ont plus souvent des enfants et des adultes à charge.

Les étudiants autochtones (et les étudiants non autochtones) ont aussi répondu qu'ils éprouvaient de la difficulté à trouver du temps pour travailler et étudier (40 % ont répondu que c'était assez difficile ou très difficile), à assumer la charge de travail du programme (39 %) et à savoir comment améliorer leurs notes (36 %).

4.8 Soutien dans les collèges et instituts : besoins et utilisation

Nous avons également observé des différences entre les besoins des étudiants autochtones en matière de services de soutien et leur inclination à utiliser ces services (Tableau 6). Dans l'ensemble, les étudiants autochtones sont plus enclins à penser qu'ils bénéficieraient de services dans tous les domaines que les étudiants non autochtones. Les deux domaines où les deux groupes d'étudiants pensent que l'aide additionnelle serait la plus bénéfique sont l'amélioration des habitudes d'étude et des techniques d'examen. Une proportion plus élevée d'étudiants autochtones que d'étudiants non autochtones ont répondu qu'ils bénéficieraient grandement de services d'aide pour améliorer leurs

aptitudes pour les mathématiques, la lecture et la rédaction. Un fort pourcentage des répondants autochtones (plus du tiers) ont dit qu'ils bénéficieraient grandement de services d'aide pour planifier des études futures; la proportion est toutefois à peu près la même chez les non-Autochtones. Dans la même veine, quelque 45 % des deux groupes ont répondu qu'ils bénéficieraient grandement de services pour obtenir de l'aide financière, et à peu près 33 %, pour choisir une carrière appropriée. Ici encore, la situation familiale des étudiants autochtones est ressortie comme une différence marquée, les Autochtones ayant répondu dans une proportion plus élevée que les non-Autochtones qu'ils bénéficieraient de services de garde.

La proportion d'étudiants ayant répondu qu'ils utiliseraient les services si leur collège les offrait est plus élevée chez les Autochtones que chez les non-Autochtones. Dans les deux groupes, les étudiants ont été plus nombreux à répondre qu'ils bénéficieraient de services de soutien qu'à être enclins à les utiliser, exception faite des services aux personnes handicapées et des services de garde.

Utilisation des services de soutien

À la fin du semestre, nous avons aussi demandé aux étudiants quels services de soutien ils avaient utilisés (Tableau 7). Dans l'ensemble, encore une fois, les étudiants autochtones ont plus utilisé les services de soutien au

Tableau 6. Perception du degré d'utilité de l'aide additionnelle et inclination à utiliser les services d'aide

Domaine	Pourrais bénéficier grandement d'une aide additionnelle (%)		Très susceptible d'accepter de l'aide additionnelle (%)	
	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones
Habitudes d'étude	47	45	37	34
Aide financière	45	46	41	41
Techniques d'examen	41	40	35	32
Aptitudes pour les mathématiques	38	33	31	27
Planification des études ultérieures	37	33	34	30
Choix de carrière	33	32	40	41
Aptitudes pour la lecture	28	23	23	19
Aptitudes pour la rédaction	26	23	23	21
Connaissance d'une langue seconde	23	19	20	16
Connaissance de la langue d'enseignement	19	15	18	15
Vivre avec un handicap	11	8	12	8
Gérer des problèmes de garde d'enfants	12	8	12	8

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

premier semestre que les étudiants non autochtones. Nous avons constaté des différences significatives entre l'utilisation des services d'aide à l'écriture, en mathématiques et à l'apprentissage. Néanmoins, étant donnée la proportion considérable de répondants autochtones ayant indiqué qu'ils bénéficieraient grandement de services de soutien pour améliorer leurs habitudes d'étude, leurs techniques d'examen et leurs aptitudes pour les mathématiques, il est un peu surprenant de constater que ces étudiants n'ont pas eu recours davantage aux services d'aide à l'apprentissage, d'aide en mathématiques et de tutorat par les pairs.

Il est aussi intéressant de s'attarder à l'utilisation des services d'aide selon le groupe d'âge (Tableau 8). Les différences les plus évidentes à ce chapitre, entre les étudiants autochtones et les étudiants non autochtones, sont dans le groupe des 20–24 ans, de même que celui des étudiants de 25 ans et plus à la première année de

leur programme d'études. Par exemple, l'utilisation de services d'aide à l'apprentissage était à peu près le même pour les étudiants autochtones que les étudiants non autochtones de 19 ans ou moins, tandis que chez les 19 ans et plus, les étudiants autochtones utilisent plus ces services que les autres étudiants dans une proportion de 8 %.

Ces résultats montrent que les étudiants autochtones qui arrivent au collège sans venir directement du secondaire vivent une expérience différente de celle des étudiants autochtones plus jeunes et de celle des étudiants non autochtones du même âge.

Interrogés sur ce qu'ils pensaient de leur collège ou de leur institut, et les services de soutien qu'ils offraient, les étudiants autochtones étaient très positifs – 78 % d'entre eux (comparativement à 76 % des étudiants non autochtones) ont répondu que leur établissement offrait les services nécessaires à leur l'apprentissage. Dans l'ensemble, il semble

Tableau 7. Utilisation des services de soutien par les étudiants autochtones
Proportion d'étudiants ayant utilisé les services au moins une fois (%)

Services de soutien offerts par les collègues et instituts	Non-Autochtones Autochtones	
	Conseil personnel	16
Orientation professionnelle	23	23
Services d'aide à l'écriture	16	19
Services d'aide en mathématiques	15	19
Services d'aide à l'apprentissage	18	22
Tutorat par les pairs	17	22
Centre d'orientation professionnelle	31	32

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

Tableau 8. Utilisation des services de soutien par groupe d'âge
Proportion d'étudiants ayant utilisé les services au moins une fois (%)

Services de soutien	19 ans et plus		20 à 24 ans		25 ans et plus	
	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones
Conseil personnel	14	17	16	19	20	23
Planification de carrière	21	22	22	24	25	26
Écriture	16	17	14	20	18	22
Mathématiques	14	17	13	21	15	22
Aide à l'apprentissage	17	17	15	23	21	29
Tutorat par les pairs	15	18	14	22	21	24
Orientation professionnelle	29	30	30	31	31	36
Vivre avec un handicap	6	8	7	12	10	11

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

que les étudiants autochtones étaient mieux informés des services de soutien offerts par leur établissement et qu'ils les utilisaient davantage, et que les étudiants plus âgés sont ceux qui utilisent ces services le plus souvent.

4.9 Financement de l'éducation

Les collèges offrent divers programmes de soutien visant à accroître la participation des Autochtones à l'éducation postsecondaire et à améliorer leur expérience d'étudiants. L'une des formes de soutien offerte est l'aide financière aux étudiants de niveau postsecondaire. Le gouvernement fédéral offre de l'aide aux étudiants par l'entremise de deux programmes, soit le Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire (PSENP) et le Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université (PPECU). La quasi-totalité de ce financement est gérée par les bandes des Premières nations; les étudiants doivent donc être associés à une bande pour avoir droit à ce type d'aide. Les Indiens inscrits et les Inuits ont également droit à des bourses offertes par tous les ordres de gouvernement et des organismes privés. Les Métis et autres Indiens non inscrits n'ont pas accès à des fonds aussi ciblés et doivent souvent se débrouiller eux-mêmes pour trouver de l'aide financière. Il en résulte que certains étudiants identifiés comme Autochtones ont accès à des bourses pour financer leurs études postsecondaires tandis que d'autres doivent se contenter de prêts ou puiser à même leurs propres ressources¹⁴.

Comme nous l'avons souligné plus tôt, le fait que les Autochtones aient un revenu inférieur à la moyenne peut être un obstacle considérable à l'inscription dans un collège ou un institut. *L'Étude pancanadienne sur les étudiants*

collégiaux de première année a fait ressortir des similitudes étonnantes entre les sources d'aide financière et l'attitude envers les finances des étudiants autochtones et des étudiants non autochtones, à quelques grandes exceptions près.

Les deux groupes d'étudiants ont répondu que les économies personnelles et les prêts étaient leurs principales sources de financement des études collégiales. Les étudiants autochtones ont toutefois été moins nombreux que les étudiants non autochtones à mentionner les économies personnelles comme source de financement (Tableau 9) et à recevoir de l'argent de leurs parents. Ils ont toutefois répondu en plus grande proportion qu'ils recevaient du financement non remboursable d'autres personnes, ainsi que de l'argent provenant de bourses, de prix, de subventions ou d'autres contributions. Le recours à des prêts d'études était aussi fréquent par les deux groupes.

Une analyse de la principale source de financement des études révèle une similitude entre les deux groupes (Tableau 10), leur principale source de financement étant les prêts. Nous avons été quelque peu étonnés que les étudiants autochtones aient autant recours aux prêts que leurs homologues non autochtones, compte tenu de l'existence de programmes destinés particulièrement aux Autochtones. Ceci confirme qu'il existe des lacunes relatives à ces programmes. Aucune différence n'a été observée entre les deux groupes quant au type d'emprunt contracté, la majorité étant des prêts d'études subventionnés par un gouvernement.

L'aide parentale arrive en deuxième place pour les deux groupes, mais l'aide des parents et les économies personnelles obtenues par le travail sont moins souvent la source principale de financement des Autochtones que

Tableau 9. Sources de financement mentionnées par les étudiants autochtones – Recours à chaque source (%)

Sources de financement des études collégiales	Non-Autochtones	Autochtones
Contribution parentale	40	32
Argent d'autres personnes que vous ne devez pas rembourser	7	13
Argent de prêts, y compris ceux du gouvernement, de la famille ou directement d'une banque	57	57
Économies personnelles	71	56
Bourses d'études ou prix	30	34
Subventions et contributions	21	26

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

¹⁴ *Faire place aux différences*. David Holmes, février 2005, p. 12-13. Voir aussi *Rétablir l'équilibre*. David Holmes, 2006, p. 13.

celle des étudiants non autochtones, et ce, pour tous les groupes d'âge. Les bourses, prix et subventions ne sont la principale source de financement que pour une faible proportion d'étudiants, les Autochtones étant un peu plus nombreux à avoir répondu qu'une de ces sources était leur source principale.

Mentionnons également qu'une grande proportion d'étudiants autochtones ont cité d'autres sources comme principal moyen de financer leurs études. Il n'est toutefois pas clair si une partie de ces sommes provenaient des Premières nations.

Préoccupations financières

Dans l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année*, nous avons aussi demandé aux étudiants d'indiquer leur niveau de préoccupation par rapport à divers aspects de leur éducation collégiale. Presque la moitié des répondants autochtones (49 %, comparativement à 47 % des étudiants non autochtones) ont répondu qu'ils étaient très préoccupés d'avoir suffisamment d'argent pour payer leurs études collégiales et leurs frais de subsistance durant l'année.

Le niveau de préoccupation des deux groupes était semblable en ce qui concerne la dette accumulée et son remboursement. Dans l'*Enquête à l'admission au collège*, 40 % des répondants autochtones (comparativement à 43 % des étudiants non autochtones) se sont dits préoccupés par rapport au montant de la dette accumulée à la fin de leurs études postsecondaires, et 30 % (comparativement à 33 % des répondants non autochtones) ont dit qu'ils étaient très préoccupés quant à leur capacité de rembourser dans un délai raisonnable la dette accumulée.

Soulignons aussi les similitudes entre l'attitude des deux groupes d'étudiants par rapport à l'endettement. Selon diverses études, l'aversion marquée des Autochtones pour l'endettement peut représenter un obstacle de taille à la participation à l'éducation postsecondaire. Toutefois, puisque notre échantillon ne compte que des étudiants qui ont poursuivi des études postsecondaires et que nous n'avons pas de données sur le niveau d'endettement des étudiants, nous ne pouvons tirer de conclusions sur l'incidence d'un facteur comme le financement des études sur la décision de fréquenter ou non un collège ou un institut.

Une comparaison des réponses à l'*Enquête à l'admission au collège* et à l'*Enquête à la fin du semestre* révèle des données divergentes sur la situation financière des étudiants. En effet, moins d'étudiants autochtones étaient très préoccupés par leur situation financière à la fin du semestre qu'au début (37 % à la fin et 47 % à l'admission). Toutefois, moins d'étudiants autochtones ont répondu à la fin du semestre que le financement de leurs études ne poserait pas problème (42 % à la fin du semestre comparativement à 52 % selon l'*Enquête à l'admission au collège*), et une proportion plus élevée d'étudiants autochtones que d'étudiants non autochtones ont répondu, à la fin du semestre, que des difficultés financières pourraient les obliger à quitter leurs études (27 % par rapport à 18 % dans l'*Enquête à l'admission au collège*). À part cette incohérence, les autres résultats correspondent à ceux des étudiants non autochtones.

Tableau 10. Principale source de financement des étudiants autochtones – *Recours à chaque source (%)*

Principale source de financement	Non-Autochtones	Autochtones
Parents	29	21
Conjoint ou partenaire	2	2
Autre personne	1	2
Prêts	37	37
Économies personnelles provenant d'un emploi	21	13
Bourses d'études et prix	2	2
Subventions ou bourses	2	5
Autres sources	5	15

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

4.10 Attitude des étudiants et degré d'engagement dans les études

Les étudiants autochtones et les étudiants non autochtones ont un degré d'engagement dans leurs études et des attitudes envers leur programme et leur établissement assez semblables, par rapport à plusieurs aspects. Ces aspects sont le degré d'engagement dans les études, la préférence d'emploi, l'incertitude professionnelle, la confiance dans la réussite, la valeur de l'éducation postsecondaire et leur perception par rapport au personnel enseignant, à l'établissement et au programme. Nous avons relevé des différences par rapport à deux aspects seulement, soit le degré d'engagement dans les études et l'engagement par rapport au programme.

Valeur de l'éducation postsecondaire

La grande majorité des répondants autochtones ont dit qu'ils valorisaient l'éducation postsecondaire et estimaient que leur programme les aidait à se créer une bonne base pour un apprentissage futur et à développer un esprit critique. À la fin du premier semestre, par exemple, 86 % des Autochtones ont répondu qu'ils étaient en accord ou fortement en accord que leur programme leur fournissait les compétences et les connaissances nécessaires à leur réussite. En outre, 79 % des répondants autochtones à la fin du premier semestre ont dit qu'ils estimaient que les études collégiales aident les étudiants à mieux se connaître. Statistiquement parlant, ces réponses étaient semblables pour les deux groupes d'étudiants.

Degré d'engagement dans les études

Les étudiants autochtones ont signifié un degré d'engagement moins élevé que les étudiants non autochtones à poursuivre leurs études. À la fin du premier semestre, le

pourcentage d'étudiants ayant répondu qu'ils poursuivraient leurs études dans le même établissement au prochain semestre était plus bas chez les Autochtones que les non-Autochtones les (80 % et 84 % respectivement), et la proportion de ceux dont les plans n'étaient pas définis était plus grande chez les Autochtones (14 %, comparativement à 10 % des étudiants non autochtones).

Degré d'engagement envers le programme d'études

Moins d'étudiants autochtones que d'étudiants non autochtones ont répondu qu'ils étaient heureux de leur choix de programme. Moins d'étudiants autochtones ont aussi répondu qu'ils recommanderaient leur programme à d'autres étudiants dont les objectifs d'éducation sont les mêmes (81 %, comparativement à 84 % des étudiants non autochtones). Toutefois, dans une proportion semblable à celle des étudiants non autochtones, 11 % des étudiants autochtones n'avaient pas décidé s'ils poursuivraient leurs études, et 12 % ont répondu que leur programme ne correspondait pas à ce qu'ils voulaient.

Confiance dans leur réussite

Bien que la proportion d'étudiants autochtones ayant répondu qu'ils étaient d'accord ou fortement d'accord avec le fait d'avoir les capacités nécessaires pour réussir des études collégiales était inférieure à celle des étudiants non autochtones, les différences ne sont pas trop grandes (Tableau 11). De plus, ces perceptions sont demeurées assez stables entre le début et la fin du semestre d'études.

Attitude par rapport au collège

Les étudiants autochtones avaient une attitude très positive envers leur collège ou leur institut, surtout en ce qui a trait aux services de soutien aux étudiants. En fait, nous n'avons pas constaté de différence significative entre les réponses

Tableau 11. Confiance des étudiants autochtones dans leur réussite
Proportion d'étudiants qui sont d'accord ou fortement d'accord (%)

	À l'admission au collège		À la fin du semestre	
	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones
J'ai les capacités nécessaires pour réussir des études collégiales	93	91	91	90
Je suis bien préparé pour réussir mes études collégiales	86	84	82	80
Je peux obtenir une moyenne de B+ (78 %) ou mieux dans mes cours	83	80	82	81

Source : Enquête à l'admission au collège (2005) et Enquête à la fin du semestre (2005)

des Autochtones et des non-Autochtones sur la qualité de leur collège ou institut. Par exemple, environ 83 % des étudiants des deux groupes étaient d'accord que leur collège ou institut s'efforce d'aider les étudiants à réussir leurs études, et le même pourcentage d'étudiants (83 %) n'étaient pas d'accord que leur établissement les traitait comme des numéros.

Perception des étudiants à l'égard des professeurs

Si la perception des étudiants autochtones à l'égard de leurs professeurs était généralement très positive, les étudiants autochtones ont été moins nombreux que les étudiants non autochtones à donner une perception favorable. Par exemple, 73 % des étudiants autochtones ont répondu qu'ils sentaient que la plupart des enseignants ou tous les enseignants étaient intéressés à aider les étudiants, comparativement à 78 % des étudiants non autochtones. De plus, près des trois quarts des étudiants autochtones ont répondu avoir reçu de l'aide additionnelle de la part du personnel enseignant quand cela s'était révélé nécessaire (en accord ou fortement en accord) et avoir développé de bonnes relations au moins avec un membre du personnel enseignant. Ils ont toutefois été moins nombreux que les non-Autochtones à être en accord ou fortement en accord quand on leur a demandé si les enseignants de leur programme étaient disposés à les aider dans les cours de leur programme (79 %, comparativement à 82 % des étudiants non autochtones). Mentionnons que plusieurs questions portaient sur la perception des étudiants envers leurs enseignants, et que dans bien des cas, nous n'avons pas constaté de différence significative entre les réponses des deux groupes d'étudiants. La faible proportion d'enseignants autochtones pourrait expliquer les relations moins intéressantes entre les étudiants autochtones et leurs enseignants.

Tout comme pour les non-Autochtones, la qualité des relations avec les enseignants était importante pour une proportion significative d'étudiants autochtones, puisque plus de la moitié d'entre eux ont répondu que leurs rapports avec les enseignants les avaient aidés à mieux comprendre leur futur emploi, et que les discussions en dehors des heures de classe avec leurs enseignants avaient influencé leurs intérêts et leurs idées.

4.11 En conclusion

Les différences entre les étudiants autochtones et non autochtones ne sont pas ressorties clairement dans bon nombre des domaines étudiés dans le cadre de l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année*. Si les preuves ne manquent pas pour affirmer que l'expérience postsecondaire des étudiants autochtones diffère de celle vécue par les étudiants non autochtones, il est encourageant de voir que les étudiants autochtones qui fréquentent les collèges et les instituts du Canada réussissent très bien.

Dans *L'éducation au Canada : viser plus haut* de la série « Analyses » du Recensement 2001 (2003), les apprenants autochtones ont tendance à poursuivre des études postsecondaires plus tard dans leur vie que les étudiants non autochtones¹⁵. Nos données sur l'inscription et les caractéristiques démographiques des étudiants autochtones confirment cette tendance, puisqu'un plus grand nombre de répondants autochtones que d'étudiants non autochtones n'en étaient pas à leur première année dans leur collège ou institut, et que les répondants autochtones étaient généralement plus âgés que les répondants non autochtones. Comparativement aux non-Autochtones, moins d'étudiants autochtones fréquentaient le secondaire à plein temps avant d'aller au collège.

Interaction entre les étudiants autochtones et le personnel enseignant

On considère généralement que le peu de modèles ayant fait des études postsecondaires dans les communautés autochtones a une influence négative sur la participation aux études postsecondaires. Dans *l'Enquête à l'admission au collège*, le pourcentage de répondants autochtones dont le père et la mère n'avaient pas fait d'études postsecondaires était plus élevé que celui des non-Autochtones. De plus, les étudiants autochtones avaient moins souvent de bons rapports avec les enseignants de leur établissement que les autres étudiants. Certains collèges et instituts ont trouvé des façons intéressantes de pallier cette difficulté : faire participer les étudiants et diplômés au recrutement dans les communautés autochtones, embaucher plus de professeurs et personnel autochtones et offrir les services d'Aînés sur le campus, etc.

¹⁵ Recensement 2001 : Série « Analyses » *L'éducation au Canada : viser plus haut*, mars 2003.

Cheminevements vers un collège ou un institut

Les collèges et instituts insistent sur l'importance d'informer les étudiants autochtones à propos des options professionnelles ou d'études postsecondaires dès la 8^e ou la 9^e année, de sorte que les élèves suivent les cours dont ils auront besoin pour être admis au collège ou à l'université. Le recrutement dans les communautés autochtones est considéré comme un outil d'information important sur les études postsecondaires pour les élèves du secondaire. Notre étude confirme que les élèves autochtones du secondaire ont plus souvent rencontré un conseiller que leurs homologues non autochtones pour éclairer leur choix de programme. Toutefois, la principale activité de prospection

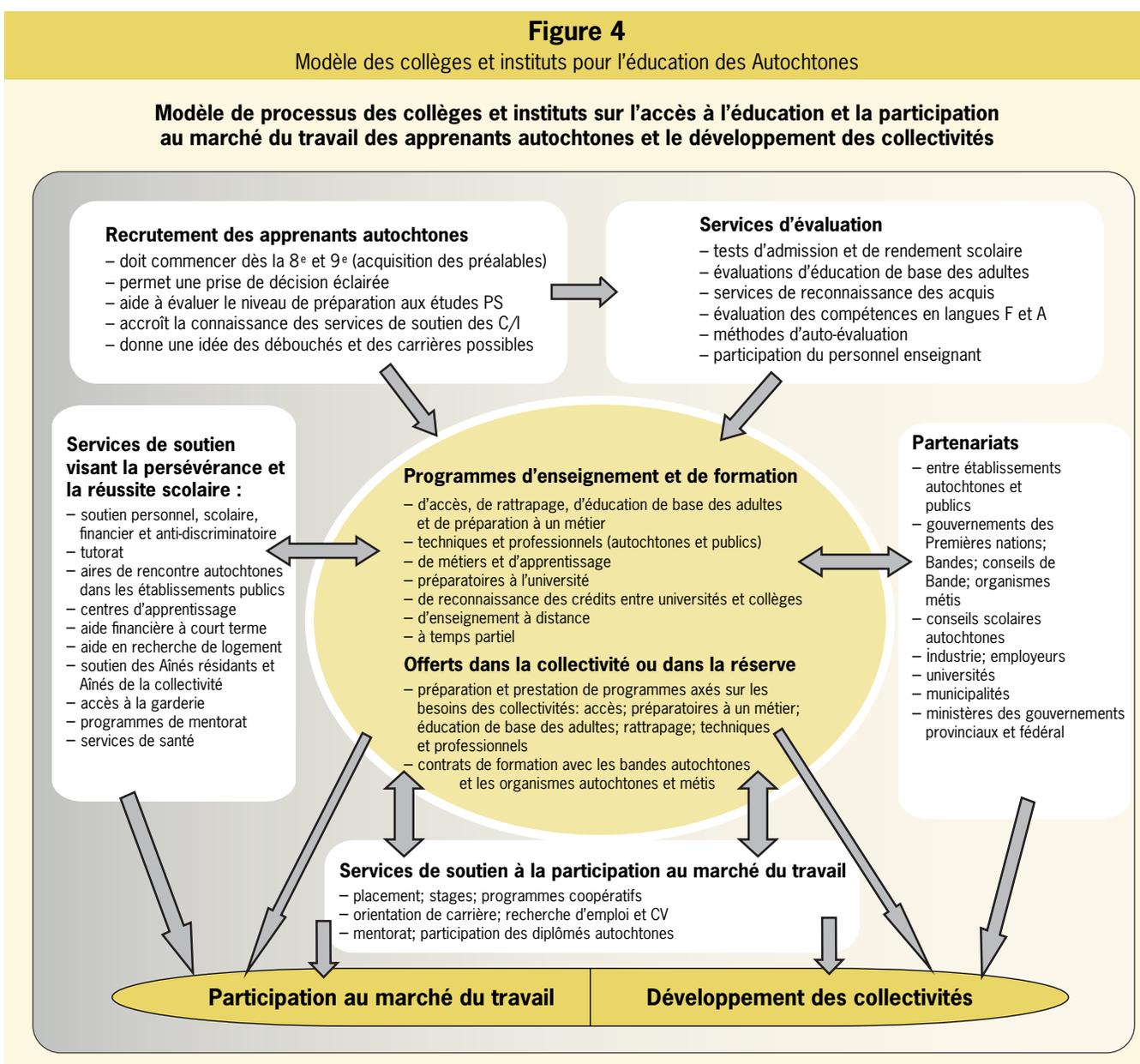
de carrières des deux groupes d'étudiants est la discussion avec les parents, la fréquence de cette activité étant tout de même supérieure chez les répondants non autochtones. Les collèges et instituts, de même que les conseils et commissions scolaires desservant une clientèle autochtone, auraient tout intérêt à accroître et à coordonner leurs efforts de recrutement et leur offre de perfectionnement professionnel.

Considérations politiques

Dans son étude de 2005 sur les programmes et services offerts aux Autochtones dans les collèges et instituts, l'ACCC a fourni un éclairage supplémentaire sur la façon dont ces

Figure 4

Modèle des collèges et instituts pour l'éducation des Autochtones



établissements s'y prennent pour répondre aux besoins particuliers de cette clientèle. L'ACCC a élaboré le modèle de processus ci-dessous d'après les commentaires et le point de vue de professionnels qui offrent les programmes et services aux Autochtones de 61 collèges et instituts du Canada et qui ont répondu à un sondage en ligne. Ce modèle donne un aperçu du type de programmes et de services offerts dans les collèges et instituts. Même si les collèges et instituts n'offrent pas tous la gamme complète de programmes et services présentés dans le modèle, celui-ci illustre tout de même comment les établissements rejoignent les apprenants autochtones et facilitent leur transition dans certains programmes (recrutement proactif, services d'évaluation), et comment ils ont structuré leurs activités pour offrir des programmes d'études et de formation et des services de soutien à la fois dans les campus et dans les communautés. Ce modèle nous aide donc à comprendre un peu mieux pourquoi les apprenants autochtones sont plus enclins à se tourner vers les collèges et les instituts que les universités.

Cette étude nous renseigne sur la perspective des apprenants autochtones sur leur cheminement dans les programmes et leur expérience dans ces établissements, d'après les apprenants autochtones eux-mêmes. Elle a certainement aidé l'ACCC à approfondir sa compréhension des moyens que pourraient déployer les collèges et instituts pour répondre au mieux aux besoins des apprenants autochtones.

Le modèle de processus fait ressortir des services d'aide non inclus dans *l'Enquête à l'admission au collège* ni dans *l'Enquête à la fin du semestre*, mais que les collèges et instituts ont jugés importants à la réussite des étudiants autochtones. Mentionnons d'abord les services d'évaluation, notamment l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ERA), dont l'importance est évidente étant donné que les étudiants autochtones sont généralement plus âgés, qu'ils ont déjà fréquenté un collège ou un institut et qu'ils ont déjà de l'expérience de travail. Cette étude confirme aussi

que la plupart des étudiants autochtones ne savaient pas qu'ils pouvaient obtenir des crédits d'études pour leur expérience. Il serait de toute évidence avantageux de sensibiliser les étudiants autochtones à l'existence de telles possibilités. Les collèges et instituts consultés dans le cadre de l'étude de l'ACCC en 2005 ont aussi confirmé qu'il faut utiliser des méthodes et des instruments d'évaluation culturellement appropriés pour répondre efficacement aux besoins des étudiants autochtones. Les méthodes appropriées seront globales et tiendront compte du cheminement scolaire des apprenants autochtones, de leurs difficultés d'apprentissage, de leur expérience au secondaire, et de leur perception du travail et de l'apprentissage pratiques. Les autres services de soutien dont il faut tenir compte sont la présence d'Aînés comme conseillers sur les campus et l'aide à la recherche de logement et de transport pour les apprenants autochtones. On estime primordial le soutien des Aînés afin de rendre les campus plus accueillants pour les étudiants autochtones. Si quelques établissements ont des Aînés à même leur personnel, la plupart, par manque de ressources, engagent plutôt des Aînés des communautés autochtones comme conseillers auprès des étudiants et pour l'élaboration de programmes bien adaptés culturellement. L'aide au logement et au transport est particulièrement essentielle puisqu'un bon nombre d'apprenants autochtones habitent des régions rurales ou éloignées et doivent passer de nombreuses heures sur la route pour se rendre à l'école ou même déménager, ce qui constitue un obstacle aux études. Quelques collèges et instituts offrent depuis peu du transport aux étudiants autochtones inscrits à certains programmes, mais compte tenu du coût élevé d'un tel service, très peu d'établissements peuvent se le permettre.

5 Les nouveaux immigrants dans les collèges et instituts

Les nouveaux immigrants (ceux qui sont arrivés au Canada au cours des cinq années précédentes) représentaient plus de 3 % de la population canadienne en 2001. Ces immigrants ont de nombreuses caractéristiques en commun avec la population canadienne, mais des différences remarquables les distinguent des Canadiens de naissance et des immigrants installés au Canada depuis un certain temps. Comme le Canada se tourne de plus en plus vers les immigrants pour pallier les pénuries de main-d'œuvre qualifiée, il est de plus en plus important que les établissements postsecondaires soient sensibles aux besoins d'apprentissage des immigrants en leur offrant des programmes et services de soutien qui faciliteront leur intégration au marché du travail.

Le Canada a procédé deux grands changements à sa politique d'immigration au cours des quelque 20 dernières années. D'une part, il accueille plus d'immigrants ayant un diplôme d'études postsecondaires. En 2001, plus de 40 % des immigrants reçus au Canada possédaient au moins un baccalauréat, comparativement à 22 % seulement en 1991¹⁶.

D'autre part, il accueille beaucoup moins d'immigrants originaires d'Europe ou d'Amérique du Nord, proportionnellement parlant. Près de la moitié des immigrants arrivés au Canada entre 1991 et 2001 venaient d'Asie de l'Est, du Sud-Est ou du Sud¹⁷.

5.1 Participation à l'éducation postsecondaire

Il est important d'examiner la participation des immigrants aux études collégiales dans le contexte de la participation générale à l'éducation postsecondaire. Un tel examen clarifie plusieurs des résultats obtenus.

Si la proportion d'immigrants possédant un certificat ou un diplôme d'un collège ou un institut est inférieure à celle de la population canadienne, le pourcentage d'immigrants qui ont fait des études postsecondaires en général est plus élevé que chez les non-immigrants. En effet, 57 % des non-immigrants de 25 à 44 ans ont fait des études postsecondaires, comparativement à plus de 60 % des immigrants du même groupe d'âge.

En outre, les hommes immigrants ont plus souvent fait une certaine forme d'études postsecondaires (62 %) que les femmes (60 %). L'inverse est vrai chez les non-immigrants : 55 % des hommes ont fait des études postsecondaires, comparativement à 59 % des femmes. Dans les deux cas, c'est l'obtention d'un diplôme universitaire qui fait la différence.

Par ailleurs, on constate un lien étroit entre l'âge d'arrivée au Canada et le niveau de scolarité atteint au palier postsecondaire. Les immigrants qui arrivent au Canada à un âge plus avancé ont plus souvent un titre universitaire

Tableau 12. Niveau de scolarité de la population immigrante et non immigrante
Proportion de la population immigrante et non immigrante (%)

		Population non immigrante	Population immigrante
Total de 25 à 44 ans	Pas d'études universitaires	35	26
	Études universitaires	22	34
Hommes 25 à 44 ans	Pas d'études universitaires	35	26
	Études universitaires	20	36
Femmes 25 à 44 ans	Pas d'études universitaires	35	26
	Études universitaires	24	33

Source : Recensement 2001

¹⁶ *Les immigrants sont-ils perdants?* Diane Galarneau et René Morissette (2004).

¹⁷ Recensement 2001.

en poche, en raison de la politique d'immigration sélective du Canada. Chez ceux qui arrivent plus jeunes, par contre, la proportion d'immigrants qui ont un diplôme d'études collégiales est équivalente à celle des personnes nées au Canada, et la proportion de ceux qui ont un diplôme universitaire est plus élevée que celle des non-immigrants. Toutefois, les immigrants qui arrivent au Canada à peu près au moment de prendre une décision quant à leur éducation postsecondaire ont moins souvent fait des études postsecondaires, surtout des études universitaires.

5.2 Les nouveaux immigrants et le marché du travail

Plusieurs études ont fait ressortir les différences entre le revenu des nouveaux immigrants arrivés au Canada et le reste de la population canadienne. Nos immigrants obtiennent souvent des emplois pour lesquels ils sont trop qualifiés, surtout s'ils ont fait leurs études dans leur pays d'origine.

Pour expliquer ce phénomène, on pointe de plus en plus souvent la difficulté de faire reconnaître les titres de compétences étrangers. Pour Ferrer et Riddell (2004), toutefois, la reconnaissance des titres des immigrants n'est pas un facteur si important pour expliquer la surqualification¹⁸. Ces auteurs affirment plutôt que le marché du travail canadien n'accorde pas autant de valeur

à la scolarité obtenue à l'étranger qu'aux d'études faites au Canada. Sweetman (2004) confirme que les années de scolarité ne sont pas reconnues également selon le lieu d'étude. Si une personne a étudié dans un pays où le système éducatif est de qualité inférieure, selon les tests normalisés internationaux, le marché du travail canadien n'accorde pas aux titres la même valeur que s'ils avaient été décernés par un système éducatif de qualité supérieure¹⁹. Il ajoute aussi que les immigrants augmentent la valeur de leur scolarité en obtenant un mélange de titres de compétences étrangers et canadiens, et que la différence de valeur d'une année de scolarité entre les immigrants et les non-immigrants disparaît chez les immigrants arrivés au Canada avant l'âge de dix ans.

Ces résultats montrent que les immigrants auraient sans doute intérêt à poursuivre leurs études au Canada pour augmenter la valeur de leur investissement initial en éducation, en particulier les immigrants d'un pays où le système éducatif est de qualité inférieure à la moyenne.

On ne s'étonnera donc pas que l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année* révèle qu'à leur première année d'études collégiales, les nouveaux immigrants aient plus souvent déjà fait des études postsecondaires. Cette étude ne fournit toutefois aucune donnée sur l'endroit où ces immigrants ont étudié.

Tableau 13. Niveau de scolarité et âge au moment de l'immigration
Proportion d'étudiants selon l'âge au moment de l'immigration (%)

Âge au moment de l'immigration	Éducation postsecondaire non universitaire	Éducation postsecondaire universitaire	Éducation postsecondaire totale
0-4	33	31	64
5-12	33	28	61
13-19	31	23	54
20-24	27	24	51
25-29	24	40	64
30-34	21	46	67
35-39	19	50	69
40-44	16	54	70
TOTAL	26	35	61

Source : Recensement 2001

¹⁸ « Education, Credentials and Immigrant Earnings ». Ferrer et Riddell (2004).

¹⁹ *Qualité de l'éducation des immigrants dans leur pays d'origine et résultats sur le marché du travail canadien*. Arthur Sweetman. Statistique Canada, 2004.

L'apprentissage de l'anglais ou du français est sans doute l'obstacle le plus imposant que doivent surmonter les nouveaux immigrants à leur arrivée au Canada, sans compter qu'il limite également les possibilités d'emploi. Selon certaines études, la méconnaissance de la langue est l'un des facteurs qui peuvent expliquer la surqualification. La langue est aussi un obstacle à l'apprentissage continu des immigrants dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. Toutefois, contrairement à d'autres désavantages associés aux immigrants, on constate que cet obstacle disparaît en fonction du nombre d'années passées au Canada.

Dans l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année*, nous avons demandé aux étudiants de préciser leur langue maternelle. Un peu plus du quart des nouveaux immigrants étudiants ont répondu que c'était l'anglais ou le français, les autres ayant d'abord appris une autre langue. Quelque 55 % des immigrants de longue date et 17 % des Canadiens de seconde génération n'ont ni l'anglais ni le français comme langue maternelle.

5.3 L'échantillon de nouveaux immigrants

Notre échantillon de nouveaux immigrants comprend les personnes qui ne sont pas nées au Canada et qui sont arrivées au pays en 2000 ou après. Les réponses des

nouveaux immigrants sont semblables à celles du sous-groupe des minorités visibles puisqu'il y a un certain recoupement entre ces deux échantillons.

Les nouveaux immigrants représentent 7 % de l'échantillon total (1 929 étudiants). De ce nombre, 97 % étaient inscrits à plein temps. Les résultats ci-dessous illustrent les grandes différences entre ce groupe et les autres répondants. Dans certains cas, nous avons élargi les catégories pour étendre la portée de l'analyse, qui englobera alors l'expérience éducative des sous-populations suivantes : non-immigrants; Canadiens de seconde génération; immigrants de longue date et détenteurs d'un visa d'étudiant.

Citoyenneté et année d'arrivée

Le Tableau 14 montre la répartition des étudiants collégiaux de première année par rapport au statut d'immigration. La grande majorité des étudiants (73 %) sont nés au Canada et au moins un de leurs parents est né au Canada. Quelque 10 % des répondants sont des Canadiens de seconde génération (personnes nées au Canada, mais dont les deux parents sont nés à l'étranger). De plus, 5 % des répondants sont des nouveaux immigrants, ce qui représente le tiers de tous les immigrants, et 2 % sont détenteur d'un visa d'étudiant.

Tableau 14. Statut d'immigration des étudiants collégiaux de première année

	Pourcentage
Né au Canada et un de mes parents ou mes deux parents sont nés au Canada	73
Né au Canada et mes deux parents sont nés à l'étranger	10
Immigrant de longue date	10
Nouvel immigrant	5
Détenteur d'un visa d'étudiant	2

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 15. Année d'arrivée au Canada

Année d'arrivée	Proportion d'immigrants (détenteurs d'un visa d'étudiant non compris)
Avant 1980	3
1980 à 1989	17
1990 à 1999	44
2000 à 2005	36

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Le Tableau 15 montre l'année d'arrivée des immigrants. Seul un faible pourcentage (3 %) d'entre eux est arrivé avant 1980; 17 % sont arrivés dans les années 80, et près de la moitié (44 %) sont arrivés dans les années 90. Un peu plus du tiers des répondants immigrants sont de nouveaux immigrants puisqu'ils sont arrivés au Canada entre 2000 et 2005. Si l'année 2005 a accueilli le plus grand nombre d'immigrants (non montré), la répartition est assez uniforme pour la période 2000–2005.

Nous n'avons pas de données pour le sous-groupe des nouveaux immigrants à la fin du semestre puisque nous n'avons pas demandé l'année d'arrivée au Canada dans l'*Enquête à la fin du semestre*. L'analyse à partir de l'*Enquête à la fin du semestre* est donc plutôt limitée.

5.4 Variables démographiques et contexte familial

Nous avons observé certaines différences entre les caractéristiques démographiques et le contexte familial des immigrants et des non-immigrants, notamment en ce qui concerne l'âge, le sexe, le niveau de scolarité des

parents, les aspirations éducatives, les activités avant l'entrée au collège et les personnes à charge. Nous expliquerons chacune de ces différences dans les pages qui suivent.

Âge des nouveaux immigrants étudiants

En comparant la répartition selon l'âge des étudiants immigrants, on constate que les nouveaux immigrants sont les étudiants les plus âgés des collèges (voir le Tableau 16). L'âge moyen des nouveaux immigrants était 24,9 ans, comparativement à 21,8 ans pour les immigrants de longue date.

Sexe des nouveaux immigrants dans les collèges

Si les femmes étaient majoritaires tant chez les immigrants que les non-immigrants, la proportion d'hommes était plus élevée chez les immigrants que chez les non-immigrants. En effet, 44 % des étudiants immigrants étaient des hommes, comparativement à 37 % seulement des non-immigrants et à 42 % des Canadiens de seconde génération. Le seul groupe où les hommes étaient majoritaires est celui des détenteurs d'un visa d'étudiant.

Tableau 16. Répartition selon l'âge des nouveaux immigrants (%)

Statut	Groupes d'âges		
	19 ans et moins	20 à 24 ans	25 ans et plus
Non-immigrant (3 ^e gén. +)	50	33	17
Canadien de 2 ^e génération	49	35	16
Immigrant de longue date	41	39	20
Nouvel immigrant	27	32	41
Détenteur d'un visa d'étudiant	24	52	25

Source: Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 17. Statut d'immigration et sexe (%)

	Femmes	Hommes
Non-immigrant (3 ^e gén. +)	63	37
Canadien de 2 ^e génération	58	42
Immigrant de longue date	56	44
Nouvel immigrant	56	44
Détenteur d'un visa d'étudiant	42	58

Source: Enquête à l'admission au collège (2005)

Niveau de scolarité des parents

On remarque une différence appréciable entre le niveau de scolarité le plus élevé des parents des nouveaux immigrants et celui des autres parents. Comparativement aux autres étudiants, les nouveaux immigrants avaient plus souvent un père titulaire d'un grade de premier cycle (19 % par rapport à 8 %), d'un diplôme d'études supérieures (12 % par rapport à 6 %) ou d'un grade de 2^e ou 3^e cycle (17 % comparativement à 6 %). On obtient des résultats semblables en comparant le niveau de scolarité le plus élevé des mères de ces étudiants.

Par ailleurs, le pourcentage de nouveaux immigrants ayant répondu que leurs parents ou tuteurs considéraient comme « très important » qu'ils poursuivent leurs études après le secondaire était plus élevé que celui des autres étudiants (75 % et 63 % respectivement).

Minorités visibles

Le pourcentage d'étudiants qui se considèrent comme membre d'une minorité visible est plus élevé chez les

nouveaux immigrants que chez les autres étudiants (60 % et 14 % respectivement). L'écart entre les groupes s'accroît si l'on ajoute d'autres catégories d'étudiants à l'analyse.

Conformément aux tendances générales observées en immigration, le Tableau 19 montre que plus du quart (27 %) des étudiants du groupe des nouveaux immigrants étaient Chinois. Venaient ensuite les étudiants d'Asie du Sud (23 %), les Noirs (18 %) et ceux qui venaient d'ailleurs (catégorie Autres, 10 %).

Nombre de personnes à charge

Les nouveaux immigrants étant généralement plus âgés que la moyenne, il n'est pas surprenant qu'un fort pourcentage de ce groupe ait déclaré avoir des enfants et des adultes à charge (Tableau 20). En effet, environ 14 % de ces étudiants vivaient avec un enfant à charge, et 11 %, avec un adulte à charge. Conformément à ces résultats, on a aussi constaté que les nouveaux immigrants vivaient moins souvent que les autres étudiants avec des parents, tuteurs

Tableau 18. Statut d'immigration des membres d'une minorité visible (%)

Statut	Proportion d'étudiants s'étant déclarés membres d'une minorité visible
Non-immigrant (3 ^e gén. +)	3
Canadien de 2 ^e génération	50
Immigrant de longue date	57
Nouvel immigrant	62
Détenteur d'un visa d'étudiant	59

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 19. Groupes minoritaires parmi les étudiants immigrants (%)

Minorité visible	Nouveaux immigrants
Asie du Sud	23
Asie du Sud-Est	3
Arabe/Moyen-Orient	6
Noirs	18
Chinois	27
Japonais	1
Coréens	4
Philippins	6
Autres	10

Source: Enquête à l'admission au collège (2005)

ou membres de la parenté (35 % par rapport à 51 %), et plus souvent avec un partenaire ou conjoint et des enfants (18 %, comparativement à 5 % des autres étudiants).

5.5 Caractéristiques des étudiants à l'admission et raisons de fréquenter un collège ou un institut

Les caractéristiques des nouveaux immigrants à l'admission se distinguaient de celles des autres étudiants à plusieurs égards. Le premier choix d'études postsecondaires est une de ces différences. Comme le montre le Tableau 21, si la majorité des étudiants (72 %) ont répondu que leur premier choix était d'étudier dans le collège où ils étaient inscrits, les nouveaux immigrants étudiants ont plus souvent choisi l'université en premier lieu que les autres étudiants (18 % et 7 % respectivement).

Dans la même veine, les nouveaux immigrants étudiants ont plus souvent répondu qu'ils n'étaient pas inscrits au programme correspondant à leur premier choix que les autres étudiants (18 % et 14 % respectivement).

Pour ce qui est du type de programme où ils sont inscrits, les nouveaux immigrants ont moins souvent répondu qu'ils suivaient un programme de formation professionnelle ou technique (44 %, par rapport à 59 % des autres étudiants) et plus souvent qu'ils suivaient un programme de diplôme d'études supérieures (26 %, comparativement à 12 %). Comme nous l'avons mentionné plus tôt, il est probable qu'un bon nombre des étudiants inscrits à un programme de diplôme d'études supérieures l'étaient dans l'optique d'enrichir leur bagage éducatif acquis à l'étranger.

Pour ce qui est du domaine d'études, la proportion de nouveaux immigrants étudiants est plus élevée que celle des autres étudiants dans les programmes commerciaux (33 % par rapport à 22 %) et dans les programmes de technologies appliquées ou de technologies du génie (18 % et 9 % respectivement). Les nouveaux immigrants étudiants étaient moins nombreux que les autres étudiants dans les programmes de deux ans, et plus nombreux dans les programmes de trois ans (31 %, comparativement à 22 % des autres étudiants). Proportionnellement parlant,

Tableau 20. Nombre de personnes à la charge des nouveaux immigrants (%)

Nombre de personnes à charge	Enfants à charge		Adultes à charge	
	Nouveaux immigrants	Autres	Nouveaux immigrants	Autres
Zéro	78	88	81	92
Une	14	6	11	4
Deux	5	3	4	2
Trois	2	2	2	1
Plus de trois	1	1	2	1

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 21. Premier choix d'études postsecondaires des nouveaux immigrants (%)

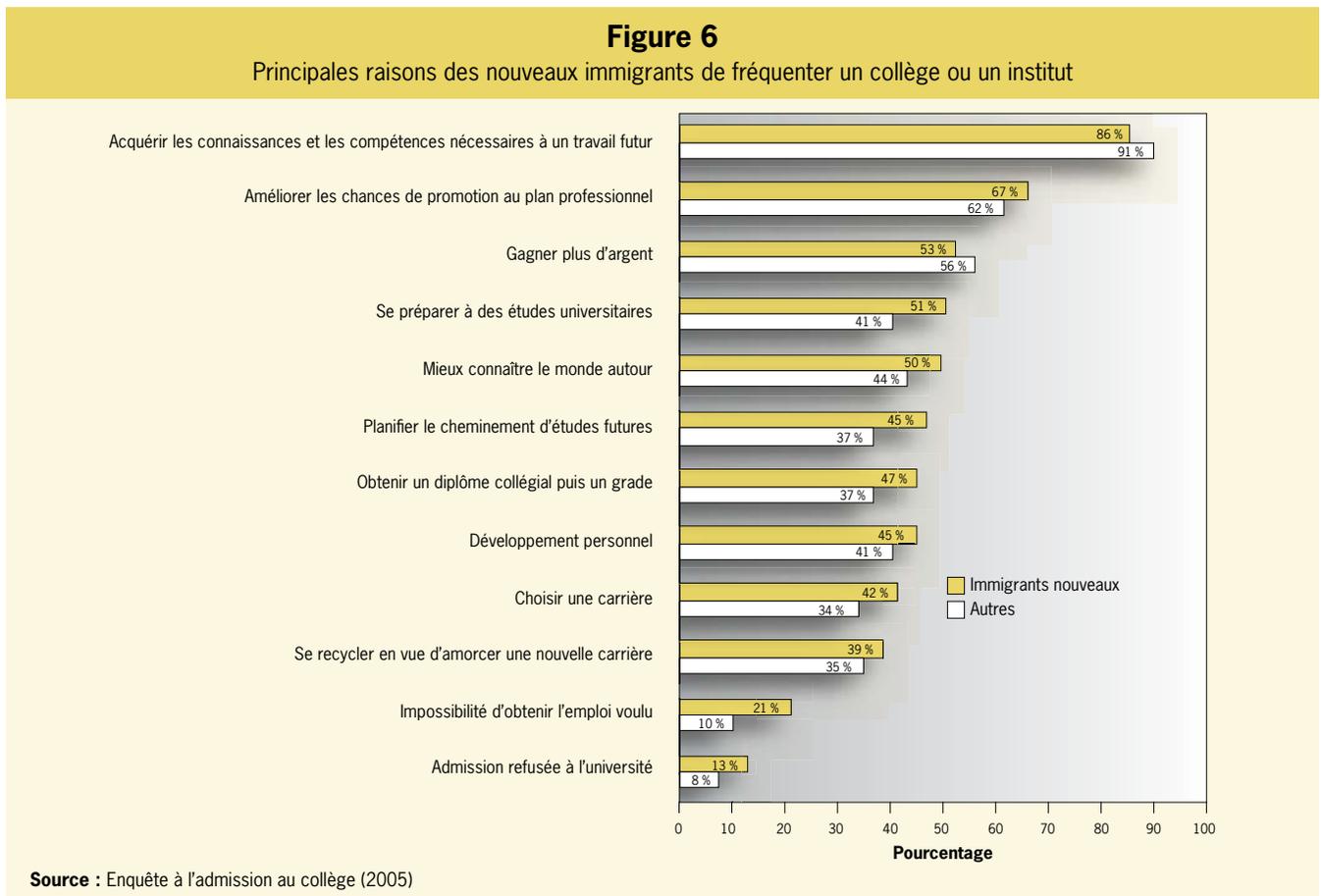
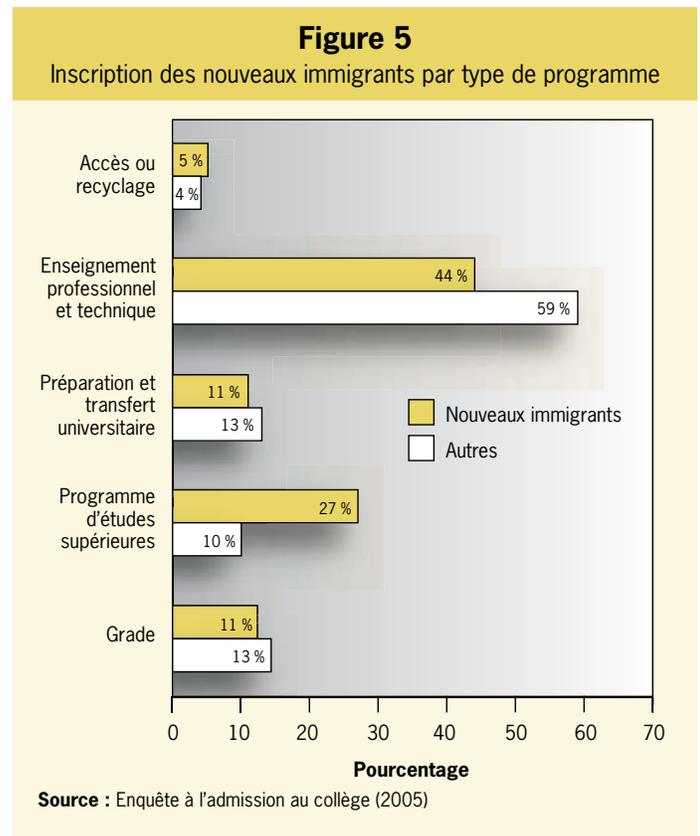
Quel a été votre premier choix pour vous inscrire à un établissement d'enseignement postsecondaire cette année?	Nouveaux immigrants	Autres
Fréquenter ce collège	72	83
Fréquenter un autre collège	6	6
Fréquenter une université	18	7
Le choix d'un établissement postsecondaire a été une décision de dernière minute	2	2
Autre	2	2

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

les nouveaux immigrants étaient aussi sensiblement plus nombreux dans les programmes coopératifs que les autres étudiants (34 % et 23 % respectivement).

Raisons de fréquenter un collège ou un institut

Les collèges et instituts jouent un rôle important dans la transition vers le marché du travail, particulièrement pour les nouveaux immigrants, pour qui l'intégration au marché du travail canadien s'accompagne souvent de difficultés et d'obstacles de taille. Comme le montre la Figure 6, les trois principales raisons invoquées par les nouveaux immigrants étudiants avaient trait à la promotion au plan professionnel. Dans de très fortes proportions, les nouveaux immigrants ont déclaré fréquenter un collège dans l'optique d'une carrière; 86 % des nouveaux immigrants indiquent que leur principale raison était d'acquérir le savoir et les compétences nécessaires à leur futur emploi. Cette proportion concorde avec les résultats obtenus pour les autres étudiants. De plus, les nouveaux immigrants étudiants déclaraient beaucoup plus souvent fréquenter un collège faute de pouvoir obtenir l'emploi qui



les intéressait, et environ 40 % d'entre eux ont dit qu'ils fréquentaient le collège notamment pour acquérir la formation nécessaire à un nouvel emploi.

La préparation aux études universitaires est aussi une des principales raisons de fréquenter un collège invoquées par une proportion appréciable de nouveaux immigrants. En effet, la préparation à l'université était l'une des principales raisons de fréquenter le collège pour 51 % des nouveaux immigrants et 41 % des autres étudiants. D'ailleurs, 45 % des nouveaux immigrants et 31 % des autres répondants avaient l'intention d'obtenir un diplôme d'études collégiales, puis de s'inscrire à un programme universitaire. Il est aussi intéressant de souligner que 13 % des nouveaux immigrants, comparativement à 8 % des autres répondants, ont dit qu'ils faisaient des études collégiales parce qu'ils n'avaient pas été admis à l'université.

5.6 Études et activités avant les études collégiales

Interrogés sur leur principale activité au cours des 12 mois précédant leur entrée au collège, 22 % des nouveaux immigrants ont répondu qu'ils fréquentaient le collège à plein temps, comparativement à 12 % des autres étudiants; 22 % ont dit qu'ils faisaient des études secondaires à plein temps, comparativement à 30 % des autres étudiants, et 20 % ont répondu qu'ils travaillaient à plein temps, par rapport à 30 % des autres étudiants. Ces résultats sont en conformes aux réponses de ce groupe aux questions sur le type de programme suivi. Rappelons-nous qu'une proportion élevée de nouveaux immigrants, comparativement aux autres étudiants, étaient inscrits à un programme de diplôme d'études supérieures. L'admission à ce type de programme nécessite le plus souvent un diplôme ou un grade.

Acquis et préparation scolaire à l'admission au collège

Dans l'Enquête à l'admission au collège, nous avons examiné les acquis scolaires des étudiants de première année en posant des questions sur le niveau de scolarité atteint et les études secondaires, y compris les notes auto-déclarées obtenues au secondaire, le comportement scolaire, l'intégration sociale et scolaire et l'autoévaluation de diverses aptitudes.

Acquis scolaires des nouveaux immigrants

Le pourcentage de nouveaux immigrants titulaires d'un grade de premier cycle est considérablement plus élevé que celui des autres étudiants (20 % et 4 % respectivement). Il en va de même pour les titulaires d'un diplôme d'études supérieures : 5 % des nouveaux immigrants en possédaient un comparativement à 0,3 % des autres étudiants. Ces résultats indiquent que de nombreux nouveaux immigrants étudiants étaient des professionnels formés à l'étranger qui souhaitaient mettre leurs compétences à niveau afin d'intégrer le marché du travail dans leur domaine ou d'entrer à l'université en passant d'abord par le collège. En analysant les acquis scolaires par groupe d'âge pour ces étudiants, nous avons constaté que les titulaires d'un grade (premier cycle ou cycles supérieurs) étaient dans la tranche des 30 ans et plus. Toutefois, puisque nous n'avons pas recueilli de données sur le lieu d'obtention du diplôme de premier cycle, nous ne pouvons confirmer cette interprétation.

5.7 Expérience au secondaire

L'Enquête à l'admission au collège a porté sur divers aspects de l'expérience au secondaire des répondants qui avaient fréquenté un établissement d'enseignement

Tableau 22. Niveau de scolarité atteint (%)

Statut	Études secondaires ou moins	Études collégiales ou universitaires partielles	Diplôme d'études collégiales ou de formation professionnelle	Études universitaires
Non-immigrant (3 ^e gén. +)	66	18	12	4
Canadien de 2 ^e génération	63	20	11	6
Immigrant de longue date	62	19	12	7
Nouvel immigrant	55	10	11	24
Détenteur d'un visa d'étudiant	46	16	12	27

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

secondaire cinq ans ou moins auparavant. Seulement 61 % des étudiants immigrants répondaient à ce critère, comparativement à 77 % des autres étudiants. Les résultats de l'analyse qui suit porteront donc sur un échantillon de 1 159 nouveaux immigrants.

Moyenne à la sortie du secondaire

Les nouveaux immigrants ont déclaré une moyenne plus élevée à la sortie du secondaire comparativement aux autres répondants. Par exemple, près du quart (24 %) des nouveaux immigrants ont déclaré une moyenne oscillant entre 80 % et 100 %, tandis que moins d'un cinquième des autres répondants (16 %) ont déclaré de telles notes.

Pour ceux qui ont répondu par une lettre au lieu d'un pourcentage, près du tiers (30 %) des nouveaux immigrants ont déclaré une moyenne de A à la fin de leurs études secondaires, comparativement à 21 % des autres étudiants. Ces derniers sont d'ailleurs plus nombreux, proportionnellement parlant, à avoir déclaré une moyenne de C que les nouveaux immigrants (23 % et 18 % respectivement).

Comportement scolaire au secondaire

Dans l'ensemble, les nouveaux immigrants ont répondu qu'ils étudiaient plus que les autres étudiants au secondaire. En effet, plus de la moitié des nouveaux immigrants (54 %) étudiaient pendant huit heures ou plus par semaine au secondaire, comparativement à un peu plus du quart des autres étudiants (27 %). On constate des différences semblables en ce qui a trait à l'assiduité aux cours et aux devoirs. Pour ce qui est de l'assiduité en classe, presque deux fois plus de nouveaux immigrants (32 %) que des autres étudiants ont dit qu'ils ne manquaient jamais de cours. En outre, plus de la moitié des nouveaux immigrants étudiants (54 %) ont dit qu'ils remettaient toujours leurs devoirs à temps, comparativement à 41 % des autres étudiants.

Intégration sociale et scolaire au secondaire

L'*Enquête à l'admission au collège* a aussi porté sur le degré d'intégration sociale et scolaire des étudiants au secondaire. Quelque 38 % des nouveaux immigrants ont répondu « jamais » quand on leur a demandé s'ils faisaient le moins de travail possible, comparativement à 33 % des autres étudiants. En outre, 31 % ont dit qu'ils s'intéressaient toujours à ce qu'ils apprenaient en classe, par rapport à 11 % des autres étudiants, mais les premiers n'ont pas répondu aussi souvent que le reste des

étudiants qu'ils s'entendaient souvent bien avec leurs enseignants (35 % et 40 % respectivement). Les nouveaux immigrants ont aussi été beaucoup plus nombreux à ne jamais qualifier le secondaire de perte de temps (64 %, comparativement à 42 % des autres étudiants). Ils ont aussi plus souvent répondu qu'ils recevaient toujours de l'aide additionnelle de leurs enseignants quand ils en avaient besoin (27 %) que les autres étudiants (20 %).

Pour ce qui est de la participation aux activités parascolaires au secondaire, les nouveaux immigrants ont moins souvent répondu qu'ils ne participaient pas à de telles activités que les autres étudiants (18 % et 29 % respectivement). Ils étaient en outre plus nombreux que les autres étudiants, proportionnellement parlant, à participer aux activités de clubs ou d'équipes parascolaires de une à trois heures par semaine (31 % et 23 % respectivement) et de quatre à sept heures par semaine (19 % et 17 %).

5.8 Préparation de carrière et certitude

Les questions sur les activités de prospection de carrières et la participation aux activités d'orientation professionnelle au secondaire ont aussi fait ressortir des différences entre les nouveaux immigrants étudiants et les autres étudiants. Par rapport à ces derniers, un pourcentage plus élevé de nouveaux immigrants ont répondu « jamais » aux énoncés suivants :

- avoir été informé au sujet des emplois/carrières (19 % par rapport à 12 %);
- avoir rencontré un orienteur scolaire (27 % par rapport à 12 %);
- avoir répondu à un questionnaire pour connaître ses intérêts et ses aptitudes pour un emploi (30 % par rapport à 22 %);
- avoir participé en classe à des activités de prospection de carrières (41 % par rapport à 29 %).

Par contre, 26 % des nouveaux immigrants avaient visité un site internet 16 fois ou plus (comparativement à 12 % des autres étudiants) et 40 % avaient parlé à leurs parents ou tuteurs d'une future profession plus de 20 fois (comparativement à 33 % des autres étudiants) durant leur secondaire.

5.9 Services de soutien : besoins et utilisation

Nous avons également demandé aux étudiants dans quelle mesure ils estimaient que de l'aide additionnelle leur serait bénéfique pour améliorer leurs compétences scolaires et personnelles durant leurs études collégiales. Les nouveaux immigrants répondants ont plus souvent répondu que les autres étudiants qu'ils bénéficieraient de tous les services, sauf des techniques d'étude et d'examen.

La principale différence entre les nouveaux immigrants et les autres répondants en ce qui concerne les services de soutien offerts par les collèges est liée aux compétences linguistiques. Plus de la moitié des nouveaux immigrants étudiants (52 %) ont dit qu'ils aimeraient avoir de l'aide pour améliorer leur compétence en anglais ou en français langue seconde comparativement à 17 % seulement des autres répondants. Les nouveaux immigrants ont aussi précisé qu'ils étaient très disposés à accepter de l'aide additionnelle pour améliorer leur connaissance d'une langue seconde, 47 % d'entre eux ayant répondu qu'il était « fort probable » qu'ils acceptent ce type d'aide, comparativement à seulement 14 % des autres étudiants. La réponse des nouveaux immigrants à la question sur l'amélioration de la langue d'enseignement était très semblable.

La planification des études est un autre aspect où l'on constate une grande différence entre les nouveaux immigrants et les autres étudiants. Bien au-delà de la moitié des nouveaux immigrants ont dit qu'ils bénéficieraient d'aide dans ce domaine et qu'ils utiliseraient fort probablement l'aide additionnelle. Cela n'a rien d'étonnant étant donné que les nouveaux immigrants sont plus enclins que les autres étudiants à poursuivre leurs études postsecondaires après leurs études collégiales.

En réponse à la question sur le nombre d'heures qu'ils prévoient consacrer à la préparation, 26 % des nouveaux immigrants ont dit qu'ils consacraient plus de 20 heures par semaine à préparer leurs cours afin de réussir leur programme d'études, comparativement à 12 % des autres étudiants.

5.10 Financement des études collégiales

Nous avons demandé aux répondants de préciser les sources de financement qu'ils prévoient utiliser pour payer leurs études (Tableau 24). Une analyse des résultats fait ressortir des différences considérables entre les nouveaux immigrants, les détenteurs d'un visa d'étudiant et les autres étudiants. Par rapport aux autres groupes d'étudiants, les

Tableau 23. Perception du degré d'utilité de l'aide additionnelle et inclination à utiliser les services des collèges des nouveaux immigrants – d'après l'Enquête à l'admission au collège

Domaine	Bénéficieraient d'une aide additionnelle (%)		Utiliseraient fort probablement de l'aide additionnelle (%)	
	Nouveaux immigrants	Autres	Nouveaux immigrants	Autres
Planification des études ultérieures	55	32	52	29
Français/anglais langue seconde	52	17	47	14
Aide financière	52	46	50	40
Habitudes d'étude	47	45	38	34
Connaissance	48	13	45	13
Choix de carrière	46	31	41	27
Aptitudes pour la lecture	42	22	37	18
Techniques d'examen	41	40	37	32
Aptitudes pour la rédaction	40	22	37	20
Aptitudes pour les mathématiques	38	33	32	27
Handicap	20	11	23	12
Choix des cours et du programme	18	10	19	12
Garde d'enfants	14	8	14	8

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

nouveaux immigrants sont moins nombreux à recevoir de l'aide financière non remboursable de leurs parents (19 % comparativement à plus de 30 %), et plus nombreux à bénéficier du soutien financier d'un conjoint ou d'un partenaire (13 % comparativement à 4 %). Les nouveaux immigrants puisent moins souvent que les non-immigrants dans leurs économies personnelles (56 % par rapport à plus de 70 %), et ils comptent un peu plus souvent que les non-immigrants sur des bourses d'excellence (36 %) ou autres (31 %).

Pour ce qui est de la principale source de financement des études collégiales (Tableau 25), les nouveaux immigrants étudiants sont plus nombreux à compter sur un prêt que les non-immigrants (53 % comparativement à moins de 40 %).

Il est intéressant de souligner que le recours aux parents comme principale source de financement est cité par 15 % seulement des nouveaux immigrants, mais par les trois quarts des détenteurs d'un visa d'étudiant. En examinant attentivement les résultats, on remarque que la proportion de détenteurs d'un visa d'étudiant pour qui les parents étaient la principale source de financement est plus élevée que la proportion de ces étudiants pour qui les parents sont une source de

financement parmi d'autres. Cette contradiction pourrait s'expliquer par une certaine confusion chez les étudiants entre les deux questions, puisqu'une faible proportion d'étudiants de toutes les catégories ont mentionné une source comme source principale sans la mentionner, à l'autre question, comme source générale.

Le type de prêt demandé varie également d'un groupe d'étudiants à l'autre (Tableau 26). Les détenteurs d'un visa étudiant comptaient moins sur les prêts gouvernementaux que sur les prêts familiaux ou bancaires, tandis que les nouveaux immigrants et les autres étudiants immigrants étaient les plus sujets à contracter un prêt du gouvernement et les moins susceptibles de demander un prêt d'un établissement financier.

Tableau 24. Sources de financement (%)

	Parents	Partenaire	Autre personne	Prêts	Épargnes	Bourses d'excellence	Subvention
Non-immigrants (3^e gén. et +)	40	4	9	57	72	31	21
Canadiens de 2^e génération	46	4	5	50	72	28	22
Immigrants de longue date	32	6	5	61	66	31	25
Nouveaux immigrants	19	13	4	71	57	36	31
Détenteurs d'un visa d'étudiant	74	10	10	27	43	30	17

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 25. Principale source de financement (%)

	Parents	Conjoint ou partenaire	Prêts	Économies personnelles provenant d'un emploi	Bourses d'études, subventions et prix	Autres
Non-immigrants (3^e gén. et +)	27	1	37	21	4	7
Canadiens de 2^e génération	36	1	30	23	3	5
Immigrants de longue date	26	3	40	21	4	5
Nouveaux immigrants	15	9	53	15	3	3
Détenteurs d'un visa d'étudiant	77	2	6	6	5	2

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Les deux groupes d'étudiants se distinguent quant au nombre d'heures prévues de travail à temps partiel durant leurs études. Si près du quart des nouveaux immigrants (23 %) ont indiqué qu'ils ne travailleraient pas durant leurs études (comparativement à 28 % des autres étudiants), le pourcentage de ceux qui prévoient travailler 20 heures ou plus est plus élevé chez les nouveaux immigrants que chez les autres étudiants (35 % et 30 % respectivement).

Préoccupations financières

Les nouveaux immigrants sont les plus souvent très inquiets quant à leur capacité financière de finir leurs études (Tableau 27). Ils étaient aussi les plus inquiets, avec les autres étudiants immigrants, de l'ampleur de leur dette et de leur capacité de la rembourser. Les détenteurs d'un visa d'étudiant étaient les moins susceptibles d'être préoccupés par leur situation financière.

Par rapport aux autres groupes d'étudiants, les nouveaux immigrants éprouvaient aussi plus souvent des difficultés financières qui risquaient de les forcer à abandonner leurs études (31 %, par rapport à 15 %).

5.11 Attitude des étudiants et degré d'engagement dans les études

Dans l'*Enquête à l'admission au collège*, nous avons étudié sept aspects de l'attitude des étudiants, notamment : l'incertitude professionnelle, les préoccupations financières, le degré d'engagement dans les études, la confiance dans la réussite, la préférence d'emploi, la valeur de l'éducation et l'engagement envers l'établissement. En comparant les réponses des nouveaux immigrants et des autres étudiants, nous avons relevé des différences importantes quant au degré d'engagement dans les études, la préférence d'emploi, l'engagement envers l'établissement et les préoccupations financières (mentionnées plus tôt).

Degré d'engagement dans les études

D'après les réponses aux quatre questions sur ce sujet, nous constatons que les nouveaux immigrants ont signifié un degré d'engagement un peu moins élevé que les autres étudiants envers leurs études collégiales. Par exemple, le pourcentage de nouveaux immigrants ayant répondu « fortement d'accord » à l'énoncé « Je suis déterminé à terminer mes études collégiales » s'élève à 65 %, comparativement à 77 % pour les autres étudiants. De même, ils sont moins souvent « fortement en

Tableau 26. Type de prêt demandé – Proportion d'étudiants par type de prêt (%)

	Gouvernement	Institution financière	Famille
Non-immigrants (3 ^e gén. et +)	63	27	10
Canadiens de 2 ^e génération	66	17	17
Immigrants de longue date	76	12	13
Nouveaux immigrants	88	6	6
Détenteurs d'un visa d'étudiant	38	20	41

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 27. Degré de préoccupation par rapport à la situation financière – (% des étudiants très préoccupés)

	Avoir suffisamment d'argent	Montant de la dette	Capacité de rembourser la dette
Non-immigrants (3 ^e gén. et +)	46	42	31
Canadiens de 2 ^e génération	47	45	36
Immigrants de longue date	53	53	43
Nouveaux immigrants	56	52	45
Détenteurs d'un visa d'étudiant	40	26	26

Source: Enquête à l'admission au collège (2005)

désaccord » que les autres étudiants avec l'énoncé « Il se peut que je ne poursuive PAS mes études ici le prochain semestre » (55 % par rapport à 66 % des autres étudiants). En outre, le pourcentage de nouveaux immigrants « fortement en désaccord » avec l'énoncé « Je pourrais quitter mes études à ce collège avant de terminer mon programme » était aussi inférieur à celui des autres étudiants (62 % et 73 % respectivement). Enfin, 72 % des nouveaux immigrants, comparativement à 78 % des autres étudiants, étaient fortement d'accord qu'il est important de terminer son programme et d'obtenir un diplôme, un certificat ou un grade. Deux éléments peuvent expliquer ces résultats : les nouveaux immigrants étaient généralement plus âgés que les autres étudiants et ils étaient plus nombreux à avoir préféré étudier à l'université.

Préférence d'emploi

Les nouveaux immigrants ont fourni des réponses différentes de celles des autres étudiants à certaines questions sur leur préférence entre le travail ou la fréquentation collégiale. Par exemple, 68 % des nouveaux immigrants, comparativement à 77 % des autres étudiants, ont déclaré qu'ils décideraient de rester aux études même s'ils se voyaient offrir un emploi à temps plein. Ils sont aussi moins nombreux à ne pas être d'accord que s'ils trouvaient un emploi à temps plein, ils l'accepteraient et quitteraient le collège (50 %, comparativement à 62 % des autres étudiants). Dans l'ensemble, les nouveaux immigrants semblaient plus enclins à abandonner leurs études collégiales, comme l'indique le pourcentage plus élevé d'entre eux (16 %, par rapport à 10 % des autres) qui aimeraient mieux travailler à plein temps qu'étudier.

Engagement envers l'établissement

Nous avons posé quatre questions pour mesurer le degré d'engagement des étudiants envers leur établissement, autrement dit dans quelle mesure ils avaient une perception positive de leur collège ou institut. À ces quatre questions, les nouveaux immigrants ont démontré une attitude un peu moins positive que les autres étudiants. Par exemple, ils étaient moins fortement d'accord :

- que le personnel collégial avec qui ils ont eu des contacts s'efforçait d'aider les étudiants qui ont des problèmes, et que leur collègue s'efforçait d'aider les étudiants à réussir leurs études (35 %, comparativement à 39 %);
- que leur collègue ou institut était excellent (38 %, comparativement à 43 %);
- que le personnel du collège ou de l'institut mettait du soin à aider les étudiants à surmonter leurs problèmes (29 %, par rapport à 33 %).

Soulignons toutefois que les étudiants ont répondu à ces questions après avoir été très peu en contact avec le personnel collégial, au plus quatre semaines. Rappelons en outre que le questionnaire de l'*Enquête à la fin du semestre* n'établissait pas de distinction entre les nouveaux immigrants et les autres immigrants. On trouvera toutefois dans l'*Enquête à la fin du semestre* des renseignements supplémentaires en analysant les réponses des nouveaux immigrants qui ont participé aux deux enquêtes (Tableau 28). Nous pouvons ainsi confirmer que les nouveaux immigrants, tout comme les immigrants de longue date, ont une perception moins positive de leur établissement que les autres étudiants. Le tableau ci-dessous ne comprend donc que les nouveaux immigrants qui ont participé tant à l'*Enquête à l'admission* qu'à l'*Enquête à la fin du semestre*.

Tableau 28. Engagement envers l'établissement (%)

	Les professeurs sont disposés à les aider	Les professeurs sont très bon	Les professeurs ont de bons rapports avec leurs étudiants	L'établissement favorise la réussite scolaire
Non-immigrants (3^e gén. et +)	83	78	74	87
Canadiens de 2^e génération	74	74	69	76
Immigrants de longue date	72	67	66	74
Nouveaux immigrants	71	71	69	80
Détenteurs d'un visa d'étudiant	79	79	73	79

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

5.12 En conclusion

Les collèges et instituts, qu'ils soient situés dans des régions à forte ou à faible densité d'immigrants, sont des partenaires stratégiques des programmes municipaux et provinciaux d'intégration des immigrants. La plupart ont d'ailleurs établi des rapports privilégiés et des partenariats avec les organismes d'accueil des immigrants, les administrations municipales et provinciales et les entreprises qui contribuent à l'intégration des immigrants.

La plupart des collèges et instituts offrent des services d'évaluation est de reconnaissance des acquis (ERA), services considérés comme l'un des principaux moyens de faciliter la reconnaissance des titres de compétences étrangers. Toutefois, la moitié des nouveaux immigrants ne connaissaient pas l'existence des services d'ERA. Un tiers en connaissaient l'existence, mais ne s'en étaient pas servi, et 17 % avaient fait évaluer leur expérience antérieure. L'étude de l'ACCC sur les programmes et services offerts aux immigrants a révélé que de nombreux établissements aimeraient élargir leur éventail de services d'ERA, mais qu'ils en étaient incapables en raison du coût élevé de ces services. Dans certains cas, les étudiants doivent payer pour obtenir ces services, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils y ont si peu recours.

Le fait que les nouveaux immigrants soient moins engagés envers leur collège mérite une attention particulière puisque les réponses fournies illustrent en fait la perception (négative ou positive) des étudiants par rapport à leur établissement, d'après les rapports établis entre les étudiants et le personnel enseignant. Par exemple, le pourcentage d'étudiants fortement d'accord que le personnel avec qui ils ont eu des contacts s'efforçait d'aider les étudiants, ou que le personnel était aimable et accueillant, était plus bas chez les nouveaux immigrants que chez les autres étudiants. Il se pourrait que les nouveaux immigrants étudiants ne connaissent pas très bien les services mis à leur disposition par les collèges, mais il faudrait approfondir notre analyse pour confirmer cette conclusion.

Considérations politiques

L'ACCC a élaboré un Modèle de processus d'intégration des nouveaux immigrants dans les collèges et instituts

d'après un diagnostic des programmes et services aux immigrants réalisé en 2004 et mis à jour en 2008, après avoir réalisé des groupes de discussion et des entrevues avec plus de 200 étudiants, diplômés et employés immigrants dans les collèges et instituts²⁰. Ce modèle, reproduit ci-dessous, donne un aperçu des programmes et services que les collèges et instituts offrent aux étudiants immigrants.

Dans les groupes de discussion, les étudiants immigrants ont indiqué clairement qu'il fallait écourter la durée de la formation nécessaire à l'obtention des titres et de l'expérience de travail au Canada dont ils ont besoin pour accélérer leur transition vers le marché du travail. Ce modèle met en relief les principaux instruments que les collèges et instituts devraient employer pour faciliter la transition des immigrants au marché du travail, notamment :

- Information claire et à jour sur les possibilités d'éducation, et coordination de l'information avec les autres fournisseurs de services;
- Évaluations, services-conseils à l'entrée, et politiques et procédures d'admission plus aidantes;
- Services de soutien globaux qui éliminent les obstacles à l'intégration sociale et culturelle et autres barrières que doivent franchir les immigrants;
- Programmes d'études et de formation offrant aux immigrants de l'expérience de travail au Canada au moyen de stages ou de bénévolat;
- Partenariats auxquels les collèges et instituts participent activement pour accroître l'efficacité des programmes et services offerts aux immigrants.

Les services d'évaluation jouent un rôle primordial dans l'intégration efficace des nouveaux immigrants aux programmes appropriés, et dans l'identification des services de soutien dont ils bénéficieraient le plus. L'une des principales difficultés d'offrir des services d'évaluation efficaces, surtout à des groupes d'étudiants comme les nouveaux immigrants, est le coût élevé de ces services et les ressources limitées auxquelles de nombreux établissements ont accès pour offrir de tels services. Il serait avantageux d'étudier comment on pourrait améliorer les services d'ERA et en réduire le coût. Il faudrait aussi réfléchir au type de soutien et d'aide à offrir aux nouveaux immigrants pour couvrir le coût de tels services.

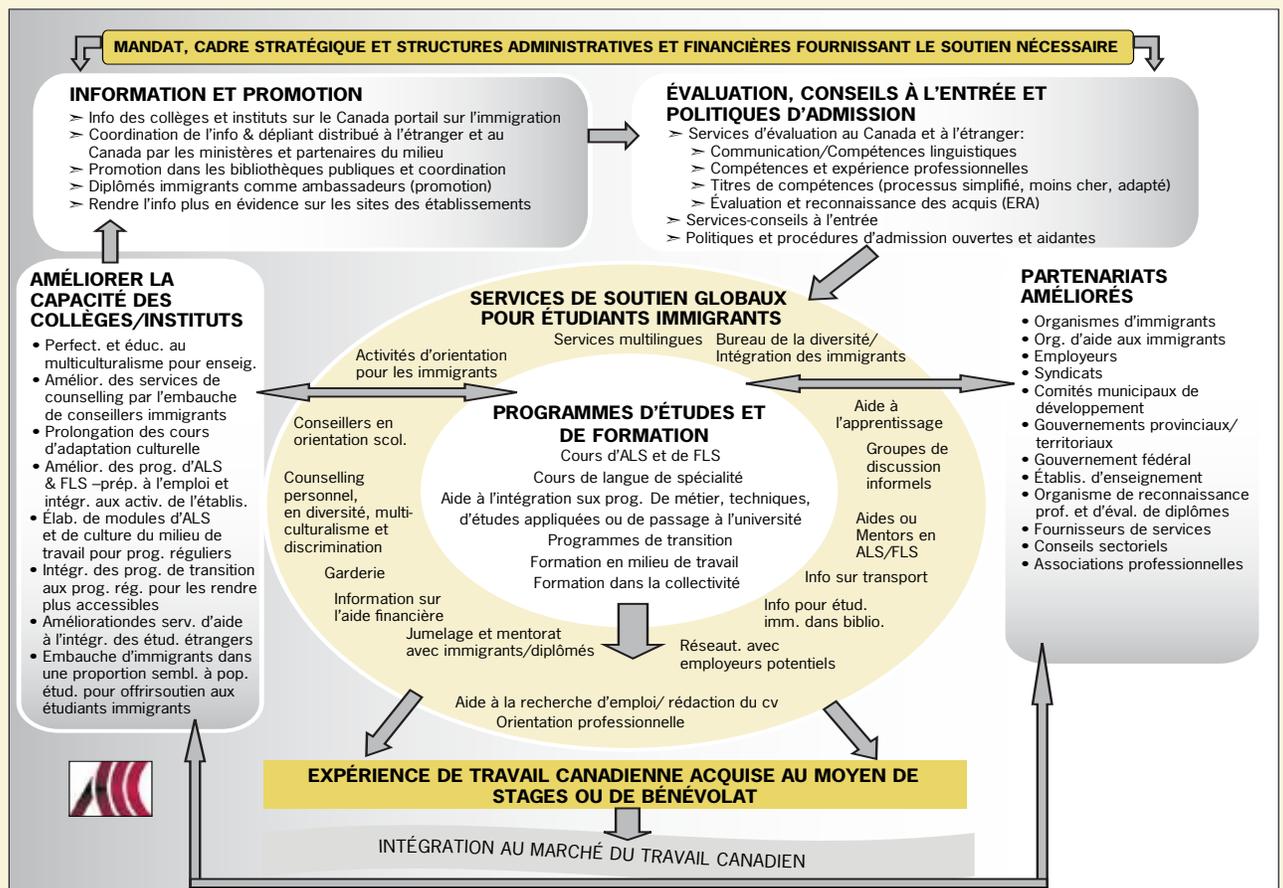
²⁰ Les groupes de discussion ont été formés dans le cadre d'un projet financé par le Programme de reconnaissance des titres de compétences étrangers du gouvernement du Canada. Le rapport final de ce projet, intitulé *Collèges et instituts appuyant l'intégration des immigrants au marché du travail canadien – Rapport final*, est publié sur le site de l'ACCC au : http://www.accc.ca/francais/publications/rapports_et_etudes.htm.

En plus de mettre en évidence les types des programmes et services offerts par les établissements, ce modèle montre comment les établissements pourraient offrir ces programmes et services de façon plus efficace. Par exemple, les établissements gagneraient en efficacité en instaurant des services de soutien intégrés à l'ensemble de leurs départements et services. Quelques collèges et instituts ont déjà mis sur pied de tels services. Ils ont ouvert un bureau central qui offre des services de soutien

aux étudiants immigrants, notamment des ateliers gratuits pour améliorer leurs compétences linguistiques ou leur technique d'examen, ou des services de mentorat ou de tutorat par l'entremise de leur centre d'aide à l'apprentissage. De telles initiatives contribueraient à faire connaître les services auprès de la clientèle cible, ce qui aurait pour effet d'améliorer leur expérience générale au sein des collèges et instituts.

Figure 7

Modèle de processus d'intégration des nouveaux immigrants dans les collèges et instituts



6 Les étudiants de minorités visibles dans les collèges et les instituts

L'Enquête à l'admission au collège et l'Enquête à la fin du semestre demandaient aux étudiants de première année s'ils estimaient appartenir à une minorité visible. Pour différencier les résultats liés aux « minorités visibles » de ceux liés aux « nouveaux immigrants », nous avons analysé un sous-groupe de l'échantillon « minorité visible » composé ni d'immigrants (nouveaux ou autres), ni de détenteurs d'un visa d'étudiant. Ce groupe représentait environ 40 % des étudiants de minorités visibles ayant répondu à l'Enquête à l'admission au collège et à l'Enquête à la fin du semestre. Viennent ensuite des comparaisons avec les étudiants non-membres d'une minorité visible qui n'étaient pas, non plus, des immigrants ou des détenteurs d'un visa d'étudiant. Ce sous-groupe représentait environ 91 % des étudiants non-membres d'une minorité visible.

Les résultats ci-dessous s'appliquent donc a) à 20 054 étudiants non immigrants ayant répondu à l'Enquête à l'admission au collège, et dont 1 668 (8,3 %) ont dit appartenir à une minorité visible; et b) à 12 230 étudiants non immigrants ayant participé à l'Enquête à la fin du semestre, dont 1 068 (8,7 %) ont déclaré leur appartenance à une minorité visible.

6.1 Profil démographique des étudiants de minorités visibles

On constate des différences entre les étudiants de minorités visibles et d'autres groupes dans plusieurs variables démographiques : âge, sexe, langue maternelle, niveau de scolarité du père, importance accordée à l'enseignement postsecondaire par les parents, état de citoyenneté et année d'arrivée au Canada, activités avant les études collégiales et nombre de personnes à charge.

Minorités visibles

L'Enquête à l'admission au collège et l'Enquête à la fin du semestre ont demandé aux étudiants d'indiquer s'ils appartenaient à une minorité visible, selon la définition qui suit : « un groupe autre que les peuples autochtones qui, en raison de sa race ou de la couleur de sa peau, constitue une minorité visible au Canada ». Les étudiants qui ont répondu « oui » devaient aussi préciser à quel groupe minoritaire ils appartenaient. Leurs réponses sont résumées au Tableau 29. Des minorités visibles déclarées par les répondants, la plus importante était la race noire (plus de 25 %); venaient ensuite la minorité chinoise et celle de l'Asie du Sud.

Tableau 29. Minorités dans les collèges et instituts (%)

Minorités dans les collèges et instituts	Membres d'une minorité visible
Noirs	27
Chinois	15
Asiatiques du Sud	14
Philippins	8
Asiatiques du Sud-Est	6
Arabes/Moyen-Orient	5
Coréens	2
Japonais	1
Autres	22

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Âge des étudiants de minorités visibles

Quelque 50 % des étudiants en première année d'études collégiales avaient 19 ans ou moins au moment d'entreprendre leur programme. Il en va de même pour les étudiants de minorités visibles; par contre, ce groupe comptait quelque peu moins de personnes de plus de 25 ans que les non-membres d'une minorité visible. Les résultats figurent au Tableau 30 ci-dessous.

Sexe

Les étudiants de minorités visibles comptaient une plus forte proportion d'hommes que les étudiants non-membres d'une minorité visible. Les femmes représentaient néanmoins la majorité des étudiants de minorités visibles (58 %), mais cette proportion était inférieure à celle des femmes chez les étudiants non-membres d'une minorité visible (62 %).

Langue maternelle

Une plus forte proportion des étudiants de minorités visibles ont déclaré avoir ni le français, ni l'anglais comme langue maternelle. Dans l'*Enquête à l'admission au collège*, 14 % des étudiants de minorités visibles ont dit qu'une langue autre le français ou l'anglais était leur langue maternelle, par comparaison avec seulement 1 % des étudiants non-membres d'une minorité visible.

Contexte familial

Chez un peu plus de 25 % des étudiants de minorités visibles nés au Canada, au moins un de leurs parents était né ici, alors que les parents de la majorité (73 %) étaient nés dans un autre pays. Par opposition, 93 % des étudiants non-membres d'une minorité visible nés au Canada avaient au moins un parent natif du Canada aussi.

Personnes à charge

Chez les répondants de minorités visibles comme chez les non-membres d'une minorité visible, les proportions ayant dit avoir des enfants à charge étaient les mêmes (11 %

des deux groupes pour l'*Enquête à l'admission au collège*). Les étudiants immigrants étaient plus nombreux à déclarer qu'ils avaient des enfants. Par contre, la présence d'enfants dépend de l'âge, et l'on constate très peu de différence à cet égard entre les minorités visibles et les non-membres d'une minorité visible nés au Canada. D'autre part, un plus grand nombre d'étudiants de minorités visibles disent vivre avec un adulte qui est à leur charge (10 % par comparaison avec 7 % des étudiants non-membres d'une minorité visible).

Niveau de scolarité des parents

Diverses études ont établi l'importance du niveau de scolarité des parents dans la poursuite d'une éducation postsecondaire parmi les enfants. Chez les étudiants de minorités visibles, on voit plus souvent des parents diplômés de l'université que d'autres établissements d'enseignement postsecondaire. D'après l'*Enquête à l'admission au collège*, chez presque 25 % des étudiants de minorités visibles, le père avait soit un grade de premier cycle, soit un diplôme de 2^e cycle, soit un grade d'études supérieures (23 % par comparaison avec 18 % chez les non-membres d'une minorité visible). Les étudiants de minorités visibles étaient moins nombreux à déclarer que leur père avait un certificat ou un diplôme collégial (14 % contre 18 % chez les étudiants non-membres d'une minorité visible), et ils étaient encore moins nombreux à déclarer une formation dans les métiers (5 % contre 9 % chez les étudiants non-membres d'une minorité visible). Fait à noter : une plus forte proportion des membres de minorités visibles ont dit ne pas connaître le niveau de scolarité de leur père (15 % contre 7 % des étudiants non-membres d'une minorité visible).

Il en va à peu près de même pour l'éducation de la mère, les étudiants de minorités visibles étant un peu plus nombreux à dire que leur mère avait un grade universitaire (19 % contre 17 %), mais moins nombreux à indiquer un diplôme collégial pour leur mère (22 % par comparaison avec 25 % des étudiants non-membres d'une minorité visible). La formation dans les métiers donnait la même proportion

Tableau 30. Étudiants de minorités visibles selon l'âge (%)

Âge	Non-membres d'une minorité visible	Membres d'une minorité visible
19 ans ou moins	50	49
20 à 24	33	37
25 ans et plus	17	14

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

pour les deux groupes (environ 2 %). Encore une fois, les étudiants de minorités visibles étaient plus nombreux à dire qu'ils ne connaissaient pas le niveau de scolarité de leur mère (9 % contre 4 % chez les étudiants non-membres d'une minorité visible).

Quant à l'importance accordée par leurs parents à la poursuite des études après le secondaire, les étudiants de minorités visibles ont répondu en plus forte proportion que les non-membres d'une minorité visible (76 % contre 59 %) que cela était « très important » pour leurs parents.

6.2 Éducation et activités avant le collège

Pour ce qui est de la principale activité des étudiants de minorités visibles dans les douze mois précédant l'entrée au collège, l'*Enquête à l'admission au collège* révèle qu'ils étaient proportionnellement plus nombreux à se retrouver en fréquentation scolaire à temps plein avant le début de leur programme actuel : 33 % fréquentaient l'école secondaire à temps plein, 13 % étaient au collège, et 6 % étudiaient à l'université (contre 30 %, 11 % et 4 % respectivement chez les étudiants non membres d'une minorité visible). Les membres de minorités visibles étaient moins nombreux à se retrouver dans un emploi à temps plein avant de s'inscrire à leur programme actuel (24 % contre 31 % parmi les non-membres d'une minorité visible).

En ce qui concerne le niveau de scolarité le plus élevé, les résultats étaient essentiellement les mêmes pour les étudiants de minorités visibles et les non-membres d'une minorité visible (Tableau 31).

6.3 Caractéristiques des étudiants de minorités visibles à l'admission

Les caractéristiques des étudiants de minorités visibles à l'admission diffèrent de celles des non-membres d'une minorité visible, et ce, sur plusieurs plans : d'abord, dans l'*Enquête à l'admission au collège*, le premier choix en matière d'études postsecondaires différait; alors que les deux groupes avaient comme premier choix de fréquenter le collège dans lequel ils étaient inscrits (76 % des étudiants de minorités visibles et 85 % des étudiants non-membres d'une minorité visible), un plus grand pourcentage des étudiants de minorités visibles (12 %) signalait l'université comme leur premier choix que les non-membres d'une minorité visible (6 %). De plus, à savoir s'ils étaient inscrits dans leur premier choix de programme au collège, plus d'étudiants de minorités visibles que disaient ne PAS l'être (18 % contre 13 % chez les étudiants non-membres d'une minorité visible).

Pour ce qui est de l'inscription par genre de programme (Figure 8), les étudiants de minorités visibles étaient moins nombreux à suivre un programme de formation professionnelle ou technique (54 % contre 62 %), et ils étaient plus nombreux à dire qu'ils suivaient un programme de diplôme d'études supérieures (14 % contre 8 %).

On constate peu de différence entre l'inscription d'étudiants de minorités visibles par domaine d'études et celle des non-membres d'une minorité visible (Figure 9). Les étudiants de minorités visibles étaient plus nombreux à s'inscrire dans le domaine des affaires que les autres étudiants (25 % contre 21 %). Les autres différences étaient très petites.

Tableau 31. Niveau de scolarité le plus élevé des étudiants de minorités visibles (%)

	Non-membres d'une minorité visible	Membres d'une minorité visible
Moins d'un diplôme d'études secondaire	3	4
Études secondaires ou l'équivalent	63	61
Études postsecondaires partielles	18	20
Certificat/diplôme d'études collégiales	11	9
Grade de premier cycle	4	6

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

6.4 Expérience au secondaire

L'Enquête à l'admission au collège a permis de recueillir divers renseignements sur l'expérience des répondants à l'école secondaire, y compris leur moyenne à la fin de ce cycle, leur comportement scolaire et leur sentiment d'intégration sociale et scolaire. Précédemment figure une synthèse des résultats pour membres et non-membres d'une minorité visible.

Intégration scolaire et moyenne à la sortie du secondaire

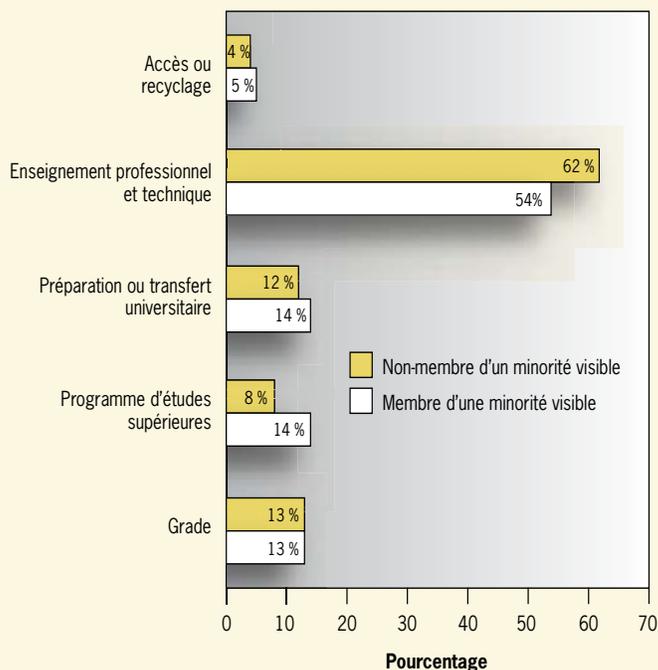
Les étudiants de minorités visibles avaient une moyenne de fin de secondaire inférieure à celle des non-membres d'une minorité visible, selon le sondage. Par exemple, 26 % des étudiants de minorités visibles ont dit avoir fini l'école secondaire avec une moyenne d'au moins 80 %, alors que chez les non-membres d'une minorité visible, 38 % ont signalé une moyenne de 80 % ou plus.

Au chapitre de l'intégration scolaire au secondaire, les réponses varient. Les étudiants de minorités visibles étaient tout aussi enclins que les non-membres d'une minorité visible à déclarer qu'ils faisaient toujours ou

presque toujours le minimum de travail requis pour se tirer d'affaire (environ 15 %). De plus, 8 % des étudiants de chaque groupe ont dit que la matière en classe leur semblait toujours ou presque toujours une perte de temps. Par contre, les étudiants de minorités visibles étaient considérablement moins nombreux à dire qu'ils étaient souvent ou toujours intéressés par la matière (49 % contre 54 % parmi les étudiants non-membres d'une minorité visible). Les étudiants de minorités visibles n'étaient pas aussi nombreux, non plus, à déclarer qu'ils s'entendaient toujours ou presque toujours bien avec leurs enseignants (82 % par comparaison à 87 % chez les étudiants non membres d'une minorité visible).

Figure 8

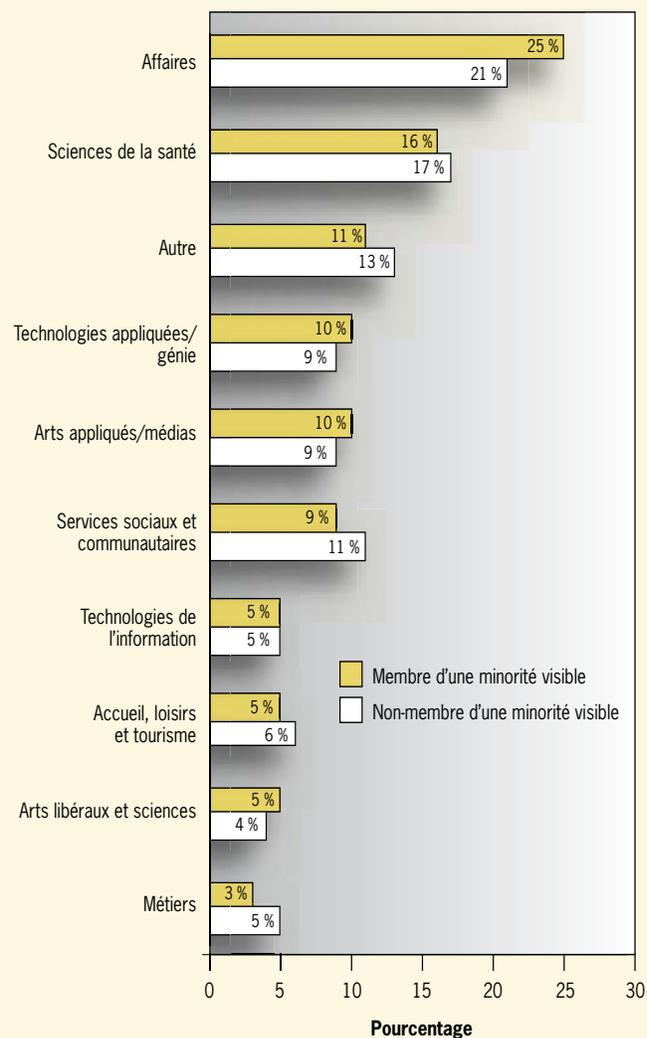
Programmes choisis par les étudiants de minorités visibles



Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Figure 9

Domaines d'études des étudiants de minorités visibles



Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Intégration sociale

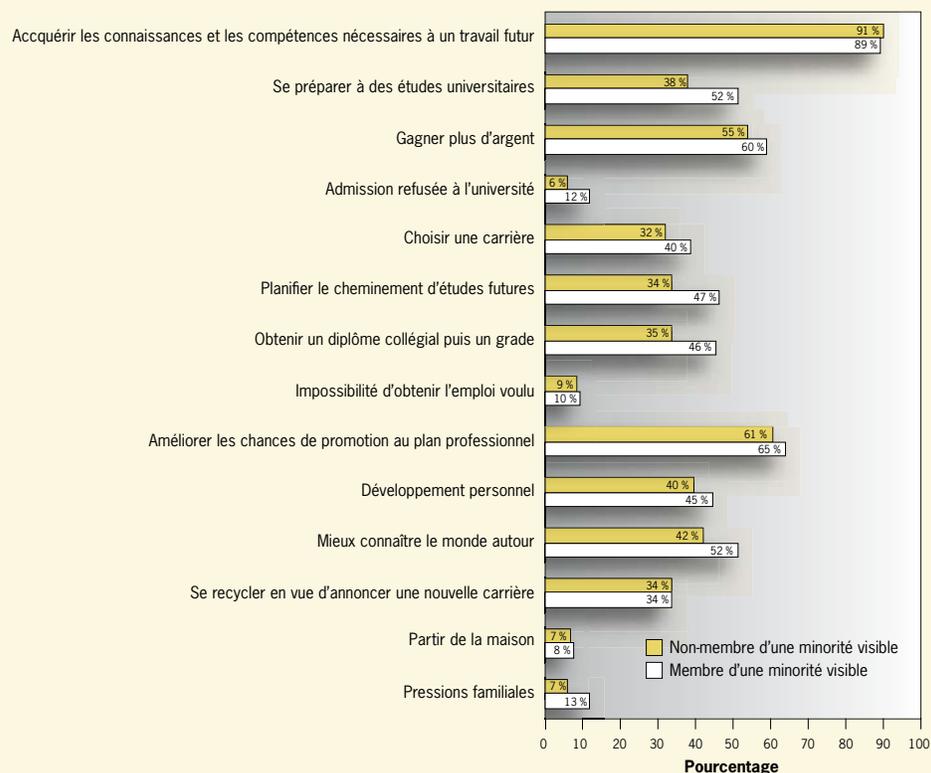
Pour l'intégration sociale à l'école secondaire, aucune différence ne se voit entre les deux groupes, environ 9 % de chacun disant se sentir souvent ou toujours en marge. Cette donnée indique certainement que l'école secondaire éprouve de nombreux étudiants, mais pas un groupe beaucoup plus que l'autre.

Auto-déclaration des compétences

Les réponses des étudiants se ressemblaient beaucoup aussi pour l'auto-évaluation des compétences qui jouent beaucoup dans la réussite scolaire (Tableau 32). En langue, rédaction, lecture, mathématiques et techniques d'étude, les étudiants de minorités visibles se sont donné à peu près les mêmes cotes de compétence que les étudiants

Figure 10

Raisons de fréquenter un collège ou un institut, selon les étudiants de minorités visibles
Proportion d'étudiants qui ont choisi ces raisons comme raison principale (%)



Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 32. Auto-déclaration des compétences des étudiants de minorités visibles – Proportion (%)

	Non-membres d'une minorité visible				Membres d'une minorité visible			
	Médiocre	Moyen	Bon	Très bon	Médiocre	Moyen	Bon	Très bon
Compréhension de la langue d'enseignement	<1	5	39	56	x	6	40	54
Aptitudes pour l'écriture	1	14	49	36	2	16	51	32
Aptitudes pour la lecture	1	9	44	46	x	11	45	43
Aptitudes pour le calcul	8	30	39	23	9	32	38	22
Gestion du temps	4	24	48	24	7	28	44	21
Techniques de prise de notes et d'examen	3	18	53	26	4	22	50	25
Techniques d'étude	5	30	50	15	7	32	46	15

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

non membres d'une minorité visible. Les seules différences importantes : dans les aptitudes pour la gestion du temps et dans la prise de notes.

6.5 Raisons de fréquenter un collège ou un institut

Les raisons pour lesquelles les deux groupes d'étudiants ont dit fréquenter un collège ou un institut tournaient principalement autour du développement professionnel et des possibilités de promotion. Une grande majorité d'étudiants de minorités visibles (89 %) ont invoqué comme première raison de fréquenter un collège la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à un travail futur. La deuxième raison en importance tenait aux possibilités de promotion au plan professionnel.

De façon générale, les étudiants de minorités visibles avaient plus tendance à choisir ces raisons comme raison principale que leurs homologues non membres d'une minorité visible (voir Figure 10). Parmi les différences les plus marquées entre les deux groupes, plusieurs étaient liées à la participation aux études universitaires – par exemple si les étudiants n'avaient pas été acceptés à l'université ou s'ils voulaient se préparer à l'université. Fait intéressant, presque deux fois plus d'étudiants de minorités visibles que d'étudiants non membres d'une minorité visible ont indiqué que le fait de plaire à un membre de la famille constituait une importante raison de fréquenter un collège ou un institut.

6.6 Intégration scolaire et sociale durant le premier semestre au collège

Dans l'*Enquête à la fin du semestre*, nous avons demandé aux étudiants d'évaluer leur comportement scolaire et social au cours de la première année de leur programme d'études.

Selon les éléments de réponse, il semble que les étudiants de minorités visibles sont moins engagés dans leurs études et éprouvent plus de difficultés sur le plan scolaire que les étudiants non-membres d'une minorité visible. On note par exemple qu'une plus grande proportion d'étudiants de minorités visibles consacrent trois heures ou moins à leurs études et à la préparation de leurs cours en une semaine que les étudiants non-membres d'une minorité visible (18 % comparativement à 12 %). À l'inverse, seulement 18 % des étudiants de minorités visibles ont dit réserver 15 heures ou plus par semaine à la préparation de leurs cours et à leurs études par rapport à 24 % des étudiants non-membres d'une minorité visible. De même, moins d'étudiants de minorités visibles affirment toujours terminer leurs devoirs à temps (63 % par rapport à 73 % chez les étudiants non-membres d'une minorité visible).

Une autre mesure des résultats scolaires montre plutôt que les étudiants de minorités visibles arrivent à des résultats très similaires à ceux des étudiants non-membres d'une minorité visible. En effet, 31 % des étudiants des deux groupes disent n'avoir presque jamais manqué de cours et 27 % des étudiants de minorités visibles ont affirmé n'avoir jamais manqué de cours (comparativement à 29 % des étudiants non-membres d'une minorité visible).

L'abandon de cours constitue un indicateur typique des difficultés que peuvent éprouver des étudiants à l'égard des exigences scolaires de leur collège. L'*Enquête à la fin du semestre* a révélé qu'une plus grande proportion d'étudiants de minorités visibles avaient déjà abandonné au moins un cours lors du semestre en question (14 % par rapport à 9 % d'étudiants non-membres d'une minorité visible). En outre, 4 % des étudiants de minorités visibles ont indiqué qu'ils abandonneraient probablement un cours avant la fin du semestre (comparativement à 2 %).

Tableau 33. Intégration scolaire et sociale – Proportion d'étudiants qui ont répondu souvent ou toujours (%)

	Non-membres d'une minorité visible	Membres d'une minorité visible
Je faisais le moins de travail possible, je voulais seulement obtenir la note de passage	3	5
Je m'intéressais à ce que j'apprenais en classe	87	78
Je m'entendais très bien avec mes enseignants et chargés de cours	94	89
Je me sentais souvent comme quelqu'un de l'extérieur ou rejeté	4	7

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

Les questions portant directement sur l'intégration scolaire et sociale des étudiants dans leur collège ou institut ont mis en lumière d'importantes différences sur plusieurs points (Tableau 33). Sur le plan scolaire, une plus grande proportion d'étudiants de minorités visibles ont affirmé faire le moins de travail possible au cours d'un semestre, et une proportion moindre d'étudiants de minorités visibles ont indiqué s'intéresser à ce qu'ils apprenaient en classe. De plus, moins d'étudiants de minorités visibles que d'étudiants non membres d'une minorité visible ont dit bien s'entendre avec leurs enseignants. Sur le plan social, une plus grande proportion d'étudiants de minorités visibles ont affirmé se sentir souvent ou toujours comme quelqu'un de l'extérieur.

Participation aux activités sur le campus

La participation aux activités sur le campus constitue un bon indicateur de l'intégration des étudiants à la vie collégiale. Les résultats de l'*Enquête à la fin du semestre* montrent que les étudiants de minorités visibles participent en plus grand nombre aux activités culturelles ou religieuses que les autres étudiants, mais qu'ils participent dans une moins grande proportion aux activités non structurées, comme de passer du temps au pub, à la cafétéria ou de faire du sport (Tableau 34).

Le pub et la cafétéria sont des lieux où traditionnellement les étudiants se réunissent pour échanger et évacuer le stress généré par les études collégiales. Il n'est toutefois pas clair si leur faible fréquentation par les étudiants de minorités visibles a contribué au faible taux d'intégration sociale mentionné plus haut.

Difficultés rencontrées au premier semestre d'études collégiales

Dans l'*Enquête à la fin du semestre*, nous avons également demandé aux étudiants d'évaluer leurs difficultés devant certaines tâches ou certaines situations rencontrées au cours de leur expérience collégiale (Figure 11). Dans l'ensemble, les étudiants de minorités visibles ont dit éprouver plus de difficultés dans tous les aspects évalués que les étudiants non-membres d'une minorité visible. La plus grande différence entre les deux groupes résidait dans la capacité à trouver des moyens d'assurer l'équilibre entre les études, le travail et les obligations familiales. On a aussi remarqué une grande différence entre les deux groupes sur le plan scolaire, notamment en ce qui concerne le contenu des cours, les façons d'améliorer les notes et la facilité à rencontrer les enseignants en dehors des heures de classe. Les résultats illustrent de plus une différence notable entre les étudiants des deux groupes quant à leur degré de certitude à l'égard de leur carrière, avec un tiers des étudiants de minorités visibles qui considèrent assez ou très difficile d'élaborer un plan de carrière. L'enquête révèle de plus que les étudiants de minorités visibles se sentaient moins bien intégrés socialement que les autres étudiants, avec une plus grande proportion de ces étudiants à avoir assez ou beaucoup de difficultés à savoir à qui s'adresser en cas de problème.

Tableau 34. Participation aux activités par les étudiants de minorités visibles
Proportion d'étudiants qui ont participé au moins une fois (%)

Activités sur le campus	Membres d'une minorité visible	Non-membres d'une minorité visible
Groupe religieux	10	6
Groupe ethnique/culturel	11	4
Clubs d'intérêts spéciaux	13	13
Pub étudiant ou salle de jeu	52	56
Flâner à la cafétéria	78	83
Interagir avec un mentor étudiant	23	23
Activités sportives informelles	27	29

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

Ces résultats concordent avec les déclarations des étudiants de minorités visibles au sujet de leurs compétences, ceux-ci ayant indiqué dans une moins grande mesure avoir de bonnes aptitudes pour la gestion du temps par rapport aux étudiants non-membres d'une minorité visible. Ces renseignements se révèlent pertinents quant aux types de services de soutien que les collègues et instituts pourraient offrir aux étudiants qui en auraient le plus besoin. Il est clair en effet que les étudiants de minorités visibles tireraient profit du soutien offert afin d'améliorer leurs compétences scolaires et de mieux orienter leur avenir. L'adoption d'une approche davantage proactive à l'égard de la promotion

des services de soutien auprès de ce groupe d'étudiants pourrait de plus les aider à vivre une meilleure expérience et à atteindre leurs objectifs.

6.7 Services de soutien : besoins et utilisation

On a demandé aux étudiants s'ils estimaient avoir besoin d'une aide additionnelle pour répondre à leurs besoins et s'ils utiliseraient les services offerts dans leur collège (Tableau 35). Un plus fort pourcentage d'étudiants de minorités visibles ont indiqué qu'ils bénéficieraient grandement d'une aide additionnelle dans tous les domaines étudiés (même si les différences statistiques n'étaient pas significatives dans tous les cas). Les différences étaient particulièrement marquées en ce qui concerne la planification des études ultérieures, avec 42 % des étudiants de minorités visibles ayant déclaré avoir besoin d'une aide additionnelle (en comparaison à seulement 29 % des étudiants non membres d'une minorité visible). Ces résultats sont conformes à ceux qui indiquent que les étudiants de minorités visibles semblent fréquenter le collège comme tremplin pour mieux se préparer à l'université. Une bonne différence a aussi été observée quant aux services de soutien visant les techniques d'étude et d'examen ainsi que des matières particulières, comme les mathématiques, la lecture et la rédaction.

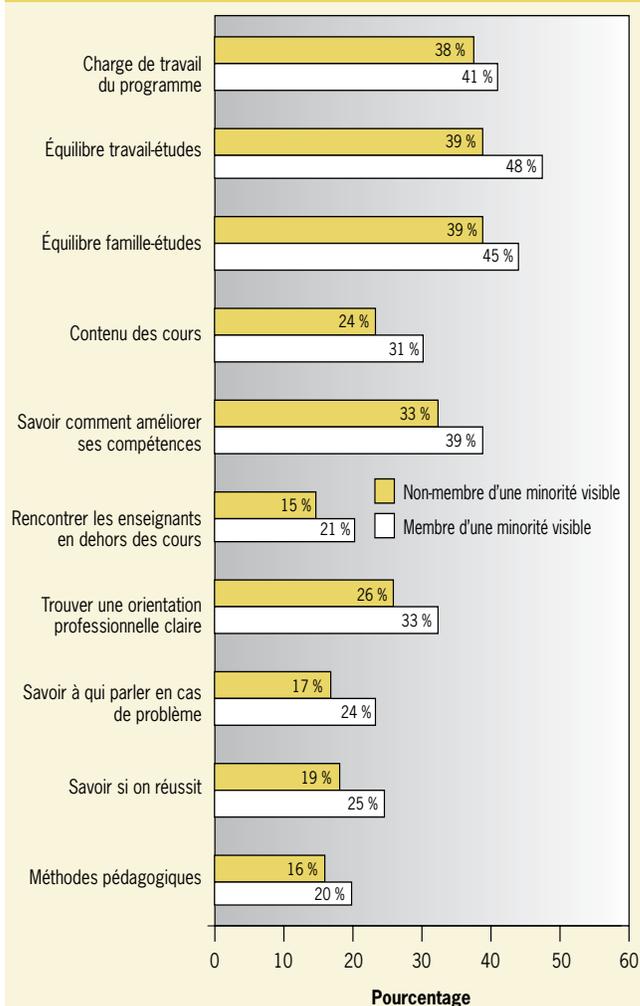
Fait à remarquer, les étudiants de minorités visibles ont indiqué dans une plus grande proportion qu'ils accepteraient de l'aide en mathématiques et qu'ils en bénéficieraient, alors que ces étudiants ont évalué leurs aptitudes dans cette matière approximativement au même niveau que les étudiants non-membres d'une minorité visible.

Utilisation réelle des services de soutien durant le premier semestre

Bien qu'un plus grand nombre d'entre eux aient indiqué qu'ils accepteraient des services de soutien, les étudiants de minorités visibles n'ont pas plus utilisé les services offerts dans tous les domaines étudiés à la fin du semestre que les étudiants non-membres d'une minorité visible (Tableau 36). On peut supposer que les étudiants de minorités visibles ont eu moins tendance à recourir à de tels services en raison de barrières culturelles.

Figure 11

Difficultés des étudiants de minorités visibles
Proportion d'étudiants qui ont jugé une situation assez difficile ou très difficile (%)



6.8 Financement des études collégiales

Les étudiants ont été interrogés sur les sources de financement qu'ils prévoyaient utiliser pour payer leurs études au collège ou à l'institut. Dans leurs réponses, les étudiants ont indiqué plusieurs sources différentes. Les étudiants de minorités visibles ont déclaré dans une plus grande proportion

qu'ils recevaient de l'argent de leurs parents ainsi que des subventions ou des bourses pour payer leurs études au collège (Tableau 37).

Certaines différences mentionnées plus haut ont disparu à la question sur la principale source de financement, alors que d'autres sont ressorties plus clairement. Par exemple, les étudiants de minorités visibles étaient plus nombreux à compter sur l'argent de leurs parents comme principale

Tableau 35. Perception du besoin d'aide additionnelle et inclination à utiliser les services des collèges des nouveaux immigrants – d'après l'Enquête à l'admission au collège

Domaine	Bénéficieraient d'une aide additionnelle (%)		Très susceptibles d'utiliser de l'aide additionnelle (%)	
	Membres d'une minorité visible	Non-membres d'une minorité visible	Membres d'une minorité visible	Non-membres d'une minorité visible
Habitudes d'étude	54	44	40	32
Aide financière	51	44	45	39
Techniques d'examen	45	38	39	31
Planification des études ultérieures	42	29	37	27
Choix de carrière	37	30	33	25
Aptitudes pour la rédaction	27	20	26	18
Aptitudes pour les mathématiques	39	32	32	26
Aptitudes pour la lecture	29	20	24	16
Connaissance de la langue d'enseignement	16	11	14	12
Anglais ou français langue seconde	17	15	27	14
Handicap	10	8	9	8
Garde d'enfants	10	7	9	7

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 36. Utilisation des services des collèges par les étudiants de minorités visibles
Proportion d'étudiants qui ont utilisé les services au moins une fois (%)

Services offerts par les collèges	Membres d'une minorité visible	Non-membres d'une minorité visible
Conseil personnel	16	15
Counselling/planification de carrière	22	21
Service d'aide à l'écriture	13	14
Service d'aide en mathématiques	13	14
Service d'aide à l'apprentissage	15	16
Tutorat par les pairs	15	15
Centre d'orientation professionnelle	29	28
Aide aux personnes handicapées	8	7

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

source de financement pour leurs études collégiales, tandis que les étudiants non membres d'une minorité visible avaient plutôt tendance à recourir à des prêts. Si l'on considère uniquement les étudiants qui bénéficiaient d'un prêt d'études, les étudiants de minorités visibles utilisaient dans une plus grande proportion un prêt gouvernemental (71 % comparativement à 62 %) ou un prêt provenant d'un parent ou d'un autre membre de la famille (15 % comparativement à 11 %), mais recouraient dans une plus faible proportion à un prêt provenant d'un établissement privé (14 % comparativement à 27 %) par rapport aux étudiants non membres d'une minorité visible.

Les résultats des enquêtes ont également montré des différences notables entre les étudiants de minorités visibles et les étudiants non membres d'une minorité visible quant

à leur degré de préoccupations à l'égard du financement de leurs études (Tableau 38). L'*Enquête à l'admission au collège* indique notamment qu'une plus grande proportion d'étudiants de minorités visibles se disent très préoccupés par les trois éléments mesurés pour déterminer le degré de préoccupation financière, à savoir le fait d'avoir suffisamment d'argent pour payer les études et les frais de subsistance, le montant de la dette accumulée à la fin des études postsecondaires et la capacité de rembourser la dette accumulée dans un délai raisonnable. Les mêmes différences sont ressorties lors de l'*Enquête à la fin du semestre*.

Tableau 37. Sources d'aide financière des étudiants de minorités visibles

Sources de financement	Nature du financement		Principale source de financement	
	Membres d'une minorité visible (%)	Non-membres d'une minorité visible (%)	Membres d'une minorité visible (%)	Non-membres d'une minorité visible (%)
Contribution parentale	44	40	33	27
Argent d'autres personnes que vous ne devez PAS rembourser	5	8	1	1
Argent de PRÊTS, y compris ceux du gouvernement, de la famille ou directement d'une banque	55	57	33	37
Économies personnelles	70	72	21	21
Bourses d'études ou prix	33	30	2	2
Subventions et contributions	25	20	2	2

Source : Enquête à l'admission au collège (2005) et Enquête à la fin du semestre (2005)

Tableau 38. Préoccupations des étudiants de minorités visibles par rapport au financement des études collégiales

Pourcentage d'étudiants « très préoccupés » par le financement des études collégiales	Enquête à l'admission au collège		Enquête à la fin du semestre	
	Membres d'une minorité visible (%)	Non-membres d'une minorité visible (%)	Membres d'une minorité visible (%)	Non-membres d'une minorité visible (%)
Avoir suffisamment d'argent pour payer études et frais de subsistance	50	45	43	37
Montant de la dette accumulée à la fin des études postsecondaires	48	42	44	38
Capacité de rembourser la dette accumulée dans un délai raisonnable	39	31	35	25

Source : Enquête à l'admission au collège (2005) et Enquête à la fin du semestre (2005)

On a aussi demandé aux étudiants si des difficultés financières pouvaient les amener à abandonner leurs études. Une grande proportion des étudiants de minorités visibles ont affirmé que ce serait possible. Dans l'*Enquête à l'admission au collège*, 19 % des étudiants de minorités visibles (par rapport à 12 % des étudiants non-membres d'une minorité visible) ont répondu dans ce sens, tandis que dans l'*Enquête à la fin du semestre*, on en comptait un sur quatre (en comparaison à 19 % des étudiants non-membres d'une minorité visible).

Fait à noter, pour tous les éléments mesurant le degré de préoccupation financière, une plus faible proportion d'étudiants se sont dits préoccupés lors de l'*Enquête à la fin du semestre* par rapport à l'*Enquête à l'admission au collège*. Par contre, lorsqu'on leur a demandé si des problèmes financiers pouvaient les forcer à abandonner leurs études, les répondants à l'*Enquête à la fin du semestre* ont confirmé dans une plus grande proportion que ce serait possible. Ces résultats suggèrent que malgré l'atténuation des préoccupations financières chez de nombreux étudiants, les soucis s'intensifient chez les étudiants qui font face à de grosses difficultés.

Une autre mesure des finances des étudiants a permis de mettre en lumière une importante différence entre les étudiants de minorités visibles et les étudiants non membres d'une minorité visible. Au début du semestre, on comptait plus d'étudiants de minorités visibles qui disaient travailler pendant l'année scolaire, en comparaison aux étudiants non membres d'une minorité visible. En effet, environ 78 % des étudiants de minorités visibles prévoyaient travailler quelques heures durant leurs études, tandis que seulement 71 % des étudiants non membres d'une minorité visible s'attendaient à travailler. Qui plus est, une plus grande proportion d'étudiants de minorités visibles prévoyaient travailler plus de 20 heures par semaine (29 % en comparaison à 25 % des étudiants non membres d'une minorité visible).

6.9 Attitudes des étudiants et degré d'engagement dans les études

L'étude des sept aspects du degré d'engagement dans les études, à savoir l'engagement à obtenir un diplôme, la confiance dans la réussite, l'incertitude professionnelle, la préférence d'emploi, les préoccupations financières, la valeur de l'éducation postsecondaire, l'intention de changer de programme d'études ou de le quitter, l'interaction avec

les pairs, la relation avec les enseignants, la perception à l'égard de l'établissement et du programme d'études – révèle que les étudiants de minorités visibles ont moins tendance à s'engager envers leur établissement et dans leurs études. Ils ont également répondu dans une moins forte proportion avoir une bonne opinion de leurs enseignants. Les résultats pour chaque aspect sont résumés dans les paragraphes suivants, à l'exception de ceux qui affichaient une différence non significative entre les deux groupes d'étudiants.

Degré d'engagement dans les études

En ce qui a trait au degré d'engagement dans les études, les étudiants de minorités visibles ont eu moins tendance à se dire engagés que les étudiants non-membres d'une minorité visible. Par exemple, le pourcentage d'étudiants de minorités visibles qui ont indiqué être déterminés à terminer leurs études collégiales était inférieur à celui des autres étudiants (90 % par rapport à 93 % lors de l'*Enquête à l'admission au collège*). De façon analogue, un plus fort pourcentage de répondants de minorités visibles ont affirmé être en accord ou fortement en accord avec la possibilité qu'ils abandonnent leurs études avant la fin du programme (7 % comparativement à 5 % chez les autres étudiants). Ces résultats sont en partie attribuables au plus grand nombre d'étudiants de minorités visibles qui ont dit préférer fréquenter une université.

Confiance dans la réussite

Malgré un très fort pourcentage d'étudiants de minorités visibles qui se sont dits confiants dans leur capacité à réussir leur programme, ils étaient moins nombreux que les étudiants non-membres d'une minorité visible (Tableau 39). Dans l'ensemble, les étudiants étaient moins sûrs de réussir leurs études à la fin du semestre qu'au début. Toutefois, la différence entre les deux groupes d'étudiants s'est accentuée dans l'*Enquête à la fin du semestre*. On a observé des différences significatives entre les étudiants de minorités visibles et les étudiants non-membres d'une minorité visible quant à la proportion d'étudiants qui ont déclaré avoir la capacité de réussir leurs études collégiales et la proportion d'étudiants qui se sentaient bien préparés à leurs études collégiales. Les étudiants de minorités visibles étaient par ailleurs moins nombreux à indiquer avoir la capacité d'obtenir une moyenne de B+ lors de l'*Enquête à la fin du semestre*. Voici un résumé des points importants associés à chacune de ces considérations.

Préférence d'emploi

À la fin du premier semestre, en réponse à l'énoncé « Je poursuivrai mes études collégiales même si on m'offre un emploi à temps plein », la proportion d'étudiants qui ont répondu d'accord ou fortement d'accord est plus basse chez les membres d'une minorité visible que chez les non-membres d'une minorité visible (60 % et 64 % respectivement).

Engagement envers le programme et l'établissement des étudiants de minorités visibles

Les étudiants des minorités visibles et les étudiants non membres d'une minorité visible ont manifesté des différences quant au degré d'engagement envers leur établissement d'enseignement, degré qui s'illustre notamment par la perception qu'ont les étudiants de leur collège et de leurs enseignants. Les résultats sont titrés de *l'Enquête à la fin du semestre*.

Moins d'étudiants de minorités visibles que d'étudiants de l'autre groupe étaient d'accord ou fortement d'accord que leur établissement s'investit dans la réussite des étudiants (76 % comparativement à 86 %). En outre, une plus grande proportion d'étudiants de minorités visibles ont dit être d'accord ou fortement d'accord avec le fait que leur établissement traite les étudiants comme des numéros (22 % par rapport à 15 % d'étudiants non membres d'une minorité visible).

De plus, les étudiants de minorités visibles étaient moins nombreux à avoir une bonne opinion de leur programme d'études. On comptait un nombre légèrement plus élevé d'étudiants de minorités visibles qui ont déclaré que ce qu'ils apprenaient était inutile (13 % par rapport à 10 %) et

un nombre moins élevé d'étudiants de minorités visibles qui trouvaient leur programme intéressant (79 % comparativement à 88 % chez les étudiants non membres d'une minorité visible). En outre, une moins grande proportion d'étudiants de minorités visibles étaient d'accord ou fortement d'accord que ce qu'ils étudient est directement lié à leur travail (70 % par rapport à 74 % d'étudiants non membres d'une minorité visible).

Perception des étudiants à l'égard des professeurs

Les étudiants de minorités visibles avaient moins tendance à être d'accord ou fortement d'accord avec le fait que le personnel collégial aide les étudiants qui éprouvent des difficultés (71 % par rapport à 81 % d'étudiants non-membres d'une minorité visible). Ils étaient également moins nombreux à avoir établi une bonne relation au moins avec un membre du personnel enseignant (66 % comparativement à 75 %) ou à considérer les enseignants comme « très bons » (en accord et fortement en accord dans 72 % des cas par rapport à 77 %). Finalement, les étudiants de minorités visibles ont déclaré dans une moindre proportion que leur établissement est excellent (en accord ou fortement en accord dans 75 % des cas comparativement à 84 % des étudiants non membres d'une minorité visible).

Intention de changer de programme ou d'abandonner à la fin du premier semestre

Sans surprise en raison des moins bonnes impressions qu'ils avaient de leur établissement, de leur programme d'études et de leurs enseignants, les étudiants de minorités visibles ont également répondu positivement dans une plus forte proportion aux questions portant sur leur intention de changer de programme. Par exemple, un plus faible

Tableau 39. Confiance des étudiants de minorités visibles dans leur réussite
Proportion d'étudiants qui ont répondu d'accord ou fortement d'accord (%)

Perception des étudiants	À l'admission au collège		À la fin du semestre	
	Membres d'une minorité visible	Non-membres d'une minorité visible	Membres d'une minorité visible	Non-membres d'une minorité visible
J'ai la capacité de réussir mes études collégiales	92	94	87	93
Je suis bien préparé pour réussir mes études collégiales	75	81	61	73
J'ai la capacité d'obtenir une moyenne de B+ de 78 % ou plus	75	77	67	74

Source : Enquête à l'admission au collège (2005) et Enquête à la fin du semestre (2005)

pourcentage d'étudiants de minorités visibles ont indiqué avoir l'intention de terminer leur programme d'études (90 % par rapport à 93 %), et un plus grand pourcentage d'étudiants de minorités visibles ont déclaré qu'ils pourraient abandonner le collège avant la fin de leur programme d'études (7 % comparativement à 5 % des étudiants non-membres d'une minorité visible).

6.10 Conclusion à propos des étudiants de minorités visibles

Comme l'a souligné Tinto (1975), les deux principales sphères de l'expérience collégiale sont le contexte scolaire et le contexte social. La présente étude a montré que les étudiants de minorités visibles étaient moins bien intégrés que les autres étudiants tant sur le plan scolaire que social. Qui plus est, les résultats scolaires des étudiants de minorités visibles confirment ces résultats : ces étudiants consacraient moins de temps à étudier que les autres, remettaient leurs devoirs à temps moins souvent et étaient plus susceptibles d'avoir abandonné un cours durant leur premier semestre d'études.

Nous avons aussi observé un certain nombre de différences entre l'attitude des étudiants membres d'une minorité visible et les étudiants non-membres d'une minorité envers leurs études. Les réponses des premiers par rapport à leur degré d'engagement dans les études et leur préférence d'emploi étaient complémentaires. En effet, le pourcentage d'étudiants de ce groupe manifestant un degré élevé d'engagement dans leurs études était inférieur à celui des étudiants non membres d'une minorité visible, tandis qu'une proportion plus élevée de membres d'une minorité visible auraient aimé mieux travailler qu'étudier. Les étudiants de minorités visibles étaient aussi moins souvent d'accord que le personnel du collège était intéressé à aider les étudiants.

Ces données sur le comportement scolaire des étudiants de minorités visibles contrastent avec les résultats d'une étude réalisée par Victor Thiessen de l'Université Dalhousie et RHDCC, et financée par le réseau RCCMTC (Réseau Canadien de chercheurs dans le domaine du marché du travail et des compétences). En analysant les données de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), Victor Thiessen a examiné les différences entre divers groupes de la population. Il a conclu que les membres de minorités visibles nés au Canada étaient ceux qui obtenaient les meilleures notes à l'école et qui avaient les aspirations

éducatives les plus élevées. Il a aussi constaté que les étudiants de ce groupe étaient plus enclins à s'inscrire à l'université que de faire des études collégiales.

L'analyse de ce chercheur a aussi fait ressortir quelques facteurs qui facilitent la transition des élèves du secondaire vers des études universitaires. Le premier de ces facteurs est le fait de suivre les cours de langue et de mathématiques exigés pour entrer à l'université, que les membres de minorités visibles, qu'ils soient immigrants ou nés au Canada, ont plus souvent suivis que les autres étudiants. Ces deux groupes possédaient en outre des caractéristiques favorisant un bon cheminement scolaire : les immigrants de minorités visibles fournissaient des efforts plus soutenus dans leurs études, et les membres d'une minorité visible nés au Canada avaient aspirations éducatives plus élevées que les autres étudiants. Une autre caractéristique commune aux deux groupes est le soutien marqué de la famille.

Même si la préparation au marché du travail est le mandat principal des collèges et des instituts, il faut aussi reconnaître que de nombreux établissements ont des programmes de préparation à l'université et des ententes d'arrimage avec les universités, et qu'un nombre de plus en plus élevé de collèges et d'instituts offre désormais des programmes de baccalauréat et des programmes menant à un grade appliqué. Les étudiants de minorités visibles ayant exprimé leur préférence pour les études universitaires, il convient de mieux les sensibiliser et les informer quant aux possibilités d'études postsecondaires offertes par les collèges et les instituts, y compris les programmes de préparation ou de transfert universitaire et les programmes menant à un grade. Cela implique une collaboration plus étroite entre les écoles secondaires et les collèges pour mieux faire connaître les options d'études postsecondaires qui s'offrent aux élèves.

7 Les étudiants handicapés dans les collèges et instituts

Dans cette partie du rapport, nous dresserons le profil et décrirons l'expérience des étudiants handicapés, d'après les résultats de l'*Enquête à l'admission au collège* et de l'*Enquête à la fin du semestre*. Nous ferons également ressortir les différences entre les étudiants handicapés et les autres étudiants en ce qui concerne les caractéristiques, les perceptions, les besoins et les expériences vécues.

Près d'un répondant sur dix a déclaré qu'il considérait avoir un handicap, soit 2 160 répondants à l'*Enquête à l'admission au collège* et 1 276 répondants à l'*Enquête à la fin du semestre*. Quant au type de handicap signalé, les résultats étaient généralement les mêmes dans les deux sondages, la majorité des étudiants déclarant un trouble d'apprentissage. Le tableau ci-dessous montre les types de handicap signalés.

Les répondants n'avaient que quatre choix de handicaps, ce qui limite un peu l'analyse puisque bon nombre de personnes avaient plus d'un type de handicap. Dans le rapport *Vers l'intégration des personnes handicapées* de Ressources humaines et Développement social Canada, on apprend que 18 % seulement des Canadiens qui déclarent un handicap n'en déclarent qu'un seul. Comme les catégories proposées dans notre étude étaient plutôt vastes, ce qui éliminait une partie des réponses multiples, il est raisonnable de penser qu'un certain pourcentage des étudiants collégiaux de première année avaient plus d'un type de handicap.

Il est possible que de nombreux étudiants aient choisi la catégorie « autre » s'ils avaient plus d'un handicap, puisque cette catégorie englobe près du quart des étudiants handicapés.

L'échantillon de chaque type de handicap étant relativement petit, nous n'avons pas pu analyser chacun des types. On peut toutefois supposer que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage ne vivent pas les mêmes expériences dans leur collège ou institut que les étudiants à mobilité réduite ou les étudiants ayant un handicap sensoriel. Nous avons donc procédé à certaines analyses en isolant les étudiants ayant des troubles d'apprentissage des étudiants des trois autres catégories, que nous regrouperons sous le générique de « handicaps physiques ». Nous obtenons ainsi deux échantillons, le premier est constitué d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage, le second, d'étudiants ayant un handicap physique, comptant 1 298 et 873 étudiants respectivement dans l'*Enquête à l'admission au collège*, et 790 et 523 étudiants respectivement dans l'*Enquête à la fin du semestre*.

L'*Enquête sur la participation et les limitations d'activités* (EPLA), réalisée par Statistique Canada en guise de suivi au Recensement de 2001, comprenait des questions sur les activités quotidiennes de personnes handicapées et non handicapées. Elle a révélé que 12 % des Canadiens avaient une forme ou une autre de handicap.

Tableau 40. Étudiants handicapés dans les collèges et instituts (%)

	À l'admission	À la fin du semestre
Proportion des étudiants		
Fréquence	2 160	1 276
%	9	9
Type d'handicap		
Apprentissage	60	60
Mobilité	10	11
Sensoriel	6	5
Autre	25	24

Source : Enquête à l'admission au collège et Enquête à la fin du semestre (2005)

Comparativement à l'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année, l'EPLA révèle une répartition très différente des types de handicaps dans l'ensemble de la population canadienne (Tableau 41). La différence entre la proportion d'étudiants ayant déclaré un trouble d'apprentissage dans les deux études est la plus frappante : 13 % seulement des Canadiens handicapés ont signalé un trouble d'apprentissage, comparativement à 60 % des étudiants handicapés de l'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Les réponses multiples étaient acceptées dans l'EPLA.

L'expérience d'un étudiant ne dépend pas que du type d'incapacité, mais aussi de sa gravité. L'EPLA distingue quatre degrés de gravité, selon la fréquence et l'intensité. Selon ce classement, 34 % des Canadiens handicapés de 15 ans et plus ont déclaré avoir des incapacités légères, 25 %, des incapacités modérées, 27 %, des incapacités sévères et 14 %, des incapacités très sévères. Même si l'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année n'a pas établi cette distinction, il est important de garder en tête que l'expérience des étudiants variera selon la gravité de l'incapacité.

7.1 Participation aux études postsecondaires

Les personnes handicapées qui veulent étudier doivent surmonter des obstacles dont n'ont pas à se préoccuper les autres étudiants potentiels. Si bon nombre d'entre elles y parviennent, leur participation aux études postsecondaires demeure faible par rapport à la moyenne canadienne.

En 2001, la proportion de personnes handicapées ayant obtenu un diplôme collégial ou un certificat d'études professionnelles était plus élevée que celle de l'ensemble de la population (Tableau 42). Les personnes handicapées étaient toutefois moins susceptibles d'être allées à l'université. Ainsi, presque 48 % de ces personnes ont obtenu un diplôme d'études postsecondaires, ce qui est toutefois inférieur à la moyenne canadienne de 53 %. Ces résultats, semblables à ceux de la population autochtone, semblent montrer que les collèges sont plus accessibles pour ces deux groupes que les études universitaires.

Tableau 41. Types de handicaps au Canada – Proportion parmi les personnes handicapées de 15 ans et plus

Type de handicap	Proportion (%)
Mobilité	72
Douleur	70
Agilité	67
Ouïe	30
Vision	17
Psychologique	15
Apprentissage	13
Mémoire	12
Parole	11
Développement	4
Inconnu	3

Source : Profil de l'incapacité au Canada, 2001

7.2 Caractéristiques démographiques des étudiants handicapés dans les collèges et instituts

Nous avons observé des différences entre les étudiants handicapés et non handicapés par rapport à plusieurs caractéristiques démographiques et au contexte familial. Nous présenterons les aspects où une différence statistique significative est observable.

Âge des étudiants handicapés

Le pourcentage de personnes handicapées varie selon le groupe d'âge. Généralement, il augmente en fonction de l'âge, mais il arrive aussi qu'une incapacité disparaisse. Selon l'EPLA 3,9 % de la population de 15 à 24 ans a répondu avoir une incapacité. Cette proportion est grimpée à 7 % chez les 25 à 44 ans et dépassait la moyenne canadienne (12,4 %) chez les 45 à 64 ans, pour s'établir à 17 %. Plus de 40 % de la population de 65 ans et plus avait une incapacité.

Le pourcentage d'étudiants collégiaux considérant qu'ils avaient un handicap (9 %) était beaucoup plus élevé que le taux d'incapacité des jeunes du Canada (3,9 %).

Les étudiants handicapés sondés dans le cadre de notre étude étaient généralement plus âgés que les étudiants non handicapés. Cette différence d'âge n'est toutefois marquée que pour les étudiants ayant déclaré avoir un handicap physique. Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage sont plus souvent âgés de moins de 25 ans que les autres étudiants. Toutefois, 46 % des étudiants ayant un handicap physique ont 25 ans ou plus, comparativement à 18 % seulement des étudiants sans handicap et à moins de 16 % des étudiants ayant un trouble d'apprentissage.

Sexe

Les femmes sont majoritaires parmi les étudiants handicapés des collèges. Les hommes représentaient toutefois une proportion plus élevée chez les étudiants handicapés (45 %) que chez les étudiants non handicapés (39 %). Nous n'avons pas constaté de différence significative quant au sexe des étudiants selon le type de handicap.

Selon l'EPLA, les femmes sont un peu plus nombreuses à considérer qu'elles ont une incapacité que les hommes. Le taux d'incapacité s'élève à 4,0 % chez les femmes de 15 à 24 ans, et à 3,8 % chez les hommes du même groupe d'âge. Chez les Canadiens de 25 à 44 ans, le taux s'élève

Tableau 42. Niveau de scolarité des Canadiens handicapés
Proportion de la population canadienne de 25 à 64 ans

	Handicapés	Population totale
Moins qu'un DES	25	25
DES	27	22
Formation professionnelle/métiers	13	13
Collège	20	18
Université	14	23
Total éducation postsecondaire	48	53

Source : EPLA 2001, Recensement 2001

Tableau 43. Distribution par groupe d'âge, par type de handicap (%)

Groupe d'âge	Sans handicap	Apprentissage	Physique
19 ans ou plus	47	49	25
20 à 24 ans	35	35	29
25 ans ou plus	18	16	46

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

à 7,5 % pour les femmes et à 6,6 % pour les hommes. Nous ne voyons donc pas clairement pourquoi une proportion plus élevée d'hommes que de femmes ayant un handicap fréquentent les collèges.

Étudiants autochtones handicapés

Dix pour cent des étudiants handicapés ont déclaré qu'ils se considéraient d'ascendance autochtone, comparativement à 7 % des étudiants non handicapés. Ces données concordent avec les résultats présentés à la section 4 sur les répondants autochtones, selon lesquels il y a plus de personnes handicapées chez Autochtones que dans l'ensemble de la population.

Minorités visibles et statut d'immigration

Moins d'étudiants handicapés ont déclaré être membres d'une minorité visible que d'étudiants non handicapés (14 % et 18 % respectivement). En outre, plus d'étudiants handicapés (69 %) étaient nés au Canada de deux parents nés au Canada que d'étudiants non handicapés (61 %). De même, moins d'étudiants handicapés que d'étudiants non handicapés ont dit être de langue maternelle autre que l'anglais ou le français (8 % et 13 % respectivement).

Personnes à charge et conditions de logement

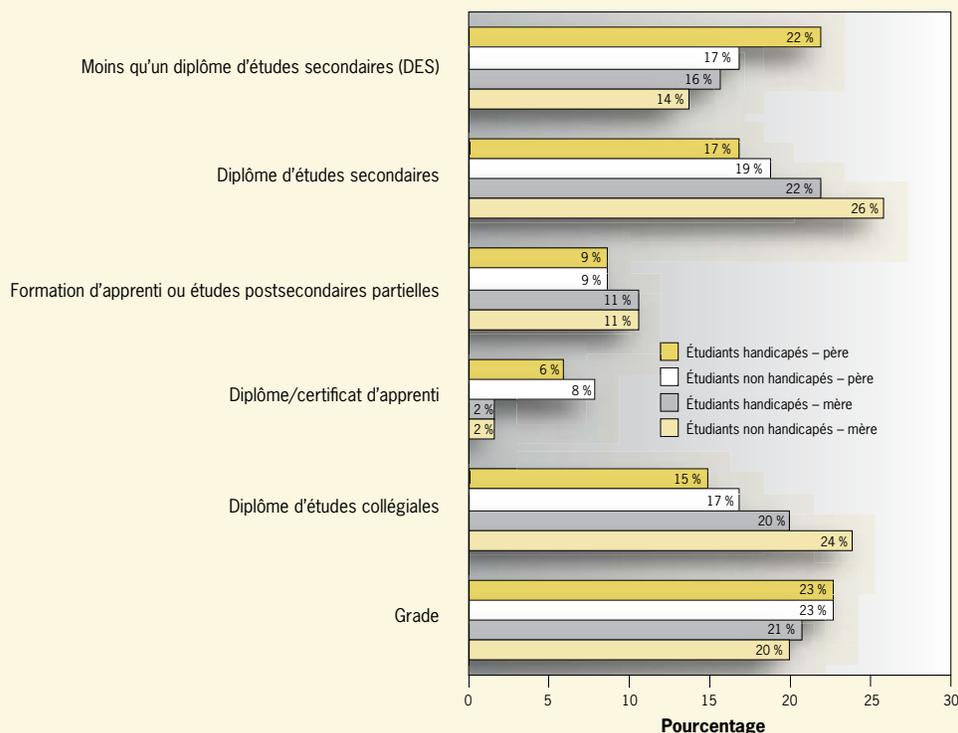
Les étudiants handicapés sont plus nombreux que les autres à avoir déclaré un enfant ou un adulte à charge. Par exemple, 83 % des étudiants handicapés n'avaient pas d'enfant à charge, comparativement à 88 % des étudiants non handicapés, et 85 % n'avaient pas d'adulte à charge vivant avec eux, comparativement à 92 % des autres étudiants.

Niveau de scolarité des parents

Par rapport aux étudiants non handicapés, les étudiants handicapés ont un peu moins souvent répondu que leur père possédait un diplôme d'études postsecondaires (Figure 12). En effet, 39 % des étudiants handicapés (et 36 % des étudiants non handicapés) ont dit que le niveau de scolarité de leur père était le diplôme d'études secondaires (DES) ou moins. Par contre, une proportion supérieure d'étudiants handicapés ont répondu que leur mère avait fait des études postsecondaires (62 %, par rapport à 60 % des étudiants non handicapés). À la question sur l'importance qu'accordaient leurs parents aux études postsecondaires, moins d'étudiants handicapés (57 % comparativement à 64 % des étudiants non handicapés) ont répondu « très important ».

Figure 12

Niveau de scolarité des parents des étudiants handicapés



Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

7.3 Caractéristiques des étudiants handicapés à l'admission

On remarque quelques différences entre les caractéristiques à l'admission des étudiants handicapés et ces des étudiants non handicapés. Dans l'*Enquête à l'admission au collège*, un pourcentage plus élevé d'étudiants handicapés (26 %) que d'étudiants non handicapés (17 %) n'en étaient pas à leur première année d'études collégiales. Les raisons invoquées sont : terminé partiellement un programme et quitté le collège (39 %); déjà terminé un programme (39 %); déjà inscrit comme étudiant à temps partiel (22 %).

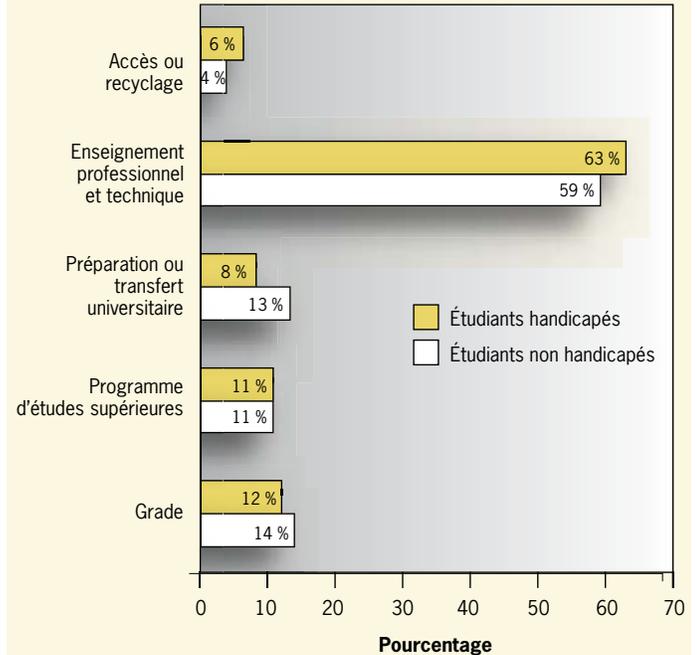
Moins d'étudiants handicapés que d'étudiants non handicapés sont arrivés dans leur collège ou institut directement du secondaire (28 %, comparativement à 30 % de non handicapés) et ont répondu qu'ils travaillaient (20 % et 30 % respectivement). Ils étaient toutefois plus nombreux à être inscrits au collège à plein temps avant d'entreprendre leur programme actuel (17 %, par rapport à 12 % des étudiants non handicapés).

Les deux groupes d'étudiants ont répondu en majorité (83 %) que leur collège actuel était leur premier choix d'éducation postsecondaire. Moins d'étudiants handicapés que d'étudiants non handicapés ont toutefois répondu que leur premier choix aurait été l'université (6 % et 8 % respectivement).

Enfin, parmi les types de programmes, plus d'étudiants handicapés que d'étudiants non handicapés étaient inscrits à un programme d'accès ou de recyclage (6 %, comparativement à 4 %) ou à un programme de formation professionnelle ou technique (63 % et 59 % respectivement) (Figure 13). Par contre, ils étaient moins nombreux dans les programmes de préparation ou de transfert universitaire (8 %, comparativement à 13 % des étudiants non handicapés) et dans les programmes menant à un grade (12 %, par rapport à 14 % des étudiants non handicapés).

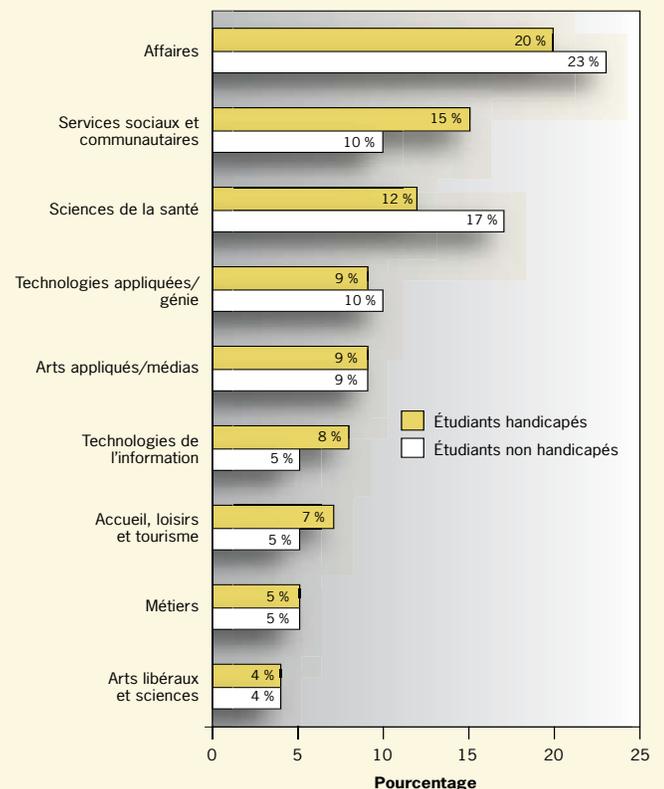
On constate également des différences en ce qui concerne le domaine d'études choisi par les deux groupes d'étudiants (Figure 14). Comme les étudiants autochtones, les étudiants handicapés étaient plus souvent inscrits à des programmes de services sociaux et communautaires que les étudiants non handicapés (15 % et 10 % respectivement).

Figure 13
Inscription des étudiants handicapés, par type de programme



Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Figure 14
Domaines d'études des étudiants handicapés



Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

7.4 Raisons de fréquenter un collège ou un institut

Comme dans l'ensemble de la population étudiante, la majorité des étudiants handicapés fréquentaient le collège pour accroître leurs possibilités d'obtenir un bon emploi : pour acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à un travail futur, pour améliorer leurs chances de promotion au plan professionnel ou pour gagner plus d'argent. On remarque toutefois plusieurs différences entre les raisons des deux groupes (Figure 15). Plus d'étudiants handicapés fréquentaient le collège pour leur développement personnel ou pour mieux connaître le monde autour que d'étudiants non handicapés, et aussi pour se recycler en vue d'amorcer une nouvelle carrière (43 %, comparativement à 34 % des étudiants non handicapés) ou parce qu'ils n'ont pas obtenu l'emploi voulu (15 %, par rapport à 10 % des étudiants non handicapés).

Activités de prospection de carrières

Les programmes collégiaux étant en grande partie axés sur l'emploi, l'Enquête à l'admission au collège a évalué la participation des étudiants en première année d'études

collégiales à diverses activités de prospection de carrières (cours, ateliers, orientation scolaire au secondaire, questionnaires d'exploration de carrières, logiciels, sites Internet, discussions avec les parents, etc.).

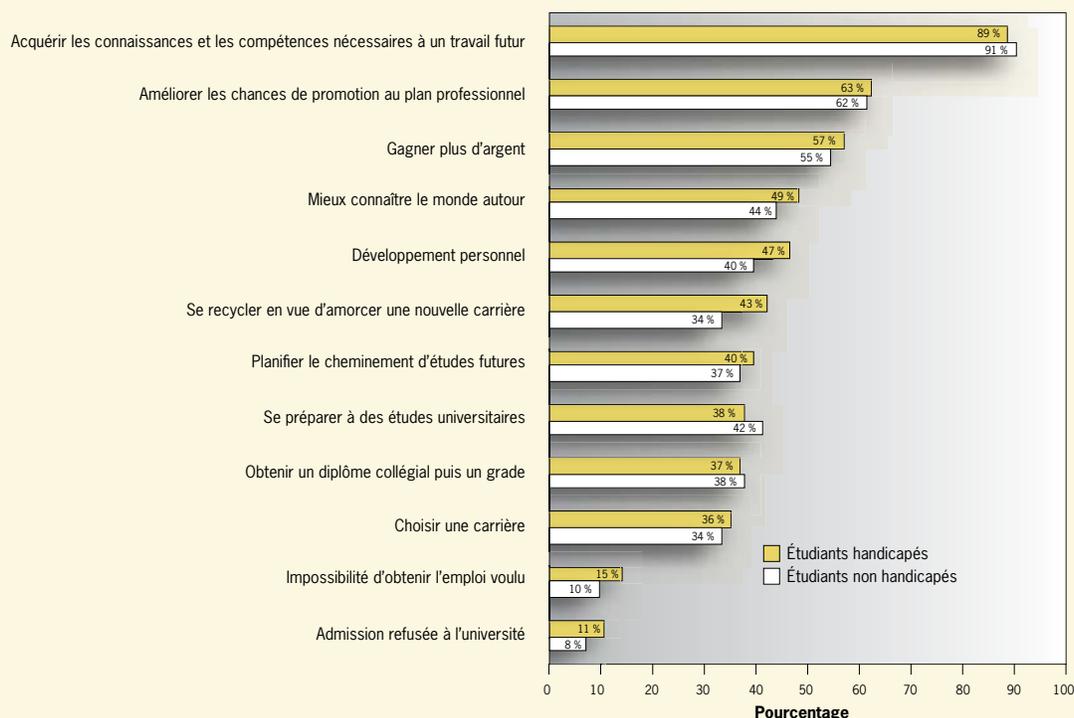
Les étudiants handicapés n'ont pas participé plus fréquemment que les autres étudiants à des activités de prospection de carrières. Ils sont toutefois plus nombreux à avoir rencontré un conseiller en orientation au secondaire 11 fois ou plus (19 %, comparativement à 13 % des étudiants non handicapés) et à avoir suivi un cours spécial pour acquérir de l'expérience de travail (49 %, par rapport à 40 % des étudiants non handicapés). La principale activité de prospection de carrières des deux groupes était la discussion avec leurs parents : la majorité des étudiants avaient discuté avec leurs parents de leurs objectifs de carrière, et plus du tiers leur en avaient parlé plus de 20 fois.

7.5 Expérience au secondaire

Dans l'Enquête à l'admission au collège, nous avons examiné la perception des étudiants par rapport à leur expérience au secondaire, selon leur degré d'intégration scolaire et sociale et leurs résultats scolaires. Dans l'ensemble,

Figure 15

Principales raisons des étudiants handicapés de fréquenter un collège ou un institut



les étudiants handicapés ont confirmé qu'ils avaient le sentiment d'être moins bien intégrés que les autres étudiants sur les plans scolaire et social à leur dernière année d'école secondaire.

La proportion d'étudiants qui s'intéressaient à ce qu'ils apprenaient en classe était plus basse chez les étudiants handicapés (53 %) que chez les autres étudiants (56 %), et les étudiants handicapés étaient plus nombreux à penser que l'école était une perte de temps (10 %, comparativement à 7 % des étudiants non handicapés).

Quelque 42 % des étudiants handicapés ont avoué avoir fait le strict minimum pour réussir parfois ou souvent, comparativement à 37 % des étudiants non handicapés. De plus, 80 % des étudiants handicapés ont aussi dit qu'ils faisaient leurs devoirs souvent ou toujours, par rapport à 86 % des autres étudiants. Il n'est donc pas surprenant que les étudiants handicapés déclarent une note moyenne inférieure, à la fin de leurs études secondaires, à celle des répondants non handicapés. Par exemple, 38 % des étudiants non handicapés ont déclaré une moyenne s'établissant entre 80 % et 100 %, tandis qu'un peu moins du tiers (31 %) des étudiants handicapés ont déclaré une note de cet ordre.

Si la majorité des étudiants handicapés (82 %) s'entendaient souvent ou toujours bien avec leurs enseignants au secondaire, cette proportion était inférieure à celle des répondants non handicapés (86 %). Par contre, plus d'étudiants handicapés (53 %) que d'étudiants non handicapés (49 %) ont dit qu'ils recevaient souvent ou toujours de l'aide additionnelle lorsqu'ils en avaient besoin.

Intégration sociale

Les étudiants handicapés étaient aussi moins bien intégrés socialement au secondaire que les autres étudiants. En effet, 56 % des étudiants handicapés ont dit qu'ils ne se sentaient jamais ou rarement laissés de côté ou rejetés à l'école, comparativement à 75 % des étudiants non handicapés. Néanmoins, le taux de participation aux activités parascolaires des deux groupes était à peu près égal.

7.6 Intégration et résultats au collège

Pour de nombreux étudiants handicapés, le sentiment de ne pas être bien intégré au secondaire s'est poursuivi au niveau collégial. Ces étudiants ne sont certainement pas les seuls à trouver difficile l'intégration dans un collège ou un institut. Ils ont toutefois trouvé cette intégration encore

plus difficile que les étudiants autochtones, les membres d'une minorité visible et les nouveaux immigrants. L'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année* a montré que, si la majorité des étudiants handicapés avaient des amis qui les aidaient dans leurs études, une grande proportion d'entre eux ont trouvé l'intégration sociale difficile.

Le quart des étudiants handicapés (comparativement à 16 % des étudiants non handicapés) ont dit avoir de la difficulté à se faire des amis. De plus, un moins grand nombre d'entre eux estimaient que les amitiés entre étudiants du collège les avaient aidés à faire face au stress inhérent à la vie collégiale (62 % étaient en accord ou fortement en accord avec cette affirmation, comparativement à 68 % des autres étudiants) et avaient l'impression de se sentir à leur place à leur collège (69 %, comparativement à 78 % des étudiants non handicapés). La majorité des étudiants handicapés (83 %) sentaient qu'ils pouvaient s'entraider entre étudiants en cas de problème, ce qui représente toutefois une proportion inférieure à celle des répondants non handicapés (87 %).

Participation aux activités sur campus

On constate aussi des différences significatives entre les étudiants des deux groupes quant à la participation aux activités sur campus. Par rapport aux étudiants non handicapés, les étudiants handicapés ont participé moins souvent aux activités organisées par l'association étudiante (25 %, comparativement à 30 % des étudiants non handicapés), ils n'ont pas eu autant de contacts avec des mentors étudiants (25 %, par rapport à 34 %) et ils ne sont pas aussi souvent membres d'un groupe d'intérêt spécial (14 % et 18 % respectivement).

Comportement scolaire au premier semestre

Les étudiants handicapés consacraient un peu plus de temps à l'étude que les étudiants non handicapés : 58 % des premiers ont dit passer huit heures ou plus à étudier dans une semaine type de sept jours, comparativement à 55 % du second groupe. Comme c'est généralement le cas, les étudiants avaient plus souvent l'intention d'étudier plus d'heures par semaine qu'ils ne l'ont fait en réalité. Selon l'*Enquête à l'admission au collège*, 71 % des étudiants handicapés s'attendaient à passer plus de huit heures par semaine à étudier, mais seulement 58 % d'entre eux ont étudié autant.

Même s'ils consacraient plus de temps à l'étude et aux devoirs, les étudiants handicapés remettaient moins souvent leurs devoirs à temps au premier semestre que les autres étudiants : 63 % d'entre eux les remettaient toujours à temps, et 30 %, habituellement à temps (comparativement à 72 % et à 25 % respectivement pour les répondants non handicapés). Une différence est aussi ressortie selon le type de handicap : la proportion d'étudiants qui remettaient habituellement ou toujours leurs devoirs à temps s'élève à 91 % chez les étudiants ayant un trouble d'apprentissage et à 95 % chez les étudiants ayant un handicap physique.

Au premier semestre, les étudiants handicapés ont manqué moins de cours que les étudiants non handicapés : 63 % des premiers n'ont presque jamais ou jamais manqué un cours comparativement à 60 % des seconds.

De façon générale, les étudiants handicapés éprouvaient beaucoup plus de difficultés d'ordre scolaire que les étudiants non handicapés. À la fin du premier semestre, 17 % des étudiants handicapés ont dit qu'ils avaient abandonné un cours, et 4 %, qu'ils songeaient à le faire. Chez les étudiants non handicapés, ces proportions s'élèvent à 9 % et à 2 % respectivement.

Un examen des mesures d'intégration sociale et scolaire selon les types de handicaps a fait ressortir d'importantes distinctions (Tableau 44). On a constaté peu de différences entre les étudiants ayant un handicap physique et les étudiants non handicapés en ce qui concerne l'intégration scolaire, mais les premiers ont dit éprouver plus de problèmes d'intégration sociale. Par contre, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage se sentaient moins bien intégrés que les autres, tant sur le plan social que scolaire.

Selon une étude du Collège Dawson sur les résultats des étudiants et le taux de diplomation, les étudiants ayant un handicap physique avaient des résultats semblables à ceux des étudiants non handicapés, tandis que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage avaient des résultats légèrement inférieurs et que les étudiants ayant d'autres handicaps avaient des résultats légèrement supérieurs à ceux des étudiants non handicapés. Les étudiants ayant un handicap physique et un trouble d'apprentissage avaient un taux de diplomation pratiquement égal à celui des étudiants non handicapés, mais les étudiants handicapés prenaient généralement un semestre de plus pour terminer leurs études.

L'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année a révélé que les étudiants handicapés avaient des notes moyennes inférieures à celles des étudiants non handicapés²¹ : 13 % des étudiants handicapés ont déclaré une moyenne de 69 % ou moins, comparativement à 6 % seulement des étudiants non handicapés. Toutefois, bien au-delà de la moitié des étudiants handicapés avaient une moyenne de 80 % ou plus.

Auto-déclaration des compétences

Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage sont ceux qui ont le plus souvent déclaré un niveau de compétence médiocre et le moins souvent, un bon niveau dans plusieurs domaines, dont l'aptitude pour la lecture et l'écriture, la gestion du temps et les techniques d'examen (Tableau 45). Les étudiants ayant un handicap physique se situent souvent entre les étudiants ayant un trouble d'apprentissage et les étudiants non handicapés en ce qui concerne l'inclination à déclarer un niveau de compétence médiocre.

Tableau 44. Intégration scolaire et sociale – Proportion d'étudiants ayant déclaré chaque type de handicap (%)

	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique
N'a jamais ou rarement fait que le strict minimum pour réussir	83	77	83
Est souvent ou toujours intéressé par la matière enseignée	86	82	89
S'entend souvent ou toujours bien avec les enseignants	92	86	91
S'est rarement ou ne s'est jamais senti laissé de côté ou rejeté	79	65	55

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

²¹ Moyennes déclarées par les répondants au sondage.

Difficultés éprouvées par les étudiants handicapés

Les résultats de l'Enquête à la fin du semestre ont révélé que les étudiants handicapés trouvaient certains aspects de la vie collégiale plus difficiles que les étudiants non handicapés. Bien qu'il n'y ait pas là de surprise, cela montre qu'il reste encore des choses à faire pour faciliter la vie des étudiants handicapés dans nos collèges et instituts.

Les domaines où les étudiants ont éprouvé le plus de difficultés variaient selon que les étudiants aient un trouble d'apprentissage, un handicap physique ou n'aient pas de handicap (Tableau 46). Pour les étudiants non handicapés, la principale difficulté était de trouver du temps pour travailler

tout en étudiant (18 %). C'était aussi une difficulté signalée par 20 % des étudiants ayant un trouble d'apprentissage et 17 % des étudiants ayant un handicap physique, mais ces étudiants ont eu encore plus de difficulté à trouver un équilibre école-famille (21 % et 23 % respectivement, comparativement à 14 % des étudiants non handicapés). Établir une orientation de carrière s'est avéré particulièrement difficile pour les étudiants ayant un handicap physique, et les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont mentionné la charge de travail et savoir comment améliorer leurs notes comme difficultés principales.

Tableau 45. Compétence auto-déclarée des étudiants avec et sans handicap
Proportion d'étudiants ayant noté leurs compétences faibles ou très bonnes

Domaine de compétence	Médiocre (%)			Très bon (%)		
	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique
Compréhension de la langue d'enseignement	< 1	3	x	55	31	49
Aptitude pour l'écriture	1	9	X	36	15	35
Aptitude pour la lecture	1	10	2	47	20	43
Aptitude pour le calcul	7	24	12	28	15	25
Gestion du temps	5	12	11	21	15	20
Technique de prise de notes et d'examen	2	16	7	31	12	27
Techniques d'étude	4	15	6	18	8	18

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

X – Fréquence trop basse pour la signaler

Tableau 46. Types de difficultés éprouvées par les étudiants handicapés
Proportion qui ont jugé très difficile (%)

	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique
Charge de travail du programme	10	19	15
Trouver du temps pour travailler et étudier	18	20	17
Trouver un équilibre entre les études et la famille	14	21	23
Contenu des cours	5	12	7
Savoir comment améliorer leurs notes	9	18	12
Rencontrer les professeurs hors classe	5	9	6
Établir une orientation de carrière	9	10	13
Savoir à qui s'adresser en cas de problème	6	10	9
Savoir si je réussis	5	9	9
Méthodes pédagogiques	4	8	9

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

7.7 Services de soutien : besoins et utilisation

Les résultats de l'Inventaire pancanadien des pratiques exemplaires d'apprentissage dans les collèges et les instituts²² ont confirmé que la majorité des collèges et instituts offraient des services spécialisés aux étudiants handicapés. Quelque 90 % des 61 établissements participants ont confirmé qu'ils offraient de tels services.

La plupart des établissements d'enseignement postsecondaire offrent des services aux étudiants handicapés par l'entremise d'un bureau central ayant un mandat précis à cet effet. Les petits établissements, qui accueillent moins de 10 étudiants handicapés, offrent généralement des services individualisés par l'entremise de leur bureau du service aux étudiants, qui dessert l'ensemble de la population étudiante. Ces services travaillent à l'élimination des barrières au sein de l'établissement, tant physiques que psychologiques, et veillent à ce que les étudiants reçoivent les services (scolaires ou matériels) desquels ils ont besoin pour réussir leur programme dans un milieu égalitaire.

Selon une enquête de l'Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS)²³ la plupart des établissements pouvaient répondre aux besoins des étudiants ayant sept types d'incapacités : déficience visuelle; trouble d'apprentissage; déficience motrice; déficience neurologique; déficience auditive; déficience psychologique; déficience physique. Notons cependant que ces chiffres n'incluent que les étudiants ayant demandé des services particuliers, car certains étudiants préfèrent ne pas s'identifier comme personnes handicapées. Cette enquête de NEADS a fait ressortir les types de services offerts, notamment :

- services scolaires adaptés, y compris une prolongation de la durée des examens;
- liens entre les départements et bureaux du campus pour multiplier les points de contact des étudiants et accroître la sensibilisation aux difficultés d'accès;
- évaluation des besoins des étudiants et services de counseling sur les types d'accommodement et d'aide possibles;

- adaptation et relocalisation des salles de cours;
- organisation des salles et des horaires d'examen pour les étudiants qui ont des besoins particuliers;
- aide financière pour l'acquisition de matériel ou d'appareils spécialisés;
- assistance pour accéder à l'aide financière, notamment aux programmes de prêts et de bourses d'études qui couvrent les frais liés au handicap;
- technologie et matériel adaptés, y compris le matériel informatique;
- organisation des services d'interprétation;
- services d'aide à l'apprentissage ou aux études, comme la prise de notes;
- livres et manuels audios ou d'autres formats adaptés;
- participation à l'élaboration des politiques et des procédures relatives aux mesures d'accommodement;
- aide et conseils sur les problèmes d'apprentissage;
- accès centralisé à des technologies adaptées de toutes sortes;
- services de tutorat et tutorat par les pairs.

Certains de ces services sont semblables à ceux que nous avons inclus dans *l'Enquête à la fin du semestre*. Dans bien des cas, les bureaux de services aux étudiants handicapés renvoient généralement les étudiants aux centres d'aide à l'apprentissage et aux services de counseling, en plus de prendre les mesures nécessaires pour organiser les services spécialisés dont les étudiants ont besoin. D'après les résultats de *l'Enquête à la fin du semestre*, il est clair que plus d'étudiants handicapés sont conscients de la gamme de services qui leur sont offerts et les utilisent pour répondre à leurs besoins particuliers, même s'ils ne semblent pas directement liés à leur handicap.

Le Tableau 47 résume les réponses de *l'Enquête à l'admission* en ce qui concerne la perception de l'utilité des services de soutien et l'inclination à les utiliser. Dans l'ensemble, les étudiants handicapés ont plus souvent indiqué qu'ils bénéficieraient grandement de tous ces services. Il n'est pas étonnant que les besoins de services de soutien varient en fonction du type de handicap.

²² <http://www.accc.ca/francais/publications/pea/index.htm>

²³ *Working Towards a Coordinated National Approach to Services, Accommodations and Policies for Post-Secondary Students with Disabilities*. David Hubka et Emer Killeen, Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire, 1999.

À quelques exceptions près, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont dit qu'ils bénéficieraient grandement de services de soutien dans un domaine particulier. Pour ce qui est des services visant à aider les étudiants à obtenir de l'aide financière et à apprendre une langue seconde, les étudiants ayant un handicap physique ont été plus nombreux à dire qu'ils bénéficieraient grandement de ces services et qu'ils les utiliseraient que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage.

Soulignons également que moins de 50 % des étudiants handicapés ont dit qu'ils bénéficieraient grandement de services visant à les aider à vivre avec leur handicap. Ce résultat fait ressortir le besoin soit d'offrir plus de services spécialisés pour les étudiants handicapés, soit de sensibiliser davantage les étudiants aux services qui leur sont offerts.

En plus de demander aux étudiants leur avis sur l'utilité des services de soutien, nous leur avons demandé, dans *l'Enquête à la fin du semestre*, quels services ils avaient finalement utilisés. De façon générale, les réponses

Tableau 47. Attitudes par rapport aux services de soutien offerts par les collègues et les instituts

Service de soutien	Bénéficieraient grandement (%)			Utiliseraient probablement (%)		
	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique
Habitudes d'étude	45	53	45	33	45	38
Aide financière	46	46	49	40	42	46
Techniques d'examen	39	51	44	32	44	40
Aptitudes pour les mathématiques	33	41	36	27	34	31
Planification des études ultérieures	33	37	34	30	36	34
Choix de carrière	32	32	32	27	30	32
Aptitudes pour la lecture	23	39	25	18	32	24
Aptitudes pour la rédaction	22	33	27	20	31	25
Connaissance d'une langue seconde	19	18	20	16	17	18
Connaissance de la langue d'enseignement	15	19	16	15	20	19
Vivre avec un handicap	5	49	44	5	44	42
Régler des problèmes de garde d'enfants	8	9	11	8	11	11

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 48. Utilisation réelle des services de soutien offerts par les collègues et instituts
Étudiants qui ont utilisé les services durant le semestre (%)

Variable	Moyenne		
	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique
Conseil personnel	14	36	31
Counselling/planification de carrière	21	35	30
Service d'aide à l'écriture	15	30	18
Service d'aide en mathématiques	14	21	16
Service d'aide à l'apprentissage	16	41	24
Tutorat par les pairs	16	27	22
Centre d'orientation professionnelle	30	36	29
Services offerts aux étudiants handicapés	4	53	45
Conseil pédagogique	29	49	43

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

concordaient avec celles de la question précédente, mais les proportions étaient légèrement inférieures (Tableau 48). Il est intéressant de voir qu'à la fin du semestre, la proportion d'étudiants handicapés ayant utilisé les services était plus élevée que la proportion d'étudiants qui pensaient que ces services leur seraient grandement bénéfiques.

7.8 Financement des études collégiales

Il existe plusieurs programmes gouvernementaux et de nombreuses bourses offertes par les écoles et les fondations privées pour venir en aide aux étudiants handicapés à financer leurs études postsecondaires. Le financement gouvernemental vient du Programme canadien de prêts aux étudiants, qui offre aux étudiants handicapés des critères d'admissibilité et des modalités de remboursement plus souples. De plus, la Subvention canadienne d'accès pour étudiants ayant une incapacité permanente offre des subventions non remboursables d'un maximum de 2 000 \$ par année aux étudiants à temps plein et à temps partiel. Malgré l'existence de ces ressources, le financement des études collégiales demeure un obstacle pour de nombreux étudiants handicapés.

Notre enquête a montré que les étudiants handicapés et les étudiants non handicapés ne finançaient pas leurs études collégiales tout à fait de la même façon (Tableau 49). Les étudiants handicapés recouraient moins souvent que les autres étudiants à leurs parents, à des prêts et à leurs économies personnelles comme sources de financement, mais plus souvent à des personnes qu'ils n'auraient pas à rembourser et à des subventions et contributions. Pour ce qui est du type de prêt contracté, la plupart des étudiants des deux groupes recevaient des prêts gouvernementaux subventionnés.

Nous avons aussi constaté des différences considérables pour ce qui est des sources de financement utilisées par les étudiants ayant un trouble d'apprentissage et les étudiants ayant un handicap physique. Ces différences sont les plus évidentes lorsqu'on examine la source principale de financement des études (Tableau 50). Dans ce tableau, nous avons omis les sources mentionnées par un petit nombre d'étudiants seulement.

L'argent des parents était la source principale de financement citée la plus souvent par les étudiants ayant un trouble d'apprentissage et la moins souvent par les étudiants ayant un handicap physique. Le fait que les répondants ayant un handicap physique étaient généralement plus âgés que les autres pourrait expliquer cette différence, du moins en partie. Les économies personnelles, source moins fréquente chez les étudiants ayant les deux types de handicaps, étaient tout de même moins utilisées par les étudiants ayant un handicap physique. Par contre, les étudiants ayant un handicap physique ont eu plus souvent recours aux prêts d'études comme source principale de financement que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Les prêts sont également la source de financement principale des études la plus souvent citée par les étudiants non handicapés. Soulignons aussi que les répondants des deux groupes d'étudiants handicapés ont utilisé plus souvent que les autres les bourses et subventions, ainsi que les autres sources, comme source principale, mais que les étudiants ayant un handicap physique y ont eu recours encore plus souvent.

De plus, un pourcentage supérieur d'étudiants handicapés que d'étudiants non handicapés ont répondu qu'ils ne travailleraient pas du tout durant leurs études (40 % comparativement à 30 %).

Tableau 49. Sources de financement des étudiants handicapés – Recours à chaque source (%)

Source	Sans handicap	Handicapés
Contribution parentale	37	32
Argent d'autres personnes que vous ne devez PAS rembourser	7	9
Argent de prêts	55	53
Économies personnelles	69	60
Subventions et contributions	19	26

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Degré de préoccupation financière

Les résultats de l'Enquête à l'admission au collège et de l'Enquête à la fin du semestre (Tableau 51) brossent un tableau diffus du degré de préoccupation des étudiants handicapés par rapport au financement de leurs études. Dans l'Enquête à l'admission au collège, une proportion équivalente (environ 50 %) d'étudiants handicapés et non handicapés ont répondu qu'ils n'auraient pas de difficulté à payer leurs études. À la fin du semestre, cette proportion avait diminué chez les deux groupes, mais de façon plus marquée pour les étudiants handicapés.

Par contre, la proportion d'étudiants ayant répondu que des difficultés financières pourraient les obliger à quitter leurs études a augmenté pour tous les groupes d'étudiants à la fin du semestre. L'augmentation a été plus marquée chez les étudiants ayant un handicap toutefois. Qui plus est, dans les deux enquêtes, les étudiants handicapés ont plus souvent répondu qu'ils pourraient bénéficier grandement d'une aide spéciale pour obtenir une aide financière pour leurs études que les autres étudiants. Nous n'avons pas

constaté de différence significative entre la préoccupation financière des étudiants ayant un trouble d'apprentissage et celle des étudiants ayant un handicap physique.

Ces résultats montrent que les besoins et les options des étudiants handicapés diffèrent de ceux des autres étudiants, et qu'ils varient aussi selon le type de handicap. Cela n'a rien d'étonnant étant donné que les coûts et les ressources nécessaires varient selon le type de handicap et sa gravité.

Préoccupation par rapport à l'endettement

Nous n'avons constaté que de petites différences entre les groupes d'étudiants en ce qui concerne le degré de préoccupation par rapport à l'endettement et à la capacité de rembourser les dettes après les études. Par exemple, environ 43 % des répondants à l'Enquête à l'admission au collège ont dit qu'ils étaient très préoccupés quant au montant de la dette qu'ils auront à rembourser après leurs études. Toutefois, parmi les étudiants qui ont mentionné les prêts comme moyen de financer leurs études seulement, les

Tableau 50. Principale source de financement des étudiants handicapés – Proportion (%)

Source de financement principale	Handicap		
	Aucun	Apprentissage	Physique
Parents	28	34	17
Prêts	37	32	35
Économies personnelles provenant d'un emploi	21	18	13
Subventions ou bourses	2	3	6
Autres sources	6	7	20

Source : Enquête à l'admission au collège (2005)

Tableau 51. Préoccupations financières des étudiants handicapés
Proportion d'étudiants en accord ou fortement en accord (%)

Attitudes des étudiants	À l'admission		À la fin du semestre	
	Non handicapés	Handicapés	Non handicapés	Handicapés
Je pourrais bénéficier grandement d'une aide spéciale pour obtenir une aide financière pour mes études	58	62	63	66
Des difficultés financières pourraient m'obliger à quitter mes études au collège	16	20	23	29
Je n'aurai pas de difficulté à payer mes études ce semestre	49	48	40	36

Source : Enquête à l'admission au collège (2005) et Enquête à la fin du semestre (2005)

étudiants ayant les deux types de handicap ont été plus nombreux à se dire très préoccupés à cet égard (52 %) que les étudiants non handicapés (48 %).

Les résultats de l'Enquête à la fin du semestre ont fait ressortir une disparité semblable. Plus d'étudiants handicapés se sont dits très préoccupés quant au montant de la dette accumulée (43 %, comparativement à 39 %), ainsi qu'à leur capacité de rembourser leur dette (32 %, par rapport à 27 % des étudiants non handicapés). Les étudiants ayant un handicap physique ont aussi plus souvent répondu qu'ils étaient très préoccupés : 44 % d'entre eux étaient très préoccupés quant au montant de la dette accumulée, comparativement à 41 % des étudiants ayant un trouble d'apprentissage.

7.9 Attitude des étudiants et degré d'engagement dans les études

Les étudiants handicapés et les étudiants non handicapés ont répondu différemment à plusieurs questions concernant l'attitude et le degré d'engagement dans les études. Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage étaient les moins confiants de tous quant à leur capacité de réussir et les moins certains de la pertinence de leur programme. Par

contre, les étudiants ayant un handicap physique ont répondu de façon très semblable aux étudiants non handicapés. Les résultats présentés dans les paragraphes qui suivent sont résumés au Tableau 52.

Degré d'engagement dans les études

La grande majorité des étudiants handicapés qui ont répondu à l'Enquête à l'admission au collège et à l'Enquête à la fin du semestre ont montré un degré d'engagement élevé dans leurs études. Le degré d'engagement des répondants handicapés était toutefois légèrement inférieur à celui des étudiants non handicapés à la fin du semestre. Par exemple, si les étudiants ayant un handicap physique ont le plus souvent répondu qu'ils étaient déterminés à terminer leurs études collégiales, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont le moins souvent fourni cette réponse.

Préférence d'emploi

Certains étudiants ressentent une tension due au dilemme que représente le choix entre la persévérance dans un programme et l'abandon des études quand un emploi se présente. Dans l'ensemble, les répondants des deux groupes ont dit qu'ils aimeraient mieux étudier que travailler. Les étudiants ayant un handicap physique étaient

Tableau 52. Attitude des étudiants à la fin du semestre
Proportion d'étudiants en accord ou fortement en accord (%)

	Sans handicap	Apprentissage	Physique
Degré d'engagement dans les études			
Je peux quitter mes études avant de terminer mon programme	5	9	7
Je suis déterminé à terminer mes études collégiales	92	88	94
Préférence d'emploi			
Je resterais aux études même si on m'offrait un emploi	63	61	57
Je préférerais travailler à temps plein	13	16	17
Certitude par rapport à l'emploi			
Mon programme est directement lié au genre de travail que je souhaite faire	73	70	75
Confiance dans la réussite			
J'ai la capacité de réussir mes études	94	85	91
J'ai une préparation suffisante pour réussir	87	77	80
Je peux obtenir une moyenne de B+	84	68	77
Engagement envers le programme et valeur de l'éducation			
Beaucoup des choses enseignées en classe sont inutiles	11	14	12
Je trouve mon programme intéressant	86	82	86

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

toutefois moins nombreux à répondre qu'ils resteraient au collège même si on leur offrait un emploi à temps plein que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage et les étudiants non handicapés. De plus, les étudiants ayant un handicap physique sont ceux qui ont répondu le plus souvent qu'ils préféreraient travailler au lieu d'étudier. On suppose toutefois que l'âge des répondants a une incidence sur ces résultats.

Incertitude professionnelle

La certitude d'obtenir un emploi est un facteur qui joue un rôle important sur la persévérance scolaire et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires, surtout dans le cas des programmes axés sur la carrière offerts par les collèges et instituts. La majorité des étudiants handicapés étaient d'accord que leur programme était directement lié à l'emploi qu'ils occuperaient après leurs études : 75 % des étudiants ayant un handicap physique et 70 % des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ont d'ailleurs fourni cette réponse, comparativement à 73 % des étudiants non handicapés.

Confiance dans la réussite

La confiance des étudiants dans leur capacité de réussir leurs études variait selon qu'ils aient un trouble d'apprentissage, un handicap physique ou aucun handicap. De façon générale, ceux qui avaient un trouble d'apprentissage étaient les moins confiants quant à leur réussite, suivis des étudiants

ayant un handicap physique. Les étudiants non handicapés étaient les plus confiants dans leur capacité de réussir leurs études.

Valeur de l'éducation postsecondaire

Dans l'ensemble, les étudiants handicapés valorisaient beaucoup l'éducation postsecondaire et considéraient que leur programme les aidait à se bâtir un avenir. Toutefois, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage étaient moins nombreux à trouver que le contenu de leur programme était intéressant ou utile que les étudiants ayant un handicap physique ou non handicapés.

7.10 Attitude des étudiants à l'égard du personnel enseignant et de l'établissement

Dans l'*Enquête à la fin du semestre*, nous avons aussi demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient de leurs enseignants et de leur établissement en général. Les résultats sont résumés au Tableau 53.

Relations avec les enseignants au premier semestre

Même si la majorité des étudiants handicapés et non handicapés ont répondu qu'ils avaient de bonnes relations avec leurs enseignants, moins d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage étaient en accord ou fortement en accord que les enseignants de leur programme manifestaient un intérêt à aider les étudiants à réussir ou avaient de bons

Tableau 53. Perception à l'égard des enseignants et de l'établissement à la fin du semestre
Proportion d'étudiants en accord ou fortement en accord (%)

	Sans handicap	Trouble d'apprentissage	Handicap physique
Perception à l'égard des professeurs			
Les professeurs manifestent un intérêt à aider les étudiants à réussir	79	71	78
Les professeurs sont de très bons enseignants	76	69	75
Les professeurs ont de bons rapports avec leurs étudiants	73	68	72
Perception de l'établissement			
L'établissement est intéressé à aider les étudiants à réussir	84	80	84
L'établissement traite les étudiants comme des nombres dans un livre	18	25	18
L'établissement offre des programmes qui aident les étudiants à s'intégrer à la vie collégiale	66	56	64
L'établissement est excellent	82	78	80

Source : Enquête à la fin du semestre (2005)

rapports avec leurs étudiants, et que leurs enseignants étaient très bons. On n'a pas constaté de différence significative entre les étudiants ayant un handicap physique et les étudiants non handicapés en ce qui concerne l'attitude envers les enseignants.

Perception des étudiants handicapés par rapport à leur collège ou institut

Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage avaient la perception la moins positive quant à l'intérêt de l'établissement à aider les étudiants à réussir et à sa capacité d'offrir des services utiles aux étudiants. Les étudiants ayant un handicap physique étaient les moins nombreux à répondre que l'établissement offrait des programmes qui aident les étudiants à s'intégrer à la vie collégiale ou que leur établissement était excellent.

7.11 Conclusions au sujet des étudiants handicapés

Participation aux activités sur le campus

La participation des étudiants aux activités du campus est une bonne mesure de leur degré d'engagement envers le collège. Dans l'ensemble, tout comme les étudiants non handicapés, les étudiants handicapés passent plus de temps à la cafétéria, au pub étudiant, à la salle de jeu ou à la bibliothèque qu'à participer à des activités structurées. Toutefois, les étudiants handicapés avaient plus souvent été en contact avec un mentor étudiant et participé à des activités de l'association étudiante ou de clubs d'intérêts spéciaux, mais avaient moins souvent participé à des sports intramuros ou inter-établissements. Le réseau NEADS a élaboré un guide très utile (*Rendre inclusives les activités parascolaires – Un guide d'accessibilité pour les programmeurs des campus*) qui décrit les avantages de la participation aux activités parascolaires sur la croissance personnelle, la santé et le bien-être, le développement des compétences, la hausse du sentiment d'appartenance et d'engagement envers l'établissement et la réussite scolaire. Ce guide précise aussi certains des obstacles qui empêchent ces étudiants de participer à des activités parascolaires, notamment l'absence de transport pour aller aux activités, l'absence de matériel en format accessible, l'inaccessibilité des lieux des activités ou les formes de publicité non adaptées aux besoins des étudiants handicapés, qui font que les étudiants ne sont pas au courant des activités qui se tiennent sur le campus. Ce

guide serait utile pour les responsables des services aux étudiants handicapés dans les collèges et instituts qui souhaitent accroître l'engagement des étudiants envers leur établissement.

Financement de l'éducation

L'importance des difficultés financières que connaissent les étudiants handicapés est aussi ressortie dans l'état des lieux sur la santé et l'apprentissage des jeunes adultes réalisé par l'ACCC en 2006, pour le Centre du savoir sur la santé et l'apprentissage du Conseil canadien sur l'apprentissage. Cet état des lieux a aussi examiné les défis des jeunes adultes handicapés et a confirmé que les principaux intervenants qui s'occupent des personnes handicapées estiment que le manque de financement est le principal obstacle à l'éducation postsecondaire de ces personnes en raison des coûts liés au handicap, que bon nombre d'entre elles doivent assumer. Le Programme canadien de prêts aux étudiants, les Subventions canadiennes pour études et les programmes provinciaux d'aide financière aux études sont des sources importantes de financement qui assurent l'accès aux études aux étudiants handicapés, et qui leur permettent de couvrir le coût du matériel et des services liés à l'acquisition du matériel pédagogique au format voulu. Toutefois, selon une enquête menée par le Collège Dawson et NEADS, les étudiants handicapés s'inquiétaient du coût des technologies (ordinateurs, technologies de l'information, matériel adapté) et connaissaient rarement l'existence de programmes gouvernementaux qui pourraient leur fournir de l'aide financière pour l'achat d'un ordinateur ou de matériel adapté.

S'ils veulent remédier aux difficultés financières que connaissent les étudiants handicapés, les collèges et instituts devront impérativement s'informer des options de financement offertes aux étudiants handicapés et les faire connaître aux étudiants. Entre autres options, mentionnons le Programme canadien de prêts aux étudiants et les Subventions canadiennes pour études, mais aussi les programmes gouvernementaux qui offrent des fonds par exemple pour l'achat de matériel ou d'ordinateurs adaptés, dont l'usage est reconnu comme bénéfique et bien souvent essentiel pour les étudiants handicapés. Il serait également important que les collèges et instituts ajoutent les technologies destinées aux étudiants handicapés à leur planification globale en matière d'informatique et de technologies de l'information.

Le moyen le plus efficace de répondre aux besoins des étudiants handicapés est d'avoir un bureau centralisé qui facilite l'accès à l'information, coordonne les accommodements et adaptations dont ont besoin les étudiants handicapés, et participe à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques sur les accommodements. Dans le cas des petits établissements qui n'ont pas les ressources nécessaires pour avoir un centre comme tel, il serait important de désigner une personne, au sein des services aux étudiants, qui serait chargée de coordonner les services aux étudiants handicapés et de les aider à obtenir les services dont ils ont besoin dans l'établissement ou dans la communauté.

8

Conclusion

Ce second rapport de l'*Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année* a mis en lumière les caractéristiques et l'expérience des étudiants de quatre groupes sous-représentés : les étudiants autochtones, les nouveaux immigrants étudiants, les étudiants de minorités visibles et les étudiants handicapés. Les résultats confirment que les collèges et instituts ont un grand rôle à jouer dans l'éducation postsecondaire des étudiants de ces groupes. Ce rôle est particulièrement important pour les étudiants autochtones et les étudiants handicapés. De plus, les collèges et instituts aident grandement les nouveaux immigrants à obtenir des titres de compétence canadiens et sont des lieux privilégiés de transition vers des études ultérieures, en particulier pour les nouveaux immigrants et les étudiants de minorités visibles.

Nous espérons que les résultats présentés dans chacun des profils amélioreront notre compréhension du cheminement des étudiants de ces groupes sous-représentés pour se rendre au collège, de leur attitude et de leurs perceptions par rapport à leurs besoins et à leurs expériences en matière d'éducation, ainsi que des services de soutien qui les aideraient le plus à surmonter les obstacles, qui amélioreraient leur expérience collégiale et qui les aideraient à terminer leur programme d'études avec succès. Ces résultats donneront aussi aux collèges et aux instituts des

outils qui leur permettront d'accroître l'efficacité des programmes et services offerts aux étudiants de ces groupes sous-représentés. Ce rapport vient en outre enrichir la base documentaire dont se servent le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux pour élaborer des politiques et des programmes d'accès à l'éducation postsecondaire.

De toute évidence, les services de soutien sont à la base de la réussite des étudiants des groupes sous-représentés, comme le confirment les réponses de ces étudiants à nos enquêtes, ainsi que les travaux antérieurs de l'ACCC et d'autres parties prenantes sur les programmes et services offerts aux étudiants autochtones, aux étudiants immigrants et aux étudiants handicapés. Il est aussi important que les établissements se dotent d'approches concertées réunissant tous leurs départements et services et qu'ils favorisent les partenariats avec les organismes associatifs et les fournisseurs de services, de manière à répondre aux besoins variés des étudiants des groupes sous-représentés de façon efficace et globale.

Bibliographies

Association des collèges communautaires du Canada. (2005). *Les collèges et instituts canadiens – Répondre aux besoins des apprenants autochtones : Un aperçu des programmes et services actuels, des défis, des possibilités et des leçons apprises.*

Association des collèges communautaires du Canada. (2007). *Les collèges et instituts canadiens répondent aux besoins des immigrants : Rapport circonstanciel sur les programmes et services offerts aux immigrants par les collèges et instituts et Conclusions de la Table ronde des collèges et des instituts sur l'immigration.*

Association des collèges communautaires du Canada. (2008). *Collèges et instituts canadiens appuyant l'intégration des immigrants au marché du travail canadien.*

Association des collèges communautaires du Canada. (2006). *Santé et apprentissage des jeunes adultes : un état des lieux. Groupe de travail sur les jeunes adultes, Conseil canadien sur l'apprentissage, Centre du savoir sur la santé et l'apprentissage.*

Astin, A. W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge.* San Francisco: Jossey Bass

Astin, A. W. (1993). *What Matters in College: Four critical years: Revisited.* San Francisco: Jossey Bass

Chickering, A. (1969). *Education and identity.* San Francisco: Jossey Bass.

Conference Board du Canada, 2003. *Performance and Potential 2003-04: Defining the Canadian Advantage.*

Dietsche, P. (1995). « Attrition Research: Implications for quality in community colleges ». *Community College Journal of Research and Practice*, 19, 423-436.

Dietsche, P. (2005). *L'inventaire pan-canadien des pratiques exemplaires en apprentissage aux collèges (Rapport final).* Association des collèges communautaires du Canada et Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Dietsche, P. (1990). *Freshman Attrition in a College of Applied Arts and Technology of Ontario* ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, XX, #3.

Erikson, E. (1959). « *Identity and the life cycle* ». *Psychological Issues Monograph*, 1, 1-171.

Ferrer, Ana et Craig Riddell. (2004). « Education, Credentials and Immigrant Earnings ». *Revue canadienne d'économique*. Vol. 41, numéro 1.

Fichten, C., M. Barile et J. Asuncion. (1999). *Learning Technologies: Students with Disabilities in Postsecondary Education.* Adaptech Research Network, Collège Dawson.

Galarneau, Diane et René Morissette. (2004). *Les immigrants sont-ils perdants?* Statistique Canada.

Gaulin, C. et J. Dunn. (2005). *Rendre inclusives les activités parascolaires – Un guide d'accessibilité pour les programmeurs des campus.* Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire, Ottawa.

Gilbert, S., J. Chapman, P. Dietsche, et coll... (1997). *From best intentions to best practices: The first-year experience in Canadian postsecondary education.* Caroline du Sud: National Center for the Freshman Year Experience. Monographie 22.

Holmes, David. (2005). *Faire place aux différences : l'éducation postsecondaire parmi les autochtones, les personnes handicapées et les personnes ayant des enfants.* Fondation canadienne des bourses du millénaire.

Holmes, David (2006). *Rétablir l'équilibre : les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones.* Association des universités et collèges du Canada.

Hubka, D., et E. Killean. (1999). *Working Towards a Coordinated National Approach to Services, Accommodations and Policies for Post-Secondary Students with Disabilities.* Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire.

Ressources humaines et Développement social Canada. (2001). *Un profil de l'incapacité au Canada*.

Hardesty, P. (1991). « Undergraduate career courses for credit: A review and meta-analysis ». *Journal of College Student Development*, 32, 184–185.

Jorgensen, J., C. Fichten, A. Havel, D. Lamb, C. James et M. Barile. (2003). *Students with Disabilities at Dawson College: Success and Outcomes*. Adaptech Research Network, Collège Dawson et Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. The Caledon Institute of Social Policy, Ottawa.

Pascarella, E.T. et P.T. Terenzini. (1991). *How College Affects Students*. Jossey-Bass. San Francisco.

Statistique Canada. (2003). *Recensement 2001 : Série « Analyses » L'éducation au Canada : viser plus haut*.

Statistique Canada. (2003). *Recensement 2001 : Série « Analyses » Peuples autochtones du Canada : un profil démographique*.

Sweetman, Arthur (2004). *Qualité de l'éducation des immigrants dans leur pays d'origine et résultats sur le marché du travail canadien*. Statistique Canada.

Thiessen, Victor. (2007). *Academic performance, human capital skill formation, and post-secondary education: A comparison of First Nation, immigrant, visible minority, and other native-born Canadian youth*. Rapport préliminaire. Document de travail numéro 1, Canadian Labour Market and Skills Researcher Network.

Tinto, V. (1975). « Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research ». *Review of Educational Research*, 67, 227-266.

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

Tinto, V. (1995). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2^e édition, Chicago: University of Chicago Press.

Membres des comités consultatifs

Le Comité consultatif de la conception et des instruments de recherche était composé de :

- a. Mme Brenda Pander-Scott, directrice, R.I., Fleming College; Ont.
- b. Mme Sue Drapeau, directrice, R.I., C.C. N.-É.; N.-É.
- c. M. Peter Seto, directeur, R.I., Mount Royal College; Alb.
- d. M. Jim Goho, directeur, R.I., Red River College; Man.
- e. M. Bob Cowan, directeur, R.I., Douglas College; C.-B.
- f. Mme Diane Chevalier, directrice, Planification et initiatives stratégiques, La Cité collégiale; Ont.
- g. M. Jon Olinski, directeur général, College Student Alliance; Ont.
- h. M. Sean Junor, premier analyste des politiques et chercheur, Fondation canadienne des bourses du millénaire; Qc
- i. Mme Satya Brink, directrice, Recherche et Politique stratégique, Direction de la politique sur l'apprentissage, RHDC, Qc

Le Comité consultatif des vice-présidents à l'enseignement et des vice-présidents des services aux étudiants était composé de :

- a. Mme Maureen Callahan, V.-P. affaires étudiantes, Sheridan College; Ont.
- b. Mme Betty Freelandt, V.-P. services aux étudiants, Cambrian College; Ont.
- c. M. Gerald Ingersol, chef de l'apprentissage, CCNB; N.-B.
- d. Mme Chantal Denis, V.-P. affaires étudiantes, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu; Qc
- e. Mme Cathryn Heslep, V.-P. services aux étudiants, Grant McEwan College; Alb.
- f. M. Ted James, doyen, services aux étudiants, Douglas College; C.-B.
- g. M. Bob Priebe, V.-P. affaires étudiantes, Camosun College; C.-B.
- h. Mme Kim Tysick, V.-P. affaires étudiantes, Cegep Heritage College; Qc
- i. M. Ken Webb, V.-P. affaires étudiantes, Red River College; Man.

Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année – questionnaires d'enquête

Enquête sur les caractéristiques des étudiants (Enquête à l'admission au collège)

La première enquête a mesuré huit aspects de base des caractéristiques des nouveaux étudiants. Les modules de ce questionnaire et leurs variables sont présentés ci-dessous.

Module 1 : Identité du collège et du répondant et statut d'étudiant

- 12 éléments, dont le statut d'étudiant, la durée du programme et les choix par rapport au programme.

Module 2 : Variables démographiques et contexte familial

- 18 éléments, dont l'âge, le sexe, la situation socioéconomique, la langue maternelle, le statut de minorité, la citoyenneté, le nombre de personnes à charge, les activités avant l'admission au collège, le lieu de résidence.

Module 3 : Variables liées aux acquis et à la préparation scolaires

- 9 éléments, dont le niveau de scolarité le plus élevé atteint, la participation à des ateliers préparatoires aux études collégiales, l'évaluation des compétences de base.

Module 4 : Variables liées au secondaire

- 12 éléments, dont l'auto-déclaration de la moyenne à la dernière année du secondaire, l'attitude par rapport aux études secondaires et le comportement scolaire.

Module 5 : Préparation de carrière, choix et certitude

- 7 éléments, dont l'orientation professionnelle au secondaire, l'information sur les carrières, les certitudes par rapport aux études collégiales.

Module 6 : Attentes du collège

- 46 éléments, dont le nombre d'heures de travail durant les études, l'aide additionnelle et l'inclination à accepter l'aide offerte, les objectifs au collège.

Module 7 : Financement des études collégiales

- 13 éléments, dont le financement des études postsecondaires, l'aide financière de la famille pour les études postsecondaires, les emprunts, les préoccupations financières.

Module 8 : Attitudes

- 25 éléments, dont la confiance de réussite, la valeur accordée aux études postsecondaires, la préférence d'emploi, la détermination à terminer, les certitudes par rapport à la carrière.

Module 9 : Questions ouvertes

- Deux éléments de ce module incitaient les répondants à décrire ce que le collège aurait pu mieux faire ou a fait pour faciliter le début de leurs études.

Enquête sur l'expérience des étudiants (Enquête à la fin du semestre)

Les modules de ce questionnaire et leurs variables sont présentés ci-dessous.

Module 1 : Identité du collège et du répondant et statut d'étudiant

- 12 éléments, dont le statut d'étudiant, la durée du programme et les choix par rapport au programme.

Module 2 : Variables démographiques et contexte familial

- 15 éléments, dont l'âge, le sexe, la situation socioéconomique, la langue maternelle, le statut de minorité, la citoyenneté, le nombre de personnes à charge, les activités avant l'admission au collège.

Module 3 : Financement des études collégiales

- 4 éléments, dont les préoccupations financières, dont le niveau de scolarité le plus élevé atteint, la participation à des ateliers préparatoires aux études collégiales.

Module 4: Auto-évaluation des compétences et comportement scolaire

- 19 éléments, dont l'auto-déclaration des compétences de base, les cours abandonnés, la moyenne générale au collège, le nombre d'heures d'études, l'assiduité aux cours, les devoirs, les ateliers de préparation aux études collégiales.

Module 5 : Expérience scolaire au collège

- 63 éléments, dont le besoin d'aide additionnelle et l'inclination à accepter l'aide offerte, les difficultés éprouvées, la fréquence de l'étude en groupe, la perception des étudiants par rapport aux enseignants et à l'établissement, la fréquence des rapports avec les enseignants.

Module 6 : Attitudes : confiance, engagement et certitude

- 60 éléments, dont le nombre d'heures; le financement des études postsecondaires, la confiance de réussir, la valeur accordée aux études postsecondaires, la préférence d'emploi, la détermination à terminer, les certitudes par rapport à la carrière, la perception du programme, l'intention d'abandonner les études.

Module 7: Usage du temps, participation aux activités parascolaires et utilisation des services

- 28 éléments, dont l'usage du temps sur campus, la participation aux activités parascolaires et la fréquence d'utilisation des services offerts par le collège.

Module 8 : Questions ouvertes

- Ce module contenait quatre boîtes où les étudiants pouvaient faire des commentaires détaillés sur leur expérience collégiale, notamment sur les difficultés éprouvées et les bonnes expériences vécues durant le premier semestre.

Annexe 3

Enquête à l'admission au collège – collèges et instituts participants

Nom de l'établissement

COLOMBIE-BRITANNIQUE/YUKON

Camosun College
Capilano College
College of New Caledonia
College of the Rockies
Columbia College
Douglas College
Emily Carr College of Art and Design
Kwantlen University College
Langara College
Malaspina University-College
Nicola Valley Institute of Technology
North Island College
Northern Lights College
Northwest Community College
Okanagan College
Selkirk College
Thompson Rivers University
Vancouver Community College

ALBERTA/TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Alberta College of Art and Design
Bow Valley College
Grande Prairie Regional College
Grant MacEwan College
Keyano College
Lakeland College
Medicine Hat College
Mount Royal College
NorQuest College
Northern Alberta Institute of Technology
Olds College
Southern Alberta Institute of Technology
Aurora College

SASKATCHEWAN/MANITOBA/NUNAVUT

Cypress Hills Regional College
North West Regional College
Northlands College
Parkland Regional College

Saskatchewan Indian Institute of Technologies
Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology
Southeast Regional College
Assiniboine Community College
Collège universitaire de Saint-Boniface
Red River College
University College of the North
Winnipeg Technical College

ONTARIO

Collège Algonquin des arts appliqués et de technologie
Cambrian College of Applied Arts and Technology
Canadore College of Applied Arts and Technology
Centennial College of Applied Arts and Technology
Collège Boréal
Conestoga College of Applied Arts and Technology
Confederation College of Applied Arts and Technology
Durham College
Fanshawe College of Applied Arts and Technology
George Brown College of Applied Arts and Technology
Georgian College of Applied Arts and Technology
Humber College Institute of Technology & Advanced Learning
La Cité collégiale
Lambton College of Applied Arts and Technology
Loyalist College of Applied Arts and Technology
Mohawk College of Applied Arts and Technology
Niagara College
Northern College of Applied Arts and Technology
Sault College of Applied Arts and Technology
Seneca College of Applied Arts and Technology
Sheridan College Institute of Technology and Advanced Learning
Sir Sandford Fleming College
St. Clair College of Applied Arts and Technology
St. Lawrence College
The Michener Institute for Applied Health Sciences

QUÉBEC

Cégep André-Laurendeau
Cégep de Drummondville
Cégep de Jonquière
Cégep de l'Outaouais
Cégep de Saint-Hyacinthe
Cégep de Saint-Laurent

Cégep de Sainte-Foy
Champlain Regional College
Collège André-Grasset
Collège de Rosemont
Collège Mérici
Collège Shawinigan
Collège Dawson
Heritage College
John Abbott College
Marianopolis College
Vanier College

ATLANTIQUE

CCNB – Campbellton
CCNB – Dieppe
CCNB – Edmundston
CCNB - Péninsule acadienne

Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick
NBCC - College of Craft & Design
NBCC – Miramichi
NBCC – Moncton
NBCC - Saint John
NBCC - St. Andrews
NBCC – Woodstock
College of the North Atlantic
Nova Scotia Agricultural College
Nova Scotia Community College
University College of Cape Breton
Holland College
Société éducative de l'Île-du-Prince-Édouard

Annexe 4

Enquête à la fin du premier semestre – collèges et instituts participants

Nom de l'établissement

COLOMBIE-BRITANNIQUE/YUKON

Camosun College
Capilano College
College of New Caledonia
College of the Rockies
Douglas College
Justice Institute of British Columbia
Kwantlen University College
Langara College
Malaspina University-College
Nicola Valley Institute of Technology
North Island College
Okanagan College
Selkirk College
Thompson Rivers University
Vancouver Community College

ALBERTA/TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Alberta College of Art and Design
Bow Valley College
Grande Prairie Regional College
Grant MacEwan College
Lakeland College
Medicine Hat College
Mount Royal College
NorQuest College
Northern Alberta Institute of Technology
Olds College
Red Deer College
Southern Alberta Institute of Technology
Aurora College

SASKATCHEWAN/MANITOBA/NUNAVUT

Cypress Hills Regional College
North West Regional College
Prairie West Regional College
Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology
Southeast Regional College
Red River College
Assiniboine Community College

Nunavut Arctic College

ONTARIO

Collège Algonquin des arts appliqués et de technologie
Cambrian College of Applied Arts and Technology
Canadore College of Applied Arts and Technology
Centennial College of Applied Arts and Technology
Collège Boréal
Collège d'Alfred
Conestoga College of Applied Arts and Technology
Confederation College of Applied Arts and Technology
Durham College
Fanshawe College of Applied Arts and Technology
George Brown College of Applied Arts and Technology
Georgian College of Applied Arts and Technology
Humber College Institute of Technology & Advanced Learning
La Cité collégiale
Lambton College of Applied Arts and Technology
Loyalist College of Applied Arts and Technology
Mohawk College of Applied Arts and Technology
Niagara College
Sault College of Applied Arts and Technology
Seneca College of Applied Arts and Technology
Sheridan College Institute of Technology and Advanced Learning
Sir Sandford Fleming College
St. Clair College of Applied Arts and Technology
St. Lawrence College
The Michener Institute for Applied Health Sciences

QUÉBEC

Cégep André-Laurendeau
Cégep de Sainte-Foy
Cégep du Vieux-Montréal
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Champlain Regional College
Collège Ahuntsic
Collège André-Grasset
Collège de Sherbrooke
Collège François-Xavier-Garneau
Collège Mérici
Collège Shawinigan
Heritage College
Institut de technologie agroalimentaire, campus de La Pocatière

John Abbott College
Vanier College

ATLANTIQUE

CCNB – Campbellton
CCNB – Dieppe
CCNB - Péninsule acadienne
NBCC - College of Craft & Design
NBCC - Fredericton Centre
NBCC – Miramichi

NBCC – Moncton
NBCC - Saint John
NBCC – Woodstock
College of the North Atlantic
The Fisheries and Marine Institute
Nova Scotia Agricultural College
Nova Scotia Community College
University College of Cape Breton
Holland College
Société éducative de l'Île-du-Prince-Édouard