



ENQUÊTE **ICOPE**

Les enjeux de la formation universitaire à distance

Une analyse ICOPE

Sylvie Bonin

Direction de la recherche institutionnelle

Université du Québec

Décembre 2018

Table des matières

Introduction : La formation à distance en pleine expansion	2
L'enquête ICOPE : une source précieuse d'information.....	2
Une approche analytique simplifiée	3
Le nombre d'étudiants en formation à distance.....	4
Un étudiant sur quinze selon la définition ministérielle.....	4
Un étudiant sur dix selon notre enquête.....	4
Portrait des étudiants en formation à distance selon l'enquête ICOPE	5
Des études à temps partiel avant tout.....	5
Une participation accrue des femmes, des adultes et des étudiants de première génération.....	5
Un outil de premier choix pour les étudiants-parents et les travailleurs	6
Le besoin de se perfectionner dans son domaine d'emploi	6
Une préparation aux études surévaluée ?	6
Des intentions claires, mais des parcours plus ardues et des aspirations scolaires limitées	7
Portrait des étudiants en formation à distance selon l'enquête NSSE	7
Lire et rédiger de manière efficace, une force de la formation à distance	8
Besoin de développer l'offre de cours à distance.....	8
Réussite des études.....	9
Des taux de diplomation à première vue plus faibles en formation à distance.....	9
Les analyses antérieures au baccalauréat, un bon point de départ pour comprendre la réussite.....	9
Le cumul de plusieurs facteurs de risque, une explication de la faiblesse des taux.....	10
Une formation antérieure solide et des intentions claires sont primordiales au baccalauréat	10
Le certificat, un programme aux visages multiples	11
Étudier à distance, un facteur de risque additionnel.....	12
Conclusion : Développer la formation à distance, oui, mais de manière réfléchie!.....	12
Références	14
Annexe A : Statistiques sur les étudiants en formation à distance (nombres et proportions) et leurs caractéristiques.....	15
Annexe B : Commentaires d'étudiants	28
Annexe C : Statistiques sur la réussite des études en formation à distance	31

Introduction : La formation à distance en pleine expansion

Dans un contexte de diversité des parcours et des besoins, le plan stratégique 2017-2022 du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)¹ souhaite faciliter l'accès aux études supérieures au moyen de stratégies comme la formation à distance (FAD). Le développement de la FAD s'inscrit dans le cadre du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur du MEES, et le désir de créer une plate-forme nationale, appelée pour l'instant « eCampus Québec », se fait de plus en plus présent. Le Ministère a annoncé ce printemps la création de plusieurs comités pour définir le mode de fonctionnement de cette future plate-forme où les universités québécoises seront appelées à collaborer et à mettre en commun des ressources.

À l'ère du numérique et de la mobilité, et en préparation à l'arrivée du eCampus, plusieurs universités veulent développer ou étendre leur offre de formation à distance. La FAD présente des avantages pour chacune des parties impliquées. Les étudiants y trouvent leur compte en accédant à leurs cours où qu'ils soient sur le territoire et peu importe leur réalité quotidienne, avec une flexibilité d'horaire accrue et une plus grande autonomie dans les études. D'autre part, la FAD permet aux établissements d'accommoder un plus grand nombre d'étudiants, aucune salle de cours ou plage horaire n'étant requise. La possibilité de recruter des étudiants sans contrainte géographique aide aussi à soutenir la croissance des effectifs en situation démographique défavorable. Du côté du Ministère, accroître la FAD réduit les investissements en immobilisations. De plus, le eCampus constituera une belle vitrine pour le Québec, clarifiant les possibilités de formation en ligne et limitant la tentation, pour les étudiants, de s'inscrire aux cours à distance offerts par les établissements d'autres provinces ou pays.

Certaines questions se posent toutefois : à qui la formation à distance convient-elle ? Qui sont les étudiants qui optent pour ce mode d'études et pourquoi le choisissent-ils ? Quelles sont les conditions de réussite dans un contexte de formation à distance ? Des éléments de réponse, résultant d'une analyse des données du projet ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'Université du Québec (UQ), sont présentés dans ce rapport. Un portrait-type des étudiants en FAD est élaboré, suivi d'une analyse des conditions de réussite pour mettre en lumière les obstacles rencontrés par ces étudiants.

L'enquête ICOPE : une source précieuse d'information

Le projet ICOPE, qui a vu le jour au début des années 1990, collige les caractéristiques des étudiants qui entreprennent un programme d'études dans chacun des établissements du réseau de l'UQ. Il s'agit d'un recensement, sur une base volontaire, auquel les nouveaux inscrits de tous les cycles d'études sont invités à participer. Parmi l'information recueillie se trouvent les caractéristiques sociodémographiques et académiques, les conditions de vie, l'état de la préparation à entreprendre ses études, les intentions face à l'obtention du diplôme et à la poursuite des études, les motivations à s'inscrire, l'intérêt pour son programme d'études, la connaissance du programme, de même que les liens avec le marché du travail².

¹ MEES, 2017.

² Le questionnaire se trouve en annexe du dernier rapport d'enquête (Bonin et Girard, 2017).

À l'automne 2016, la Direction de la recherche institutionnelle a réalisé une nouvelle enquête dans le cadre de son projet ICOPE, où près de 33 00 étudiants ont été sollicités. Avec un taux de participation de 32 %, ce sont plus de 10 000 étudiants qui ont accepté de nous parler d'eux et de leur projet de formation, constituant ainsi un ensemble de données représentatif³ de la population étudiante du réseau. Les données de cette enquête seront mises à profit pour tracer le portrait des étudiants en formation à distance. De plus, les données de la précédente enquête ICOPE (2011) ont été jumelées, avec l'accord des étudiants, à leur cheminement scolaire (suivi effectué jusqu'en 2017). Ce fichier fusionné permet de faire le lien entre la situation des étudiants à leur arrivée à l'université et leur persévérance aux études.

L'UQ participe aussi à l'enquête NSSE (*National Survey of Student Engagement*), en collaboration avec *Indiana University*⁴, depuis 2008. Celle-ci s'adresse aux étudiants en première et dernière année de baccalauréat. Des questions sur le temps consacré à diverses activités et sur les expériences d'apprentissage y sont entre autres formulées. Une exploration sommaire des données de l'enquête de l'hiver 2017, menée auprès des étudiants en première année, a été effectuée pour identifier des éléments permettant de bonifier le portrait des étudiants en formation à distance⁵.

Une approche analytique simplifiée

Pour faciliter la lecture du rapport, tous les tableaux sont en annexe. L'élaboration du portrait repose principalement sur les résultats d'ICOPE, présentés aux tableaux A5 et A6. Des tests statistiques, du chi-deux (χ^2) et de *Student*, ont été appliqués aux données pour identifier les écarts significatifs entre les étudiants ne suivant aucun cours à distance et les autres, de même qu'entre les étudiants de la Télé-université (TÉLUQ) et ceux du reste du réseau suivant tous leurs cours à distance. Les cellules ombragées dans ces deux tableaux marquent les différences statistiquement significatives au seuil 5 %. C'est généralement le cas pour les écarts de 5 points de pourcentage ou plus. Certains écarts de cette amplitude sont toutefois non significatifs lorsqu'associés à des nombres de répondants plus faibles. L'analyse descriptive mettra en lumière les caractéristiques se distinguant d'un point de vue statistique, sans pour autant commenter un à un les différents pourcentages; le lecteur intéressé les trouvera en annexe.

Pour l'analyse de la réussite des études, les caractéristiques ICOPE au certificat et au baccalauréat⁶ ont été fusionnées aux données de persévérance à l'université produites dans le cadre du dossier de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* (Loi 95). Des indicateurs de la diplomation après 6 ans et de l'abandon des études ont ainsi été ajoutés. Par le biais d'une analyse de régression logistique, les caractéristiques des étudiants qui persévèrent jusqu'au diplôme (variable dépendante=1) sont opposées à celles des répondants ayant abandonné leurs études⁷ (variable dépendante=0) pour déterminer les facteurs de risque.

³ Se référer au bilan de l'enquête (Bonin, 2017) pour plus de précisions sur la représentativité des données.

⁴ Consulter le site officiel de l'enquête <http://nsse.iub.edu> pour plus d'information.

⁵ Un grand merci à M. Alain Couillard de la Direction de la recherche institutionnelle de l'UQ pour la préparation des données NSSE, qui a rendu possible cette exploration.

⁶ L'étude de la persévérance à la maîtrise n'est pas possible en raison du faible nombre de répondants suivant des cours à distance.

⁷ En plus des départs de l'établissement sans sanction d'études, l'abandon inclut les étudiants ayant modifié leur projet d'études pour aller vers un programme de niveau inférieur (ex. : certificat ou programme court dans le cas d'un cheminement de baccalauréat).

Le nombre d'étudiants en formation à distance

Un étudiant sur quinze selon la définition ministérielle

Dans les données institutionnelles, l'indicateur de formation à distance (FAD) se situe au niveau de chacune des activités d'enseignement plutôt qu'au niveau du programme ou de l'étudiant. Seules les activités de formation autonome à distance, de type asynchrone, qui ne requièrent pas d'espace de formation particulier, sont ainsi identifiées. Cet indicateur, déclaré au système GDEU⁸ du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), a été conçu pour calculer le financement des espaces. Il ne permet de recenser qu'une partie des activités de formation à distance. À l'automne 2016, 1 244 activités de ce type étaient offertes dans les universités de la province, dont 45 % à l'UQ (tableau A1). Ces activités se sont traduites par 72 990 inscriptions-cours au Québec (tableau A2). L'UQ obtient 31 % de celles-ci, soit une part équivalente à son poids dans les inscriptions québécoises globales⁹.

La part des nouveaux étudiants qui suivent au moins un cours en FAD à l'automne 2016, tel que défini par le MEES, est de 6,4 % dans les établissements de l'UQ autres que TÉLUQ¹⁰, soit moins d'un étudiant sur quinze.

Un étudiant sur dix selon notre enquête

L'enquête ICOPE demande aux nouveaux inscrits s'ils suivent des cours en formation à distance (tous types de FAD confondus¹¹). La part des répondants de l'UQ (sauf TÉLUQ) qui suivent au moins un cours en FAD selon l'enquête ICOPE se situe à 10,5 %, soit 4 points de pourcentage de plus que la proportion basée sur la définition ministérielle (tableau A3). Notons que la part de la FAD n'a augmenté que de 0,6 point de pourcentage par rapport à la précédente enquête ICOPE, menée en 2011.

Mise à part la Télé-université, dont l'offre de cours est entièrement à distance, l'UQAT est l'établissement du réseau de l'UQ avec la plus grande proportion d'étudiants à distance, 47 % ayant indiqué suivre au moins un cours FAD¹². Viennent ensuite l'ENAP avec 38 % et l'UQTR avec 22,5 %. De plus, la part se veut plus élevée au premier cycle (10,8 %) (tableau A3.1) qu'aux cycles supérieurs (9,9 %) (tableau A3.3). Notons qu'elle grimpe à 26,0 % lorsqu'on se limite aux inscrits de premier cycle à temps partiel (tableau A3.2) et que, dans ce contexte, près de neuf étudiants sur dix à l'UQAT et un sur deux à l'UQTR suivent au moins un cours en FAD.

⁸ Gestion des données sur l'effectif universitaire.

⁹ Source : Système GDEU en ligne du MEES.

¹⁰ Calcul effectué à partir des données institutionnelles de l'UQ.

¹¹ Aucune définition de la formation à distance n'est imposée au répondant.

¹² Compte tenu de l'importance de la formation à distance à l'UQAT, un portrait spécifique pour l'établissement a été demandé par le Décanat des études (Bonin, 2018).

Portrait des étudiants en formation à distance selon l'enquête ICOPE

Des études à temps partiel avant tout

Le tableau A4, qui considère l'ensemble des répondants, souligne l'importance du temps partiel pour les étudiants en formation à distance (FAD) : 90 % de ceux exclusivement à distance cheminent à temps partiel, contre seulement 24 % de ceux en présentiel. Une comparaison s'appuyant sur le tableau A4 reviendrait essentiellement à opposer le temps partiel au temps complet. Pour bien comprendre ce qui différencie les étudiants à distance des autres, l'application d'un filtre selon le régime d'études s'impose. Un filtre selon le niveau d'études est également souhaitable puisque le premier cycle compte pour 80 % des inscriptions¹³. Le portrait sera donc élaboré à l'aide du tableau A5 qui présente les résultats pour les étudiants à temps partiel¹⁴ au premier cycle.

Au premier cycle à temps partiel, un étudiant sur quatre suit au moins un cours en formation à distance.

Une participation accrue des femmes, des adultes et des étudiants de première génération

Examinons d'abord les caractéristiques académiques et sociodémographiques. Outre le fait d'étudier majoritairement à temps partiel et au premier cycle, les étudiants en formation à distance sont en moyenne plus âgés que les autres, puis comptent une proportion un peu plus grande de femmes et d'étudiants de première génération universitaire (tableau A5). Aussi, les étudiants en FAD sont proportionnellement moins nombreux à se sentir limités dans leurs apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle. Malgré le soutien offert en ligne, les étudiants en situation de handicap semblent privilégier les études sur le campus, où ils ont accès à des ressources physiques complémentaires. De plus, les étudiants en FAD ont une plus faible connaissance globale de la langue anglaise et ils s'inscrivent en plus grande proportion dans les programmes en éducation et sciences de la santé. Les caractéristiques académiques et sociodémographiques des étudiants de la TÉLUQ ne diffèrent pas significativement de celles des étudiants en FAD du reste du réseau. Les écarts observés entre la TÉLUQ et les autres établissements concernant la répartition disciplinaire sont liés à l'offre de programmes plutôt qu'aux étudiants. Pour sa part, la provenance des étudiants explique en grande partie les compétences en anglais plus élevées du côté de la TÉLUQ. Les étudiants originaires des grands centres ou hors Québec (résidents permanents), davantage présents à la TÉLUQ, tendent à avoir une meilleure connaissance de cette langue.

¹³ Source : SID-Enseignement, Université du Québec.

¹⁴ En ciblant le régime d'études à temps partiel, l'analyse portera plus spécifiquement sur les étudiants canadiens, les étrangers ayant généralement besoin d'une inscription à temps complet pour obtenir leur visa d'études. Quelques étudiants étrangers à distance pourraient tout de même être présents dans les données.

Un outil de premier choix pour les étudiants-parents et les travailleurs

Les besoins des étudiants-parents et des travailleurs doivent être au cœur du développement de la FAD. Le tableau A5 montre que les étudiants exclusivement en FAD assument davantage de responsabilités familiales (enfants ou autres membres de la famille), habitent principalement avec conjoint et/ou enfants¹⁵ et financent fortement leurs études au moyen d'un emploi à plein temps. Près de neuf étudiants en FAD sur dix occupent un emploi rémunéré et parmi ceux-ci, huit sur dix travaillent plus de 30 heures par semaine. En contrepartie, les étudiants ne suivant aucun cours à distance font davantage appel à

En formation à distance, au moins un étudiant sur deux a des enfants et sept sur dix travaillent à plein temps

plusieurs sources de revenus, notamment aux prêts et bourses, aux emplois d'été ou à temps partiel et au soutien financier de la famille. À la TÉLUQ, la proportion d'étudiants assumant des responsabilités familiales, bien qu'élevée (54 %), se veut tout de même un peu plus faible que chez les étudiants à distance du reste du réseau (61 %). Ils habitent un peu moins fréquemment avec conjoint et/ou enfants et un peu plus souvent chez leurs parents (6 points de pourcentage de différence dans les deux cas). L'emploi à plein temps demeure la principale source de financement des études, mais une part un peu plus grande d'entre eux bénéficie des prêts et bourses du gouvernement. La présence d'un lien fort entre les études et l'emploi est également moins marquée du côté de la TÉLUQ (12 points d'écart avec les étudiants en FAD du reste du réseau). Cette différence s'explique par une offre de programmes distincte, les sciences de la santé et de l'éducation étant plus présentes dans le reste du réseau.

Le besoin de se perfectionner dans son domaine d'emploi

Parmi les motivations à s'inscrire à l'université proposées par ICOPE, le fait de vouloir se perfectionner dans son domaine d'emploi est ce qui distingue principalement les étudiants qui suivent tous leurs cours à distance des autres. C'est moins le cas des étudiants de la TÉLUQ pour qui l'indice d'importance associé à cette motivation se situe au niveau de celui des étudiants en présentiel (tableau A5). Aussi, l'amélioration de leurs conditions de vie ou de travail constitue un incitatif plus grand à s'inscrire chez les étudiants cheminant partiellement à distance.

Une préparation aux études surévaluée ?

Les deux tiers des étudiants à temps partiel au premier cycle ont déjà suivi des cours de niveau universitaire auparavant (tableau A5). Les étudiants qui suivent tous leurs cours en FAD sont toutefois plus nombreux à en suivre pour une première fois et à accéder aux études universitaires en ayant au plus un diplôme d'études secondaires ou professionnel à leur actif. Pour ceux admis sur la base d'un diplôme d'études collégiales, la cote de rendement au collégial (cote R) moyenne est légèrement inférieure du côté des étudiants à distance¹⁶. De plus, une plus grande part d'entre eux ont fait une pause d'études de

¹⁵ Ceci inclut les étudiants vivant en couple sans enfants, en couple avec enfants et seuls avec enfants.

¹⁶ La cote R moyenne des répondants à temps partiel au premier cycle est de 25,8 lorsqu'exclusivement en FAD comparativement à 26,5 pour ceux sans cours à distance.

trois ans ou plus avant de s'inscrire à l'université, alors que ceux qui n'ont aucun cours à distance sont davantage à avoir fréquenté un établissement d'enseignement au cours des six mois précédant leur entrée. Ces antécédents scolaires suggèrent une préparation académique moindre du côté des étudiants en formation à distance (FAD). Or, ceux-ci se considèrent aussi bien préparés à entreprendre leurs études universitaires que les autres étudiants. Pourrait-il y avoir une surévaluation de la préparation aux études de la part des étudiants en FAD ? Finalement, comparativement aux autres étudiants en FAD du réseau, ceux de la TÉLUQ ont vécu plus d'interruptions d'études universitaires antérieures associées à la difficulté de concilier les études avec leurs obligations personnelles et familiales.

Des intentions claires, mais des parcours plus ardues et des aspirations scolaires limitées

Les intentions à l'égard du diplôme sont plus marquées chez les étudiants en FAD du réseau (tableau A5). Une plus grande proportion d'entre eux veulent obtenir le diplôme du programme entrepris comparativement aux étudiants en présentiel. Les étudiants à distance sont d'ailleurs plus nombreux à considérer leur choix de programme comme étant définitif, à étudier dans leur premier choix de programme et à avoir une très bonne connaissance des débouchés de leur programme¹⁷. Le besoin de se perfectionner dans son domaine d'emploi, discuté précédemment, est assurément lié à cette détermination. Les étudiants en présentiel, de même que ceux de la TÉLUQ, envisagent plus volontiers de compléter un autre programme que celui qu'ils viennent d'entreprendre. Notons que des interruptions momentanées, à certains trimestres, sont plus susceptibles de se produire durant le parcours des étudiants en FAD. Ceux-ci sont proportionnellement plus nombreux que les autres à viser uniquement un diplôme de certificat et les cycles supérieurs font moins partie de leurs aspirations scolaires. À la TÉLUQ, les étudiants aspirent en moins grande proportion à un diplôme de baccalauréat : davantage d'étudiants ne souhaitent qu'un certificat ou sont incertains du niveau de diplôme à atteindre. La connaissance des débouchés du programme se veut plus faible du côté des étudiants de la TÉLUQ.

Portrait des étudiants en formation à distance selon l'enquête NSSE

En complément à ICOPE, l'enquête NSSE (*National Survey of Student Engagement*) est utilisée pour bonifier le portrait. Les questions se rapportant à la préparation aux études, au temps consacré aux cours, au volume de travail, à la rétroaction et aux apprentissages en profondeur ont été examinées¹⁸. Un tri s'impose toutefois, plusieurs de ces éléments étant davantage influencés par les exigences des programmes ou la vision de l'établissement, que par les habiletés ou méthodes de travail des étudiants¹⁹. De plus, les petits nombres de répondants en FAD engendrent, pour certains aspects, des tendances contradictoires entre le temps complet et le temps partiel, reflétant ainsi une réalité programme plus

¹⁷ Même si l'écart n'est pas jugé statistiquement significatif, la proportion des étudiants en FAD du réseau connaissant très bien les débouchés compte 6 points de pourcentage de plus que celle des étudiants sans cours à distance.

¹⁸ Les éléments liés à la participation en classe, aux interactions avec les pairs ou le personnel et à l'appréciation des services ont été jugés non pertinents dans le présent contexte.

¹⁹ Par exemple, si les étudiants en FAD indiquent avoir évalué plus souvent « un point de vue, une décision ou une source d'information » que ceux en présentiel, est-ce parce que ce mode d'études les incite à le faire davantage ? Ou si les répondants en FAD étudient simplement dans des programmes s'y prêtant plus (effet disciplinaire) ?

qu'étudiante²⁰. Les programmes d'enseignement professionnel, rarement suivis à temps complet, teintent fortement les résultats de la formation à distance (FAD) à temps partiel.

Le tableau A6 rapporte les réponses aux questions sélectionnées pour lesquelles il existe une différence d'au moins 5 points de pourcentage entre les proportions des étudiants entièrement en FAD et ceux sans cours à distance²¹. À des fins de cohérence avec ICOPE, seuls les étudiants à temps partiel sont considérés dans le tableau.

Lire et rédiger de manière efficace, une force de la formation à distance

Les items retenus (tableau A6) portent principalement sur les méthodes de travail, les compétences en lecture et écriture, et les habiletés professionnelles. Malgré leurs limites, les données font ressortir l'importance des lectures obligatoires pour les étudiants à distance. Comparativement aux autres étudiants, ceux en FAD accordent une plus grande partie de leur temps d'étude à ces lectures et en identifient plus souvent les points d'intérêt. Aussi, bien que le nombre imposé de dissertations, rapports ou autres travaux écrits soit moins volumineux du côté de la FAD, les acquis au niveau des compétences rédactionnelles sont solides. L'écriture claire et efficace constitue une force des étudiants à distance. Au niveau des méthodes de travail, les étudiants en FAD indiquent réviser leurs notes de cours et faire des résumés de la matière plus souvent que les autres. Les étudiants en FAD développent également plus d'habiletés professionnelles. Ceci n'est sûrement pas étranger au besoin de se perfectionner dans leur domaine d'emploi et à la formation choisie, en conséquence.

Besoin de développer l'offre de cours à distance

Une des questions d'ICOPE sur le choix de l'établissement amène une réflexion quant à l'offre de cours à distance. Par rapport aux étudiants qui ne suivent aucun cours en FAD, une plus grande proportion des étudiants à distance indiquent qu'ils n'auraient pas poursuivi leurs études universitaires si leur établissement actuel n'existait pas; cette proportion est encore plus marquée du côté de la TÉLUQ (tableau A5). Considérant la nature des études à distance, on aurait pu présumer d'une plus grande mobilité étudiante. Les étudiants peuvent, bien entendu, apprécier une formule d'enseignement à distance plus qu'une autre. Par exemple, près de 70 % des étudiants ont choisi la TÉLUQ parce qu'elle propose une grande autonomie dans les études, une flexibilité d'horaire et une facilité à concilier études, travail et famille. Force est toutefois de constater que l'offre de formation à distance au Québec, bien qu'intéressante, n'est pas aussi exhaustive et diversifiée que celle disponible sur campus. Si tous les programmes existants pouvaient être suivis à distance, il est fort à parier que la réponse à cette question aurait été différente. Aussi, l'offre de cours à distance n'est peut-être pas suffisamment connue de la population. Certains étudiants en FAD peuvent avoir répondu négativement à cette question par simple ignorance de ce qui existe ailleurs dans leur domaine. Le Québec aurait tout intérêt à mettre en valeur son offre de formation à distance (un point en faveur d'un eCampus).

²⁰ Par exemple, les données montrent que les étudiants à temps partiel en FAD ont moins souvent à mémoriser du matériel de cours que les autres étudiants à temps partiel, alors que ceux à temps complet en FAD le font plus que les autres étudiants à temps complet.

²¹ Les nombres de répondants étant plus petits, les tests statistiques ne sont pas appliqués.

Plusieurs commentaires d'étudiants font également ressortir le besoin de bonifier l'offre de cours à distance (annexe B).

Réussite des études

Des taux de diplomation à première vue plus faibles en formation à distance

La persévérance jusqu'au diplôme sert souvent à mesurer la réussite scolaire. Les universités utilisent notamment cette approche lors de la reddition de comptes auprès de l'Assemblée nationale du Québec, dans le cadre de la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* (Loi 95). Les taux de diplomation après 6 ans, produits pour la Loi 95, sont plus faibles pour la TÉLUQ que pour les autres établissements de l'UQ (tableau C1). Grâce aux données ICOPE 2011, fusionnées avec le cheminement scolaire des répondants²², on calcule pour la première fois des taux de diplomation pour les étudiants en formation à distance (FAD) du reste du réseau. Bien que les taux soient plus faibles du côté de la TÉLUQ (nous y reviendrons), les étudiants entièrement en FAD dans les autres établissements ont également plus de difficultés à persévérer jusqu'au diplôme que ceux qui ne suivent aucun cours ou une partie de leurs cours seulement à distance (tableau C2). Les taux de diplomation après 6 ans des étudiants exclusivement en FAD au baccalauréat et au certificat sont inférieurs d'environ 20 points de pourcentage à ceux des autres étudiants (sauf au certificat à temps partiel). Pour bien comprendre ces écarts, une étude des facteurs de risque s'impose.

Les analyses antérieures au baccalauréat, un bon point de départ pour comprendre la réussite

Avant de se pencher sur la persévérance des étudiants en FAD, il importe de connaître plus largement les conditions de réussite des études. Les rapports de Pageau et Bujold (2000) et Bujold (2010), sur la persévérance au baccalauréat, constituent un bon point de départ. Les variables identifiées dans ces rapports, de même que d'autres variables utilisées plus récemment, serviront de base à notre analyse, qui priorise la situation actuelle de l'étudiant. Sont ainsi exclues de l'analyse certaines variables référant à son passé²³ ou à une intention future²⁴. Il ne s'agit pas ici de procéder à une étude exhaustive des conditions de réussite, mais bien de faire ressortir des éléments jetant un éclairage nouveau sur la FAD. Le tableau C3 présente la liste des variables retenues. Chacune d'entre elle a d'abord été croisée avec le parcours scolaire des répondants (diplômé, actif, en situation d'abandon) pour identifier celles qui ont un impact significatif sur la réussite. Différents modèles de régression logistique, prenant en considération

²² Seules les données des répondants ayant autorisé la fusion ont été considérées dans l'analyse.

²³ On pense entre autres à l'occupation d'un emploi à plein temps au cours des 5 années ayant précédé l'entrée, de même qu'à l'occupation des 12 derniers mois. Le moment de la dernière fréquentation scolaire a toutefois été conservé pour identifier les étudiants ayant fait une pause d'études avant de s'inscrire. Cette variable capturera indirectement les occupations passées.

²⁴ La réussite des cours au premier trimestre, bien que fortement associée à l'obtention du diplôme, n'est pas considérée ici, puisqu'elle projette l'étudiant dans le futur. Au moment où il répond au questionnaire, on ne sait pas encore s'il réussira sa première session. Aussi, l'occupation actuelle d'un emploi a préséance sur l'intention de travailler durant ses études.

les interactions entre ces différentes variables explicatives, sont ensuite développés pour les étudiants à temps partiel au baccalauréat et au certificat. Des tests de multicolinéarité ont été appliqués pour éviter d'introduire dans les modèles des variables fortement corrélées²⁵.

Le cumul de plusieurs facteurs de risque, une explication de la faiblesse des taux

Pourquoi les taux de diplomation des étudiants en formation à distance (FAD) sont-ils en moyenne plus faibles que ceux des autres étudiants ? Une partie de l'explication découle de leurs conditions de vie et d'études. Au baccalauréat à temps partiel, ceux qui optent pour la FAD cumulent en moyenne un plus grand nombre de facteurs de risque que les autres (tableau C4). En effet, 52 % des étudiants de la TÉLUQ et 48 % de ceux en FAD dans le reste du réseau ont au moins neuf facteurs jouant contre eux, comparativement à 30 % chez les étudiants sans cours à distance. Pour l'étudiant au parcours atypique, avec des responsabilités familiales, dont la vie s'organise autour de l'emploi, la FAD constitue l'outil par excellence pour améliorer son sort et solidifier ses assises sur le marché du travail. Au certificat à temps partiel, la distribution des facteurs de risque est sensiblement la même à l'UQ entre les étudiants en FAD et les autres. Les étudiants de la TÉLUQ cumulent toutefois, en moyenne, un plus grand nombre de facteurs de risque que ceux des autres établissements. Ceci est cohérent avec les taux de diplomation présentés au tableau C2. Si la FAD est le type de formation qui attire davantage les étudiants non traditionnels en raison de leurs obligations, il est logique que ces étudiants se tournent davantage vers la TÉLUQ spécialisée à cet effet. Les taux de diplomation plus faibles associés à la TÉLUQ sont intimement liés à cette population étudiante particulière.

Une formation antérieure solide et des intentions claires sont primordiales au baccalauréat

Dans le cadre de la présente analyse, le fait de détenir au moins un diplôme d'études collégiales et de vouloir dès le départ le diplôme du programme entrepris sont les conditions les plus importantes de la réussite au baccalauréat à temps partiel (tableau C6).

Avec un coefficient de détermination ajusté²⁶ de 35 %, l'analyse de régression logistique réalisée est fort satisfaisante, compte tenu du phénomène analysé et du fait que l'enquête ICOPE ne couvre pas toutes les dimensions de la réussite. Nous sommes également conscients que de considérer un grand nombre de variables explicatives fait perdre au modèle plusieurs degrés de liberté dû à la présence de valeurs manquantes. Ce choix vise toutefois à mesurer l'impact de certains facteurs en tenant compte de toutes les facettes de la réalité étudiante. Toutes choses égales par ailleurs, les caractéristiques suivantes affectent aussi de manière non négligeable la persévérance au baccalauréat à temps partiel :

- La persévérance aux études diminue avec l'âge à l'entrée. Les étudiants plus jeunes ont de meilleures chances de poursuivre jusqu'au diplôme.

²⁵ Absence de multicolinéarité dans les modèles testés selon le VIF (*Variance Inflation Factor*).

²⁶ Pour la régression logistique, la part de la variance expliquée est représentée par le pseudo R^2 ajusté, calculé à partir du ratio de vraisemblance. Cette mesure est celle qui s'approche le plus du coefficient de détermination R^2 de la régression linéaire (Valiquette, 2010).

- Avoir fait une pause d'études avant d'entrer au baccalauréat, notamment de trois ans et plus, est associé à un plus grand risque de décrochage.
- L'étudiant qui a vécu des interruptions d'études antérieures, que ce soit au niveau secondaire, collégial ou universitaire, est également plus à risque.
- Avoir un intérêt marqué pour son programme (s'y intéresser depuis au moins trois ans) et avoir une très bonne connaissance de ses débouchés sur le marché du travail sont deux éléments qui favorisent la réussite.

Le certificat, un programme aux visages multiples

La situation au certificat s'avère plus difficile à modéliser au moyen d'une seule régression. Certains étudiants abordent le milieu universitaire par le biais d'un certificat pour tester si ce milieu leur convient, avec possiblement l'intention d'en faire plus par la suite si l'expérience est concluante. D'autres, qui ont déjà un diplôme universitaire en poche, souhaitent obtenir un complément de formation. Nos premiers essais de modélisation, qui considéraient tous les inscrits au certificat à temps partiel sans distinction, obtenaient au mieux un coefficient de détermination ajusté (R^2) autour de 16 %. Nous avons tenté d'approcher les différents cas de figures au certificat en segmentant la population selon le plus haut niveau de diplôme détenu : étudiant ne détenant pas de diplôme universitaire antérieur, celui qui a déjà un diplôme de certificat et celui qui possède au moins un diplôme de baccalauréat. Les R^2 obtenus varient entre 17,5 % et 25 %.

La réalité de l'étudiant qui en est à son premier programme universitaire (certificat) se capture plus difficilement par le biais des variables d'ICOPE. Néanmoins, les variables explicatives significatives de ce modèle présentent des similitudes avec celles du baccalauréat. L'étudiant qui détient un diplôme de D.E.C., qui est âgé de moins de 25 ans, qui veut le diplôme du programme entrepris, qui prévoit cheminer sans trimestres d'interruption et qui a des aspirations scolaires élevées (un baccalauréat ou plus) a davantage de chance de poursuivre jusqu'au diplôme.

Le modèle avec le meilleur pouvoir explicatif est celui des étudiants qui s'inscrivent au certificat après un diplôme de grade (baccalauréat ou plus). Parmi les conditions de réussite, on note : prévoir cheminer sans trimestres d'interruption, valoriser les études plus que toute autre activité et que l'intérêt pour le programme de certificat ait pris naissance dans le milieu scolaire. Pour ces deux premiers modèles, le fait de vouloir améliorer ses conditions de vie ou de travail est également un gage de succès.

Le dernier modèle, qui concerne les étudiants détenant déjà un certificat, met en lumière l'importance de l'âge à l'entrée, de considérer son choix d'établissement définitif et de prévoir cheminer sans trimestres d'interruption. De manière surprenante, l'amélioration de ses conditions de vie ou de travail n'est non seulement pas une motivation pour ces étudiants, mais serait liée à un plus grand taux de décrochage. Ces étudiants auraient-ils davantage tendance à mettre de côté les études au profit d'une offre d'emploi ? À moins que ce groupe d'étudiants ne demeure un amalgame de plusieurs réalités²⁷, malgré la segmentation considérée au certificat, rendant ainsi la modélisation plus délicate.

²⁷ Par exemple, étudiants visant un diplôme de baccalauréat par cumul de certificats et étudiants faisant un retour aux études pour venir chercher une spécialisation complémentaire.

Étudier à distance, un facteur de risque additionnel

Parmi les variables explicatives considérées dans les modèles se trouve un indicateur de formation à distance (FAD)²⁸. À conditions de vie et d'études similaires, le fait de suivre ses cours à distance au baccalauréat à temps partiel est associé à un plus grand risque de décrochage. Si étudier à distance semble d'entrée de jeu facile, en raison de l'autonomie permise et de la flexibilité d'horaire, ceux qui sont passés par la FAD vous diront qu'elle exige une bonne organisation, un engagement particulier dans ses études et une motivation à toute épreuve. L'isolement et les interactions restreintes avec les enseignants et les pairs ne facilitent pas non plus les apprentissages et l'intégration²⁹. Pour les étudiants au certificat qui ne possèdent pas de diplôme universitaire antérieur, les études à distance constituent également un facteur de risque additionnel. Chez ceux qui ont déjà un certificat (peut-être deux) à leur actif, la FAD semble être un facteur facilitant. Plusieurs de ces étudiants, probablement dans un cheminement de baccalauréat par cumul de certificats, en sont déjà à leur deuxième ou troisième certificat et donc plus près de leur objectif que celui qui entreprend un baccalauréat régulier. Dans ce contexte, la formule à distance semble être un élément facilitant pour parcourir le chemin restant.

Il aurait été intéressant de pouvoir nuancer l'effet de la FAD sur la réussite des études. Malheureusement, dans nos données, il n'est pas possible de distinguer les formules d'enseignement synchrone (ou interactive) et asynchrone. On peut supposer que la formule asynchrone, qui demande une autonomie et un engagement accrus de la part de l'étudiant, est associée à un risque plus élevé d'abandon des études que l'autre approche. Ceci pourrait expliquer en partie, en complément à nos observations précédentes sur la population étudiante, les taux de diplomation plus faibles du côté de la TÉLUQ, qui offre essentiellement des cours autoportants. Bien que ce type de cours soit précisément ce qui rend l'université accessible aux étudiants qui baignent dans une réalité plus complexe, cette formule d'enseignement ajoute, pour plusieurs, une contrainte de plus à l'atteinte de leurs objectifs d'études.

Conclusion : Développer la formation à distance, oui, mais de manière réfléchie!

Les données ont fait ressortir le besoin d'offrir davantage de cours à distance, mais aussi de mieux faire connaître notre offre de formation actuelle. La FAD est un des outils privilégiés pour favoriser l'accessibilité aux études, tant sur le plan géographique que pour les « nombreuses personnes qui adoptent un rapport aux études non traditionnel, de par leur emploi, leurs responsabilités familiales, leurs études à temps partiel ou leur parcours irrégulier » (CSE 2013 et 2016). La présente analyse a effectivement démontré la forte présence de ces étudiants non traditionnels parmi ceux faisant appel à la FAD.

Bien que les données à notre disposition ne permettent pas de nuancer les différents types de FAD, les résultats ont tout de même établi que, globalement, les études à distance sont associées à un plus grand risque de décrochage. De la formation individuelle sous forme de cours autoportants à la formation en

²⁸ L'indicateur prend la valeur 0 lorsque l'étudiant ne fait aucun cours à distance, la valeur 1 lorsqu'une partie des cours sont à distance et la valeur 2 lorsqu'il fait tous ses cours de cette façon.

²⁹ Les recherches au baccalauréat liées au projet NSSE (*National Survey of Student Engagement*) témoignent de l'importance des interactions étudiants-professeur, de même qu'avec les autres étudiants, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (voir le site NSSE en référence).

groupe par visioconférence, en passant par la formation hybride, il existe plusieurs cas de figures qu'il serait bon de documenter et analyser dans le futur pour mieux comprendre la nature de ce risque. Compte tenu du profil particulier des étudiants ayant recours à la formation à distance (FAD), il faut rester à l'écoute pour développer des cours et mettre en place des formules d'études répondant à leurs besoins. De plus, le risque inhérent à la FAD incite à la vigilance. Pour maximiser le succès des apprenants, les établissements doivent miser sur le développement d'une formation de qualité et un accompagnement hors pair.

Finalement, au-delà de la formation à distance, l'accessibilité géographique « physique » contribue de manière importante à l'accessibilité aux études universitaires. En l'absence d'une université sise à proximité de leur lieu de résidence, plusieurs étudiants ne pousseraient pas leurs études aussi loin, que ce soit pour un premier diplôme universitaire, des études de cycles supérieurs ou un complément de formation. La formation continue s'en trouverait également pénalisée. Le fait que la formation à distance réponde davantage aux besoins des étudiants non traditionnels et ajoute, dans certains cas, une difficulté de plus renforce l'importance d'avoir des établissements en région.

Références

Bonin, Sylvie. « La formation à distance – Portrait des étudiants de l'Abitibi-Témiscamingue », Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec, mars 2018.

Bonin, Sylvie. « Des indicateurs de conditions de poursuite des études – Bilan de l'enquête ICOPE de l'automne 2016 », Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec, mars 2017.

Bonin, Sylvie; Girard, Stéphanie. « Enquête ICOPE 2016 – Rapport d'enquête », Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec, septembre 2017.

http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_enquete_icope_2016_vf_3.pdf

Bujold, Johanne avec la collaboration de Sylvie Bonin. « Les conditions de réussite au baccalauréat dans le réseau de l'Université du Québec. Une analyse des données de l'enquête ICOPE 2001 », Université du Québec, mai 2010.

http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_analyses_icope_2001.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). « Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé », Québec, Le Conseil, juin 2013.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0480.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). « La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser », Québec, Le Conseil, juin 2015.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). « Plan stratégique 2017-2022 », ISBN 978-2-550-80832-9, Québec, 2017.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Plan_strategique17-22.pdf

National Survey of Student Engagement (NSSE), « Engagement Indicators »

http://nsse.indiana.edu/html/engagement_indicators.cfm

Pageau, Danielle et Johanne Bujold. « Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études. », Université du Québec, octobre 2000.

http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/Rapport_detaille_bac.pdf

Valiquette, Gilles. « Analyse des données quantitatives : Des tableaux de fréquences à la régression logistique », Document d'accompagnement. Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales (CIQSS), janvier 2010.

Annexe A : Statistiques sur les étudiants en formation à distance (nombres et proportions) et leurs caractéristiques

Tableau A1 : Nombre d'activités en formation à distance au Québec

Établissement	Automne 2012	Automne 2013	Automne 2014	Automne 2015	Automne 2016
Concordia	47	52	53	52	44
HEC	1	1	3	2	6
Laval	275	313	338	367	386
McGill	4	1	3	5	7
Montréal	3	59	79	79	82
Polytechnique		1	1	1	5
Sherbrooke	99	134	147	151	151
Hors UQ	429	561	624	657	681
TÉLUQ	357	362	376	377	387
UQAM	4	4	1	1	1
UQAR	45	47	24	21	24
UQAT	54	59	58	63	70
UQTR	35	55	67	58	66
ENAP	10	13	13	13	15
UQ	505	540	539	533	563
Total	934	1 101	1 163	1 190	1 244

Notes : Ce tableau comptabilise les activités de formation « autonome » à distance qui ne requièrent pas d'espace de formation particulier. Une fraction seulement des activités de formation à distance est ainsi recensée. De plus, les activités de recherche et rédaction en sont exclues.

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, Gestion des données sur l'effectif universitaire, Données extraites le 15 janvier 2018.

Tableau A2 : Nombre d'inscriptions-cours en formation à distance au Québec

Établissement	Automne 2012	Automne 2013	Automne 2014	Automne 2015	Automne 2016
Concordia	11 786	12 599	12 723	12 741	13 216
HEC	46	64	112	125	287
Laval	16 915	19 765	22 486	25 019	28 767
McGill	25	19	98	92	131
Montréal	50	3 399	4 101	4 400	5 150
Polytechnique		36	68	96	236
Sherbrooke	2 052	2 931	2 282	2 158	2 452
Hors UQ	30 874	38 813	41 870	44 631	50 239
TÉLUQ	13 213	12 251	13 457	13 602	13 992
UQAM	51	42	50	3	8
UQAR	999	1 262	1 156	1 192	1 179
UQAT	1 827	2 010	2 303	2 449	2 669
UQTR	1 935	2 721	3 229	3 454	4 318
ENAP	391	480	534	574	585
UQ	18 416	18 766	20 729	21 274	22 751
Total	49 290	57 579	62 599	65 905	72 990

Notes : Ce tableau comptabilise les activités de formation « autonome » à distance qui ne requièrent pas d'espace de formation particulier. Une fraction seulement des activités de formation à distance est ainsi recensée. De plus, les activités de recherche et rédaction en sont exclues. L'étudiant qui suit plus d'un cours à distance au même trimestre sera comptabilisé autant de fois que d'activités.

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, Gestion des données sur l'effectif universitaire, Données extraites le 15 janvier 2018.

Tableau A3 : Part des nouveaux étudiants en formation à distance

Établissement	En formation à distance (FAD)				Aucun cours à distance	Total
	Certains de mes cours	La majorité de mes cours	Tous mes cours	Sous-total en FAD		
UQAM	2,7 %	0,1 %	0,4 %	3,2 %	96,8 %	100,0 %
UQTR	13,3 %	1,2 %	8,0 %	22,5 %	77,5 %	100,0 %
UQAC	5,4 %	0,6 %	1,4 %	7,3 %	92,7 %	100,0 %
UQAR	6,3 %	0,4 %	6,3 %	13,0 %	87,0 %	100,0 %
UQO	2,0 %	0,1 %	0,2 %	2,3 %	97,7 %	100,0 %
UQAT	5,9 %	1,3 %	39,3 %	46,6 %	53,4 %	100,0 %
INRS	4,3 %	0,0 %	0,0 %	4,3 %	95,7 %	100,0 %
ENAP	22,9 %	3,7 %	11,8 %	38,4 %	61,6 %	100,0 %
ÉTS	9,2 %	0,3 %	1,1 %	10,6 %	89,4 %	100,0 %
UQ (sans TÉLUQ)	5,9 %	0,5 %	4,2 %	10,5 %	89,5 %	100,0 %

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

Tableau A3.1 : Part des nouveaux étudiants en formation à distance au premier cycle

Établissement	En formation à distance (FAD)				Aucun cours à distance	Total
	Certains de mes cours	La majorité de mes cours	Tous mes cours	Sous-total en FAD		
UQAM	2,8 %	0,1 %	0,1 %	3,1 %	96,9 %	100,0 %
UQTR	15,5 %	1,4 %	9,1 %	26,1 %	73,9 %	100,0 %
UQAC	4,5 %	0,4 %	1,0 %	6,0 %	94,0 %	100,0 %
UQAR	5,6 %	0,0 %	8,8 %	14,4 %	85,6 %	100,0 %
UQO	1,2 %	0,0 %	0,0 %	1,2 %	98,8 %	100,0 %
UQAT	5,5 %	1,2 %	48,6 %	55,4 %	44,6 %	100,0 %
ÉTS	11,4 %	0,4 %	1,4 %	13,2 %	86,8 %	100,0 %
UQ (sans TÉLUQ)	5,9 %	0,4 %	4,6 %	10,8 %	89,2 %	100,0 %

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

Tableau A3.2 : Part des nouveaux étudiants en formation à distance au premier cycle à temps partiel

Établissement	En formation à distance (FAD)				Aucun cours à distance	Total
	Certains de mes cours	La majorité de mes cours	Tous mes cours	Sous-total en FAD		
UQAM	5,0%	0,3%	0,2%	5,5%	94,5%	100,0 %
UQTR	15,5%	4,6%	30,7%	50,8%	49,2%	100,0 %
UQAC	6,4%	1,8%	4,6%	12,8%	87,2%	100,0 %
UQAR	8,6%	0,0%	23,7%	32,3%	67,7%	100,0 %
UQO	1,3%	0,0%	0,0%	1,3%	98,8%	100,0 %
UQAT	4,9%	1,1%	81,3%	87,4%	12,6%	100,0 %
ÉTS	10,1%	3,4%	11,2%	24,7%	75,3%	100,0 %
UQ (sans TÉLUQ)	7,0%	1,3%	17,7%	26,0%	74,0%	100,0 %

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

Tableau A3.3 : Part des nouveaux étudiants en formation à distance aux cycles supérieurs

Établissement	En formation à distance (FAD)				Aucun cours à distance	Total
	Certains de mes cours	La majorité de mes cours	Tous mes cours	Sous-total en FAD		
UQAM	2,3 %	0,2 %	1,2 %	3,7 %	96,3 %	100,0 %
UQTR	5,4 %	0,4 %	4,0 %	9,7 %	90,3 %	100,0 %
UQAC	7,1 %	0,9 %	2,2 %	10,2 %	89,8 %	100,0 %
UQAR	8,2 %	1,4 %	0,0 %	9,6 %	90,4 %	100,0 %
UQO	4,5 %	0,5 %	1,0 %	6,0 %	94,0 %	100,0 %
UQAT	6,9 %	1,5 %	16,2 %	24,6 %	75,4 %	100,0 %
INRS	4,3 %	0,0 %	0,0 %	4,3 %	95,7 %	100,0 %
ENAP	22,9 %	3,7 %	11,8 %	38,4 %	61,6 %	100,0 %
ÉTS	2,5 %	0,0 %	0,4 %	2,9 %	97,1 %	100,0 %
UQ (sans TÉLUQ)	6,0 %	0,8 %	3,1 %	9,9 %	90,1 %	100,0 %

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

Tableau A4 : Caractéristiques des nouveaux étudiants de l'Université du Québec selon l'enquête ICOPE – Tous les répondants

Caractéristiques des répondants ³⁰ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
NOMBRE DE RÉPONDANTS	398	612	8 570	875
Caractéristiques académiques et sociodémographiques				
Âge moyen à l'entrée dans le programme (années)	35,2	28,9	26,6	34,9
Femmes	77 %	61 %	66 %	77 %
Inscrits à temps partiel	90 %	37 %	24 %	83 %
Inscrits au premier cycle	79 %	70 %	72 %	86 %
Excellente connaissance de la langue ³¹ française	88 %	84 %	88 %	87 %
Excellente connaissance de la langue anglaise	23 %	25 %	28 %	28 %
Étudiants de première génération universitaire	63 %	54 %	47 %	64 %
Membres des Premières Nations ou Inuits	1 %	2 %	2 %	2 %
Limités dans leurs apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle	8 %	10 %	11 %	8 %
Domaines d'études :				
Sciences pures et appliquées	2 %	20 %	21 %	6 %
Sciences de la santé	30 %	18 %	6 %	5 %
Administration	33 %	41 %	26 %	57 %
Éducation	21 %	7 %	12 %	9 %
Sciences humaines	3 %	11 %	23 %	13 %
Lettres	10 %	1 %	4 %	8 %
Conditions de vie				
Avoir des enfants sous sa responsabilité	58 %	30 %	17 %	51 %
Nombre d'enfants : deux ou plus ³²	66 %	70 %	67 %	67 %
Être seul pour s'occuper des enfants	14 %	16 %	16 %	19 %
Être seul à payer pour les enfants	16 %	21 %	20 %	21 %
Avoir d'autres personnes sous sa responsabilité (autres que les enfants)	6 %	4 %	3 %	3 %

³⁰ Les statistiques présentées sont celles des répondants, et non de la population admissible à l'enquête.

³¹ La connaissance des langues s'appuie sur quatre questions : une autoévaluation de la compréhension, de l'écriture, de la lecture et de l'expression orale.

³² Les indicateurs concernant les étudiants-parents (ex. : nombre d'enfants) reposent sur un plus petit nombre de répondants.

Caractéristiques des répondants ³⁰ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
Habiter avec ses ou des parents	6 %	21 %	31 %	9 %
Habiter avec conjoint et/ou enfants	80 %	45 %	33 %	75 %
Situation financière jugée précaire	23 %	39 %	38 %	25 %
Faire appel à plusieurs sources de revenu pour financer ses études	25 %	50 %	56 %	23 %
Faire appel à la source³³ de revenu suivante pour financer ses études :				
Prêts et bourses du gouvernement	10 %	34 %	35 %	19 %
Bourse d'un autre organisme ou de l'établissement	3 %	13 %	15 %	3 %
Emploi d'été	3 %	22 %	28 %	2 %
Emploi à temps partiel ou occasionnel	13 %	36 %	41 %	9 %
Emploi à plein temps	62 %	24 %	17 %	54 %
Soutien financier de la famille	7 %	24 %	35 %	6 %
Soutien financier du conjoint	11 %	9 %	6 %	9 %
Économies, placements ou rentes	11 %	13 %	17 %	13 %
Emprunts	6 %	15 %	13 %	5 %
État de la préparation				
Préparation à entreprendre ses études jugée très bonne ou excellente	62 %	59 %	59 %	58 %
Avoir déjà interrompu des études antérieures (secondaires, collégiales ou universitaires)	54 %	45 %	39 %	59 %
Avoir déjà interrompu des études universitaires	35 %	28 %	24 %	40 %
Principal motif d'interruption des études universitaires³⁴ :				
Motifs financiers	18 %	11 %	13 %	9 %
Manque d'intérêt pour son programme	13 %	21 %	27 %	16 %
Difficulté à concilier études, travail et/ou famille	32 %	31 %	17 %	37 %
Dernière fréquentation scolaire remonte à :				
Moins de 6 mois	27 %	61 %	62 %	24 %
3 ans ou plus	48 %	21 %	18 %	50 %

³³ La somme des proportions dépasse 100 %, les répondants pouvant spécifier plusieurs sources.

³⁴ Les statistiques sur les motifs d'interruption à l'université sont basées sur un nombre restreint de répondants.

Caractéristiques des répondants ³⁰ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
Intentions				
Vouloir cheminer sans trimestre d'interruption	70 %	85 %	88 %	66 %
Choix de l'établissement considéré définitif	82 %	87 %	84 %	72 %
N'aurait pas poursuivi d'études universitaires sans son établissement	36 %	22 %	17 %	48 %
Intention face à l'obtention du diplôme – Vouloir :				
Le diplôme du programme entrepris	91 %	90 %	90 %	82 %
Un diplôme, mais nécessairement celui du programme actuel	1 %	6 %	6 %	5 %
Suivre quelques cours seulement	1 %	1 %	1 %	5 %
Ne sait pas	7 %	3 %	3 %	8 %
Aspirations scolaires des répondants de premier cycle :				
Plus haut niveau prévu : Certificat	27 %	4 %	4 %	27 %
Plus haut niveau prévu : Baccalauréat	53 %	56 %	53 %	49 %
Plus haut niveau prévu : Cycles supérieurs	17 %	36 %	39 %	19 %
Motivations à s'inscrire (sous forme d'indices³⁵)				
Vouloir entreprendre une nouvelle carrière	0,55	0,57	0,54	0,57
Améliorer mes conditions de vie et/ou de travail	0,75	0,80	0,72	0,75
Accéder à une profession	0,67	0,83	0,84	0,69
Me perfectionner dans mon domaine d'emploi	0,81	0,75	0,67	0,74
Me prouver que je suis capable	0,34	0,44	0,45	0,36
Poursuivre à un niveau supérieur	0,34	0,58	0,57	0,38
Intérêt pour le programme d'études				
Choix de programme considéré définitif	86 %	80 %	81 %	74 %
Être inscrit dans son premier choix de programme	92 %	83 %	84 %	87 %
Très grand intérêt pour son programme	54 %	53 %	54 %	43 %
L'intérêt pour le programme existe depuis 3 ans ou plus	48 %	51 %	50 %	40 %
Intérêt pour le programme né dans le milieu de travail	56 %	33 %	22 %	61 %
Valoriser davantage les études (que le travail ou les loisirs)	32 %	72 %	82 %	35 %

³⁵ L'échelle de réponses progressive, de « pas du tout » à « tout à fait », a été recodée de 0 à 1 pour produire un indice d'importance.

Caractéristiques des répondants ³⁰ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
Liens avec le marché du travail				
Avoir été en emploi à plein temps au cours des cinq dernières années	91 %	62 %	52 %	91 %
Occuper un emploi au moment de l'enquête (au premier trimestre d'études)	86 %	69 %	66 %	84 %
Moyenne d'heures travaillées par semaine ³⁶	35,3	25,7	21,9	35,2
Travailler plus de 30 heures par semaine	76 %	37 %	25 %	80 %
Occuper deux emplois ou plus	15 %	14 %	16 %	11 %
Lien fort entre l'emploi et les études	79 %	58 %	45 %	68 %
Avoir l'intention de travailler durant ses études (qu'on soit ou non en emploi au moment de l'enquête)	90 %	74 %	75 %	85 %
Connaissance du programme d'études				
Avoir une très bonne connaissance du cheminement à suivre dans son programme	53 %	49 %	45 %	53 %
Avoir une très bonne connaissance de l'objet des cours qui composent son programme	36 %	38 %	35 %	37 %
Avoir une très bonne connaissance des débouchés de son programme	37 %	32 %	29 %	28 %

Note : La catégorie « aucun cours » à distance sert de référence pour les trois premières colonnes. Une cellule en gris indique un écart significatif (seuil 5 %) par rapport à cette catégorie. Pour la TÉLUQ, les étudiants du réseau entièrement à distance (première colonne) constitueront le point de comparaison. La présence d'un écart significatif en les deux sera marquée en orange.

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

³⁶ Les indicateurs sur les étudiants en emploi (ex. : nombre d'heures travaillées) sont calculés à partir d'un ensemble de données plus petit.

Tableau A5 : Caractéristiques des nouveaux étudiants de l'Université du Québec selon l'enquête ICOPE – Répondants à temps partiel au premier cycle

Caractéristiques des répondants ³⁷ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
NOMBRE DE RÉPONDANTS	281	131	1 173	620
Caractéristiques académiques et sociodémographiques				
Âge moyen à l'entrée dans le programme (années)	35,5	32,2	33,3	34,9
Femmes	80 %	68 %	72 %	77 %
Excellente connaissance de la langue ³⁸ française	86 %	81 %	83 %	87 %
Excellente connaissance de la langue anglaise	18 %	21 %	23 %	28 %
Étudiants de première génération universitaire	69 %	66 %	63 %	66 %
Membres des Premières Nations ou Inuits	2 %	0 %	2 %	1 %
Limités dans leurs apprentissages en raison d'un problème de santé ou d'une déficience fonctionnelle	6 %	11 %	12 %	8 %
Domaines d'études :				
Sciences pures et appliquées	1 %	11 %	13 %	5 %
Sciences de la santé	32 %	22 %	10 %	1 %
Administration	32 %	41 %	36 %	67 %
Éducation	23 %	7 %	8 %	3 %
Sciences humaines	2 %	13 %	21 %	15 %
Lettres	9 %	2 %	6 %	7 %
Conditions de vie				
Avoir des enfants sous sa responsabilité	61 %	47 %	43 %	54 %
Nombre d'enfants : deux ou plus ³⁹	66 %	66 %	68 %	65 %
Être seul pour s'occuper des enfants	15 %	18 %	18 %	18 %
Être seul à payer pour les enfants	16 %	21 %	20 %	20 %
Avoir d'autres personnes sous sa responsabilité (autres que les enfants)	6 %	5 %	5 %	2 %
Habiter avec ses ou des parents	3 %	11 %	15 %	9 %
Habiter avec conjoint et/ou enfants	84 %	67 %	64 %	78 %
Situation financière jugée précaire	23 %	31 %	34 %	22 %

³⁷ Les statistiques présentées sont celles des répondants, et non de la population admissible à l'enquête.

³⁸ La connaissance des langues s'appuie sur quatre questions : une autoévaluation de la compréhension, de l'écriture, de la lecture et de l'expression orale.

³⁹ Les indicateurs concernant les étudiants-parents (ex. : nombre d'enfants) reposent sur un plus petit nombre de répondants.

Caractéristiques des répondants ³⁷ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
Faire appel à plusieurs sources de revenu pour financer ses études	21 %	27 %	31 %	21 %
Faire appel à la source⁴⁰ de revenu suivante pour financer ses études :				
Prêts et bourses du gouvernement	7 %	21 %	18 %	11 %
Bourse d'un autre organisme ou de l'établissement	1 %	2 %	4 %	3 %
Emploi d'été	0 %	6 %	5 %	1 %
Emploi à temps partiel ou occasionnel	9 %	20 %	18 %	6 %
Emploi à plein temps	66 %	50 %	53 %	61 %
Soutien financier de la famille	6 %	11 %	11 %	6 %
Soutien financier du conjoint	10 %	8 %	9 %	9 %
Économies, placements ou rentes	10 %	9 %	13 %	14 %
Emprunts	6 %	8 %	9 %	4 %
État de la préparation				
Préparation à entreprendre ses études jugée très bonne ou excellente	57 %	56 %	55 %	56 %
Détenir au plus un diplôme d'études secondaires ou professionnel	21 %	7 %	15 %	23 %
Suivre des cours de niveau universitaire pour la première fois	40 %	33 %	34 %	33 %
Avoir déjà interrompu des études antérieures (secondaires, collégiales ou universitaires)	57 %	65 %	59 %	60 %
Avoir déjà interrompu des études universitaires	34 %	45 %	37 %	41 %
Principal motif d'interruption des études universitaires⁴¹ :				
Motifs financiers	18 %	14 %	17 %	7 %
Manque d'intérêt pour son programme	13 %	19 %	14 %	14 %
Difficulté à concilier études, travail et/ou famille	33 %	31 %	29 %	41 %
Dernière fréquentation scolaire remonte à :				
Moins de 6 mois	24 %	42 %	32 %	19 %
3 ans ou plus	54 %	32 %	41 %	55 %

⁴⁰ La somme des proportions dépasse 100 %, les répondants pouvant spécifier plusieurs sources.

⁴¹ Les statistiques sur les motifs d'interruption à l'université sont basées sur un nombre restreint de répondants.

Caractéristiques des répondants ³⁷ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
Intentions				
Vouloir cheminer sans trimestre d'interruption	66 %	76 %	73 %	65 %
Choix de l'établissement considéré définitif	80 %	88 %	80 %	73 %
N'aurait pas poursuivi d'études universitaires sans son établissement	37 %	28 %	29 %	48 %
Intention face à l'obtention du diplôme – Vouloir :				
Le diplôme du programme entrepris	90 %	87 %	81 %	83 %
Un diplôme, mais nécessairement celui du programme actuel	1 %	5 %	9 %	5 %
Suivre quelques cours seulement	1 %	1 %	2 %	3 %
Ne sait pas	8 %	7 %	8 %	9 %
Aspirations scolaires des répondants :				
Plus haut niveau prévu : Certificat	29 %	11 %	16 %	31 %
Plus haut niveau prévu : Baccalauréat	55 %	62 %	54 %	47 %
Plus haut niveau prévu : Cycles supérieurs	14 %	24 %	27 %	17 %
Motivations à s'inscrire (sous forme d'indices⁴²)				
Vouloir entreprendre une nouvelle carrière	0,58	0,62	0,60	0,60
Améliorer mes conditions de vie et/ou de travail	0,79	0,89	0,80	0,76
Accéder à une profession	0,71	0,77	0,75	0,72
Me perfectionner dans mon domaine d'emploi	0,80	0,82	0,72	0,73
Me prouver que je suis capable	0,38	0,43	0,43	0,38
Poursuivre à un niveau supérieur	0,27	0,47	0,42	0,33
Intérêt pour le programme d'études				
Choix de programme considéré définitif	86 %	82 %	76 %	76 %
Être inscrit dans son premier choix de programme	93 %	88 %	83 %	87 %
Très grand intérêt pour son programme	54 %	52 %	49 %	41 %
L'intérêt pour le programme existe depuis 3 ans ou +	48 %	60 %	54 %	42 %
Intérêt pour le programme issu du milieu de travail	61 %	53 %	45 %	64 %
Valoriser davantage les études (que le travail ou les loisirs)	28 %	49 %	52 %	29 %

⁴² L'échelle de réponses progressive, de « pas du tout » à « tout à fait », a été recodée de 0 à 1 pour produire un indice d'importance.

Caractéristiques des répondants ³⁷ ICOPE à l'automne 2016	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)			TÉLUQ
	Tous les cours	Certains ou la majorité	Aucun cours	Tous les cours
Liens avec le marché du travail				
Avoir été en emploi à plein temps au cours des cinq dernières années	94 %	83 %	86 %	94 %
Occuper un emploi au moment de l'enquête (au premier trimestre d'études)	89 %	85 %	86 %	88 %
Moyenne d'heures travaillées par semaine ⁴³	36,0	32,0	32,7	36,4
Travailler plus de 30 heures par semaine	80 %	63 %	67 %	86 %
Occuper deux emplois ou plus	14 %	17 %	11 %	10 %
Lien fort entre l'emploi et les études	78 %	70 %	65 %	66 %
Avoir l'intention de travailler durant ses études (qu'on soit ou non en emploi au moment de l'enquête)	94 %	86 %	87 %	90 %
Connaissance du programme d'études				
Avoir une très bonne connaissance du cheminement à suivre dans son programme	51 %	59 %	47 %	53 %
Avoir une très bonne connaissance de l'objet des cours qui composent son programme	31 %	39 %	33 %	34 %
Avoir une très bonne connaissance des débouchés de son programme	36 %	35 %	30 %	27 %

Note : La catégorie « aucun cours » à distance sert de référence pour les trois premières colonnes. Une cellule en gris indique un écart significatif (seuil 5 %) par rapport à cette catégorie. Pour la TÉLUQ, les étudiants du réseau entièrement à distance (première colonne) constitueront le point de comparaison. La présence d'un écart significatif en les deux sera marquée en orange.

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

⁴³ Les indicateurs sur les étudiants en emploi (ex. : nombre d'heures travaillées) sont calculés à partir d'un ensemble de données plus petit.

Tableau A6 : Caractéristiques des étudiants de l'Université du Québec selon l'enquête NSSE – Répondants à temps partiel en première année de baccalauréat

Situation des répondants ⁴⁴ NSSE à l'hiver 2017	Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)		
	Tous les cours	Quelques cours	Aucun cours
NOMBRE DE RÉPONDANTS	40	40	320
Au cours de l'année, combien de fois avez-vous identifié les points importants d'une lecture obligatoire ? • Réponse « Souvent » ou « Très souvent »	85 %	80 %	78 %
Parmi les heures consacrées à vous préparer pour les cours durant une semaine typique de sept jours, environ combien sont dédiées aux lectures obligatoires ? • Réponse « Presque toutes » ou « La plupart »	53 %	23 %	32 %
Combien de dissertations, rapports ou autres travaux écrits vous ont-ils été assignés au cours de la présente année universitaire ? – Réponse « Aucun »			
• D'une longueur de 5 pages ou moins	25 %	20 %	13 %
• De 6 à 10 pages	40 %	30 %	20 %
• De 11 pages ou plus	48 %	50 %	37 %
Vos études dans cette université ont-elles contribué à votre développement sur le plan : Écrire de façon claire et efficace ? • Réponse : « Beaucoup » ou « Énormément »	78 %	45 %	53 %
Vos études dans cette université ont-elles contribué à votre développement sur le plan : Acquérir des compétences et des habiletés professionnelles ? • Réponse : « Beaucoup » ou « Énormément »	85 %	73 %	66 %
Au cours de l'année, combien de fois avez-vous révisé vos notes après un cours ? • Réponse « Souvent » ou « Très souvent »	73 %	65 %	55 %
Au cours de l'année, combien de fois avez-vous fait un résumé de ce que vous avez appris en classe ou du matériel de cours ? • Réponse « Souvent » ou « Très souvent »	70 %	60 %	59 %

Source : Enquête NSSE (*National Survey of Student Engagement*) de l'hiver 2017, Université du Québec.

⁴⁴ Les statistiques présentées sont celles des répondants, et non de la population admissible à l'enquête.

Annexe B : Commentaires d'étudiants

À la fin du questionnaire ICOPE, un espace est alloué au répondant pour lui permettre de s'exprimer librement. Près de 1 000 répondants ont utilisé cet espace en 2016. Les commentaires recueillis portent généralement sur les conditions de vie ou d'études des répondants, sur leur degré de satisfaction à l'égard de l'établissement, de l'enseignement reçu ou des cours suivis ou encore, sur le projet ICOPE lui-même. Une cinquantaine de commentaires (5 %) font référence à la formation à distance (FAD). Ils concernent principalement la liberté associée aux études à distance (autonomie, flexibilité d'horaire, ne pas avoir à se déplacer), les obligations personnelles qui les ont conduits à opter pour ce mode d'études, le coût des études et le besoin d'un plus grand nombre de cours en ligne. Au total, une vingtaine d'étudiants ont souligné ce dernier point, soit 40 % des commentaires concernant la FAD. Voici une sélection des commentaires formulés par les étudiants⁴⁵.

« J'aimerais que l'Université offre plus de cours en ligne. Il est difficile de toujours se libérer en soirée et surtout, les fins de semaine. En plus, la présence en cours est comptabilisée donc on doit y être présent. J'aimerais voir une plus grande flexibilité. »

« Créer davantage de formation à distance en soins infirmiers pour faciliter l'accès et l'apprentissage aux étudiants et étudiantes sur le marché du travail. »

« Dans le système universitaire québécois, au moins les personnes ayant déjà obtenu un baccalauréat devraient avoir beaucoup plus de choix de formations à distance. J'étudie beaucoup plus efficacement en lisant et en prenant des notes de façon autonome qu'en assistant à un cours, au temps duquel il faudrait ajouter celui du transport et celui de la lecture et de la prise de notes. »

« Dans ma situation, je me demande si les gens qui font des cours en ligne à temps partiel tout en travaillant à temps plein peuvent avoir du soutien financier comme une bourse. »

« Dans ma situation, le but premier de prendre des cours à distance n'est pas l'obtention d'un diplôme. Il s'agit plutôt d'ajouter des compétences à mon bagage professionnel, d'avoir une formation structurée et facile d'accès. »

« (...) Présentement, mon horaire de travail atypique s'effectue sur 2 semaines de nuit puis 2 semaines de jour avec des factions rotatives de 12h de 6h30 à 18h30 ou de 18h30 à 6h30. C'est donc la raison pour laquelle je dois effectuer mes études à distance. Étant donné que j'ai des obligations financières, je me dois de travailler à temps plein. »

« Il est très difficile de jumeler (...) travail et famille et faire plaisir à tous. Des cours en ligne serait beaucoup plus facile pour coordonner le tout. »

⁴⁵ Les commentaires ont été volontairement anonymisés, parfois allégés et un certain nombre de fautes d'accord ou de frappe ont été corrigées pour en faciliter la lecture.

« Je trouve dommage qu'il n'y a pas formation à distance pour un certificat en Marketing. J'espère que c'est à venir. »

« J'ai bâti une entreprise avec mon conjoint et je me suis retiré de cette entreprise durant ma dernière grossesse. J'ai la chance de recevoir un plein salaire en échange de beaucoup moins d'heures de travail car notre entreprise va très bien maintenant. Je profite donc de ce temps pour étudier et m'occuper de cet enfant par contre je dois absolument étudier à distance. »

« J'apprécie la liberté qu'offre les études à distance. »

« J'aurais beaucoup aimé que plus de cours à distance soient offerts dans mon programme d'études, puisque je dois faire 8 heures de route, aller-retour, pour 3 heures de cours à Montréal, étant donné que j'habite loin. C'est une raison pour laquelle j'aurai peut-être de grands obstacles pour terminer ma maîtrise, malgré la grande volonté de la mener à terme. »

« (...) devrait offrir des cours à distance (du moins durant la session d'été) et même durant les autres. (...) Les cours à distance permettraient aux étudiants de terminer leur bac plus rapidement, comme pour moi qui doit faire 2 ans et 3 cours à l'autre session et qui pense à quitter l'université pour cette raison, ma seule option est les cours d'été, mais nuisent au travail l'été qui est notre seule source de revenu en tant qu'étudiant... »

« Je suis vraiment intéressé par des éventuelles sessions d'hiver et printemps à distance, afin de pouvoir concilier un travail à plein temps et mes cours de manière professionnelle. Je suis souvent en déplacement à Montréal, je dois trouver une solution. (...) »

« Je travaille à temps plein (...) et j'ai trois cours cette session. Avec un enfant en bas âge c'est difficile pour moi. Si vous pouvez offrir beaucoup plus de cours à distance ou donner des cours les fins de semaine ce sera vraiment apprécié pour l'obtention de notre bacc. (...) »

« (...) tout comme moi, plusieurs personnes qui travaillent à temps complet aimeraient poursuivre ou reprendre des études universitaires que ce soit à temps complet ou à temps partiel. Toutefois, les déplacements pour les cours en salle représentent un gros inconvénient pour les gens des régions comme moi, ce qui contribue assurément à la non inscription et à l'abandon des études. Par conséquent, il serait souhaitable et même avant-gardiste par rapport aux autres universités de mettre en place des cours à distance (pourraient être en temps réel vs utilisation des technologies) surtout lorsque les cours sont théoriques comme en sciences comptables par exemple. »

« La distance entre le domicile et l'université est une contrainte majeure. (...) J'aurais aimé poursuivre toute ma formation en ligne ou alors avoir accès à des campus plus proches de la maison. »

« Les frais de scolarité pour les cours à distance sont élevés et peu accessibles considérant le fait que nous n'allons presque jamais « sur le campus »⁴⁶ et que nous n'utilisons pas les services offerts. C'est parce que le bureau paie une partie que j'ai pu m'inscrire. »

« L'offre de cours à distance dans mon domaine (bac. enseignement professionnel) me permettrait de poursuivre (...). J'envisage fortement changer d'université à la prochaine session car c'est trop exigeant. J'en suis très peinée. »

« On semble être oublié dans les régions. (...) J'ai 3 enfants à l'école, je ne peux pas tout lâcher pour 3 ou 4 ans (...) mère monoparentale plus études à temps plein plus travail, ça n'arrive pas. (...) C'est tellement facile avec la technologie de nos jours de faire des cours par vidéo conférence, pourquoi ne pas l'offrir?! »

« Pour certains programmes d'enseignement s'adressant majoritairement à une clientèle se trouvant déjà sur le marché de l'emploi, l'utilisation de la formation à distance (cours en ligne) favoriserait probablement le maintien et la poursuite des études. »

« Pour ma part, j'aimerais que la formation à distance soit plus grande, qu'on offre davantage de cours en ligne ou de programmes. »

« Le coût des cours à distance est trop élevé. »

⁴⁶ Utilisé en remplacement du nom de l'établissement.

Annexe C : Statistiques sur la réussite des études en formation à distance

Tableau C1 : Taux de diplomation de la cohorte de l'automne 2011 selon le régime d'études au premier trimestre

Taux de diplomation après 6 ans	Baccalauréat		Certificat	
	Temps complet	Temps partiel	Temps complet	Temps partiel
UQAM	69,4 %	36,4 %	59,6 %	45,0 %
UQTR	77,6 %	31,5 %	56,5 %	37,5 %
UQAC	69,1 %	37,4 %	53,0 %	32,3 %
UQAR	75,5 %	35,1 %	52,9 %	41,4 %
UQO	74,5 %	48,4 %	56,2 %	38,1 %
UQAT	76,4 %	31,6 %	54,0 %	47,6 %
ÉTS	80,8 %	77,3 %	78,3 %	40,2 %
TÉLUQ	22,2 %	29,2 %	35,2 %	28,3 %
Réseau de l'UQ	72,4 %	36,4 %	57,4 %	39,3 %

Source : Fichiers de données de la Loi 95, Université du Québec.

Tableau C2 : Taux de diplomation de la cohorte de l'automne 2011 selon le régime d'études au premier trimestre et le nombre de cours suivis à distance

Taux de diplomation après 6 ans	Baccalauréat		Certificat	
	Temps complet	Temps partiel	Temps complet	Temps partiel
Réseau de l'UQ (sauf TÉLUQ)				
Aucun cours en FAD	79,4 %	44,2 %	73,3 %	52,0 %
Certains ou la majorité	73,6 %	46,0 %	69,1 %	53,3 %
Tous les cours en FAD	58,3 %	23,2 %	53,3 %	55,0 %
TÉLUQ				
Tous les cours en FAD	27,3 %	23,6 %	40,0 %	35,1 %

Sources : Enquête ICOPE (Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études) de l'automne 2011 et Système des cohortes étudiantes, Université du Québec.

Tableau C3 : Liste des conditions de réussite (ou facteurs de risque) selon ICOPE croisées une à une avec le parcours scolaire – Étudiants à temps partiel au baccalauréat et au certificat

Variable	Baccalauréat	Certificat
LÉGENDE : « X » indique un lien significatif entre la variable et la diplomation*		
Sexe de l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> Le taux de diplomation moyen des femmes est plus élevé. 	X	X
Âge de l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants plus âgés rencontrent plus de difficultés. 	X	
Étudiant de première génération universitaire (EPGU) ⁴⁷		
Base d'admission (D.E.C., adulte, etc.) <ul style="list-style-type: none"> Être détenteur d'un D.E.C. est facilitant. 	X	X
Cote de rendement au collégial lorsqu'admis sur la base d'un D.E.C. ⁴⁸ <ul style="list-style-type: none"> La réussite est positivement corrélée avec la cote R. 	X	X
Domaine d'études (sc. pures et appliquées, sc. santé, etc.) <ul style="list-style-type: none"> Les sciences de la santé se distinguent favorablement. 	X	X
Responsabilités parentales et familiales ⁴⁹		
Mode d'habitation (avec ses parents, avec conjoint ou enfants, etc.) <ul style="list-style-type: none"> Habiter chez ses parents est positivement lié à la réussite. 	X	
Occuper un emploi rémunéré durant les études ⁵⁰ <ul style="list-style-type: none"> Occuper un emploi est un facteur de risque. 	X	
Nombre d'heures travaillées par semaine lorsqu'en emploi <ul style="list-style-type: none"> Lien non-linéaire⁵¹ entre réussite et nombre d'heures. 	X	
Suivre des cours de niveau universitaire pour la première fois (expérience universitaire antérieure)		
Moment de la dernière fréquentation d'un établissement d'enseignement (avant l'entrée dans le présent programme) <ul style="list-style-type: none"> Les pauses d'études affectent la persévérance. 	X	X
Interruption d'études antérieures <ul style="list-style-type: none"> Avoir déjà interrompu des études est un facteur de risque. 	X	

⁴⁷ Les EPGU ne se démarquent pas globalement des autres dans le cadre de la présente analyse. Une analyse plus spécifique de cette population sera effectuée dans le cadre d'une prochaine étude.

⁴⁸ Bien que significative, cette variable n'est pas considérée dans le modèle de régression pour éviter de perdre trop de degrés de liberté (valeurs manquantes).

⁴⁹ Au baccalauréat à temps partiel, le taux de diplomation des étudiants-parents se compare à celui des autres. Parmi ceux qui sont parents, on voit tout de même des taux de diplomation plus faibles du côté de ceux qui ont deux enfants (comparativement à un seul) et pour ceux qui sont seuls pour s'occuper des enfants en termes financiers. Ces écarts sont moins prononcés du côté des étudiants au certificat.

⁵⁰ Un lien existe également entre la réussite et le nombre d'emplois rémunérés occupés, de même qu'entre la réussite et la force du lien entre l'emploi et les études; ces écarts sont toutefois jugés non significatifs.

⁵¹ http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/seuil_critique.pdf

Variable	Baccalauréat	Certificat
Autoévaluation de la situation financière ⁵²		
Autoévaluation de la préparation à entreprendre ses études <ul style="list-style-type: none"> Se juger bien préparé est lié à la réussite des études. 	X	X
Valorisation des études <ul style="list-style-type: none"> Valoriser les études davantage que les autres activités contribue à la poursuite des études. 	X	X
Aspirations scolaires (niveau le plus élevé de diplôme visé) <ul style="list-style-type: none"> Viser plus haut aide à progresser. 	X	X
Limitations aux apprentissages (problème de santé ou déficience fonctionnelle) <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants avec des limitations sont plus à risque. 	X	
Choix d'établissement (définitif ou temporaire) <ul style="list-style-type: none"> Considérer son choix définitif est positif. 	X	X
Choix du programme (définitif ou temporaire) <ul style="list-style-type: none"> Considérer son choix définitif est positif. 	X	
Intention face au diplôme (vouloir le diplôme du programme entrepris, vouloir un diplôme, suivre quelques cours seulement) <ul style="list-style-type: none"> Vouloir le diplôme du programme entrepris est une condition de réussite. 	X	X
Mode de cheminement anticipé pour la poursuite des études (en continu, interruption possible à certains trimestres) <ul style="list-style-type: none"> Prévoir cheminer en continu est associé à la diplomation. 	X	X
Degré d'intérêt pour son programme d'études		
Durée de l'intérêt (l'intérêt existe depuis combien d'années ?) <ul style="list-style-type: none"> S'intéresser à son prog. depuis 3 ans ou plus est positif. 	X	
Milieu où l'intérêt pour le programme est né <ul style="list-style-type: none"> Taux plus élevé lorsque l'intérêt est né en milieu scolaire. 	X	
Vouloir améliorer ses conditions de vie et/ou de travail <ul style="list-style-type: none"> Motivation à étudier favorable à la réussite. 		X
Niveau de connaissance des débouchés du programme d'études ⁵³ <ul style="list-style-type: none"> Avoir une très bonne connaissance des débouchés aide. 	X	

* Comme le présent rapport n'a pas pour objectif une analyse en profondeur des conditions de réussite, les résultats sont présentés de manière allégée. Le lien trouvé, positif ou négatif, montre un écart statistiquement significatif au seuil 5 % (ou un écart d'au moins 10 points de pourcentage lorsqu'en présence de nombres de répondants plus faibles) entre la distribution de la variable et celle du cheminement (diplômé, actif ou en situation d'abandon après 6 ans).

Note : Les étudiants étrangers, essentiellement à temps complet, ne sont pas pris en considération dans cette analyse. En conséquence, le statut légal au Canada et la langue maternelle ne font pas partie de la liste des variables sélectionnées. Le moment pour suivre ses cours (jour, soir, fin de semaine) n'est pas retenu non plus en contexte de formation à distance.

⁵² L'évaluation de la situation financière ne se démarquant pas, les diverses sources de revenu n'ont pas été explorées.

⁵³ Les niveaux de connaissance du cheminement dans le programme et de l'objet des cours composant le programme ont également été testés (non significatifs).

Tableau C4 : Proportion des étudiants au baccalauréat à temps partiel selon le nombre de facteurs de risque⁵⁴ qu'ils cumulent

Nombre de facteurs de risque	UQ - Aucun cours à distance	UQ - Tous les cours à distance	TÉLUQ
2 ou moins	5 %	0 %	0 %
3 à 5	15 %	11 %	4 %
6 à 8	50 %	41 %	44 %
9 à 11	27 %	43 %	44 %
12 ou plus	3 %	5 %	8 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

Tableau C5 : Proportion des étudiants au certificat à temps partiel selon le nombre de facteurs de risque⁵⁵ qu'ils cumulent

Nombre de facteurs de risque	UQ - Aucun cours à distance	UQ - Tous les cours à distance	TÉLUQ
1 ou moins	11 %	8 %	4 %
2 ou 3	41 %	46 %	34 %
4 ou 5	34 %	35 %	39 %
6 ou plus	14 %	11 %	23 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'automne 2016, Université du Québec.

⁵⁴ Facteurs de risque considérés au baccalauréat (basés sur la liste présentée au tableau C3) : être âgé de 25 ans ou plus au premier trimestre, avoir été admis sur une base expérientielle (plutôt qu'un D.E.C.), occuper un emploi 30 heures ou plus par semaine, avoir fait une pause d'études de 3 ans ou plus avant l'entrée au baccalauréat, avoir déjà interrompu des études antérieures, ne pas vouloir le diplôme du programme entrepris, possibilité d'interruption à certains trimestres, Intérêt pour le programme existant depuis moins de 3 ans et né en dehors du milieu scolaire, avoir une moins bonne connaissance des débouchés de son programme, ne pas habiter chez ses (ou des) parents, avoir des aspirations scolaires limitées, choix d'établissement et de programme considérés non définitifs, se sentir moins bien préparé pour entreprendre ses études et valoriser davantage d'autres activités que les études. Trois variables ont été exclues des cumuls : le sexe de l'étudiant (aucune prise sur cette variable), le domaine d'études (dépend de l'offre de cours) et les limitations aux apprentissages (les étudiants dans cette situation sont majoritairement sur campus).

⁵⁵ Facteurs de risque considérés au certificat (basés sur la liste présentée au tableau C3) : être âgé de 35 ans ou plus au premier trimestre, avoir été admis sur une base expérientielle (plutôt qu'un D.E.C.), avoir fait une pause d'études de 1 an ou plus avant l'entrée au certificat, ne pas vouloir le diplôme du programme entrepris, possibilité d'interruption à certains trimestres, avoir des aspirations scolaires limitées, choix d'établissement considéré non définitif, se sentir moins bien préparé pour entreprendre ses études, valoriser davantage d'autres activités que les études, décision de s'inscrire n'ayant pas été motivée par l'amélioration de ses conditions de vie ou de travail.

Tableau C6 : Estimation des paramètres des modèles de régression logistique pour les étudiants à temps partiel au baccalauréat et au certificat

Variable explicative	Baccalauréat		Certificat		
	Modèle complet	Modèle "stepwise"	Sans diplôme universitaire	Détient déjà un certificat	Détient un BAC ou plus
Constante	-1,7666	-0,9103*	-0,6832	1,4311	-2,9503*
Indicateur de FAD	-0,3077**	-0,3463*	-0,3200*	0,3779**	0,0272
Femme	0,1265		-0,0525	0,2410	-0,0119
Âge du répondant	-0,0547*	-0,0441*	-0,0215**	-0,0449*	-0,0105
Étudiant de première génération	-0,3682		-0,0262	0,6051	-0,0905
Détenir un DEC ou plus	0,9354*	1,0159*	0,3716*	-0,0258	0,3120
Étudier en sciences de la santé	0,6746**	0,7499*	1,1286*	-0,3180	0,0955
Étudier en sc. pures et appliquées	-0,5934		-0,6178**	0,8321	-1,0743**
Avoir des enfants	0,4701		-0,0911	0,6343	0,1101
Habiter chez ses/des parents	0,6937		-0,2979	0,1465	0,6019
Habiter avec conjoint ou enfants	0,0175		0,2426	-0,0537	-0,0424
Heures en emploi par semaine	-0,0161		-0,0020	0,0017	-0,0018
Faire des cours de niveau universitaire pour la première fois	-0,3238		-0,1871		
Dernière fréquentation scolaire remonte à 3 ans ou plus	-0,4339	-0,5719*	0,0186	0,0372	0,2403
Interruption d'études antérieures	-0,5229**		0,0178	-0,3470	-0,1227
Préparation aux études très bonne ou excellente	0,2844		0,1775	0,0565	0,1628
Situation financière jugée précaire	0,0412		-0,2128	0,0535	0,0369
Valoriser davantage les études	0,1572		0,2532	0,2519	0,6048**
Se sentir limité dans ses apprentissages (santé)	0,0917		0,3403	-0,8024	-1,8000
Choix d'établissement définitif	0,2942		0,2536	0,7835**	-0,0015
Choix de programme définitif	0,2354		-0,1767	-0,5870	0,2491
Vouloir le diplôme du programme entrepris	0,9965*	1,2378*	0,4006**	0,4971	0,6084
Prévoir cheminer sans trimestre d'interruption	0,4000		0,5381*	0,6667**	0,7006*
Très bonne connaissance des débouchés de son programme	0,3960	0,5809*	-0,2483	-0,1689	0,1461
Intérêt pour le programme existe depuis 3 ans ou plus	0,6511*	0,7243*	0,1019	-0,4491	0,4441
Intérêt pour le programme né dans le milieu scolaire	0,3327		-0,1745	0,1551	0,7499*
Vouloir améliorer ses conditions de vie ou de travail	-0,2905		0,5873*	-1,1760**	0,8099*
Plus haut diplôme visé : baccalauréat	1,5766*		0,3477*	0,0095	0,6755
Plus haut diplôme visé : cycles supérieurs	1,1346		0,6927*	0,1181	-0,0175
Nombre d'observations	350	350	761	199	264
R ² ajusté	35,1 %	27,5 %	17,5 %	21,8 %	25,1 %

* Significatif au seuil 5 % et ** Significatif au seuil 10 %.

La méthode « stepwise » est itérative. Elle considère toutes les variables pour ne retenir dans le modèle que celles qui améliorent le plus le coefficient de détermination (R²).