

Transition cégep-université des étudiants et étudiantes ayant été sous contrat de réussite au collégial.

Rapport de recherche.

Dans le cadre de la phase 2 de la recherche



Chantal Paquette, Cégep André-Laurendeau

Michaël Gaudreault, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Marie-Hélène Véronneau, UQAM

Shanyce Alyssa Joseph, UQAM

Samuel Lavoie-Paradis, UQAM

Flavie Béland, UQAM

CRÉDITS

Rédaction du rapport

- Chantal Paquette, enseignante-chercheuse en sciences humaines
- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur en statistiques
- Marie-Hélène Véronneau, professeure et chercheuse; directrice du Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales (LEPSIS); titulaire de la Chaire sur la promotion du bien-être durant les transitions scolaires et postsecondaires
- Shanyce Alyssa Joseph, étudiante au doctorat en psychologie
- Samuel Lavoie-Paradis, étudiant en psychologie
- Flavie Béland, étudiante en psychologie

Conception du logo

- Maud Walleric, codirectrice, LumDesign

Mise en page

- Chantal Paquette

Référence suggérée

Paquette, Chantal, Gaudreault, Michaël, Véronneau, Marie-Hélène, Joseph, Shanyce Alyssa, Lavoie-Paradis, Samuel et Béland, Flavie. (2025). *Transition cégep-université des étudiants et étudiantes ayant été sous contrat de réussite au collégial. Rapport de recherche*. Cégep André-Laurendeau.

Le présent rapport a été réalisé dans le cadre du projet de recherche *Étudiantes et étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir (phase 2)*, qui a reçu des subventions du Pôle interordres de Montréal (PIM) et du ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (PARES).

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

ISBN 978-2-925441-09-0

© 2025 – Cégep André-Laurendeau – Tous droits réservés

Table des matières

Introduction	1
1. Présentation du projet de recherche, problématique et objectifs	1
2. Sous-objectif 4.1 : Documenter l'accès aux études universitaires par les ESC	2
2.1 Méthodologie.....	2
2.2 Résultats	3
2.3 Discussion sur les résultats.....	6
2.3.1. Effet bénéfique des aspirations universitaires	6
2.3.2. Estimations du nombre d'ESC qui poursuivent vers l'université.....	6
3. Sous-objectif 4.2 : Documenter la transition interordres cégep-université.....	8
3.1 Méthodologie.....	8
3.1.1 Instrument de mesure.....	8
3.1.2 Recrutement des participants et des participantes.....	8
3.1.3 Point de vue critique.....	9
3.2 Portrait sociodémographique et parcours scolaire des répondants et répondantes.....	10
3.3 Analyse	11
3.3.1 Cheminement collégial	13
3.3.1.1. Variable « impacts positifs » : comparaison des personnes étudiantes percevant des impacts globalement positifs de leur mise sous contrat et des personnes voyant peu d'impacts positifs	13
3.3.1.2. Variable « impacts négatifs » : comparaison des personnes étudiantes ayant perçu des impacts globalement négatifs et des personnes voyant peu d'impacts négatifs.....	15
3.3.2. Adaptation au contexte universitaire	16
3.3.2.1. Variable « impacts positifs » : comparaison des personnes étudiantes percevant des impacts globalement positifs de leur mise sous contrat et des personnes voyant peu d'impacts positifs	16
3.3.2.2. Variable « impacts négatifs » : comparaison des personnes étudiantes ayant perçu des impacts globalement négatifs et des personnes voyant peu d'impacts négatifs.....	17
3.3.3. Évolution entre le cégep et l'entrée à l'université	18

3.4 Discussion sur les résultats.....	19
3.4.1 Au sujet du portrait sociodémographique et du parcours scolaire.....	19
3.4.2. Au sujet du cheminement au collégial.....	20
3.4.3. Au sujet de la transition vers l'université.....	21
3.4.4. Limites de l'analyse.....	22
 Conclusion.....	 23
 Annexe 1 : Documents relatifs à l'objectif 4.1.....	 25
Annexe 2 : Questionnaire autoadministré.....	28
Annexe 3 : Tableaux relatifs à l'objectif 4.2.....	40
 Médiagraphie.....	 45

Introduction

Le présent rapport relève d'une recherche qui porte sur les étudiants et étudiantes sous contrat de réussite (expression dorénavant abrégée en « ESC ») dans le réseau collégial. En vertu d'un règlement de 2001, ce sont des personnes étudiantes à temps plein ayant échoué 50 % et plus de leurs cours à une session donnée et qui doivent signer un contrat de réussite pour poursuivre leurs études.

Ce rapport s'intéresse plus spécifiquement à la transition cégep - université vécue par les ESC. Il s'agit là de l'objectif 4 de la deuxième phase de la recherche.

Pour mieux situer cet objectif dans l'ensemble du projet, une présentation de la recherche, de la problématique et de l'objectif 4, ainsi que de ses deux sous-objectifs, sera d'abord fournie. Pour chacun des sous-objectifs, le rapport détaillera ensuite la méthodologie utilisée et les résultats obtenus.

1. Présentation du projet de recherche, problématique et objectifs

Dans le contexte où la procédure des contrats de réussite et les étudiants et étudiantes qui sont en situation contractuelle n'avaient jamais fait l'objet d'une étude scientifique, la première phase de la recherche, de 2020 à 2023 (voir Paquette et coll., 2024), a brossé un portrait sociodémographique des ESC, pour les caractériser et mesurer l'ampleur du phénomène, et pour analyser leur parcours collégial. Elle a aussi identifié, par deux séries d'entrevues, les facteurs associés aux échecs multiples des ESC et leurs besoins particuliers. Elle a de plus inventorié et dressé une typologie des dispositifs d'aide mis en place par les cégeps pour l'accompagnement spécifique des ESC. Enfin, elle a élaboré, en cocréation avec un comité de personnes expertes et praticiennes, un modèle d'intervention propre à soutenir adéquatement les ESC, modèle qui comportait notamment la complétion d'un questionnaire d'autoévaluation, développé par l'équipe de recherche. Ce modèle d'intervention a été expérimenté et évalué dans quatre cégeps à l'hiver 2023.

Les résultats de la phase 1 ont déterminé les suites à leur donner, dans la phase 2 de la recherche (2023-2025). Tout d'abord, l'équipe ayant constaté que la population des ESC restait méconnue de la communauté collégiale (tant du personnel enseignant que professionnel, voire des directions), en ce qui concerne ses caractéristiques et ses besoins en termes de mesures d'aide, elle a jugé essentiel de procéder à une large diffusion des connaissances et de l'expertise développées dans le cadre de la phase 1 de la recherche en organisant des activités de transfert auprès des établissements volontaires. Il s'agissait là du premier objectif de la deuxième phase.

Comme les résultats des expérimentations du modèle d'intervention à l'hiver 2023 se sont avérés probants, l'équipe a résolu, d'une part, de bonifier le modèle d'intervention, puis de l'expérimenter et de l'évaluer à nouveau à l'hiver 2025; d'autre part, de créer un guide d'implantation des mesures de soutien (Paquette et coll., 2025), à l'intention des cégeps qui souhaiteraient déployer de telles mesures de façon autonome. Ces diverses activités de recherche relevaient de l'objectif 2 de la seconde phase.

De plus, l'efficacité éprouvée du questionnaire d'autoévaluation (élaboré dans le cadre du modèle d'intervention) a amené les chercheurs et chercheuses, dans le cadre de l'objectif 3, à travailler en partenariat avec la Fédération des cégeps afin de poursuivre son développement informatique et d'en généraliser la diffusion. Le questionnaire a ainsi été intégré dans la famille des questionnaires SPEC (Sondage sur la population étudiante des cégeps) de la Fédération des cégeps, sous le nom de « SPEC Réussite ».

Toutefois, un angle d'analyse de la problématique des contrats de réussite n'avait pas été abordé dans le cadre de la première recherche : il s'agit du parcours scolaire des ESC, au-delà de leurs études collégiales.

Dans la seconde phase, l'équipe a donc visé à analyser leur passage aux études universitaires, le cas échéant. En ont résulté l'objectif numéro 4 et ses sous-objectifs :

4. Analyser le passage cégep-université des ESC

4.1 Documenter l'accès aux études universitaires par les ESC

4.2 Documenter la transition interordres cégep-université

Il s'agit là d'un objectif novateur, qui n'a jamais été traité en ce qui concerne la population étudiante ayant vécu une situation contractuelle au collégial. Chacun des deux sous-objectifs fera maintenant l'objet d'une présentation de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus.

2. Sous-objectif 4.1 : Documenter l'accès aux études universitaires par les ESC

2.1 Méthodologie

Ce premier sous-objectif pose un défi particulier, car les données sur le parcours ultérieur des ESC ayant obtenu une sanction d'études collégiales ne sont colligées nulle part. La collecte des données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) s'arrête à partir du moment où une personne étudiante quitte définitivement le réseau collégial, parce qu'elle s'est vu décerner un diplôme (DEC ou AEC) ou a définitivement abandonné ses études. Le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), quant à lui, ne compile aucune donnée relative aux contrats signés lors des études collégiales dans ses « Statistiques d'admission sur les candidats collégiens du Québec ». Il ne répertorie que le nombre total d'échecs inscrits au dossier des personnes étudiantes pendant leur parcours au cégep, et non le nombre d'échecs par session. Il devient ainsi impossible de déterminer si les échecs représentent 50 % ou plus des cours suivis par une personne étudiante donnée à une session donnée et, donc, de savoir si elle a possiblement été astreinte à signer un contrat de réussite.

Or, dans le cadre de la première phase de la recherche, pour produire le portrait sociodémographique des ESC et de leur parcours collégial, des données provenant de diverses banques ont été appariées. Ces banques ont de nouveau été utilisées pour parvenir à documenter les possibilités d'accès à l'université par les ESC.

La première banque est constituée des codes permanents cryptés des étudiants et étudiantes ayant signé un contrat de réussite (cohortes 2014 à 2016), données fournies par 26 des 28 cégeps participant à la première recherche sur les ESC.

La seconde banque de données provient de la Fédération des cégeps : il s'agit des réponses au premier Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC 1), sondage autoadministré auprès des cégépiens et cégépiennes de population A en première session¹. Seuls les questionnaires complets et avec consentement ont été utilisés. Le SPEC 1 permet de documenter diverses dimensions non colligées par les cégeps, notamment une donnée qui intéresse directement l'objectif 4 : le plus haut niveau d'aspiration de diplomation visé par les répondants et les répondantes.

La troisième banque est administrée par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) et se nomme DÉFI (système de Dépistage des Étudiants Faibles aux fins d'Intervention). Les données sont

¹ Les personnes étudiantes de population A ne possèdent pas d'expérience collégiale antérieure.

transférées au SRAM par le ministère de l'Enseignement supérieur et proviennent de l'ensemble des cégeps publics du Québec et de cinq collèges privés. DÉFI permet notamment d'identifier les conditions ayant mené à un contrat de réussite et de suivre le parcours scolaire de l'étudiant ou de l'étudiante jusqu'à l'obtention, ou non, d'une sanction d'études collégiales.

Ces banques de données ont donc été utilisées pour identifier les ESC (en utilisant leur code permanent crypté) qui ont manifesté leur intention de continuer éventuellement à l'université et vérifier s'ils ont persévéré jusqu'à leur diplomation.

2.2 Résultats

Pour cette analyse, 2 455 ESC ont été retenus des cohortes de 2015 (n = 1 011) et de 2016 (n = 1 444)². Pour près de la moitié, ces ESC étaient initialement inscrits dans un programme préuniversitaire (48,4 %), contre 34,0 % dans un programme technique et 17,6 % dans le cheminement Tremplin DEC.

Bien que plus du quart des ESC soient encore indécis (27,9 %) au moment de répondre au questionnaire SPEC 1, au début de leur parcours collégial, plus de la moitié entrevoit de poursuivre des études universitaires (56,9 %), dont 44,3 % qui visent le baccalauréat ou au-delà (tableau 1).

Les ESC initialement inscrits dans un programme préuniversitaire sont nombreux à envisager de poursuivre des études jusqu'au baccalauréat ou au-delà (55,2 %). Mais le tiers des ESC initialement inscrits dans un programme technique ou au cheminement Tremplin DEC visent également de telles études (tableau 1).

Tableau 1 – Niveau scolaire initialement visé en fonction du programme suivi à la première session

Niveau scolaire initialement visé	Secteur d'études à la session 1			Total
	Pré-universitaire	Techniques	Tremplin DEC	
Je ne sais pas	27,6 %	27,8 %	28,7 %	27,9 %
Diplôme d'études collégiales	4,0 %	26,0 %	25,5 %	15,3 %
Certificat universitaire	13,2 %	12,4 %	11,6 %	12,6 %
Baccalauréat	21,3 %	19,4 %	15,0 %	19,6 %
Maîtrise	17,8 %	10,6 %	10,4 %	14,1 %
Doctorat	16,1 %	3,8 %	8,8 %	10,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	1189	834	432	2 455

² Les questionnaires SPEC 1 de la cohorte de 2014 ne peuvent être utilisés pour la présente analyse, car ils ne comportaient pas de question vérifiant le consentement des personnes répondantes à l'utilisation de leurs données à des fins de recherche. Cette question de consentement a été introduite à partir du SPEC 1 de 2015.

Globalement, un ESC sur cinq a obtenu un DEC (19,2 %) pour la durée de lecture disponible. Par contre, le taux de diplomation est plus élevé pour la cohorte de 2015 (25,6 %) que pour celle de 2016 (14,8 %), étant donné que cette première cohorte a bénéficié de plus de temps pour diplômé (tableau 2)³.

Les ESC qui étaient initialement inscrits au secteur préuniversitaire sont plus nombreux à avoir obtenu un diplôme d'études collégiales (respectivement 30,7 % et 21,9 % pour les deux cohortes), que ceux initialement inscrits au secteur technique ou au cheminement Tremplin DEC (tableau 2).

De la même façon, les ESC qui visaient initialement des études jusqu'au baccalauréat ou au-delà sont plus nombreux à avoir obtenu un DEC que ceux qui visaient un niveau scolaire inférieur ou étaient indécis, et ce, peu importe la cohorte ou le programme initial. Le taux d'obtention du DEC des indécis surpasse également celui des personnes étudiantes ayant des aspirations scolaires plus limitées, pour toutes les catégories et cohortes (tableau 2).

Tableau 2 – Taux d'obtention d'un DEC en fonction du programme initial et du niveau scolaire initialement visé

Cohorte	Secteur du programme initial	Niveau scolaire initialement visé			Taux d'obtention du DEC
		Je ne sais pas	Inférieur au Baccalauréat	Baccalauréat, maîtrise ou doctorat	
2015	Préuniversitaire	27,3 %	22,0 %	34,9 %	30,7 %
	Techniques	22,7 %	14,7 %	26,7 %	21,2 %
	Tremplin DEC	17,1 %	11,4 %	25,8 %	17,9 %
	Total	24,1 %	16,3 %	31,8 %	25,6 %
2016	Préuniversitaire	15,8 %	11,4 %	28,7 %	21,9 %
	Techniques	8,1 %	5,7 %	13,0 %	8,8 %
	Tremplin DEC	10,8 %	4,4 %	10,5 %	8,5 %
	Total	12,3 %	7,0 %	21,6 %	14,8 %
Total	Préuniversitaire	20,4 %	16,1 %	31,6 %	25,8 %
	Techniques	14,2 %	8,8 %	18,1 %	13,4 %
	Tremplin DEC	12,9 %	7,5 %	16,9 %	12,3 %
	Total	17,0 %	10,7 %	26,1 %	19,2 %
		684	685	1 086	2 455

³ La durée de lecture est de 12 sessions pour la cohorte de 2015 et de 10 sessions pour la cohorte de 2016, ce qui explique les résultats plus faibles pour cette dernière.

Parmi les 472 ESC qui ont obtenu un DEC, plus de la moitié l'ont décroché dans un programme préuniversitaire (53,4 %), principalement en Sciences humaines (34,3 %) et en Sciences de la nature (12,1 %). Une part importante a également obtenu un DEC sans mention (22,9 %) (tableau 3).

Les ESC qui prévoient initialement poursuivre leurs études au moins jusqu'au baccalauréat sont plus nombreux à avoir obtenu un DEC préuniversitaire (59,0 %), comparativement aux ESC qui visaient un DEC ou un certificat universitaire (35,6 %). La moitié des ESC qui, au moment d'entreprendre leur parcours collégial, étaient indécis quant à leurs aspirations de diplomation a obtenu un DEC dans un programme préuniversitaire (tableau 3).

Tableau 3 – Programme du DEC obtenu en fonction du niveau scolaire initialement visé

Programme du DEC obtenu	Niveau scolaire initialement visé			Total
	Je ne sais pas	Inférieur au Baccalauréat	Baccalauréat, maîtrise ou doctorat	
DEC sans mention	25,0%	17,8%	23,3%	22,9%
DEC technique	24,1%	46,6%	17,7%	23,7%
Techniques biologiques et agroalimentaires	8,6%	15,1%	8,8%	9,7%
Techniques physiques	3,4%	4,1%	1,4%	2,3%
Techniques humaines	5,2%	9,6%	2,1%	4,0%
Techniques de l'administration	6,9%	12,3%	4,6%	6,4%
Techniques des arts et des communications	0,0%	5,5%	0,7%	1,3%
DEC préuniversitaire	50,9%	35,6%	59,0%	53,4%
Sciences de la nature	6,9%	2,7%	16,6%	12,1%
Sciences humaines	35,3%	27,4%	35,7%	34,3%
Arts et lettres	7,8%	5,5%	6,0%	6,4%
Sciences, lettres et arts	0,0%	0,0%	0,4%	0,2%
Sciences info-math	0,9%	0,0%	0,4%	0,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	116	73	283	472

2.3 Discussion sur les résultats

2.3.1. Effet bénéfique des aspirations universitaires

Selon les données obtenues pour les cohortes 2015-2016, près de 57 % des personnes étudiantes qui sont éventuellement devenues des ESC envisagent d'aller à l'université au moment d'entreprendre leurs études collégiales. Elles se retrouvent majoritairement dans le secteur préuniversitaire (en fonction du programme d'inscription en première session), ce qui semble aller de soi. Il faut toutefois être conscient que le SPEC 1 est complété par les étudiants et étudiantes avant même leur première rentrée collégiale, soit bien avant d'avoir vécu les échecs multiples qui les ont menés à la signature du contrat. Il serait intéressant de pouvoir mesurer les effets de la situation contractuelle sur leurs aspirations scolaires et professionnelles : ont-ils maintenu leurs visées d'études universitaires malgré le contrat ?

Une partie de la réponse se retrouve sans doute dans les taux de diplomation au collégial. On voit que, bien que ceux-ci soient relativement faibles pour les ESC, ils sont systématiquement meilleurs pour les ESC qui évoquent leur volonté de poursuivre des études universitaires, peu importe le secteur de leur programme d'études initial. Ce constat suggère que ces aspirations plus élevées auraient possiblement un impact sur la motivation et la persévérance. Ce constat est d'autant plus vrai pour les ESC inscrits dans un programme préuniversitaire qui disent aspirer à des études universitaires, pour qui le taux de diplomation est de 8 à 13 points de pourcentage plus élevé que les indécis ou que ceux ayant des aspirations scolaires plus limitées (tableau 3). D'ailleurs, le rapport de recherche sur les ESC avait déjà conclu que « le fait d'avoir des aspirations universitaires est [...] un gage de succès lorsqu'un contrat survient, et ce, jusqu'à l'obtention du DEC. » (Paquette et coll., 2024, p. 104).

Ces situations laissent donc entrevoir que **le choix de s'inscrire dans un programme préuniversitaire traduit plus fréquemment une réelle volonté de se rendre jusqu'à l'université** et ce, malgré la situation contractuelle.

2.3.2. Estimations du nombre d'ESC qui poursuivent vers l'université

L'un des objectifs poursuivis par ces analyses est d'estimer le nombre d'ESC qui pourraient éventuellement suivre des études universitaires (sans présumer qu'elles concrétiseront ce projet). Même si les corpus de données utilisés ne fournissent pas explicitement ce résultat, certaines informations permettent d'en avancer des approximations. Les calculs suivants se fondent sur le fait, comme il a été dit, que les étudiants et étudiantes qui indiquent vouloir poursuivre des études de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat ont plus de chance de mener leur projet à bien.

Il faut d'abord savoir que, selon des données fournies par le SRAM, plus d'une personne étudiante sur trois (35 %) échoue au moins la moitié de ses cours à une session donnée de son parcours collégial (Paquette et coll., 2024, p. 52), ce qui constitue la condition de base menant à la signature d'un contrat de réussite. Par ailleurs, il y a en moyenne 51 305 personnes nouvellement inscrites dans le réseau collégial chaque année (Paquette et coll., 2024, p. 53; ce tableau est reproduit à l'annexe 1 du présent document). En multipliant ces deux résultats, on déduit qu'il y a environ **17 957 personnes par cohorte qui pourraient être en situation contractuelle** à un moment ou un autre de leur parcours collégial.

Une première méthode pour estimer le nombre d'entre elles qui pourrait éventuellement s'inscrire à l'université se base sur le taux de diplomation des ESC ayant des visées pour le baccalauréat ou au-delà, tel qu'il peut être calculé à partir du tableau 3 ci-avant. On y indique, de fait, que pour les cohortes de 2015 et 2016, ce

sont 283 ESC qui manifestaient de telles ambitions et qui ont effectivement obtenu leur DEC⁴. Par rapport à l'échantillon analysé ici de 2 455 ESC, ce nombre représente environ 11,5 % de taux de diplomation. Si l'on multiplie maintenant ce taux par les 17 957 personnes potentiellement sous contrat par cohorte, on obtient un bassin de quelque 2 065 étudiants et étudiantes par cohorte collégiale qui pourraient éventuellement s'inscrire à l'université.

Une autre méthode pour évaluer l'accès aux études universitaires par les ESC est de partir du taux global d'obtention du DEC. Celui-ci a été calculé pour une période de 12 sessions, soit la durée maximale possible en fonction des données utilisées dans cette recherche. Ce taux atteint environ 30 % (Paquette et coll., 2024, p. 86 et 90; ces deux tableaux sont reproduits à l'annexe 1)⁵ et si on l'applique au nombre de 17 957 ESC calculé précédemment, on obtient un potentiel, par cohorte, de 5 387 personnes diplômées qui ont déjà été sous contrat. Bien entendu, toutes ces personnes ne se destinent pas à des études universitaires.

Le tableau 3 présenté précédemment fournit un indice supplémentaire. Il montre que plus de la moitié (53,4 %) des ESC diplômés l'ont été au secteur préuniversitaire, ce qui, on l'a vu, laisse présager qu'ils feront vraisemblablement la transition vers l'université. Cette proportion représente 2 877 personnes sur les 5 387 diplômées et diplômés potentiels par cohorte.

Mais on découvre également dans ce tableau qu'une part non négligeable d'ESC a obtenu un DEC sans mention (22,9 %), qui peut potentiellement les mener jusqu'à l'université, puisqu'il ne les qualifie pas pour le marché du travail. D'autant plus que les taux d'obtention d'un DEC sans mention sont plus élevés lorsque les ESC ont des visées d'études universitaires (baccalauréat ou plus) ou qu'ils sont indécis au début de leur cheminement collégial. En supposant qu'une personne sur deux seulement de ce groupe fasse effectivement le saut vers des études universitaires, on obtient quelque 616 possibles candidats et candidates supplémentaires aux études universitaires.

Enfin, les données du SPEC révèlent qu'une importante proportion de personnes étudiantes inscrites dans un DEC technique aspire à des études universitaires, soit 53 % au début du parcours collégial et 43 % au terme de la deuxième session (Gaudreault et coll., 2022 et Gaudreault et coll., 2024). En étant conservateur et en supposant que seulement le quart en vienne à confirmer ce choix, ce sont 319 autres personnes (le quart de 23,7 %) qui pourraient poursuivre des études universitaires.

L'ensemble de ces calculs atteint un total de 3 812 personnes par cohorte, soit environ 21 % des ESC ou encore 7 % de l'ensemble des nouveaux inscrits aux études collégiales.

Il est difficile, on le constate, d'établir avec la moindre certitude le nombre d'ESC par cohorte qui matérialiseront leur projet d'études universitaires. À tout le moins peut-on supputer qu'il oscille entre, au moins, 2065 et, au plus, 3812. Faute de données plus précises (et il y aurait là de beaux projets de recherche à mener), c'est l'estimation la plus recevable à laquelle on puisse parvenir.

⁴ On utilise ici le nombre d'ESC diplômés ayant des visées universitaires provenant de tous les secteurs d'études et l'on inclut aussi ceux qui ont obtenu un DEC sans mention.

⁵ Ce taux global a été obtenu comme suit : la recherche sur les ESC a démontré que le taux d'obtention d'un DEC (sur une période de six ans) est de 23 % si les échecs ont eu lieu à la première session (Paquette et coll., 2024, p. 86). Ce taux passe à 37 % si les échecs ont lieu plus tard dans le parcours (Paquette et coll., 2024, p. 90). Les deux informations sont ensuite combinées à l'aide d'une moyenne pondérée qui prend en compte le nombre d'étudiants et étudiantes de chaque groupe.

3. Sous-objectif 4.2 : Documenter la transition interordres cégep-université

3.1 Méthodologie

Les données pour ce deuxième sous-objectif ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire autoadministré (voir le questionnaire à l'Annexe 2). Cet instrument de mesure fera d'abord l'objet d'une présentation. Puis la procédure de recrutement des personnes répondantes sera exposée, assortie d'une perspective critique sur les difficultés rencontrées.

3.1.1 Instrument de mesure

Le questionnaire autoadministré a été validé par trois Comités d'éthique à la recherche (CER) : celui de l'École de technologie supérieure (ÉTS), qui est mandaté par le Cégep André-Laurendeau ; celui du Cégep de Jonquière ; et le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM. Un formulaire d'information et de consentement était inséré dans l'entête du questionnaire afin d'assurer le consentement libre et éclairé des éventuelles personnes répondantes. La participation était entièrement anonyme et les questions, à complétion volontaire. Le questionnaire a été hébergé sur la plateforme *Qualtrics*, accessible par un code QR et par hyperlien.

Le questionnaire comprend un total de 70 items (incluant les questions de consentement et les questions filtres) et est divisé en quatre sections.

- La première section, *Questions sociodémographiques* (8 items), visait à recueillir les caractéristiques sociodémographiques des participants et participantes, telles que le genre, l'âge à l'entrée à l'université et la langue parlée à la maison.
- La deuxième section, *Parcours scolaire au collégial* (24 items), comprenait deux volets : l'un sur l'impact de la mise sous contrat sur la perception des études collégiales et l'autre sur le soutien reçu, à la fois interne (services d'aide personnelle ou de soutien à la réussite scolaire) et externe (réseaux social et familial) au contexte scolaire.
- La troisième section, *Transition vers l'université* (28 items), explorait trois dimensions : le sentiment de compétence scolaire à l'université, l'intégration et l'adaptation au milieu universitaire, ainsi que le soutien reçu, tant à l'interne qu'à l'externe.
- La dernière section, *Bilan* (6 items), évaluait quant à elle les effets positifs ou négatifs perçus de la mise sous contrat, ainsi que leur persistance dans le temps.

3.1.2 Recrutement des participants et des participantes

L'éligibilité des personnes participantes reposait sur le fait d'avoir été sous contrat de réussite lors de leurs études collégiales et d'être en première année universitaire au moment de remplir le questionnaire. Le processus de recrutement s'est déroulé en deux phases, soit aux sessions d'automne et d'hiver de l'année scolaire 2024-2025, et a été effectué à l'aide d'une variété de méthodes.

Tout d'abord, l'annonce de recrutement a été diffusée sur le site web et les réseaux sociaux (Facebook, Instagram et LinkedIn) du Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales (LÉPSIS) et de la Chaire UQAM sur la promotion du bien-être durant les transitions scolaires et postsecondaires, tous deux dirigés par la professeure Véronneau. L'annonce a également fait l'objet d'une publication sur la page Facebook du Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et a été partagée

sur différentes pages Facebook d'associations étudiantes d'universités québécoises lors de la deuxième phase de recrutement.

De surcroît, le Bureau des affaires étudiantes de l'UQAM a partagé l'annonce de recrutement aux différentes associations étudiantes de cette université. Les associations étudiantes facultaires ont également été contactées et certaines ont accepté de transmettre l'information à leurs membres.

Le média électronique institutionnel de l'UQAM, *Actualités UQAM*, a quant à lui publié un article au sujet de l'étude et affiché un lien vers l'annonce sur sa page Web. L'article a été transmis par courriel à la communauté universitaire par l'entremise du bulletin hebdomadaire.

Qui plus est, des affiches et des affichettes promotionnelles dotées d'un code QR permettant d'accéder au questionnaire ont été imprimées, puis disposées dans plusieurs pavillons de l'UQAM. Ces mêmes affiches ont été apposées dans les bureaux des Services à la réussite et à la vie étudiante, ainsi que dans les locaux du Bureau de l'inclusion et de la réussite étudiante.

À l'hiver 2025, dans un effort supplémentaire pour rejoindre les étudiants et les étudiantes qui étaient les plus susceptibles d'avoir été sous contrat de réussite lors de leurs études collégiales, l'équipe de recherche a ciblé les programmes de l'UQAM qui comptent le plus grand nombre de personnes ayant vécu plusieurs échecs au cégep. L'identification des programmes visés (administration, informatique et comptabilité) avait déjà été réalisée lors de la phase 1 de la recherche, à l'hiver 2023, par l'une des co-chercheuses qui avait alors accès aux données du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). À la lumière de ces informations et avec l'autorisation du personnel enseignant des cours concernés, les auxiliaires de recherche ont brièvement présenté le projet dans plusieurs cours s'adressant aux personnes étudiantes de première année des programmes visés. Les présentations se sont déroulées en ligne ou en présentiel, selon la modalité du cours. Les directrices et directeurs de ces mêmes programmes ont également été sollicités par l'équipe de recherche et certains d'entre eux ont partagé l'annonce de recrutement à leurs populations étudiantes par le truchement de la plateforme en ligne *Moodle*.

Finalement, l'équipe de recherche a fait appel à certains regroupements afin qu'ils relaient l'information via leurs canaux de diffusion respectifs. C'est notamment le cas de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP), de l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES) et du Pôle sur la santé mentale de l'UQAM, qui ont partagé l'annonce soit par leur site Web, leur infolettre ou leurs réseaux sociaux.

3.1.3 Point de vue critique

Malgré les multiples moyens mis en œuvre, l'équipe de recherche a rencontré des difficultés de recrutement qui s'expliquent par différents facteurs.

Tout d'abord, les caractéristiques critiques de la population ciblée par l'étude étaient très spécifiques (pour rappel, il s'agissait d'anciens ESC étant actuellement en première année d'université), ce qui a réduit le bassin de personnes admissibles. De surcroît, aucune donnée n'existe sur le nombre d'étudiants et d'étudiantes universitaires qui ont vécu une situation contractuelle au collégial. La section précédente de ce rapport a estimé qu'il pouvait y en avoir un maximum d'environ 3800 par cohorte collégiale; mais, parmi eux, combien étudient à l'Université du Québec à Montréal ? Ce nombre relativement faible peut donc expliquer en partie les difficultés de recrutement.

Par ailleurs, il apparaît pertinent de souligner que la situation contractuelle a pu être vécue de façon négative et stigmatisante, ce qui pourrait avoir amené une réticence à partager son expérience, écartant donc de potentielles personnes participantes. L'effort de mémoire requis pour le rappel de l'expérience liée au contrat de réussite a également pu jouer un rôle dans la capacité ou la volonté de participer à la collecte de données, surtout si la situation contractuelle a été vécue aux débuts des études collégiales : trois ans ou plus auraient ainsi pu s'écouler, ce qui obligeait les personnes participantes à fouiller leurs souvenirs pour répondre et aurait pu en décourager plus d'un.

Le contexte universitaire peut lui aussi avoir contribué à la faiblesse du recrutement. En effet, les personnes étudiantes de ce milieu doivent souvent conjuguer plusieurs sphères de leur vie et peuvent ainsi se sentir surchargées et stressées. De ce fait, elles peuvent être peu enclines à consacrer du temps à un questionnaire, surtout lorsqu'aucune compensation n'est offerte. De plus, malgré la diversité des canaux de diffusion utilisés, il est possible que l'information ne soit pas parvenue efficacement à la population concernée par l'étude. Les étudiantes et étudiants universitaires sont sollicités par une multitude d'informations : courriels, infolettres, affiches et autres, au point où plusieurs de ces informations peuvent passer inaperçues. L'efficacité des canaux de communication utilisés peut donc avoir été moindre qu'escomptée.

L'absence de compensation financière a aussi pu freiner la participation. En effet, sans un tel incitatif, les personnes intéressées ont pu être moins motivées à remplir le questionnaire ou plus susceptibles de l'abandonner en cours de route. Et comme l'étude était réalisée de manière anonyme, aucune information ne permettait de relancer les personnes participantes qui avaient commencé à répondre au questionnaire sans toutefois le terminer.

Certaines stratégies ont toutefois pu s'avérer avantageuses. Tout d'abord, les présentations du projet dans différents cours ont pu favoriser l'engagement grâce à un contact humain direct. De plus, le soutien d'organismes et d'unités tels que la SQRP, l'OSMÉES et le pôle sur la santé mentale de l'UQAM, a sans doute renforcé la crédibilité perçue de l'étude. Par ailleurs, l'affichage ciblé dans les pavillons de l'UQAM liés aux programmes visés a potentiellement permis de rejoindre davantage d'étudiants et d'étudiantes correspondant au profil recherché. De plus, le format accessible du questionnaire, notamment grâce à l'utilisation d'un code QR, a pu favoriser une participation spontanée. Enfin, il est aussi possible que certaines personnes étudiantes se soient reconnues dans l'expérience de la mise sous contrat de réussite, ce qui a pu attiser une motivation intrinsèque à participer au projet.

3.2 Portrait sociodémographique et parcours scolaire des répondants et répondantes

Rappelons-nous que, pour participer à l'étude, les personnes étudiantes à l'université devaient avoir été sous contrat pendant leurs études collégiales et avoir entamé leurs études à l'université à l'une des sessions suivantes : Hiver 2024, Été 2024, Automne 2024 ou Hiver 2025. Au total, 54 personnes se sont rendues sur le questionnaire en ligne sur *Qualtrics*. De ce nombre, 23 ont indiqué avoir été sous contrat durant leurs études collégiales, avoir entamé leur première session à l'université à l'une des sessions visées et ont rempli au moins une partie du questionnaire. Il est à noter que les questions n'étant pas à complétion obligatoire, certaines personnes participantes n'ont pas répondu à l'ensemble du questionnaire. Voici qui explique que le nombre de réponses pour chaque question ne corresponde pas toujours à l'effectif total de l'échantillon.

Ce portrait sociodémographique présente les caractéristiques principales de l'échantillon. Les informations détaillées se trouvent au tableau 4 de l'Annexe 3.

Parmi les 23 personnes participantes, 11 s'identifient au genre féminin et neuf, au genre masculin. En ce qui concerne l'âge à l'entrée à l'université, 10 personnes ont entre 18 et 21 ans et 13 ont 22 ans et plus. La plupart des personnes participantes parlent le plus fréquemment le français à la maison et la majorité d'entre elles ont indiqué être nées au Canada. Elles vivent majoritairement chez leurs parents; néanmoins, la plupart affirme avoir un budget serré financièrement.

La majorité des personnes participantes (21) fréquentent l'Université du Québec à Montréal (UQAM), deux personnes n'ayant pas répondu. Elles proviennent principalement de programmes ciblés (voir la section 3.1.2). De ce fait, les programmes les plus souvent rapportés sont comptabilité, administration et informatique.

Pour la plupart des membres de l'échantillon ayant fourni des données valides, le plus haut niveau d'études atteint tant par le père que par la mère est l'université. Cependant, deux personnes sont considérées comme des étudiantes ou étudiants de première génération (EPG) collégiaux, car elles sont les premières de leur famille à poursuivre des études postsecondaires. En outre, cinq personnes sont considérées comme des EPG universitaires, étant les premières à accéder à l'université.

Lors de leurs études collégiales, la plupart des personnes participantes ont étudié à temps plein. Concernant les changements de programme au collégial, la majorité en a fait l'expérience à une ou plusieurs reprises. Les personnes participantes ont majoritairement obtenu un diplôme au collégial (DEC ou AEC), dont 16 au secteur préuniversitaire et cinq au secteur technique. Huit personnes étudiantes ont rapporté avoir une limitation fonctionnelle, des difficultés d'apprentissage ou une situation de handicap. Quinze personnes étudiantes ont été une seule fois sous contrat de réussite au collégial et sept personnes étudiantes l'ont été à deux occurrences ou plus.

En ce qui concerne les impacts de la mise sous contrat sur la perception des études, la majorité des personnes répondantes considèrent que leur mise sous contrat a eu des impacts négatifs sur leur motivation (14) et sur leur confiance de réussir leurs cours (16). Cependant, un peu plus de la moitié considère que la mise sous contrat a suscité une volonté de se prendre en main (12). De plus, parmi les collégiens et collégiennes qui ont recouru aux services d'aide de leur cégep, 15 ont fait appel à l'aide pédagogique individuelle, sept aux services adaptés, six au tutorat par les pairs, cinq aux centres d'aide, cinq au service d'orientation et cinq à l'aide psychosociale. Six autres ont préféré s'adresser à quelqu'un de leur entourage.

À l'université, la majorité a pu s'inscrire dans son programme de premier choix (12) et se disait motivée par ses études (13). D'ailleurs, la majorité indique aussi s'être bien intégrée dans le nouveau contexte d'études (lieu, horaire, exigences pédagogiques). Seulement quatre personnes ont sollicité l'aide des ressources de leur institution et quatre autres se sont adressées à leur entourage ou à des ressources externes.

3.3 Analyse

L'objectif 4.2, qui doit documenter le questionnaire, vise à mieux comprendre les enjeux que pose la transition vers l'université aux étudiants et étudiantes ayant vécu une mise sous contrat au collégial. Plus spécifiquement, il s'agit de mieux appréhender les impacts de la situation contractuelle et de vérifier dans quelle mesure, selon les perceptions des ESC, ils ont pu se répercuter sur leur passage à l'université.

Afin d'effectuer des analyses statistiques de tests-t, de khi-carrés et des tests exacts de Fisher (selon le type de données et le respect des postulats d'analyse), des groupes de comparaison ont été créés à partir de deux variables de type « bilan », qui ont été dichotomisées :

- La variable « impacts positifs » est une variable dichotomique créée à partir des réponses à la question suivante: « Jusqu'à quel point considérez-vous que votre mise sous contrat, lors de votre parcours collégial, a généré des impacts positifs pour vous ? » Deux groupes de personnes ont été formés pour effectuer des comparaisons statistiques, soit un groupe ayant répondu « assez » ou « beaucoup d'impacts positifs » et un autre groupe ayant répondu « peu » ou « aucun impact positif ».
- La variable « impacts négatifs » est une variable dichotomique obtenue à partir des réponses à la question suivante: « Jusqu'à quel point considérez-vous que votre mise sous contrat, lors de votre parcours collégial, a généré des impacts négatifs pour vous ? » Deux groupes ont également été constitués pour effectuer des comparaisons statistiques, soit un groupe ayant répondu « assez » ou « beaucoup d'impacts négatifs » et un autre groupe ayant répondu « peu » ou « aucun impact négatif ».

Cela dit, les données dénotent une ambivalence quant aux effets de la mise sous contrat, certaines personnes ayant perçu simultanément « assez ou beaucoup d'impacts positifs » et « assez ou beaucoup d'impacts négatifs » (tableau 5). De ce fait, il devient impossible de former des groupes homogènes, en combinant les deux variables de type « bilan », pour les comparer entre eux.

Tableau 5 : Tableau croisé des variables « impacts positifs » et « impacts négatifs »

		Impacts positifs				Total
		1 Aucun impact positif	2 Peu d'impacts positifs	3 Assez d'impacts positifs	4 Beaucoup d'impacts positifs	
Impacts négatifs	1 Aucun impact négatif	0	0	0	1	1
	2 Peu d'impacts négatifs	2	2	2	0	6
	3 Assez d'impacts négatifs	0	5	0	0	5
	4 Beaucoup d'impacts négatifs	3	1	0	1	5
Total		5	8	2	2	17

Les résultats décrits ci-après établissent donc une comparaison globale des différents groupes d'individus. Des résultats statistiques plus détaillés sont présentés dans les tableaux 6 et suivants, disponibles dans l'annexe 3. Il est à noter qu'en raison de la petite taille d'échantillon, les résultats marginalement significatifs sont rapportés ici, mais ils sont décrits comme des « tendances » plutôt que comme des résultats avérés.

Les résultats sont présentés en trois sections. La première s'attarde au cheminement collégial et la seconde, à l'adaptation au contexte universitaire. Une dernière section s'intéresse à définir l'évolution entre le cégep et l'entrée à l'université.

3.3.1 Cheminement collégial

Les résultats sont ici présentés, dans l'ordre, pour la variable dichotomique « impacts positifs », puis pour la variable dichotomique « impacts négatifs », en fonction des dimensions abordées dans le questionnaire.

3.3.1.1. Variable « impacts positifs » : comparaison des personnes étudiantes percevant des impacts globalement positifs de leur mise sous contrat et des personnes voyant peu d'impacts positifs

Questions descriptives

Selon les tests exacts de Fisher, bien que le petit échantillon ne permette pas d'atteindre les niveaux de significativité généralement acceptés (voir le tableau 6 de l'Annexe 3), le groupe de personnes qui indiquent que le contrat a eu des impacts globalement positifs au cours de leurs études collégiales tend à se différencier de l'autre groupe qui en fait un bilan moins positif sur différentes variables. Il tend à y avoir plus d'étudiantes et d'étudiants universitaires de première génération parmi les personnes qui font un bilan positif de leur mise sous contrat.

De plus, les personnes qui ont perçu l'expérience comme positive tendent à n'avoir aucune limitation fonctionnelle, de difficultés d'apprentissage ou de situation de handicap, alors que celles qui en déclarent effectuent un bilan moins positif de leur mise sous contrat : bien que ce résultat présente une tendance marginale, aucune de ces personnes n'a jugé positivement l'expérience de mise sous contrat.

Par ailleurs, les étudiantes et étudiants qui indiquent que le contrat a eu des impacts globalement positifs au cours de leurs études collégiales ne sont pas différents de l'autre groupe en ce qui concerne leur âge, leur lieu de naissance et le nombre de contrats de réussite.

De manière descriptive, dans le groupe de personnes qui perçoivent que le contrat a eu des impacts globalement positifs, aucune ne s'identifie au genre masculin, comparativement au groupe de personnes qui perçoivent moins positivement la mise sous contrat où les personnes s'identifient majoritairement au genre masculin. Cependant, tant dans le groupe de personnes avec une vision plus positive que dans le groupe de personnes avec une vision moins positive, nous constatons que la majorité a été une seule fois sous contrat de réussite au collégial. Cela étant dit, il y a plus de personnes ayant été deux fois ou plus sous contrat dans le groupe faisant un bilan moins positif de la situation contractuelle au collégial.

Orientation scolaire

Selon des tests exacts de Fisher, les individus qui indiquent que le contrat a eu des impacts globalement positifs au cours de leurs études collégiales n'ont pas eu davantage tendance à changer de programme au collégial ou à choisir un secteur d'études en particulier (préuniversitaire ou technique) comparativement au groupe qui en fait un bilan moins positif. On a d'ailleurs souligné, dans le portrait sociodémographique, qu'environ les trois-quarts des personnes participantes ont étudié dans un programme pré-universitaire.

Motivation pendant les études collégiales

Selon des tests-t pour échantillons indépendants, les individus qui indiquent que le contrat de réussite a eu des impacts globalement positifs se distinguent de ceux qui en font un bilan moins positif par leur motivation scolaire plus élevée et une plus grande volonté de se prendre en main. De plus, les personnes faisant un

bilan positif de leur expérience accordent davantage d'importance à leurs études et s'y sentent plus engagées pendant la situation contractuelle que les personnes dont le bilan est moins positif.

Cependant, les deux groupes ne diffèrent pas l'un de l'autre en ce qui a trait au temps accordé aux études, qui aurait été affecté négativement par le contrat. Sur le plan descriptif, les deux posent aussi un jugement semblablement négatif en ce qui a trait aux effets du contrat sur leur confiance en leurs capacités de réussir leurs cours au cégep (« assez négatifs » pour les personnes ayant une vision globalement positive du contrat et « très négatifs » pour l'autre groupe). Quant à la perception de leur performance par rapport aux autres collégiens et collégiennes, les deux groupes se situent en moyenne exactement entre les deux ancrages de « 3 J'étais dans la moyenne » et « 4 J'étais plus faible que la moyenne ». Les résultats significatifs sont présentés au tableau 7 en Annexe 3.

Dans les deux groupes, plusieurs personnes étudiantes ont indiqué que leur mise sous contrat les a amenées à changer certaines habitudes scolaires. Les changements les plus fréquemment rapportés sont ceux qui concernent les stratégies pour étudier en vue de leurs examens (13 personnes), maintenir leur attention en classe (10 personnes), rédiger leurs travaux (9 personnes) et planifier leur temps (8 personnes).

Besoin et recours à de l'aide pendant les études collégiales

Des tests exacts de Fisher ont révélé que les personnes étudiantes du groupe percevant davantage d'impacts positifs à la suite de leur mise sous contrat ont eu tendance à s'engager davantage dans des démarches de façon autonome pour obtenir des ressources d'aide de la part de leur cégep, comparativement aux personnes ayant rapporté peu d'effets positifs de leur mise sous contrat. Les détails de ce test marginalement significatif sont présentés dans le tableau 8 de l'Annexe 3.

Cependant, les individus des deux groupes ne diffèrent pas dans leur perception de s'être fait majoritairement proposer des ressources d'aide par le cégep (de façon descriptive, 4 personnes le confirment dans le groupe indiquant des impacts globalement positifs et 7 dans le groupe faisant un bilan moins positif de la mise sous contrat), d'avoir eu recours à l'aide de l'entourage, ou d'avoir utilisé une ressource externe au cégep.

Les deux groupes convergent aussi sur l'utilité perçue des ressources d'aide et du soutien de l'entourage, selon des tests-t. Dans une visée descriptive, le groupe faisant un portrait principalement positif se situe en moyenne exactement entre les deux ancrages de « 2 Peu aidante » et « 3 Assez aidante » pour ce qui est de l'utilité perçue des ressources d'aide. Cela dit, pour ce qui est de l'utilité perçue du soutien de l'entourage, ce même groupe d'étudiantes et d'étudiants au bilan globalement positif perçoit que ce soutien était « 3 Assez aidant ». À l'opposé, le groupe faisant un portrait moins positif de la situation contractuelle se situe dans le « 3 Assez aidante » pour l'utilité perçue des ressources d'aide et dans le « 4 Très aidant » pour l'utilité perçue du soutien de l'entourage.

De manière générale, à travers les deux groupes de personnes participantes, nous constatons que les ressources d'aide du cégep les plus consultées incluent l'aide pédagogique individuelle (15 personnes), les services adaptés pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap ou avec des limitations fonctionnelles (7 personnes), le tutorat par les pairs (6 personnes) et les centres d'aide (5 personnes). De plus, les ressources externes au cégep ayant été les plus sollicitées incluent les parents (6 personnes), les personnes enseignantes (5 personnes), le ou la partenaire de vie ou l'amoureux, l'amoureuse (4 personnes) ou encore un ami ou une amie hors de la famille (4 personnes).

3.3.1.2. Variable « impacts négatifs » : comparaison des personnes étudiantes ayant perçu des impacts globalement négatifs et des personnes voyant peu d'impacts négatifs

Questions descriptives

Selon des analyses de tests exacts de Fisher, les individus qui font un bilan plus négatif de leur mise sous contrat s'identifient davantage au genre masculin (voir tableau 9, Annexe 3). Les deux groupes ne diffèrent toutefois pas significativement l'un de l'autre en ce qui a trait à l'âge des individus, leur lieu de naissance, le fait d'être une personne étudiante de première génération, le fait d'avoir une limitation fonctionnelle, des difficultés d'apprentissage ou une situation de handicap et le nombre de contrats de réussite.

Sur le plan descriptif, toutefois, on dénote que les personnes ayant perçu des impacts globalement plus négatifs de la mise sous contrat sont légèrement plus jeunes que celles voyant peu d'impacts négatifs, et qu'elles comptent, parmi leurs rangs, un plus grand nombre de personnes présentant une limitation fonctionnelle, des difficultés d'apprentissage ou une situation de handicap.

Orientation scolaire

Selon des tests exacts de Fisher, les personnes qui indiquent que le contrat a eu des impacts globalement négatifs au cours de leurs études collégiales n'ont pas eu davantage tendance à changer de programmes au collégial ou à choisir un secteur d'études particulier (préuniversitaire ou technique) comparativement au groupe qui en fait un bilan moins négatif. On a d'ailleurs vu que la majorité des étudiantes et étudiants de l'échantillon relevait du secteur pré-universitaire.

Motivation pendant les études collégiales

Selon des tests-t, les individus qui font un bilan plus négatif de leur mise sous contrat au collégial se distinguent de ceux qui en font un bilan moins négatif par une tendance à rapporter une motivation scolaire moins élevée et par leur plus faible confiance en leur capacité à réussir leurs cours.

Toutefois, les personnes ayant perçu davantage d'impacts négatifs ne diffèrent pas de l'autre groupe quant à leur volonté de se prendre en main, au temps accordé aux études, au niveau d'importance accordé aux études, à la perception de leur performance par rapport aux autres personnes étudiantes du cégep et à leur engagement dans leurs études au cégep. Les résultats significatifs ou marginalement significatifs sont accessibles dans le tableau 10 de l'Annexe 3. En effet, d'un point de vue descriptif, les deux groupes perçoivent des impacts plutôt négatifs de leur mise sous contrat sur le temps et sur le niveau d'importance accordés aux études. Dans le même ordre d'idées, les deux groupes se situent en moyenne précisément entre les ancres « 3 J'étais dans la moyenne » et « 4 J'étais plus faible que la moyenne » lorsqu'ils comparent leur performance à celle de leurs pairs.

Besoin et recours à de l'aide pendant les études collégiales

Les personnes ayant perçu davantage d'impacts négatifs ne se distinguent pas du groupe ayant perçu peu d'impacts négatifs sur le fait de s'être vu proposer (ou non) des ressources d'aide par le cégep, sur la recherche autonome de ressources d'aide et sur l'aide de l'entourage ou d'une ressource externe au cégep, selon des tests exacts de Fisher. Dans une visée descriptive, la majorité des personnes (sept dans le groupe indiquant des impacts globalement négatifs et quatre parmi celles faisant un bilan moins négatif) a indiqué que le cégep leur a effectivement proposé des ressources d'aide.

Les deux groupes ne diffèrent pas non plus en ce qui concerne leur perception de l'utilité des ressources d'aide et du soutien de l'entourage selon des tests-t. Ainsi, de manière descriptive, le groupe faisant un bilan principalement négatif de la mise sous contrat se situe en moyenne entre les deux ancrages de « 2 Peu aidante » et « 3 Assez aidante ». Pour sa part, le groupe de personnes percevant moins d'effets négatifs considère que les ressources d'aide étaient « 3 Assez aidantes ». Cependant, les deux groupes apprécient plus fortement le soutien de l'entourage, percevant en moyenne son utilité exactement entre les deux ancrages de « 3 Assez aidant » et « 4 Très aidant ».

3.3.2. Adaptation au contexte universitaire

Tout comme précédemment, cette seconde section expose les résultats d'abord pour la variable dichotomique « impacts positifs », puis pour la variables dichotomique « impacts négatifs », en fonction des dimensions abordées dans le questionnaire.

3.3.2.1. Variable « impacts positifs » : comparaison des personnes étudiantes percevant des impacts globalement positifs de leur mise sous contrat et des personnes voyant peu d'impacts positifs

Questions descriptives

Il n'y a pas de différence entre les groupes de personnes ayant perçu davantage ou peu d'effets positifs de la mise sous contrat en ce qui a trait à leur adaptation à la vie universitaire, que ce soit relativement au nouvel horaire, aux lieux différents, au nombre de personnes étudiantes dans ce nouvel environnement, aux exigences du personnel enseignant et à la constitution d'un réseau social à l'université, selon des analyses de tests-t. Selon les données descriptives, les deux groupes ont l'impression qu'ils se sont généralement bien adaptés à l'université dans la mesure où ils ont répondu en moyenne « 1 Tout à fait » et « 2 Plutôt en accord » aux questions sur l'adaptation au contexte universitaire. Une nuance s'impose cependant pour le groupe faisant un bilan moins positif de la mise sous contrat concernant son adaptation perçue aux exigences des enseignants et des enseignantes qu'il situe exactement entre les ancrages « 2 Plutôt en accord » et « 3 Plutôt en désaccord ».

Orientation scolaire à l'université

Les personnes qui indiquent que le contrat a eu des impacts globalement positifs au cours de leurs études collégiales ne diffèrent pas de celles qui en font un bilan moins positif dans leur capacité à s'inscrire dans leur premier choix de programme universitaire, selon les analyses de tests-t et de tests exacts de Fisher. De manière descriptive, la majorité des personnes dans le groupe percevant principalement des impacts positifs (3 personnes) et la majorité des personnes dans le groupe faisant un portrait moins positif (9 personnes) de la situation contractuelle ont accédé au programme universitaire correspondant à leur premier choix, malgré leur mise sous contrat.

Motivation scolaire et préparation aux études universitaires

Selon des tests-t, les individus qui indiquent que le contrat de réussite a eu des impacts globalement positifs au cours de leurs études collégiales présentent une tendance à s'adapter mieux que ceux qui en font un bilan moins positif, puisqu'ils rapportent un niveau de motivation marginalement plus élevé pour leurs études universitaires. Cependant, selon des analyses de tests-t, les personnes faisant partie du groupe percevant davantage d'impacts positifs ne se distinguent pas de celles qui font partie de l'autre groupe sur leur sentiment

d'être prêtes pour les études universitaires, la perception de leur performance par rapport aux autres personnes étudiantes de l'université et leur confiance dans leurs stratégies d'études. En effet, sur le plan descriptif, les personnes dans le groupe ayant une vision globalement positive de la mise sous contrat se sentent plus prêtes à poursuivre des études universitaires à leur première rentrée et sont plus confiantes dans leurs stratégies d'études que les individus du groupe faisant un bilan moins positif de leur mise sous contrat. D'un côté, lorsque les personnes du groupe au bilan principalement positif se comparent aux autres étudiantes et étudiants de l'université, elles se situent exactement entre les deux ancrages « 2 Je suis plus fort.e que la moyenne » et « 3 Je suis dans la moyenne ». D'un autre côté, les individus du groupe au bilan moins positif se situent entre les deux ancrages « 3 Je suis dans la moyenne » et « 4 Je suis plus faible que la moyenne ». Les résultats marginalement significatifs sont présentés dans le tableau 11, dans l'Annexe 3.

Besoin et recours à de l'aide pendant les études universitaires

Les personnes qui indiquent que le contrat a eu des impacts globalement positifs au collégial ne diffèrent pas de celles qui en font un bilan moins positif en ce qui concerne le recours à de l'aide pour des enjeux personnels ou scolaires, le recours aux services d'aide personnelle ou scolaire de l'université, l'aide de l'entourage ou d'une ressource externe et l'utilité perçue de ces ressources d'aide et du soutien de l'entourage, selon des tests exacts de Fisher et des tests-t. En ce qui concerne cette utilité perçue, d'un point de vue descriptif, les personnes dans le groupe ayant une vision moins positive de la mise sous contrat se situent entre les ancrages « 2 Peu aidant » et le « 3 Assez aidant » pour ce qui est des ressources d'aide, et entre les ancrages « 3 Assez aidant » à « 4 Très aidant » pour leur entourage.

Globalement, pour ce qui est de l'accès aux ressources, seules quatre personnes parmi les deux groupes ont utilisé un ou plusieurs des services d'aide disponibles dans l'université. Les ressources les plus utilisées sont les rencontres individuelles avec une personne professionnelle spécialisée dans les apprentissages (3 personnes), les capsules audiovisuelles ou d'autres documents fournis par l'université sur les stratégies d'apprentissage (2), le soutien psychologique (2) et l'aide financière aux études (2).

Toujours parmi les deux groupes, quatre personnes étudiantes rapportent qu'elles ont demandé de l'aide à une personne de leur entourage et/ou à une ressource externe, soit un ami ou une amie (4 personnes), un parent (4 personnes), une personne enseignante (3 personnes) et une personne professionnelle en santé mentale (2 personnes).

3.3.2.2. Variable « impacts négatifs » : comparaison des personnes étudiantes ayant perçu des impacts globalement négatifs et des personnes voyant peu d'impacts négatifs

Questions descriptives

À l'instar des groupes de la section précédente, il n'y a pas de différence entre le groupe de personnes qui ont perçu davantage ou peu d'effets négatifs de la mise sous contrat en ce qui a trait à leur adaptation à la vie universitaire, selon les mêmes indicateurs (horaire, lieux, nombre de personnes étudiantes, niveau d'exigence). En effet, au niveau descriptif, les deux groupes ont l'impression qu'ils ont bien intégrés leur nouveau contexte d'études universitaires, ayant répondu en moyenne « 1 Tout à fait » et « 2 Plutôt en accord » aux questions posées. La même nuance s'impose toutefois pour l'adaptation aux exigences pédagogiques où le groupe faisant un bilan principalement négatif de la mise sous contrat a éprouvé plus de difficulté, se situant exactement entre les ancrages « 2 Plutôt en accord » et « 3 Plutôt en désaccord ».

Orientation scolaire à l'université

Les étudiantes et étudiants qui considèrent plus négativement leur situation contractuelle ne diffèrent pas de ceux qui en font un bilan moins négatif dans leur capacité à s'inscrire dans leur premier choix de programme universitaire, selon des tests-t et des tests exacts de Fisher. En se basant sur les données descriptives, la majorité des personnes du groupe ayant une perception globalement plus négative de la mise sous contrat (6 personnes) et la majorité des personnes du groupe posant un regard moins négatif (6 personnes) ont pu s'inscrire dans le programme universitaire de leur choix, malgré la situation contractuelle collégiale.

Motivation scolaire à l'université

Selon des analyses de tests-t, les individus qui font un bilan plus négatif de leur mise sous contrat de réussite lors de leurs études collégiales se sentent moins prêts à poursuivre des études universitaires lors de leur première rentrée que ceux qui en font un bilan moins négatif. Toutefois, les analyses de tests-t révèlent que le groupe qui perçoit davantage d'impacts négatifs ne se distingue pas du groupe qui évoquent peu d'impacts négatifs sur le niveau de motivation pour leurs études universitaires, la perception de leur performance par rapport à celle de leurs pairs et leur confiance dans leurs stratégies d'études (où les deux groupes, sur le plan descriptif, situent leur niveau de confiance entre « peu » et « assez confiants »).

Au niveau descriptif, les personnes dans le groupe faisant un bilan plus négatif du contrat ont un niveau de motivation plus faible que celles faisant un bilan moins négatif. De même, elles se jugent un peu plus sévèrement face à leurs pairs, se situant exactement entre les ancrages « 3 Je suis dans la moyenne » et « 4 Je suis plus faible que la moyenne », alors que l'autre groupe, qui dresse un portrait moins négatif de la mise sous contrat, se jauge précisément dans l'ancrage « 3 Je suis dans la moyenne ». Les résultats significatifs sont présentés dans le tableau 12 de l'Annexe 3.

Besoin et recours à de l'aide

Les personnes du groupe indiquant que le contrat a eu des impacts globalement négatifs au cours de leurs études collégiales ne diffèrent pas de l'autre groupe concernant leur recours à de l'aide pour des enjeux personnels ou scolaires, le recours aux services d'aide personnelle ou scolaire de l'université, l'aide de l'entourage ou d'une ressource externe à l'université, l'utilité perçue des ressources d'aide et le soutien de l'entourage, selon des tests exacts de Fisher et des tests-t. Dans une visée descriptive, les individus dans le groupe faisant un portrait principalement négatif de la mise sous contrat considèrent que les ressources d'aide personnelle ou de soutien à la réussite scolaire de leur université ont été « 3 Assez aidantes » et que le soutien de leur entourage a été « 4 Très aidant » dans leur intégration aux études universitaires. Cela dit, bien que les personnes dans le groupe ayant perçu moins d'effets négatifs aient l'impression que le soutien de leur entourage a été « 3 Assez aidant », elles considèrent que les ressources d'aide de leur université ont été « 2 Peu aidantes ».

3.3.3. Évolution entre le cégep et l'entrée à l'université

Les analyses de tests exacts de Fisher font ressortir que les personnes du groupe qui fait un bilan plus négatif de la mise sous contrat a davantage tendance à indiquer que l'impact négatif perdure jusqu'à l'université. Plus précisément, la moitié des personnes ayant perçu des impacts plus négatifs au cégep considère que de tels effets sont encore présents pendant leurs études universitaires. Les détails de ce résultat marginalement

significatifs sont présentés dans l'Annexe 3, au tableau 13. Par contraste, on note que les effets positifs de la mise sous contrat ne sont pas plus durables pour les personnes ayant perçu davantage d'effets positifs au moment de la mise sous contrat que pour celles qui en avaient vu moins.

Motivation scolaire

Les tests de corrélation ne révèlent pas de lien significatif entre le niveau de motivation scolaire au collégial et la motivation des personnes participantes face à leurs études universitaires. Il convient de mentionner que la taille de la corrélation, soit $r = 0,40$, est de taille moyenne, mais cette association n'atteint pas le niveau de signification marginale ($p = 0,11$), ce qui oblige à une grande prudence dans son interprétation.

Orientation scolaire

Des tests exacts de Fisher ont été révélés qu'il n'y a pas de lien entre les changements de programme au collégial et le fait d'avoir pu s'inscrire dans le programme universitaire qui correspond à son premier choix.

Besoin et recours à de l'aide externe

Selon des tests exacts de Fisher (voir le tableau 14 de l'Annexe 3), les personnes ayant demandé de l'aide à une personne de leur entourage ou à une ressource externe à leur cégep lors de leur mise sous contrat ont majoritairement aussi demandé de l'aide de même nature pendant leurs études universitaires. Les résultats vont dans le même sens pour les personnes qui n'ont pas demandé d'aide au cégep, qui n'en ont pas plus sollicitée lors de leurs études universitaires.

3.4 Discussion sur les résultats

3.4.1 Au sujet du portrait sociodémographique et du parcours scolaire

Certains éléments liés au portrait des répondants et répondantes peuvent être mis en parallèle avec des constats issus de la recherche sur les ESC, réalisée par l'équipe de Paquette (2024).

D'une part, l'échantillon comporte un plus grand nombre de personnes étudiantes plus âgées, ce qui peut être en partie attribué au fait que la mise sous contrat a pour effet de prolonger la durée des études avant l'obtention d'un diplôme collégial. Les analyses de l'équipe de recherche démontraient effectivement que les personnes étudiantes plus âgées étaient surreprésentées parmi les ESC (Paquette et coll., 2024, p. 57) et qu'elles échouaient plus souvent dès leur première session (p. 62). Ces constats s'expliquent à la fois par des difficultés scolaires antérieures (qui font en sorte que ces personnes complètent souvent leur sanction d'études secondaires dans un centre de formation des adultes) et par une plus grande précarité financière.

Tant parmi ceux qui disent avoir perçu peu ou pas d'impacts positifs du contrat que parmi ceux qui y ont vu assez ou beaucoup d'impacts négatifs, on retrouve plus de personnes s'identifiant au genre masculin. La recherche sur les ESC avait d'ailleurs démontré que les garçons se retrouvent proportionnellement plus souvent sous contrat et que leurs échecs multiples se produisent plus souvent dès leur première session collégiale (p. 57).

L'échantillon comprend aussi environ un tiers d'étudiants et d'étudiantes de première génération. Or, il a été démontré que les EPG sont surreprésentés parmi les ESC (p. 59) et qu'un lien peut être établi avec le statut socioéconomique familial et les enjeux financiers déclarés par ces collégiens et collégiennes (p. 104). Bien que les réponses colligées grâce au questionnaire font référence à la situation des étudiants et étudiantes au moment d'entamer leurs études universitaires, il est intéressant de noter que des difficultés financières sont aussi manifestées par ces personnes répondantes qui indiquent majoritairement avoir un budget serré.

La recherche sur les ESC avait par ailleurs démontré que les personnes étudiantes déclarant des limitations fonctionnelles, des difficultés d'apprentissage ou une situation de handicap étaient en surreprésentation parmi les ESC, à 27,8 %, (p. 70), par rapport à leur poids relatif dans l'ensemble de la population analysée qui s'élevait à 11,7 %. Une tendance similaire pourrait être supputée dans l'échantillon de répondants et répondantes au questionnaire, qui comporte plus du tiers de personnes en situation de handicap. Celles-ci sont d'ailleurs plus nombreuses à considérer que le contrat a eu peu ou aucun effet positif, ou assez ou beaucoup d'effets négatifs.

3.4.2. Au sujet du cheminement au collégial

On a vu que les répondants et répondantes au questionnaire ont exprimé des vues très ambivalentes quant aux effets positifs ou négatifs du contrat. Or, cette même ambivalence était présente dans les propos des ESC rencontrés en entrevue, considérant de façon négative les impacts émotifs du contrat (stress, découragement, colère, etc.), mais envisageant favorablement leur propre mobilisation pour leur réussite et leur prise en main (p. 129 et 134).

Sans surprise, dans le questionnaire complété par les universitaires, ceux qui ont une perception plus positive des impacts de la situation contractuelle qu'ils ont vécue disent avoir été relativement plus motivés et engagés pendant leur parcours collégial, accordant plus d'importance à leurs études.

À l'inverse, la motivation et l'engagement ont tendance à être moindres chez les étudiants et étudiantes qui ont une perception rétrospective plus négative ou moins positive de la situation contractuelle au collégial. Or, le manque de motivation peut être à la fois la cause et le résultat des échecs multiples. De fait, la recherche sur les ESC a déterminé que ceux qui déclaraient une faible motivation générale pour les études se retrouvaient plus souvent sous contrat de réussite (p. 65). De même, les propos des ESC interviewés ont mis en exergue l'importance des problèmes motivationnels dans les causes des échecs, problèmes liés en grande partie à un choix vocationnel peu clair et à un manque d'intérêt pour les cours du programme (p. 124). Toutefois, parmi les facteurs associés aux échecs, les enjeux personnels occupaient également une place importante, qu'il s'agisse d'événements perturbateurs ou de problèmes de santé mentale ou physique (p. 125). On le voit, outre le contrat lui-même, d'autres facteurs, qui nuisent à la satisfaction de certains besoins de base, peuvent miner la motivation. Et, par une bidirectionnalité des effets, la démobilité peut également être la conséquence d'une baisse du sentiment de compétence entraînée par les échecs vécus et la mise sous contrat. Les ESC rencontrés pour une entrevue de suivi, à la session suivant le contrat, ont d'ailleurs majoritairement identifié l'engagement dans les études comme un défi important pendant le contrat et le tiers d'entre eux ont admis avoir ressenti une perte de motivation (p. 134).

De façon corollaire, on constate aussi que, dans tous les groupes, même chez les étudiantes et étudiants ayant déclaré moins d'effets négatifs ou plus d'effets positifs du contrat de réussite, la confiance de réussir leurs cours au cégep, le temps investi dans les études et la perception de leur positionnement par rapport à leurs pairs, sont teintés d'une vision plus négative.

En ce qui concerne le recours à l'aide, la perception des effets du contrat comme plus positifs ou plus négatifs n'est guère associée à la perception de la proposition d'aide : une majorité reconnaît qu'on leur a offert des mesures de soutien au collégial. Pourtant, à l'inverse, une majorité des ESC rencontrés en entrevue dans le cadre de la recherche affirmait qu'aucune mesure d'aide ne leur avait été proposée après la signature du contrat (p. 130).

Une forte majorité des personnes répondantes au questionnaire se souviennent d'avoir effectivement recouru à de l'aide lors de leurs études collégiales, tant auprès des ressources du cégep qu'à l'externe (surtout auprès de l'entourage). Pour leur part, les ESC rencontrés en entrevue lors de la recherche ont, pour moitié, fait appel à des services de leur cégep (souvent de façon autonome) et pour un quart, à des mesures externes (p. 132). Bref, au collégial, les personnes étudiantes semblent démontrer une bonne ouverture à se prévaloir des mesures de soutien pour assurer leur réussite.

Le questionnaire dévoile aussi qu'au cégep, l'aide recherchée est principalement auprès des API. Ce constat n'est guère surprenant, la recherche sur les ESC ayant fait ressortir qu'ils sont les principales personnes intervenantes à qui sont assignés, dans les établissements collégiaux, la gestion des dossiers de contrat et le suivi des étudiants et étudiantes en situation d'échec (p. 35). On sait également que les API agissent généralement comme les personnes pivots pour référer les étudiants et étudiantes aux services qui peuvent leur être nécessaires. Toutefois, des rencontres de suivi individuel avec les API ne sont pas disponibles dans tous les cégeps et cette situation est souvent déplorée par les ESC eux-mêmes (p. 127 et 131). Notons aussi que plusieurs des personnes répondantes au questionnaire ont rapporté avoir plutôt choisi de solliciter une aide externe ou un membre de leur entourage, ce qui s'apparente également à la situation des ESC rencontrés en entrevue par Paquette et coll. (p. 132).

Par ailleurs, certains changements apportés dans leurs stratégies, selon les personnes répondantes au questionnaire, correspondent à celles qui sont jugées problématiques dans la recherche sur les ESC (p. 122 et suivantes), principalement les méthodes d'études et la planification du temps. Le contrat semble donc ici avoir provoqué certains changements aidants, en lien avec les lacunes identifiées.

En ce qui a trait à la perception des services reçus par leur collège, les répondants et répondantes en ont une appréciation mitigée, variant entre « peu aidants » et « assez aidants » selon les groupes. Des réserves semblables sont exprimées par les ESC sondés par la recherche qui, d'un côté, apprécie la bienveillance du personnel, mais du même coup, considère les services peu adaptés à leur réalité et à leurs besoins, notamment au niveau de l'accessibilité (p. 132). Notons ici que la recherche a fait ressortir que la majorité des cégeps offrent aux ESC des mesures dites universelles, en ce qu'elles sont offertes à l'ensemble de la population étudiante (p. 40). Les ESC eux-mêmes demandent d'ailleurs un suivi plus personnalisé et régulier, qui répondrait mieux à leurs besoins (p. 133).

Enfin, l'appréciation de l'aide reçue de l'entourage semble plus unanimement jugée positivement (assez ou très aidante) par tous les groupes de répondants et répondantes au questionnaire. Ces ressources externes seraient donc estimées plus significatives, eu égard notamment aux problèmes d'accessibilité déjà évoqués concernant les services des cégeps.

3.4.3. Au sujet de la transition vers l'université

Il ne semble pas y avoir de différence, selon que le contrat ait été plus ou moins bien perçu par les répondants et répondantes au questionnaire, au niveau de la possibilité de s'inscrire dans leur premier choix de

programme à l'université. De fait, 12 ont pu accéder au programme voulu, alors que six ne l'ont pas pu (quatre d'entre eux attribuant cette situation à leur mise sous contrat). Non seulement la petitesse de l'échantillon ne permet pas de faire de généralisation, mais il faudrait aussi vérifier dans quelle mesure le choix de programme a été opéré de façon stratégique par les personnes étudiantes ayant déjà été sous contrat, en optant pour des programmes peu contingentés ou pour lesquels leur cote R était suffisante. Des discussions avec des conseillers d'orientation ont aussi suggéré que ces personnes étudiantes ont tendance à s'orienter vers des programmes de mineures ou de certificats afin, espèrent-elles, d'améliorer leur moyenne générale et éventuellement transférer dans le programme correspondant vraiment à leurs ambitions. N'oublions pas, non plus, que le recrutement des participants et participantes au questionnaire a été réalisé en ciblant spécifiquement des programmes où il était plus probable que s'y retrouvent d'anciens ESC (et qui acceptent donc plus d'étudiants et d'étudiantes ayant cumulé plusieurs échecs lors de leur parcours collégial).

Quoiqu'il en soit, l'adaptation à la vie universitaire ne diffère pas pour tous les groupes : les personnes répondantes indiquent avoir jugé facile, voire très facile, de s'adapter aux horaires, aux lieux et au nombre de personnes dans l'université. La majorité semble aussi se sentir bien outillée, motivée et confiante en ses stratégies d'apprentissage.

Le seul bémol est pour les groupes de ceux qui ont perçu les impacts de leur mise sous contrat comme assez ou très négatifs ou comme peu ou aucunement positifs où se dessine une tendance à trouver plus difficile l'adaptation aux exigences pédagogiques.

En général, par ailleurs, les étudiants et étudiantes universitaires semblent moins recourir aux services d'aide que leurs homologues du collégial (que ce soit en s'adressant à des ressources internes ou externes à leur établissement universitaire). Est-ce dire qu'ils en ressentent moins le besoin si, par exemple, ils ont déjà résolu au collégial certains des défis qu'ils rencontraient ? Est-ce lié au fait que les répondants et répondantes au questionnaire, qui entament tout juste leur formation à l'université, méconnaissent les services disponibles et les modalités pour s'en prévaloir ? Est-ce conditionné par une croyance que, maintenant plus matures, ils considèrent devoir faire preuve de plus d'autonomie et qu'ils craindraient de faire montre d'incompétence en s'adressant à des services d'aide ? Il serait fort intéressant de sonder plus avant la réticence que semblent manifester les étudiants et étudiantes universitaires au recours à l'aide.

Pour les personnes répondantes qui ont effectivement utilisé des services d'aide pendant leurs études universitaires, le jugement posé sur ces services est sensiblement le même qu'au collégial : on s'y montre plus sévère pour les services de l'établissement (estimés peu à assez aidants) que pour l'aide reçue de l'entourage ou à l'externe (évaluée comme assez ou très aidante).

3.4.4. Limites de l'analyse

Le mode de recrutement des participants et des participantes est la première limite à prendre en compte, du fait qu'il pourrait avoir introduit certains biais puisqu'une pré-sélection des programmes à solliciter a été réalisée, sur la base des possibilités supputées de compter parmi leurs rangs d'anciens ESC. Il est vrai que des affiches et affichettes ont été déployées dans les lieux les plus fréquentés de l'université de même que sur les babillards (mais seulement dans les pavillons centraux de l'UQAM), ce qui a assurément élargi la portée du recrutement. Toutefois, l'essentiel des efforts de recrutement s'est concentré sur les programmes ciblés. Il faut aussi considérer que ces campagnes de sollicitation ne se sont tenues qu'à l'UQAM.

Ainsi, l'échantillon de cette étude, de par son nombre fort restreint, en est sa limite la plus significative. De fait, les conclusions à tirer n'en sont que partielles et peu généralisables. Ceci est d'autant plus vrai que

plusieurs des questionnaires n'ont été complétés qu'en partie, les questions n'étant pas à complétion obligatoire. On doit, en somme, plutôt les présenter comme des tendances.

Le caractère rétrospectif du questionnaire auquel les personnes participantes ont répondu au cours de leur première année d'études universitaires constitue aussi une limite de l'étude. Plus précisément, les réponses obtenues relativement à l'expérience de la mise sous contrat au cours des études collégiales sont sujettes à des biais de rappel et à une réinterprétation de la situation à la lumière d'événements, d'expériences et de réflexions ayant un lieu dans les mois et années ayant suivi la mise sous contrat. En ce sens, le devis de recherche idéal serait une étude longitudinale comptant plusieurs temps de mesure. Un tel devis permettrait de documenter la perception du contrat et de ses impacts immédiats à l'aide d'une collecte de données ayant lieu dans les semaines suivant la signature du contrat, à laquelle s'ajouterait d'autres collectes auprès des mêmes personnes pour évaluer leurs perceptions plus tard durant leur parcours collégial ainsi qu'au début de leurs études universitaires. De telles collectes exigent toutefois des ressources importantes pour garder le contact avec les personnes participantes et les encourager à renouveler leur participation. Il faut aussi prévoir une attrition de l'échantillon initial qui peut être problématique lorsque celui-ci est de taille limitée au départ. De tels défis ont donc empêché la mise sur pied de ce devis dans le cadre de la présente étude.

Une autre limite méthodologique est l'absence d'un groupe de comparaison qui aurait permis de mettre en parallèle les réponses des ESC à celles d'un groupe d'élèves semblables n'ayant toutefois jamais signé de contrat de réussite. Ce groupe de comparaison aurait idéalement été composé d'étudiants et étudiantes ayant un profil comparable aux ESC sur le plan du parcours scolaire et des caractéristiques sociodémographiques, mais n'ayant pas vécu la mise sous contrat. Considérant les défis associés au recrutement de participants et participantes, notamment les coûts et le temps à investir, la composition d'un tel groupe de comparaison n'était pas possible dans le cadre de cette étude. Il s'agit toutefois d'un ajout à considérer pour des études futures.

Conclusion

L'une des tendances qui se dégage de cette étude est que globalement, les constats tirés de la recherche sur les ESC semblent ici trouver écho, d'abord au niveau du portrait sociodémographique. On y reconnaît ainsi certaines caractéristiques prévalentes, comme le genre masculin, l'âge plus élevé, la présence d'une limitation fonctionnelle ou d'un handicap, et le fait d'être une personne étudiante de première génération.

Certaines similitudes sont également présentes, entre les ESC rencontrés en entrevue dans le cadre de la recherche de Paquette et coll. et les participants et participantes au questionnaire de l'UQAM, en ce qui concerne leur parcours collégial et leur expérience de mise sous contrat. Ainsi en va-t-il de leur ambivalence face aux impacts positifs ou négatifs de la situation contractuelle, du recours à l'aide de l'API et de l'évaluation mitigée de l'efficacité de l'aide reçue au regard de leurs besoins.

La présente recherche suggère qu'une attention particulière devrait être portée aux besoins des ESC qui présentent un handicap ou d'autres limitations fonctionnelles. On sait toutefois qu'à leur entrée au cégep, les étudiants et étudiantes ne déclarent pas toujours leurs difficultés à ce niveau : certains parce que, se jugeant maintenant adultes, espèrent se prendre en main de façon autonome et sans plan d'intervention; d'autres, parce que le dossier officiel établissant le diagnostic a été égaré, ce qui limite leur accès aux services. Or, le contrat est vécu difficilement par ce sous-groupe d'élèves, possiblement à cause de leurs capacités limitées à ajuster de manière indépendante leurs stratégies d'étude, contrairement aux ESC sans handicap ni

limitation fonctionnelle. Il importerait donc de procéder à un dépistage au moment de la mise sous contrat. L'une des solutions pourrait être de faire compléter à tous les ESC le « SPEC Réussite »⁶ où des questions sont posées quant aux limitations fonctionnelles et handicap des personnes répondantes. Le bilan du questionnaire, utilisé dans le cadre d'une rencontre avec un intervenant ou une intervenante, permettrait alors de discuter des besoins de l'ESC à ce niveau et de l'aiguiller vers les Services adaptés de son collège.

Plus globalement, cette étude vient confirmer les conclusions de la précédente recherche à l'effet que les ESC ont besoin d'un accompagnement personnalisé et d'une approche proactive pour identifier avec eux les besoins à combler et prioriser les ressources à solliciter. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'a été développé le *Guide d'implantation des mesures de soutien destinées aux étudiants et étudiantes en situation d'échec* (Paquette et coll., 2025).

Certaines tendances décelées quant à leur passage vers l'université sont cependant plus novatrices et mériteraient d'être approfondies. De fait, les nouveaux universitaires semblent s'intégrer assez facilement à leur contexte d'études. Et hormis ceux pour qui le contrat a été perçu de façon très négative, ils semblent avoir confiance en leur capacité de réussir ces nouveaux défis en recourant à des stratégies d'apprentissage qui leur semblent globalement adéquates. Ils tendent aussi à se montrer motivés par leur programme d'études universitaires, ayant accédé pour la plupart à leur premier choix. Dans l'ensemble, en outre, le contrat semble avoir laissé peu de traces, tant positives que négatives. Et même si certains répondants et répondantes ont indiqué que les effets des contrats perduraient encore alors qu'ils entamaient leurs études universitaires, on ne connaît pas la nature de ces effets à plus long terme de la mise sous contrat.

Il pourrait donc être intéressant d'approfondir les connaissances quant aux effets du contrat chez les étudiantes et étudiants universitaires par des entrevues semi-dirigées, qui permettraient de mieux circonscrire les besoins de ces personnes étudiantes et d'éventuellement, mieux y répondre.

⁶ Voir à ce sujet le *Guide d'implantation de mesures de soutien* de Paquette et coll., 2025, aux pages 44 et suivantes.

Annexe 1 : Documents relatifs à l'objectif 4.1

Étudiantes et étudiants ayant échoué à la moitié de leurs cours ou plus, à une session donnée (%)
(cohortes A-2010 à A-2018, population A, ensemble des cégeps)

Cohortes	Nombre d'inscrit(e)s	Session									
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e
A-2010	53 498	16,2	13,3	9,4	7,9	9,6	10,4	11,8	12,0	12,6	12,1
Tremplin DEC	6 994	31,1	28,1	19,2	16,8	14,2	13,8	12,4	11,4	14,1	13,3
Technique	15 067	13,4	12,4	9,8	7,9	6,8	6,8	9,8	11,1	13,3	12,6
Préuniversitaire	31 437	14,2	11,0	7,6	6,5	10,5	13,0	13,1	12,9	11,5	11,3
A-2011	52 907	15,9	12,4	9,6	7,9	9,4	10,0	12,0	12,1	13,1	11,6
Tremplin DEC	6 865	31,3	26,1	20,0	16,5	14,3	13,4	12,8	11,1	13,5	12,8
Technique	15 192	13,1	12,6	9,8	8,2	6,9	6,4	10,8	10,9	14,1	11,6
Préuniversitaire	30 850	13,9	9,8	7,9	6,5	10,1	12,5	12,7	13,6	12,3	11,0
A-2012	52 136	14,7	12,6	9,2	8,1	9,5	10,3	12,3	12,0	12,6	12,1
Tremplin DEC	6 665	28,5	25,5	19,4	17,8	13,3	13,5	12,9	12,3	13,6	13,1
Technique	15 052	12,0	12,3	9,4	7,8	6,7	6,7	10,5	10,6	13,2	12,3
Préuniversitaire	30 419	13,0	10,4	7,3	6,7	10,6	12,8	13,5	13,0	11,8	11,4
A-2013	51 891	14,4	11,9	8,6	7,8	9,1	9,6	12,3	12,5	13,0	11,5
Tremplin DEC	6 583	28,6	24,5	18,9	17,9	13,9	12,7	12,1	12,5	12,9	10,5
Technique	14 961	12,4	11,3	8,8	8,1	6,8	6,2	11,4	11,0	13,9	12,6
Préuniversitaire	30 347	12,4	10,0	6,9	6,2	9,6	11,9	13,2	13,7	12,4	11,3
A-2014	51 710	14,8	12,5	9,4	7,8	8,8	9,9	12,1	11,9	12,6	12,5
Tremplin DEC	7 088	27,7	25,7	20,3	16,7	12,6	13,2	12,5	12,1	13,7	12,7
Technique	14 942	12,4	12,0	9,4	8,1	6,9	7,0	10,2	10,6	12,7	12,2
Préuniversitaire	29 680	12,9	10,1	7,4	6,2	9,3	11,8	13,6	13,0	11,9	12,5
A-2015	50 447	14,9	12,2	9,0	8,2	9,4	9,8	12,5	11,8	n. d.	n. d.
Tremplin DEC	7 028	28,3	24,4	20,8	18,4	13,9	13,0	12,9	11,7	n. d.	n. d.
Technique	14 625	12,3	12,3	9,2	8,5	6,9	6,6	10,2	10,2	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 794	13,0	9,6	6,7	6,4	10,0	11,9	14,3	13,2	n. d.	n. d.
A-2016	49 543	15,4	12,8	9,5	8,5	9,5	10,3	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Tremplin DEC	6 691	30,6	26,7	21,6	19,2	14,8	13,6	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Technique	14 418	13,6	12,9	10,0	8,9	7,2	7,0	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 434	12,7	10,0	7,1	6,6	9,7	12,4	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
A-2017	49 797	16,1	13,1	10,0	8,7	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Tremplin DEC	6 534	32,5	28,0	22,9	17,9	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Technique	15 041	13,8	13,4	10,4	9,2	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 222	13,5	10,2	7,6	7,1	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
A-2018	49 816	16,1	13,8	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Tremplin DEC	5 957	33,6	29,9	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Technique	15 801	14,9	14,1	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 058	13,1	10,9	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Moy. 2010-2018	51 305	15,4	12,7	9,3	8,1	9,3	10,0	12,2	12,1	12,8	12,0
Tremplin DEC	6 712	30,2	26,5	20,4	17,7	13,9	13,3	12,6	11,9	13,6	12,5
Technique	15 011	13,1	12,6	9,6	8,3	6,9	6,7	10,5	10,7	13,4	12,3
Préuniversitaire	29 582	13,2	10,2	7,3	6,5	10,0	12,3	13,4	13,2	12,0	11,5



Paquette, Chantal, Gaudreault, Michaël, Trudel, Dominique, Gaudreault, Marco, Maltais, Carolyne et Charrette, Marie-Pier. (2024). *Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir*. Cégep André-Laurendeau.
<https://educ.info/xmlui/handle/11515/39062>

Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études	n	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
			Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	586	0 %	0 %	1 %	2 %	5 %	5 %	9 %	9 %	12 %
	Secteur technique	706	0 %	0 %	2 %	2 %	6 %	8 %	11 %	12 %	15 %
	Secteur préuniversitaire	1 528	1 %	3 %	10 %	13 %	20 %	22 %	27 %	29 %	32 %
	Total	2 820	0 %	2 %	6 %	8 %	13 %	15 %	19 %	20 %	23 %
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	712	0 %	0 %	1 %	2 %	4 %	5 %	9 %		
	Secteur technique	779	0 %	0 %	1 %	3 %	8 %	9 %	13 %		
	Secteur préuniversitaire	1 689	0 %	2 %	9 %	12 %	19 %	21 %	27 %		
	Total	3 180	0 %	1 %	6 %	8 %	13 %	15 %	19 %		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	810	0 %	0 %	1 %	2 %	5 %				
	Secteur technique	930	0 %	0 %	1 %	3 %	6 %				
	Secteur préuniversitaire	1 752	0 %	2 %	8 %	10 %	17 %				
	Total	3 492	0 %	1 %	5 %	6 %	11 %				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	2 108	0 %	0 %	1 %	2 %	5 %				
	Secteur technique	2 415	0 %	0 %	1 %	2 %	7 %				
	Secteur préuniversitaire	4 969	0 %	2 %	9 %	12 %	19 %				
	Total	9 492	0 %	1 %	5 %	7 %	12 %				

³⁷ Pour ce tableau et les suivants, considérant la grande quantité de données présentées, la décimale a été omise afin de faciliter la lecture, contrairement à ce qui avait été fait dans les sections précédentes.

Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples ayant eu lieu après la première session, ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études	n	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
			Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	601	0 %	0 %	2 %	4 %	11 %	13 %	21 %	23 %	31 %
	Secteur technique	1 139	0 %	0 %	2 %	4 %	14 %	17 %	26 %	28 %	32 %
	Secteur préuniversitaire	1 327	1 %	3 %	14 %	20 %	29 %	32 %	37 %	39 %	44 %
	Total	3 067	0 %	1 %	7 %	11 %	20 %	23 %	30 %	32 %	37 %
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	689	0 %	0 %	2 %	4 %	11 %	13 %	21 %		
	Secteur technique	1 173	0 %	0 %	3 %	6 %	15 %	18 %	28 %		
	Secteur préuniversitaire	1 398	0 %	2 %	14 %	18 %	26 %	30 %	36 %		
	Total	3 260	0 %	1 %	7 %	11 %	19 %	22 %	30 %		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	637	0 %	0 %	3 %	5 %	12 %				
	Secteur technique	1 037	0 %	0 %	3 %	4 %	13 %				
	Secteur préuniversitaire	1 365	0 %	2 %	13 %	18 %	28 %				
	Total	3 039	0 %	1 %	7 %	11 %	19 %				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	1 927	0 %	0 %	2 %	4 %	11 %				
	Secteur technique	3 349	0 %	0 %	3 %	5 %	14 %				
	Secteur préuniversitaire	4 090	0 %	2 %	13 %	19 %	28 %				
	Total	9 366	0 %	1 %	7 %	11 %	19 %				

Paquette, Chantal, Gaudreault, Michaël, Trudel, Dominique, Gaudreault, Marco, Maltais, Carolyne et Charrette, Marie-Pier. (2024). *Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir*. Cégep André-Laurendeau. <https://edug.info/xmlui/handle/11515/39062>

Annexe 2 : Questionnaire autoadministré

Bonjour,

Merci de démontrer de l'intérêt pour notre recherche.

Si vous souhaitez contacter la chercheuse principale, vous pouvez le faire à l'adresse suivante : chantal.paquette@clairendeau.qc.ca.

Avant de commencer à répondre au questionnaire, veuillez lire ce *formulaire d'information et de consentement* qui va vous permettre de formuler un consentement libre et éclairé à votre participation à l'étude.

[Insertion du Formulaire d'information et de consentement ici.]

Consentement

Acceptez-vous de participer à ce projet de recherche, en remplissant le questionnaire qui suit ?

- Je consens à participer à ce projet de recherche, aux conditions énoncées.
- Je refuse de participer au projet de recherche (vers la sortie du questionnaire).

Acceptez-vous la réutilisation possible de vos données dans le cadre d'une autre recherche, selon les conditions indiquées dans la section 12, « Utilisation secondaire des données », du Formulaire d'information et de consentement ?

- Oui
- Non

Merci d'avoir accepté de répondre au questionnaire. Nous vous rappelons que vous n'avez pas d'obligation de répondre à toutes les questions et que vous pouvez arrêter de répondre à tout moment.

Un « contrat de réussite » (aussi appelé, par certains cégeps, « plan de réussite », « plan d'action », « contrat d'engagement », « contrat de réadmission », etc.) est un document qu'une personne étudiante ayant connu un grand nombre d'échecs au cours d'une session doit signer pour être autorisée à poursuivre ses études collégiales. Avez-vous déjà été sous contrat durant vos études au collégial?

- Oui
- Non (vers le mot de refus à la fin du questionnaire)
- Si votre situation est plus complexe, décrivez-nous votre situation : _____

L'équipe de recherche souhaite recruter des étudiant.e.s qui sont en première année d'université. Avez-vous commencé vos études universitaires (dans quelque programme que ce soit) à l'une de ces sessions : Hiver 2024, Été 2024, Automne 2024 ou Hiver 2025 ?

- Oui
- Non (vers le mot de refus – voir p. 12-13)

PARTIE 1 : Questions sociodémographiques

1. À quel genre vous identifiez-vous?

- Féminin
- Masculin
- Autre
- Je préfère ne pas répondre

2. **Quel âge aviez-vous à votre entrée à l'université?**
- 18 ans et moins
 - 19-21 ans
 - 22-24 ans
 - 25 ans et plus
3. **Quelle université fréquentez-vous présentement ? _____**
4. **Quelle est la langue la plus fréquemment parlée à la maison?**
- Français
 - Anglais
 - Autre (préciser : _____)
5. **Êtes-vous né(e) au Canada?**
- Oui (vers question 7)
 - Non
6. **Depuis combien de temps demeurez-vous au Canada? _____**
7. **Quel est le plus haut niveau d'études atteint par votre père?**
- Niveau universitaire
 - Niveau collégial
 - Niveau secondaire
 - Autre (préciser) : _____
 - Je ne sais pas
8. **Quel est le plus haut niveau d'études atteint par votre mère?**
- Niveau universitaire
 - Niveau collégial
 - Niveau secondaire
 - Autre (préciser) : _____
 - Je ne sais pas

PARTIE 2 : Parcours scolaire au collégial

9. **Pendant la majorité de vos études collégiales, avez-vous étudié à temps plein ou à temps partiel?**
- Temps plein (minimum de 12 heures de cours par semaine)
 - Temps partiel (moins de 12 heures de cours par semaine)
10. **Avez-vous fait un ou des changements de programmes au collégial?**
- Oui
 - Non
11. **Avez-vous obtenu un diplôme du collégial (DEC ou AEC)?**
- Oui
 - Non (vers question 13)

12. Dans quel secteur d'études avez-vous obtenu votre diplôme ?

- Secteur pré-universitaire
- Secteur technique
- Attestation d'études collégiales (AEC)

13. Avez-vous une limitation fonctionnelle, des difficultés d'apprentissage ou une situation de handicap?

- Oui
- Non

14. Combien de fois avez-vous été sous contrat de réussite au collégial?

- Une seule fois
- Deux fois
- Trois fois
- Plus de trois fois

Les questions suivantes portent sur votre expérience de mise sous contrat durant vos études collégiales.

Impacts sur la perception des études

15. Comment percevez-vous les impacts de la mise sous contrat sur votre motivation pour vos études?

- 1 Très négatifs
- 2
- 3
- 4 Très positifs

16. Comment percevez-vous les impacts de la mise sous contrat sur votre confiance de réussir vos cours?

- 1 Très négatifs
- 2
- 3
- 4 Très positifs

17. Jusqu'à quel point la mise sous contrat a-t-elle suscité chez vous une volonté de vous prendre en main?

- 1 Pas du tout
- 2
- 3
- 4 Tout à fait

18. Comment percevez-vous les impacts de la mise sous contrat sur le temps que vous accordez à vos études?

- 1 Très négatifs
- 2
- 3
- 4 Très positifs

19. Comment percevez-vous les impacts de la mise sous contrat sur le niveau d'importance que vous accordez à vos études?

- 1 Très négatifs
- 2
- 3
- 4 Très positifs

20. Quelles étaient vos forces au collégial, selon vous? _____

21. Quels étaient vos défis au collégial, selon vous? _____

22. Au collégial, selon votre perception, comment vous classiez-vous par rapport aux autres étudiant.e.s de votre programme?

- J'étais parmi les meilleur.e.s
- J'étais plus fort.e que la moyenne
- J'étais dans la moyenne
- J'étais plus faible que la moyenne
- J'étais parmi les moins bon.ne.s

23. Parmi les stratégies suivantes, cochez toutes celles que la mise sous contrat vous a amené.e à changer :

- Stratégies pour maintenir votre attention en classe (pendant les cours)
- Stratégies pour prendre des notes de cours
- Stratégies pour chercher de la documentation
- Stratégies pour rédiger vos travaux
- Stratégies pour planifier votre temps
- Stratégies pour étudier pour vos examens
- Stratégies pour vous motiver
- Je n'ai modifié aucune de mes stratégies suite à la mise sous contrat

24. Pendant votre mise sous contrat, à quel point vous sentiez-vous engagé.e dans vos études?

- 1 Très engagé.e
- 2
- 3
- 4 Pas du tout engagé.e

Les questions qui suivent portent sur le soutien reçu à l'interne et/ou à l'externe quand vous étiez sous contrat durant vos études collégiales.

Accès aux ressources

25. Lorsque vous avez dû signer votre contrat de réussite, votre cégep vous a-t-il proposé des ressources d'aide?

- Oui
- Non

26. Lorsque vous avez dû signer votre contrat de réussite, avez-vous, de façon autonome, fait des démarches pour obtenir des ressources d'aide de la part de votre cégep?

- Oui
- Non

27. Voici une liste de ressources d'aide de votre cégep. Veuillez cocher celles que vous avez consultées :

- Centres d'aide
- Aide pédagogique individuelle (API)
- Aide psychosociale
- Service d'orientation scolaire et professionnelle
- Services adaptés (pour les étudiant.e.s en situation de handicap ou avec des limitations fonctionnelles)
- Tutorat par les pairs
- Mentorat par un.e enseignant.e
- Cours ou ateliers sur les stratégies d'apprentissage
- Aide à la recherche documentaire
- Autre ressource (préciser) : _____
- Je n'ai utilisé aucune ressource d'aide de mon cégep (vers question 29)

28. Si vous avez indiqué avoir utilisé une ou des ressources d'aide de votre cégep, à quel point cette démarche a-t-elle été aidante dans votre parcours collégial?

- 1 Pas du tout aidante
- 2
- 3
- 4 Très aidante

29. Est-ce qu'il y a un/des service(s) que vous n'avez pas reçu(s) et que vous auriez aimé recevoir?

- Oui (préciser lesquels : _____)
- Non

Réseau familial, social ou autres

30. Avez-vous demandé de l'aide à une personne de votre entourage ou à une ressource externe à votre cégep lors de votre mise sous contrat?

- Oui
- Non (vers section suivante)

31. Voici une liste de personnes à qui vous auriez pu demander de l'aide ou des conseils. Veuillez cocher celles que vous avez consultées :

- Partenaire de vie ou amoureux.se
- Ami.e hors de votre famille
- Parent
- Autre membre de la famille proche ou éloignée
- Professionnel.le en santé mentale (p. ex., psychologue, psychiatre, etc.)
- Ligne d'écoute et d'aide téléphonique (p. ex., Tel-jeunes, Tel-aide)

- Médecin généraliste / de famille
- Enseignant.e
- Autres étudiant.e.s dans votre programme / dans vos cours
- Quelqu'un d'autre qui n'est pas dans cette liste (s'il vous plaît, indiquez de qui il s'agit) : _____

32. À quel point le soutien reçu par cette(ces) personne(s) a-t-il été aidant dans votre parcours collégial?

- 1 Pas du tout aidant
- 2
- 3
- 4 Très aidant

PARTIE 3 : Transition vers l'université

33. Dans quel programme universitaire étudiez-vous actuellement? _____

34. Avant d'être inscrit.e dans votre programme actuel, avez-vous poursuivi d'autres études universitaires?

- Oui
- Non

35. Est-ce que le programme dans lequel vous êtes inscrit.e correspond à votre premier choix?

- Oui (vers question 37)
- Non

36. Jusqu'à quel point avez-vous l'impression que votre mise sous contrat lors de vos études collégiales vous a empêché de vous inscrire dans votre premier choix de programme?

- 1 Pas du tout
- 2
- 3
- 4 Tout à fait

37. Comment qualifieriez-vous votre niveau de motivation actuel pour vos études universitaires?

- 1 Peu élevé
- 2
- 3
- 4 Très élevé

38. Qu'est-ce qui décrit le mieux votre situation actuelle? Vous pouvez cocher plus d'un choix de réponses.

- Je vis chez mes parents (ou chez un de mes parents).
- Je vis avec mon ou ma partenaire amoureux.se.
- Je vis avec un.e ou des ami.e.s ou colocataire(s).
- Je vis avec mon (mes) enfant(s).
- Je vis seul.e.
- Autre situation (préciser) : _____

39. Dans quelle mesure avez-vous un budget serré financièrement?

- 1 Je n'ai pas un budget serré financièrement
- 2
- 3
- 4 Mon budget est très serré financièrement

Les questions qui suivent portent sur votre sentiment de compétence ou de confiance en vos capacités à poursuivre des études universitaires.

Sentiment de confiance

40. Lors de votre première rentrée dans votre programme actuel, à quel point vous sentiez-vous prêt.e à poursuivre des études universitaires?

- 1 Pas du tout prêt.e
- 2
- 3
- 4 Très prêt.e

41. Quelles sont vos forces à l'université, selon vous? _____

42. Quelles sont vos défis au à l'université, selon vous? _____

43. Présentement, selon votre perception, comment vous classez-vous par rapport aux autres étudiant.e.s de votre programme/vos cours à l'université?

- Je suis parmi les meilleur.e.s
- Je suis plus fort.e que la moyenne
- Je suis dans la moyenne
- Je suis plus faible que la moyenne
- Je suis parmi les moins bon.ne.s

44. À quel point avez-vous confiance en vos stratégies d'études?

- 1 Pas du tout confiant.e
- 2
- 3
- 4 Très confiant.e

Les questions qui suivent portent sur votre intégration à l'université.

Adaptation

45. Avez-vous l'impression que vous vous êtes adapté.e aux horaires de votre université?

- 1 Tout à fait
- 2
- 3
- 4 Pas du tout

46. Avez-vous l'impression que vous vous êtes adapté.e aux lieux de votre université?
- 1 Tout à fait
 - 2
 - 3
 - 4 Pas du tout
47. Avez-vous l'impression que vous vous êtes adapté.e au nombre d'étudiant.e.s dans votre université?
- 1 Tout à fait
 - 2
 - 3
 - 4 Pas du tout
48. Avez-vous l'impression que vous vous êtes adapté.e aux exigences des enseignant.e.s?
- 1 Tout à fait
 - 2
 - 3
 - 4 Pas du tout
49. Vous êtes-vous constitué un réseau social (ami.e.s, connaissances, autres étudiant.e.s dans vos cours ou votre programme, etc.) depuis votre entrée à l'université?
- Oui
 - Non

Besoins d'aide

50. Depuis votre rentrée à l'université, avez-vous demandé de l'aide pour des enjeux personnels?
- Oui
 - Non (vers question 52)
51. Décrivez brièvement le type d'enjeux personnels : _____
52. Depuis votre rentrée à l'université, avez-vous demandé de l'aide pour des enjeux scolaires?
- Oui
 - Non (vers section suivante)
53. Décrivez brièvement le type d'enjeux scolaires : _____

Les questions qui suivent portent sur le soutien reçu à l'interne et/ou à l'externe depuis le début de vos études universitaires.

Accès aux ressources

54. Avez-vous utilisé les services d'aide personnelle ou de soutien à la réussite scolaire offerts aux étudiant.e.s de votre université?
- Oui
 - Non (vers question 57)

55. Si vous avez utilisé certains services d'aide personnelle ou de soutien à la réussite scolaire de votre université, indiquez lesquels :

- Soutien à l'apprentissage - Capsules audiovisuelles ou documents fournis par l'université sur les stratégies d'apprentissage
- Soutien à l'apprentissage - Rencontres individuelles avec une personne professionnelle spécialisée dans les apprentissages
- Soutien à l'apprentissage - Ateliers de groupe sur les stratégies d'apprentissage
- Soutien psychologique
- Services d'orientation scolaire et professionnelle
- Aide financière aux études
- Soutien à la recherche documentaire dans les bibliothèques
- Autre (préciser) : _____

56. Si vous avez indiqué avoir utilisé un ou plusieurs des services de votre université, à quel point cette démarche a-t-elle été aidante?

- 1 Pas du tout aidante
- 2
- 3
- 4 Très aidante

57. Est-ce qu'il y a un/des service(s) que vous n'avez pas reçu(s) et que vous auriez aimé recevoir?

- Oui (préciser lesquels) : _____
- Non

Réseau familial, social ou autres

58. Avez-vous demandé de l'aide à une personne de votre entourage ou à une ressource externe à votre université pendant vos études universitaires?

- Oui
- Non (vers section suivante)

59. Voici une liste de personnes à qui vous auriez pu demander de l'aide ou des conseils. Veuillez cocher celles que vous avez consultées :

- Partenaire de vie ou amoureux.se
- Ami.e hors de votre famille
- Parent
- Autre membre de la famille proche ou éloignée
- Professionnel.le en santé mentale (p. ex., psychologue, psychiatre, etc.)
- Ligne d'écoute et d'aide téléphonique (p. ex., Tel-jeunes, Tel-aide)
- Médecin généraliste / de famille
- Enseignant.e
- Autres étudiant.e.s dans votre programme / dans vos cours / à l'université
- Quelqu'un d'autre qui n'est pas dans cette liste (s'il vous plaît, indiquez de qui il s'agit) : _____

60. À quel point le soutien reçu par cette(ces) personne(s) a-t-il été aidant dans votre intégration aux études universitaires ?

- 1 Pas du tout aidant
- 2
- 3
- 4 Très aidant

PARTIE 4 : Bilan

61. Jusqu'à quel point considérez-vous que votre mise sous contrat, lors de votre parcours collégial, a généré des impacts négatifs pour vous?

- 1 Aucun impact négatif (vers question 64)
- 2
- 3
- 4 Beaucoup d'impacts négatifs

62. Considérez-vous que ces impacts négatifs sont encore présents, maintenant que vous poursuivez des études universitaires?

- Oui
- Non (vers question 64)

63. Veuillez préciser les impacts négatifs, générés par votre mise sous contrat, qui perdurent encore :

64. Jusqu'à quel point considérez-vous que votre mise sous contrat, lors de votre parcours collégial, a généré des impacts positifs pour vous?

- 1 Aucun impact positif (vers le mot de remerciement)
- 2
- 3
- 4 Beaucoup d'impacts positifs

65. Considérez-vous que ces impacts positifs sont encore présents, maintenant que vous poursuivez des études universitaires?

- Oui
- Non (vers le mot de remerciement)

66. Veuillez préciser les impacts positifs, générés par votre mise sous contrat, qui perdurent encore:

[Mot de remerciement :]

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Soyez assuré.e que nous analyserons vos réponses avec soin.

Transmission des résultats finaux

Si vous êtes intéressé.e à prendre connaissance des résultats finaux de cette recherche, veuillez prendre note qu'ils seront disponibles à partir de l'automne 2025 sur les sites suivants :

- Centre de documentation collégiale : <https://eduq.info/xmlui/>;
- Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales : <https://leipsis.uqam.ca/>.

Bonne continuation de vos études.

[Mot de refus :]

Merci de l'intérêt que vous avez démontré pour notre recherche.

Malheureusement, vous ne remplissez pas les conditions d'éligibilité pour remplir ce questionnaire : les chercheur.e.s souhaitent recruter des étudiant.e.s qui ont déjà vécu une mise sous contrat lors de leurs études collégiales et qui en sont à leur première année d'études universitaires.

Si vous êtes quand même intéressé.e à prendre connaissance des résultats finaux de cette recherche, veuillez prendre note qu'ils seront disponibles à partir de l'automne 2025 sur les sites suivants :

- Centre de documentation collégiale : <https://eduq.info/xmlui/>;
- Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales : <https://leipsis.uqam.ca/>.

Bonne continuation de vos études.

Annexe 3 : Tableaux relatifs à l'objectif 4.2

Note préliminaire: comment interpréter les tests statistiques

Certains des tableaux ci-dessous présentent les résultats de tests statistiques. Voici certains éléments clés permettant de comprendre les choix statistiques et l'interprétation des résultats retenus.

La valeur de p indique le degré de significativité d'une relation entre des variables. Une valeur p inférieure à 0,05 indique une association statistiquement significative et donc un lien fortement probable. Une valeur p d'environ 0,10 indique une association marginalement significative. Les résultats dont la valeur de p est supérieure à 0,05 ne sont pas significatifs selon les normes généralement acceptées, mais il est courant d'interpréter avec prudence les résultats ayant une valeur de p se situant entre 0,05 et 0,10 lorsque l'échantillon est petit (comme dans la présente étude), surtout lorsque la taille d'effet est moyenne ou grande. De tels résultats sont généralement décrits comme des « tendances statistiques ».

Le d de Cohen est une mesure de taille d'effet qui indique l'ampleur de la différence entre les groupes, indépendamment de la taille de l'échantillon. Selon les conventions généralement admises, un d de 0,20 est considéré comme un petit effet, 0,50 comme un effet moyen et 0,80 ou plus comme un grand effet (Cohen, 1988).

La valeur « phi » est une mesure de taille d'effet où des valeurs de 0,10, 0,30 et 0,50 correspondent respectivement à des effets faibles, modérés et forts.

Les corrélations désignées par la valeur r évaluent l'existence d'une association entre deux variables continues. Selon les conventions généralement admises, une valeur r de 0,30 et moins est considéré comme un petit effet, 0,50 comme un effet moyen et 0,70 et plus comme un effet de grande taille (Cohen, 1988).

Les tests- t évaluent l'existence d'une différence de moyenne entre deux groupes de personnes participantes sur une variable continue.

Les tests de khi-carrés évaluent l'existence d'une association entre deux variables catégorielles.

Le test exact de Fisher évalue l'existence d'une association entre deux variables catégorielles sous un plan 2x2 quand le postulat de khi-carré n'est pas respecté.

Le test exact de Fisher-Freeman-Halton évalue l'existence d'une association entre deux variables catégorielles sous un plan 2x3 quand le postulat de khi-carré n'est pas respecté.

Tableau 4 : Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes (N=23)

Variable	n
Genre	
Féminin	11
Masculin	9
Autre	1
Je préfère ne pas répondre	2
Programme universitaire actuel	
Comptabilité	5
Administration	4
Informatique	3
Développement de carrière	2
Action culturelle	1
Psychologie	1
Enseignement	1
BCLG	1
Langue la plus fréquemment parlée à la maison	
Français	17
Anglais	1
Autre (préciser) : Arabe (1), Arménien (1), Bulgare (1), Espagnol (1) et Tamoul (1)	5
Lieu de naissance	
Canada	15
Ailleurs qu'au Canada	8
Niveau d'études du père	
Universitaire	11
Collégial	5
Secondaire	3
Autre (préciser) : École nationale de théâtre	1
Je ne sais pas	3
Niveau d'études de la mère	
Universitaire	14
Collégial	6
Secondaire	3
Autre	0
Je ne sais pas	0

Variable	n
Régime d'études au collégial	
Temps plein (minimum de 12 heures de cours par semaine)	18
Temps partiel (moins de 12 heures de cours par semaine)	4
Changement(s) de programmes au collégial	
Oui	12
Non	10
Obtention d'un diplôme du collégial (DEC ou AEC)	
Oui	21
Non	1
Secteur d'études du diplôme obtenu	
Pré-universitaire	16
Technique	5
Attestation d'études collégiales (AEC)	0
Limitation fonctionnelle, difficultés d'apprentissage ou situation de handicap	
Oui	8
Non	14
Nombre de fois sous contrat de réussite au collégial	
Une seule fois	15
Deux fois	5
Trois fois	1
Plus de trois fois	1
Situation de vie actuelle (Logement)	
Je vis chez mes parents (ou chez un de mes parents)	14
Je vis avec mon ou ma partenaire amoureux.se	3
Je vis avec un.e ou des ami.e.s. ou colocataire(s)	1
Je vis avec mon(mes) enfant(s)	1
Je vis seul.e	0
Autre situation	0
Situation financière (Budget)	
Budget peu ou pas serré financièrement	6
Budget serré ou très serré financièrement	12

Note : n = nombre de personnes participantes.

Tableau 6 : Résultats du test exact de Fisher pour des associations entre le niveau d'impact positif (peu de positif vs beaucoup de positif) et différents indicateurs

Variable	N	p	Phi
EPG universitaire	N = 14	0,093	0,58
Limitation fonctionnelle, difficultés d'apprentissage ou situation de handicap	N = 17	0,082	0,52

Tableau 7 : Tests-t pour échantillons indépendants présentant des différences significatives entre les groupes selon le niveau d'impact positif (peu de positif vs beaucoup de positif)

Variable mesurée / Comparaison	t	p	d de Cohen
Impact sur la motivation pour les études	-3,57	0,003	0,63
Volonté de se prendre en main suscitée par la mise sous contrat	-2,60	0,020	0,82
Importance accordée aux études	-2,20	0,044	0,97
Sentiment d'engagement dans les études pendant la mise sous contrat	2,18	0,045	1,03

Tableau 8 : Résultats du test exact de Fisher pour des associations entre le niveau d'impact positif (peu de positif vs beaucoup de positif) et les démarches autonomes

Variable	N	p	Phi
Démarches autonomes pour des ressources d'aide du cégep	N = 17	0,103	-0,46

Tableau 9 : Résultats du test exact de Fisher-Freeman-Halton pour l'association entre le niveau d'impact négatif (peu de négatif vs beaucoup de négatif) et le genre (N = 17)

Variable	Valeur	p	Phi
Genre	8,975	0,011	0,74

Tableau 10 : Tests-t pour échantillons indépendants présentant des différences significatives entre les groupes selon le niveau d'impact négatif (peu de négatif vs beaucoup de négatif)

Variable mesurée / Comparaison	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Impact sur la motivation pour les études	2,24	0,053	0,72
Impact sur la confiance de réussir les cours	2,23	0,042	0,64

Tableau 11 : Tests t pour échantillons indépendants présentant des différences significatives entre les groupes selon le niveau d'impact positif (peu de positif vs beaucoup de positif)

Variable mesurée / Comparaison	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Niveau de motivation actuel pour les études universitaires	-1,71	0,108	-0,979

Tableau 12 : Tests t pour échantillons indépendants présentant des différences significatives entre les groupes selon le niveau d'impact négatif (peu de négatif vs beaucoup de négatif)

Variable mesurée / Comparaison	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Sentiment d'être prêt.e à poursuivre des études universitaires	2,11	0,052	1,038

Tableau 13 : Résultats du test exact de Fisher pour l'association entre le niveau d'impact négatif (peu vs beaucoup) et les effets négatifs encore présents pendant les études universitaires (N = 16)

Variable	Test	<i>p</i>	Phi
Effets négatifs encore présents pendant les études universitaires	Test exact de Fisher	0,093	-0,52

Tableau 14. Résultats du test exact de Fisher pour l'association entre la demande d'aide à l'entourage ou à une ressource externe au cégep et la demande d'aide à l'entourage ou à une ressource externe à l'université

Variable	N	<i>p</i>	Phi
Demande d'aide à l'entourage/ressource externe à l'université	N = 17	.053	.555

Médiagraphie

- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://utstat.utoronto.ca/brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Gaudreault, Michaël, Gaudreault, Marco, El-Hadge, Habib, Robert, Émilie, Richard, Éric, Roy, Stéphane, Landry, Daniel, Vachon, Isabelle, Charron, Marilou, Zagrebina, Anna, Armstrong, Mylène, Tardif, Suzie, Tadjioque Agoumfo, Y. W., Bikie Bi Nguema, Nadège et Gulian, Thomas (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/EnqueteReussite_RapportGeneralPopAB_Oct2022_2.pdf
- Gaudreault, Michaël, Richard, Éric, Charron, Marilou, Tardif, Suzie, Gallais, Benjamin et Gaudreault, Marco (2024). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 2 2022. Expérience étudiante, motivation, santé mentale et réussite à la deuxième session d'études*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/PDF/EnqueteReussite_RapportGeneralSPEC2_2024-06-07.pdf
- Paquette, Chantal, Gaudreault, Michaël, Trudel, Dominique, Gaudreault, Marco, Maltais, Carolyne et Charrette, Marie-Pier. (2024). *Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir*. Cégep André-Laurendeau. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/39062>
- Paquette, Chantal, Gaudreault, Michaël et Trudel, Dominique. (2025). *Guide d'implantation de mesures de soutien destinées aux étudiantes et étudiants en situation d'échec*. Cégep André-Laurendeau. <https://reussitecollegiale.ca/ressource/guide-implantation-mesures-soutien-destinees-aux-etudiants-etudiantes-en-situation-echec/>