

ENVIRONNEMENT  
D'APPRENTISSAGE  
GLOBAL :  
PERCEPTIONS ET  
PREFERENCES DES  
ETUDIANT·ES



Rapport du volet  
quantitatif

**Environnement d'apprentissage global :  
perceptions et préférences des étudiant·es**

Rapport du volet quantitatif du projet institutionnel de recherche

Déposé à la régie de la vice-rectrice à la formation et à la recherche de l'UQAR, madame Dominique  
Marquis

PAR

**PROFESSEUR·ES – CHERCHEUR·SES**

CAROLINE DAMBOISE, PH. D.  
THOMAS RAJOTTE, PH. D.  
AMAL MARZOUKI, PH. D.

**ASSISTANT·ES DE RECHERCHE**

SAMAHER SELMI  
SAMIA AMOKRANE  
RAPHAËLLE DUFOUR

Prémisse :

Ce rapport, réalisé à la suite d'une demande du Directeur du Centre Apprentissage, Réussite et Pédagogie universitaire [CARPU], M. Daniel LaBillois, a pour objectif de documenter les perceptions et les préférences des personnes étudiantes par rapport à leur environnement d'apprentissage global dans le cadre d'un projet institutionnel de recherche. Dans ce document, les principaux résultats du volet quantitatif du projet sont présentés, analysés et interprétés.

Pour citer ce rapport

Damboise, C., Rajotte, T., Selmi, S., Amokrane, S.; Dufour, R. et Marzouki, A. (2025). *Environnement d'apprentissage global : perceptions et préférences des étudiant-es*. Rapport du volet quantitatif du projet institutionnel de recherche. Université du Québec à Rimouski.

*L'auteur de l'image de la page couverture est Luca Jalbert.*

## TABLE DES MATIERES

LISTE DES FIGURES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ACRONYMES.....	viii
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Problématique .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Cadre de référence .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. Réussite éducative.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2. Engagement des personnes étudiantes .....</b>	<b>5</b>
<b>2.3. L’accompagnement.....</b>	<b>6</b>
<b>2.4. La flexibilité .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Méthodologie .....</b>	<b>8</b>
<b>3.1. Volet quantitatif .....</b>	<b>8</b>
<b>3.2. Volet qualitatif.....</b>	<b>9</b>
<b>3.3. Analyses des données .....</b>	<b>9</b>
<b>4. Résultats du volet quantitatif .....</b>	<b>10</b>
<b>4.1. Profils sociodémographiques des répondant·es.....</b>	<b>10</b>
<b>4.1.1. Répartition des personnes participantes au regard du genre auquel ils·elles s’identifient.....</b>	<b>11</b>
<b>4.1.2. Répartition des personnes participantes au regard de leur langue maternelle .....</b>	<b>12</b>
<b>4.1.3. Répartition des personnes participantes au regard de leur milieu de résidence .....</b>	<b>12</b>
<b>4.1.4. Répartition des personnes participantes au regard de leur appartenance ethnique.....</b>	<b>13</b>
<b>4.1.5. Répartition des personnes participantes au regard de leur établissement postsecondaire d’appartenance.....</b>	<b>14</b>
<b>4.1.6. Répartition des personnes participantes au regard de leur lieu de scolarité .....</b>	<b>15</b>
<b>4.1.7. Répartition des personnes participantes au regard du domaine de formation .....</b>	<b>16</b>

4.1.8.	Répartition des personnes participantes au regard du nombre d'années de scolarité..	17
4.1.9.	Répartition des personnes participantes au regard du revenu familial.....	18
4.1.10.	Répartition des personnes participantes au regard du niveau de scolarité des titulaires de leur autorité parentale .....	19
4.1.11.	Synthèse des profils sociodémographiques des répondant·es .....	19
4.2.	Modes d'enseignement privilégiés.....	20
4.2.1.	Préférences du mode d'enseignement selon le niveau de scolarité .....	21
4.2.2.	Préférences du mode d'enseignement selon le domaine de formation.....	23
4.2.3.	Synthèse des préférences des étudiant·es au regard du mode d'enseignement .....	29
4.3.	Perception du niveau d'engagement des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement.....	30
4.3.1.	Perception du niveau d'engagement des étudiant·es selon le mode d'enseignement et leur niveau de scolarité .....	30
4.3.2.	Perception du niveau d'engagement des étudiant·es des différents programmes selon le mode d'enseignement et leur domaine de formation .....	32
4.3.3.	Synthèse du niveau d'engagement des étudiant·es selon le mode d'enseignement en fonction de leur niveau de scolarité et de leur domaine de formation .....	39
4.4.	Perception de la réussite des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement .....	40
4.4.1.	Perception de la réussite des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement et leur niveau de scolarité.....	41
4.4.2.	Perception de la réussite des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement et leur domaine de formation .....	43
4.4.3.	Synthèse de la réussite des étudiant·es selon le mode d'enseignement en fonction de leur niveau de scolarité et de leur domaine de formation.....	50
4.5.	Modalités de flexibilité d'un cours .....	51
4.5.1.	Perception des modalités de flexibilité d'un cours qui influencent la réussite des personnes étudiantes selon leur lieu de scolarité .....	52
4.5.2.	Perception des modalités de flexibilité d'un cours qui influencent le niveau d'engagement des personnes étudiantes selon leur lieu de scolarité.....	55
4.5.3.	Synthèse de la réussite et de l'engagement selon les modalités de flexibilité.....	57
4.6.	Modalités pédagogiques privilégiées .....	58
4.6.1.	Préférences des modalités pédagogiques selon le niveau de scolarité.....	59
4.6.2.	Préférences des modalités pédagogiques selon le domaine de formation .....	62
4.6.3.	Préférences des modalités pédagogiques selon l'appartenance ethnique .....	69
4.6.4.	Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es au regard de leur proximité à l'égard de l'un des deux campus de l'UQAR (Lévis ou Rimouski).....	72
4.6.5.	Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es au regard de leur milieu de résidence.....	75

4.6.6. Synthèse des modalités pédagogiques privilégiées .....	77
4.7. Modalités d'accompagnement privilégiées .....	79
4.8. Modalités d'évaluation privilégiées .....	80
4.8.1. Préférences des modalités d'évaluation selon le niveau de scolarité .....	80
4.8.2. Préférences des modalités d'évaluation selon le domaine de formation .....	82
4.8.3. Synthèse des modalités d'évaluation privilégiées.....	88
4.9. Constatations générales.....	89
Références bibliographiques .....	91

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Répartition des personnes étudiantes en fonction du genre auquel ils·elles s'identifient (n = 639).....	11
Figure 2. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur langue maternelle (n = 639).....	12
Figure 3. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur milieu de résidence (n = 631) .....	12
Figure 4. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur appartenance ethnique (n = 630) .	13
Figure 5. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur établissement postsecondaire d'appartenance (cégep ou université) (n = 639) .....	14
Figure 6. Répartition des personnes étudiantes au regard de leur proximité à l'égard de l'un des deux campus de l'UQAR (Lévis ou Rimouski) (n = 639) .....	15
Figure 7. Répartition des personnes étudiantes au regard de leur domaine de formation (n = 639) .....	16
Figure 8. Répartition des personnes répondantes au regard du nombre d'années de scolarité (n = 636) .....	17
Figure 9. Répartition des personnes étudiantes au regard du revenu familial (n = 637) .....	18
Figure 10. Répartition des personnes étudiantes au regard du niveau de scolarité des titulaires de leur autorité parentale (n = 617) .....	19
Figure 11. Préférences des personnes étudiantes au regard du mode d'enseignement (n = 639) .....	20
Figure 12. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes universitaires (n = 451)....	21
Figure 13. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites au cégep (n = 188) .....	22
Figure 14. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur mode d'enseignement préféré et de leur domaine de formation (n = 639).....	23
Figure 15. Répartition des personnes étudiantes en sciences humaines ou en travail social par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 118) .....	24
Figure 16. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme des STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 43)	25
Figure 17. Répartition des personnes étudiantes en sciences de la santé par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 78) .....	26
Figure 18. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme en sciences de l'administration ou de la gestion par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 145) .....	27
Figure 19. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme en sciences de l'éducation par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 221) .....	28
Figure 20. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme d'arts, lettres ou communication par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 23) .....	29
Figure 21. Engagement selon le mode d'enseignement (n = 635).....	30
Figure 22. Analyse descriptive des niveaux d'engagement des étudiant·es universitaires en fonction du mode d'enseignement (n = 450) .....	31
Figure 23. Analyse descriptive du niveau d'engagement des étudiant·es inscrit·es au cégep en fonction du mode d'enseignement (n = 185).....	32
Figure 24. Engagement selon le mode d'enseignement (n = 635).....	33
Figure 25. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences humaines ou en travail social (n = 117) .....	34
Figure 26. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en STEM (n = 41) .....	35
Figure 27. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences de la santé (n = 78) .....	36
Figure 28. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'administration ou de la gestion (n = 144).....	37

Figure 29. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'éducation (n = 221) .....	38
Figure 30. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en arts, lettres ou communication (n = 23).....	39
Figure 31. Perception des répondant·es sur le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite selon leur lieu de scolarité (n = 635) .....	41
Figure 32. Perception de réussite des étudiant·es universitaires selon le mode d'enseignement (n = 451).....	42
Figure 33. Perception de réussite des cégepien·nes selon le mode d'enseignement (n = 188).....	43
Figure 34. Perception des répondant·es sur le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite selon leur domaine de formation (n = 639) .....	44
Figure 35. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences humaines et sociales ou en travail social concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 118).....	45
Figure 36. Perception des étudiant·es inscrit·es en STEM concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 43).....	46
Figure 37. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences de la santé concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 78).....	47
Figure 38. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'administration ou de la gestion concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 145).....	48
Figure 39. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'éducation concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 221).....	49
Figure 40. Perception des étudiant·es inscrit·es en arts, lettres ou communication concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 23).....	50
Figure 41. Réussite des personnes étudiantes selon les modalités de flexibilité d'un cours en fonction de leur niveau de scolarité (n = 637) .....	52
Figure 42. Perception de réussite des étudiant·es universitaires selon les modalités de flexibilité d'un cours (n = 450) .....	53
Figure 43. Perception de réussite des étudiant·es inscrit·es au cégep selon la flexibilité d'un cours (n = 187).....	54
Figure 44. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es universitaires et cégepien·nes en fonction de la flexibilité perçue dans un cours (n = 633) .....	55
Figure 45. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es universitaires selon la flexibilité d'un cours (n = 447) .....	56
Figure 46. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es du cégep selon la flexibilité d'un cours (n = 186).....	57
Figure 47. Analyse de fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant·es de l'université (n = 450) .....	60
Figure 48. Analyse de fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant·es du cégep (n = 188).....	61
Figure 49. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant·es en sciences humaines et sociales ou en travail social (n = 118) .....	63
Figure 50. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en STEM.....	64
Figure 51. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es inscrit·es en sciences de la santé (n = 78).....	65
Figure 52. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en sciences de l'administration ou de la gestion .....	66
Figure 53. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en sciences de l'éducation (n = 220).....	67
Figure 54. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en arts, lettres ou communication (n = 23) .....	68



Figure 55. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es caucasien·nes (n = 578).....	70
Figure 56. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant·es internationaux (n = 51) .....	71
Figure 57. Préférences des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité de Lévis en matière de modalités pédagogiques (n = 416).....	73
Figure 58. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité de Rimouski (n = 222) .....	74
Figure 59. Préférences des étudiant·es résidant dans un milieu urbain concernant les modalités pédagogiques mises en œuvre (n = 323) .....	76
Figure 60. Préférences des étudiant·es résidant dans un milieu rural concernant les modalités pédagogiques mises en oeuvre (n = 307) .....	77
Figure 61. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es du cégep (n = 187).....	80
Figure 62. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es à l'université (n = 449).....	81
Figure 63. Préférences des modalités d'évaluation selon le domaine de formation (n = 636).....	82
Figure 64. Préférences de modalités d'évaluation des étudiant·es en sciences humaine et sociales ou en travail social (n = 118) .....	83
Figure 65. Préférences de modalités d'évaluation des étudiant·es en STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) (n = 42).....	84
Figure 66. Préférences des étudiant·es en sciences de la santé concernant les modalités d'évaluation (n = 78).....	85
Figure 67. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es inscrit·es dans le domaine des sciences de l'administration ou de la gestion (n = 144).....	86
Figure 68. Préférences de modalités d'évaluation des étudiant·es en sciences de l'éducation (n = 220) .....	87
Figure 69. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es inscrit·es dans le domaine des arts, lettres ou communication (n = 23) .....	88

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Préférences des modalités pédagogiques selon le niveau de scolarité.....	59
Tableau 2. Préférences de modalités pédagogiques des répondant-es selon domaine de formation.....	62
Tableau 3. Préférences des modalités pédagogiques des personnes caucasiennes et des personnes étudiantes issues de l'immigration .....	69
Tableau 4. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant-es au regard de leur proximité à l'égard de l'un des deux campus de l'UQAR.....	72
Tableau 5. Préférences des modalités pédagogiques selon le milieu de résidence .....	75
Tableau 6. Modalités d'accompagnement privilégiées par les personnes étudiantes (n = 624).....	79

## LISTE DES ACRONYMES

**CARPU** : Centre Apprentissage, Réussite et Pédagogie universitaire

**CÉR** : Comité d'éthique de la recherche

**CÉR-UQAR** : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Rimouski

**CSEQ** : Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec

**ETPC** : Énoncé de politique des trois Conseils

**FAD** : Formation à distance

**FRQSC** : Fonds de recherche du Québec – Société et culture

**SPSS** : Statistical Package for Social Sciences

**STEM** : Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*)

**UQAR** : Université du Québec à Rimouski

## **Introduction**

L'enseignement universitaire a connu une transformation profonde au cours des dernières décennies, marquée par l'essor des technologies numériques et leur intégration croissante dans les pratiques pédagogiques. Parmi ces évolutions, la formation à distance [FAD] s'est imposée comme un mode d'enseignement incontournable, offrant des solutions flexibles et adaptées aux besoins variés des étudiant·es. Cette transition, initialement motivée par la volonté de rendre l'éducation plus accessible, a été significativement accélérée par la pandémie de COVID-19, qui a forcé les institutions à revoir leurs approches d'enseignement et d'accompagnement des personnes étudiantes (Caron, 2021; Ringuet et al., 2022).

Dans ce contexte, l'Université du Québec à Rimouski [UQAR] a joué un rôle pionnier en proposant une offre étendue de programmes en FAD depuis plusieurs années, allant du baccalauréat en enseignement professionnel à divers diplômes de cycles supérieurs (Bolduc et Deschenaux, 2017; Bolduc et Goyette, 2016). Toutefois, cette expansion a soulevé des enjeux liés à la qualité de l'expérience étudiante, à l'engagement socioaffectif et à la réussite éducative (Heilporn et Boyer, 2020; Sauvé et al., 2020). En effet, la flexibilité et les modalités pédagogiques offertes par la FAD doivent être rigoureusement adaptées pour répondre aux besoins d'une population étudiante hétérogène, tout en maintenant des standards élevés concernant la qualité de l'enseignement universitaire dispensé au sein de l'établissement (Ringuet et al., 2022).

Le présent projet institutionnel de recherche s'inscrit dans cette réflexion. L'objectif principal de celui-ci consiste à analyser les perceptions et préférences des étudiant·es inscrit·es dans un établissement postsecondaire situé sur le territoire desservi par l'UQAR au regard de leur environnement d'apprentissage. Plus spécifiquement, ce projet vise à dégager les perceptions de ces personnes étudiantes concernant leurs préférences, leur niveau d'engagement et les conditions optimales envisagées pour leur réussite. Ces perceptions sont analysées au regard de la diversité des modes d'enseignement (présentiel, à distance, hybride), des différentes modalités pédagogiques susceptibles d'être mises en œuvre, des modalités d'évaluation ainsi qu'en fonction des modalités d'accompagnement et de soutien offertes par leur établissement. À cet effet, les travaux de Sener (2015) et Alam et al. (2021), soulignent l'importance de considérer ces dimensions, de manière simultanée, pour offrir des environnements d'apprentissage globaux adaptés aux réalités actuelles.

Ainsi, les retombées envisagées par ce projet se rapportent non seulement à l'interprétation, à la diffusion de données empiriques concernant les attentes et besoins des étudiant-es, mais également à formuler des recommandations concrètes pour l'amélioration continue des modalités pédagogiques et des mesures d'accompagnement offertes au sein du milieu universitaire. En apportant une contribution significative au domaine de la formation à distance, ce projet a pour objectif de contribuer à la mise en application de stratégies institutionnelles visant à favoriser la réussite éducative et le bien-être des étudiant-es inscrit-es dans un établissement postsecondaire qui cheminent au sein du territoire desservi par l'UQAR.

## 1. Problématique

Les avancées du numérique et les nouvelles opportunités qui en découlent transforment peu à peu toutes les sphères de la société, et ce, incluant l'enseignement et l'apprentissage (Taylor et al., 2018). Elles ont permis, notamment, l'émergence de nouvelles modalités de cours en enseignement supérieur qui induisent, « à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou dans le temps » (Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec [CSÉQ], 2015, p. 9).

Ces modalités se traduisent notamment par la mise en œuvre d'une diversité de modes d'enseignement (en présence, à distance, mode synchrone, mode asynchrone, mode hybride et mode hyflex) (Sener, 2015). De plus, au travers du mode d'enseignement sélectionné, l'utilisation des technologies éducatives permet une réorganisation des cours dits traditionnels en permettant à une ressource de repenser ses choix pédagogiques, ses méthodes d'enseignement et ses interactions en classe (Shu et Gu, 2018). À ce sujet, Lafleur (2022) soutient qu'il importe de faire en sorte que les formules pédagogiques d'un cours soient adaptées au mode d'enseignement sélectionné. De plus, les cibles d'apprentissage, les formules pédagogiques, les modes d'enseignement et les activités d'évaluation doivent être établis dans une optique de « vision programme » afin d'assurer la cohérence du cheminement des personnes étudiantes (CSÉQ, 2020; Lafleur, 2022).

Au sein des institutions universitaires, la réflexion entourant le déploiement de la formation à distance [FAD] a été accélérée par la pandémie de COVID-19 (Caron, 2021). À l'Université du Québec à Rimouski [UQAR], depuis l'hiver 2020, l'expérimentation de la FAD a mis en lumière plusieurs défis sur lesquels l'institution s'est penchée afin de permettre un développement harmonieux des programmes de formation, indépendamment de leur mode d'enseignement et des modalités d'enseignement mis en œuvre, et ce, en respectant les valeurs caractérisant cette université (Ringuet et al., 2022). Tel que souligné par Heilporn et Boyer (2020), cette réflexion concernant les choix institutionnels à mettre en œuvre vise à maximiser les chances de réussite et l'engagement des personnes étudiantes au sein de leur formation universitaire. De plus, la mise en place de modalités de support et d'accompagnement s'avèrent nécessaires puisque les risques d'abandon d'un cours en FAD augmentent considérablement si l'étudiant·e ne se sent pas suffisamment encadré·e ou supporté·e (Sauvé et al., 2020).

Conscients des enjeux entourant les modalités d'implantation de la FAD sur son territoire, certain·es administrateur·trices de l'UQAR soulignent l'importance d'impliquer les ressources

enseignantes, la population étudiante ainsi que les professionnel·les dans les réflexions entourant le déploiement de la FAD (Ringuet et al., 2022). Au sein de cette réflexion, le *Rapport Final du comité de réflexion sur la formation à distance de l'UQAR* (Ringuet et al., 2022) suggère de porter un regard spécifique à l'expérience étudiante en FAD, puisque le territoire desservi par cet établissement universitaire se caractérise par une hétérogénéité de personnes étudiantes qui présentent une diversité de profils : préoccupation d'horaire, conciliation travail-étude-famille, cheminement à temps plein ou à temps partiel, responsabilités professionnelles, etc. (Sauvé et al., 2020). Dans cette optique, les modes d'enseignement des activités pédagogiques doivent être adaptés afin que le parcours de formation proposé puisse permettre d'apporter la flexibilité à ces personnes étudiantes (Ringuet et al., 2022).

### **Objectifs du projet**

Considérant cet état de la situation caractérisant la population étudiante sur le territoire desservi par l'UQAR et l'importance d'offrir des modalités de formation permettant d'engager activement les personnes étudiantes dans leur parcours universitaire, l'objectif général de ce projet vise à documenter et à comprendre les besoins actuels des étudiant·es inscrit·es dans une institution postsecondaire en matière d'environnement d'enseignement à privilégier au premier cycle universitaire. Ainsi, ce projet a pour but d'explorer les perceptions et les préférences des étudiant·es du cégep et de l'université par rapport au mode d'enseignement, aux modalités pédagogiques utilisées, aux modalités d'évaluation ainsi qu'aux modalités d'accompagnement qui leur sont proposés.

Au regard de cet objectif général de la recherche proposée, dans un souci de réussite éducative, ce projet vise à documenter spécifiquement les modalités et les facteurs sous-jacents à l'implantation de la FAD qui contribuent non seulement à la réussite académique des personnes étudiantes, mais aussi à leur implication et à leur engagement socioaffectif dans leur parcours de formation. Pour ce faire, un regard simultané sera porté à la perception des personnes étudiantes concernant les modalités d'accompagnement et de soutien qui contribuent à la réussite éducative de celles-ci.

## **2. Cadre de référence**

Les prochains paragraphes permettront de définir les concepts clés du projet de recherche proposé. Ainsi, les notions de réussite éducative, d'engagement des personnes étudiantes, d'accompagnement et de flexibilité seront successivement détaillées.

### **2.1. Réussite éducative**

Considérant le mandat de l'école de se préoccuper du développement global de l'élève en ne se préoccupant pas seulement de l'instruction, la notion de réussite éducative vise à appréhender l'enfant dans ses multiples dimensions affectives, intellectuelles, physiques et spirituelles (Gagnon et al., 2020). La réussite éducative constitue un prolongement de la réussite académique dans le sens où elle dépasse la simple obtention d'un diplôme afin de s'inscrire dans les différentes sphères de la vie d'une personne étudiante (Beaumat, 2023). L'impact de cette réussite se situe à la fois aux niveaux personnel et collectif. Selon Beaumat (2023), la réussite éducative contribue autant à l'épanouissement personnel et professionnel d'un individu qu'au développement économique, social et culturel de son pays. Plusieurs modalités peuvent être mises en place dans les institutions postsecondaires afin de favoriser la réussite étudiante pour favoriser le développement des personnes étudiantes. Ainsi, des partenariats entre les différent-es acteur·trices pour développer des projets communs ou certaines initiatives d'encadrement peuvent avoir un impact sur la réussite étudiante (Gagnon et al., 2020).

### **2.2. Engagement des personnes étudiantes**

Tel que rapporté par Bond et al. (2020), l'engagement des personnes étudiantes est souvent décrit comme un processus psychosocial multidimensionnel. Par ailleurs, le nombre et la signification exacte des dimensions de l'engagement diffèrent d'un auteur·trice à l'autre. À ce sujet, les recherches récentes sur l'engagement des personnes étudiantes identifient trois principales dimensions à considérer, soit la dimension comportementale, la dimension émotionnelle et la dimension cognitive (Bond et al., 2020; Kahu et Nelson, 2018). Essentiellement, l'engagement comportemental se rapporte à la participation des étudiant·es aux activités d'un cours, au respect des règles et des normes en vigueur. Ensuite, l'engagement émotionnel des personnes étudiantes réfère aux réactions émotionnelles à l'égard des activités, des pairs et de l'enseignant·e ainsi qu'au sentiment d'appartenance vis-à-vis le cours. Finalement, l'engagement cognitif des étudiant·es correspond à leur investissement



psychologique dans le cours, à leurs efforts pour s'approprier les contenus ainsi qu'à la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives.

### **2.3. L'accompagnement**

Tel que rapporté par Vivegnis (2019), la notion d'accompagnement en éducation intéresse la communauté scientifique depuis le début du 21<sup>e</sup> siècle. Selon Boutinet (2009), l'accompagnement réfère à l'acte de soutenir un pair afin qu'il mette en œuvre le meilleur de lui-même et qu'il atteigne les objectifs qu'il s'est lui-même fixés. À cela, Vial et Caparros-Mencacci (2007) ajoutent que l'accompagnement se fonde sur des dimensions relationnelles (aller avec), directionnelle (aller vers) ainsi que temporelle (accompagnement en continu ou en différé). L'accompagnement peut même devenir très important et avoir un impact favorable sur la réussite éducative des personnes étudiantes dans leur parcours scolaire ainsi que leur engagement.

### **2.4. La flexibilité**

Le rapport de Marzouki et al. (2023) permet de circonscrire la notion de flexibilité. Selon Gordon (2014), dans le milieu de l'enseignement, la flexibilité est associée aux façons d'envisager des approches d'enseignement et d'apprentissage permettant des choix aux étudiant·es et/ou aux élèves de quelques aspects (i.e. où, quand et comment), et ce, en référant au rythme, au lieu ainsi qu'au mode d'apprentissage. Ces différentes composantes de la flexibilité sont détaillées de la manière suivante :

- Le rythme concerne généralement les cours pouvant être à temps partiel, accéléré ou ralenti, en tant que programmes complets (par exemple, un baccalauréat de deux ans) ou au sein d'un programme sur mesure (permettant ainsi aux étudiant·es de travailler à un rythme individuel au sein de larges délais globaux). On peut ainsi parler de flexibilité temporelle.
- Le lieu réfère à l'emplacement physique, qui peut être au travail ou à domicile, dans les transports en commun lors des déplacements domicile-travail ou à l'étranger lors des déplacements. Ce qui sous-tend la flexibilité dite spatiale.

- Le mode couvre les technologies d'apprentissage et/ou l'apprentissage mixte ou à distance offrant des approches nouvelles et flexibles pour permettre l'apprentissage à distance et mixte à partir d'une diversité d'outils technologiques. Cette composante peut porter sur la flexibilité dite pédagogique grâce à l'alternance entre les différentes formules pédagogiques dans les cours. Elle peut aussi porter sur la flexibilité au niveau des échanges avec la ressource enseignante faisant référence aux interactions et aux communications entre les ressources et les personnes étudiantes. Ces échanges doivent être adaptés aux besoins ainsi qu'aux préférences des personnes étudiantes à différents moments et de façons variées (Marzouki et al., 2023).

### 3. Méthodologie

Afin de répondre à l'objectif de recherche visant à documenter les besoins actuels des étudiant·es inscrit·es dans une institution postsecondaire en matière d'environnement d'enseignement à privilégier au premier cycle universitaire, un devis d'étude mixte a été mis en œuvre. Plus spécifiquement, nous avons mis en œuvre un devis simultané convergent, tel que défini par Creswell (2021), qui se caractérise par la mise en œuvre d'une démarche de collecte d'analyse de données quantitatives et qualitatives qui sont réalisées séparément. Par la suite, les résultats obtenus sont mis en relation pour des fins d'interprétation. Les prochains paragraphes permettront de détailler les deux volets de l'étude. Par ailleurs, dans le cadre de ce rapport, seulement les résultats et l'analyse des données du volet quantitatif seront traités et détaillés.

#### 3.1. Volet quantitatif

Pour documenter les perceptions et les préférences des étudiant·es inscrit·es dans une institution d'enseignement postsecondaire (cégep ou université) par rapport à leur environnement d'apprentissage, nous avons procédé à la passation d'un questionnaire *Google Form* destiné aux personnes participantes à l'étude. Le formulaire administré comprenait trois sections distinctes. La première section se rapportait au profil sociodémographique de la personne répondante (12 questions), tandis que les deuxième et troisième référaient spécifiquement à l'appréciation des étudiant·es inscrit·es dans une institution postsecondaire par rapport aux différentes modalités de leur environnement d'apprentissage ainsi qu'à leur niveau d'engagement concernant les différentes activités qui leur sont proposées. La deuxième section du questionnaire comprenait 15 questions succinctes tandis que la troisième partie impliquait 8 questions. La passation de ce questionnaire était d'une durée estimée à 15 minutes.

Il importe de mentionner que la collecte de données réalisée dans le cadre de ce présent projet a fait l'objet d'une **exemption de demande de certification éthique**<sup>1</sup> selon l'article 2.5 de la Politique de l'ETPC. En effet, cet article mentionne notamment que les projets visant l'amélioration des programmes ne constituent pas de la recherche au sens de cette politique et ne relèvent pas des CÉR (EPTC-2, p.23).

---

<sup>1</sup> La demande d'exemption de certification éthique formulée dans le cadre de ce projet a été approuvée par le CÉR-UQAR.

Par ailleurs, certains cégeps situés au sein du territoire desservi par l'UQAR ont demandé à réaliser une évaluation éthique du projet et ont approuvé le protocole proposé par l'équipe de recherche, soit : le Cégep de la Gaspésie et des Îles, le Cégep Beauce-Appalaches, le Cégep de La Pocatière, le Cégep de Rivière-du-Loup, le Cégep de Baie-Comeau ainsi que le Cégep de Matane. De plus, il importe de mentionner que le Cégep de Lévis et le Cégep de Thetford ont accepté d'exempter le projet d'une demande de certification éthique. Finalement, le Cégep de Rimouski a approuvé la réalisation du projet au regard de l'[Entente de reconnaissance éthique pour les projets de recherche multiétablissements à risque minimal avec des êtres humains](#).

### **3.2. Volet qualitatif**

Pour sa part, le volet qualitatif de la recherche vise une compréhension approfondie des perceptions et des préférences des personnes étudiantes en lien avec leur environnement d'enseignement universitaire (au cégep et/ou au premier cycle universitaire). L'approche de recherche utilisée se rapporte à l'étude de cas multiples (Alexandre, 2013), tandis que la collecte de données a été réalisée par le biais de groupes de discussion (Breen, 2007). Les analyses et l'interprétation des résultats issus de ce volet spécifique du projet seront traités à l'intérieur d'un autre rapport.

### **3.3. Analyses des données**

Les données issues du volet quantitatif seront approfondies par le biais d'analyses descriptives. Plus spécifiquement, des analyses de fréquence et des pourcentages, seront mis en œuvre et détaillés dans les prochaines sections de ce rapport. Des thèmes, liés aux concepts décrits dans le cadre de référence, ont servi de base à l'analyse des données réalisée avec le logiciel d'analyse de données statistiques SPSS [Statistical Package for Social Sciences] ainsi qu'à l'élaboration de la structure de présentation des données recueillies dans ce volet.

## **4. Résultats du volet quantitatif**

Cette partie du rapport présente les résultats issus de l'analyse quantitative réalisée dans le cadre de cette étude. Les données recueillies à travers le questionnaire ont permis d'explorer différents aspects liés aux profils sociodémographiques des répondant·es, leurs préférences en matière de modalités pédagogiques et d'évaluation ainsi que leurs perceptions et niveaux d'engagement selon les modes d'enseignement.

### **4.1. Profils sociodémographiques des répondant·es**

Dans le cadre de cette section, nous présentons le profil sociodémographique des personnes participantes. Pour ce faire, nous détaillons le profil des répondant·es au regard des caractéristiques suivantes :

- le genre auquel ils·elles s'identifient;
- leur langue maternelle;
- leur lieu de résidence (urbain ou rural);
- leur appartenance ethnique;
- leur niveau de scolarité ainsi que le nombre d'années d'études;
- leur établissement postsecondaire d'appartenance;
- leur domaine de formation;
- le niveau de scolarité des parents;
- les revenus familiaux approximatifs.

De manière à exposer le profil sociodémographique des personnes participantes, pour chacune des caractéristiques retenues, un diagramme circulaire accompagne la présentation des statistiques descriptives recueillies dans le cadre du projet.

#### 4.1.1. Répartition des personnes participantes au regard du genre auquel ils·elles s'identifient

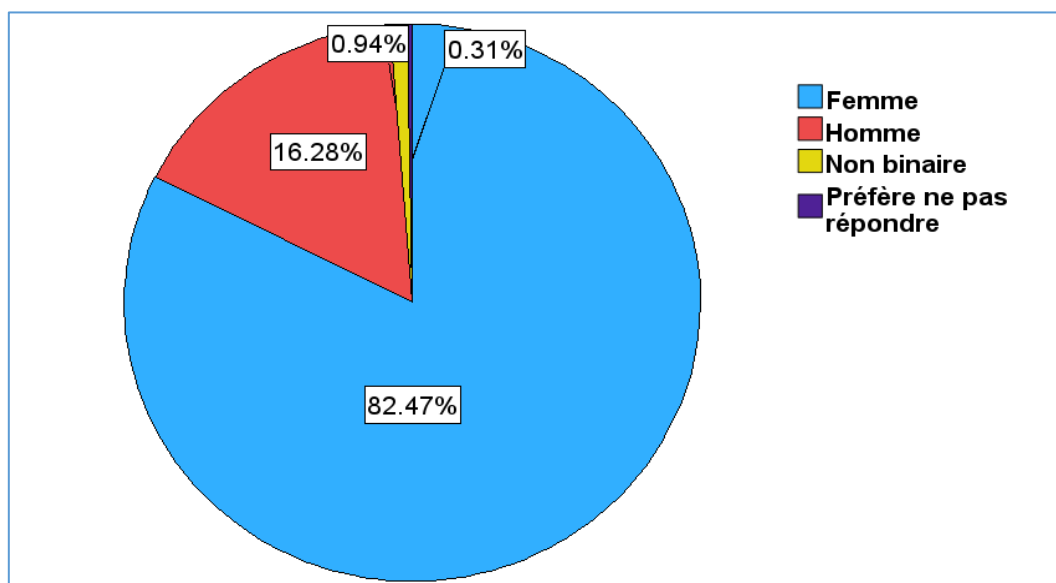


Figure 1. Répartition des personnes étudiantes en fonction du genre auquel ils·elles s'identifient (n = 639)

Ce graphique donne un aperçu visuel de la répartition des répondant·es selon le genre auquel ils·elles s'identifient. Une majorité significative des répondant·es, soit 82,5 %<sup>2</sup> (n = 527), s'identifie comme étant des femmes. Les hommes représentent 16,3 % (n = 104) des personnes participantes, tandis que 0,9 % (n = 6) des répondant·es s'identifient comme non binaires. De plus, 0,3 % (n = 2) des répondant·es ont choisi de ne pas répondre à la question sur le genre.

---

<sup>2</sup> Afin d'alléger la lecture du rapport, les pourcentages ont été arrondis aux dixièmes près.

#### 4.1.2. Répartition des personnes participantes au regard de leur langue maternelle

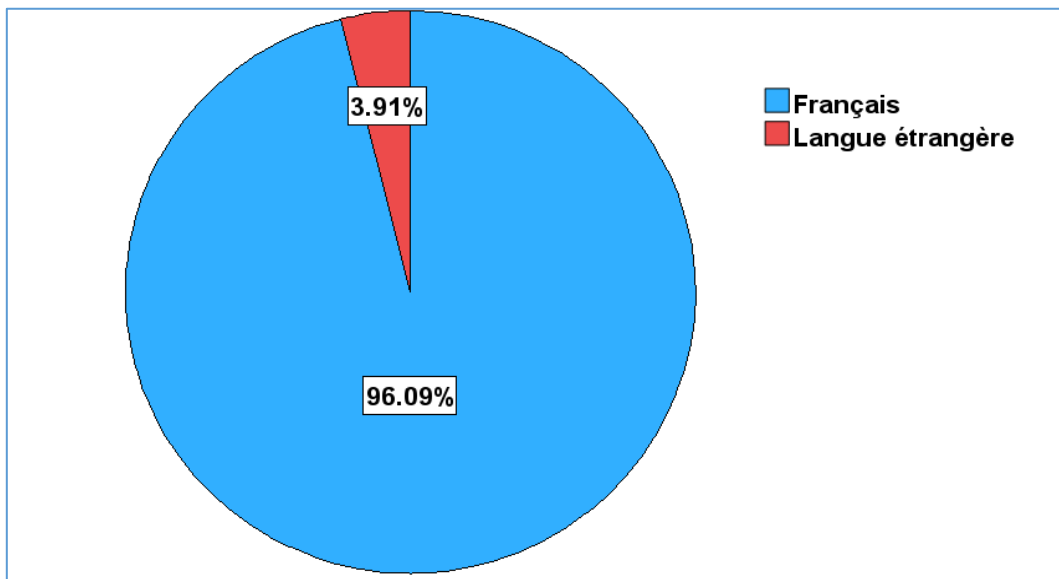


Figure 2. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur langue maternelle (n = 639)

L'analyse des données concernant la langue maternelle des participant-es révèle que 96,1 % (n = 614) des répondant-es indiquent le français comme langue première, tandis que 3,9 % (n = 25) déclarent une autre langue maternelle.

#### 4.1.3. Répartition des personnes participantes au regard de leur milieu de résidence

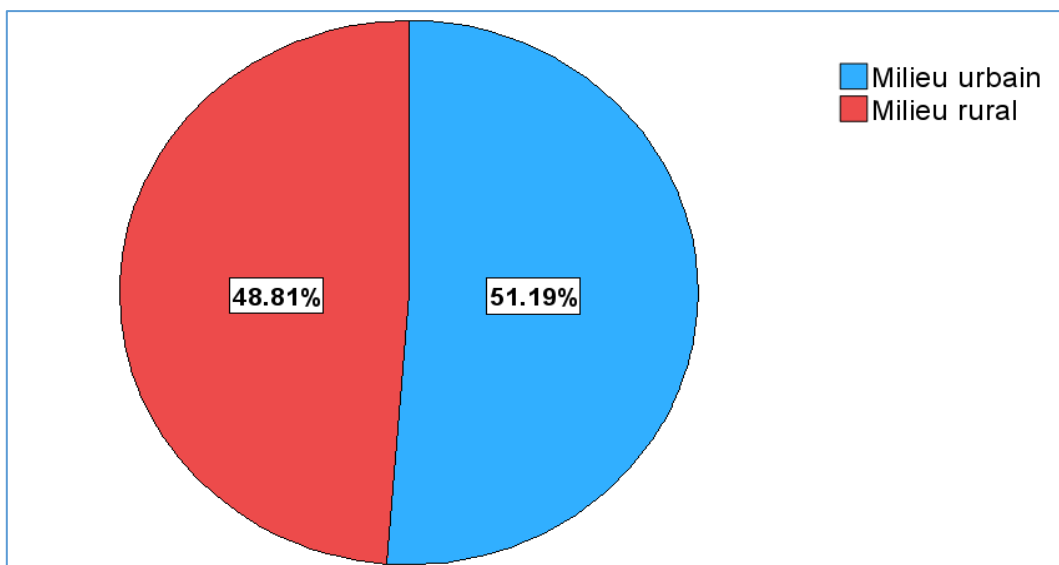


Figure 3. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur milieu de résidence (n = 631)

Cette figure présente la répartition des 631 répondant·es en fonction de leur milieu de résidence. Les résultats montrent un équilibre relatif entre les deux catégories : 51,2 % (n = 323) des répondant·es résident en milieu urbain, tandis que 48,8 % (n = 308) proviennent d'un milieu rural. Ce qui nous donne des proportions relativement similaires des participant·es issu·es de ces deux milieux.

#### 4.1.4. Répartition des personnes participantes au regard de leur appartenance ethnique

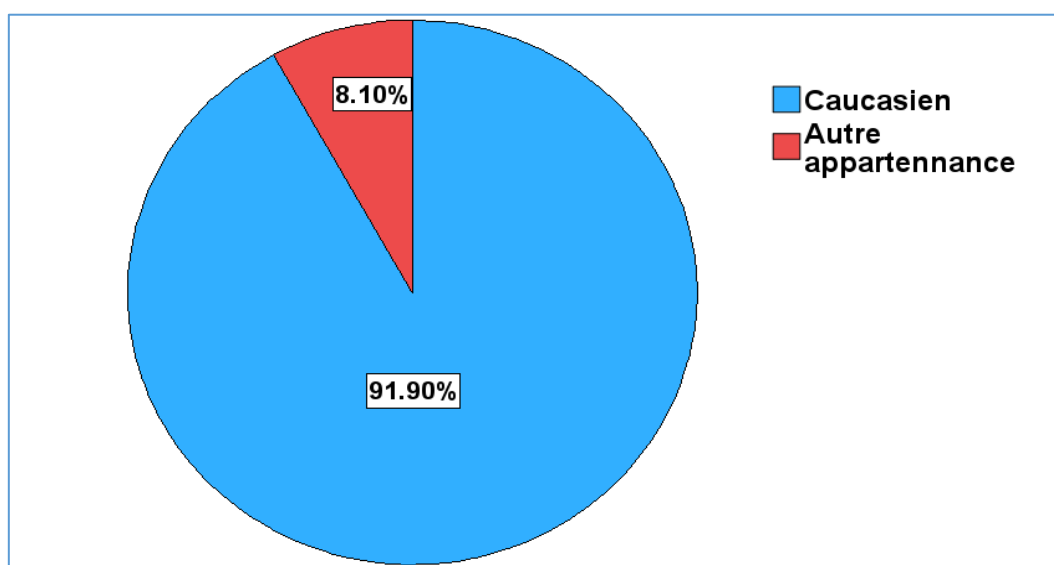


Figure 4. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur appartenance ethnique (n = 630)

Ce graphique présente la répartition des répondant·es en fonction de leur appartenance ethnique<sup>3</sup>. Une majorité significative des répondant·es, soit 91,9 % (n = 579), s'identifie comme caucasien·nes. Par ailleurs, les personnes appartenant à une autre catégorie ethnique représentent 8,1 % (n = 51) de l'échantillon. Ces résultats montrent une nette prédominance des participant·es caucasien·nes dans l'étude.

<sup>3</sup> La variable « **Appartenance ethnique** » a été recodée en deux catégories :

(1) **Caucasien·nes**;

(2) **Autres appartenances**, incluant les groupes d'origine internationale.



#### 4.1.5. Répartition des personnes participantes au regard de leur établissement postsecondaire d'appartenance

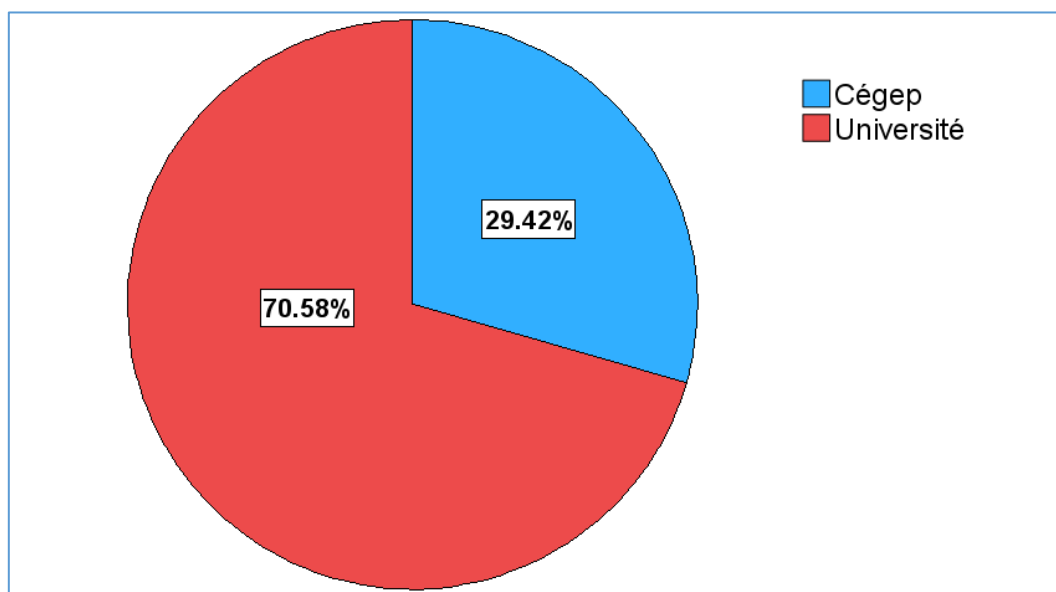


Figure 5. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur établissement postsecondaire d'appartenance (cégep ou université) (n = 639)

Le graphique ci-dessus illustre la répartition des répondant·es selon leur établissement postsecondaire d'appartenance<sup>4</sup>. On observe que la majorité des participant·es, soit 70,6 % (n = 451), est inscrite à l'université, tandis que 29,4 % (n = 188) des personnes répondantes poursuivent leurs études au cégep. Ces proportions indiquent que la population étudiante universitaire est plus de deux fois supérieure à celle des personnes étudiantes du cégep.

---

<sup>4</sup> La variable « **Établissement postsecondaire d'appartenance** » a été recodée en deux catégories :  
(1) **Cégep** : regroupe tous les cégeps desservis par l'UQAR (Lévis et Rimouski);  
(2) **Université** : inclut les campus de l'Université du Québec à Rimouski (Lévis et Rimouski).

#### 4.1.6. Répartition des personnes participantes au regard de leur lieu de scolarité

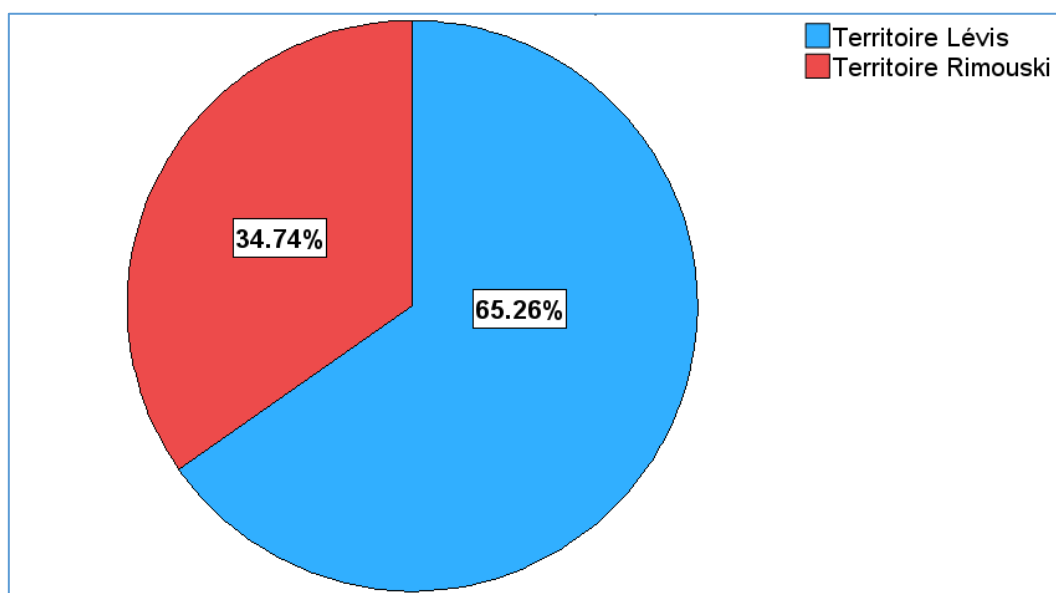


Figure 6. Répartition des personnes étudiantes au regard de leur proximité à l'égard de l'un des deux campus de l'UQAR (Lévis ou Rimouski) (n = 639)

La figure montre la répartition des participant-es selon leur lieu de scolarité<sup>5</sup>, répartis entre les territoires de Lévis et de Rimouski. La majorité des participant-es provient du territoire de Lévis, représentant 65,3 % (n = 417) de l'échantillon total. En revanche, le territoire de Rimouski est moins représenté avec 34,7 % (n = 222) des répondant-es.

<sup>5</sup> La variable « **Lieu de scolarité** » a été recodée en deux catégories :

(1) **Territoire Lévis** : inclut tous les cégeps desservis par l'UQAR dans le territoire de Lévis et l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis;

(2) **Territoire Rimouski** : inclut tous les cégeps desservis par l'UQAR dans le territoire de Rimouski et l'Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski.

#### 4.1.7. Répartition des personnes participantes au regard du domaine de formation

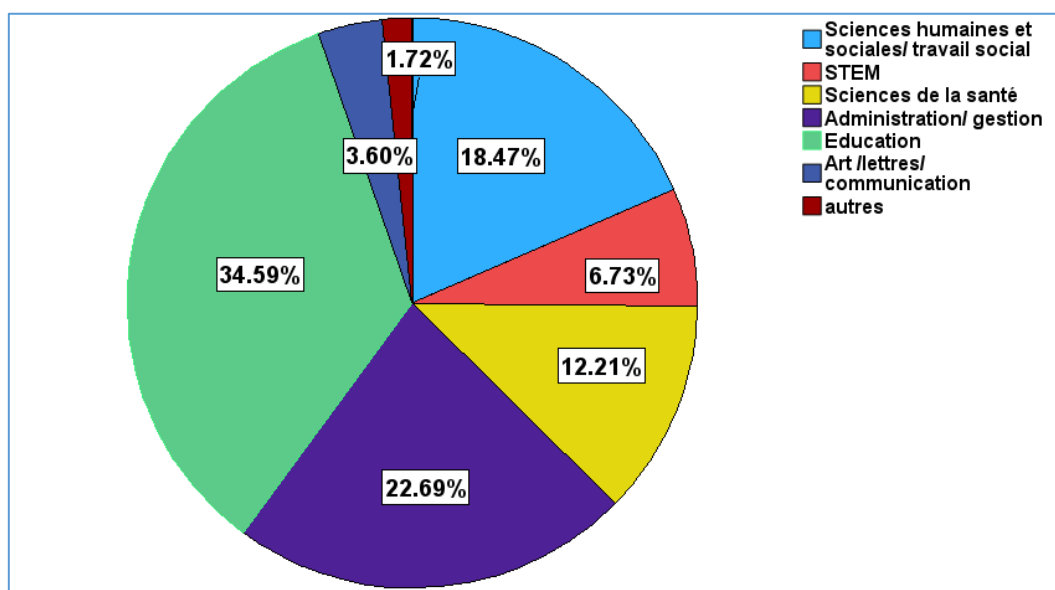


Figure 7. Répartition des personnes étudiantes au regard de leur domaine de formation (n = 639)

Les personnes répondantes se répartissent au sein de six principaux domaines de formation<sup>6</sup>, soit les sciences de l'éducation, les sciences de l'administration ou de la gestion, les sciences humaines et sociales ou le travail social, les sciences de la santé, les STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) ainsi que les arts, les lettres ou la communication.

La figure ci-dessus permet de relever la répartition des domaines de formation des personnes étudiantes au regard de leur effectif respectif et du pourcentage de l'échantillon qu'ils représentent :

- Les sciences de l'éducation est le domaine le plus représenté avec 221 répondant-es, soit 34,6 % de l'échantillon total. Il s'agit du domaine à l'intérieur duquel le plus grand nombre de personnes répondantes chemine;
- Ensuite, les sciences de l'administration ou de la gestion regroupent 145 répondant-es, représentant 22,7 % de l'échantillon;

<sup>6</sup> La variable « **Domaine de formation** » a été recodée en six catégories principales :

- (1) **Éducation**;
- (2) **Administration ou gestion** : regroupe les domaines de l'administration et de la gestion;
- (3) **Sciences humaines et sociales/travail social** : inclut les sciences humaines, les sciences sociales et le travail social;
- (4) **Sciences de la santé**;
- (5) **STEM** : regroupe les sciences, technologies, ingénierie et mathématiques;
- (6) **Arts, lettres ou communication** : regroupe ces trois domaines en une seule catégorie.

- 118 répondant·es (18,5 %) proviennent du domaine des sciences humaines et sociales ou du travail social;
- 78 répondant·es, soit 12,2 % de l'échantillon, sont issu·es du domaine des sciences de la santé;
- 43 répondant·es (6,7 %) sont rattaché·es aux programmes de formation se rapportant aux STEM;
- 23 personnes étudiantes (3,6 % de l'échantillon) appartiennent aux domaines des arts, des lettres ou de la communication;
- Finalement, 11 répondant·es (1,7 %) ne sont pas rattaché·es à l'un de ces six principaux domaines de formation retenus par l'équipe de recherche.

#### 4.1.8. Répartition des personnes participantes au regard du nombre d'années de scolarité

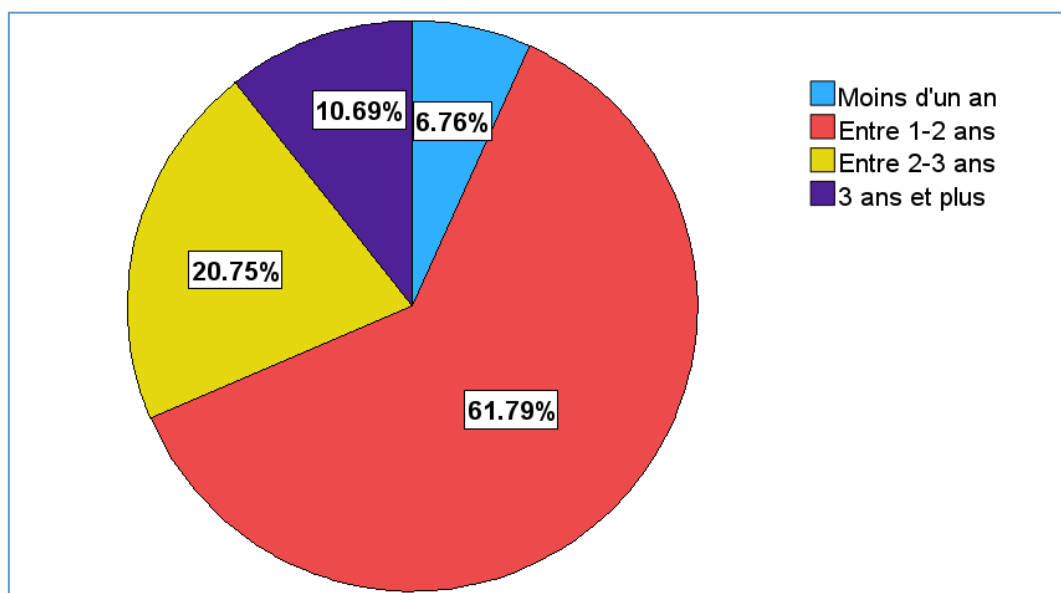


Figure 8. Répartition des personnes répondantes au regard du nombre d'années de scolarité (n = 636)

Ce graphique décrit la répartition des répondant·es selon leur nombre d'années de scolarité<sup>7</sup> dans un programme postsecondaire. Dans leur programme respectif, la majorité des étudiant·es,

<sup>7</sup> La variable « **Année de scolarité** » a été recodée en quatre catégories, indiquant le nombre d'années accomplies dans **le programme d'études le plus récent** suivi par les répondant·es :

- (1) **Moins d'un an;**
- (2) **Entre 1 et 2 ans;**
- (3) **Entre 2 et 3 ans;**
- (4) **3 ans et plus.**

soit 61,8 % (n = 393), se trouve dans leur première ou deuxième année d'études. Environ un cinquième, soit 20,8 % (n = 132), poursuivent leur scolarité depuis deux à trois ans, tandis que 10,7 % (n = 68) ont dépassé trois ans d'études. Une minorité significative, soit 6,8 % (n = 43), est constituée d'étudiant·es ayant moins d'une année de scolarité. Ces données mettent en évidence une forte concentration d'étudiant·es dans les premières années de leur parcours académique dans un programme postsecondaire.

#### 4.1.9. Répartition des personnes participantes au regard du revenu familial

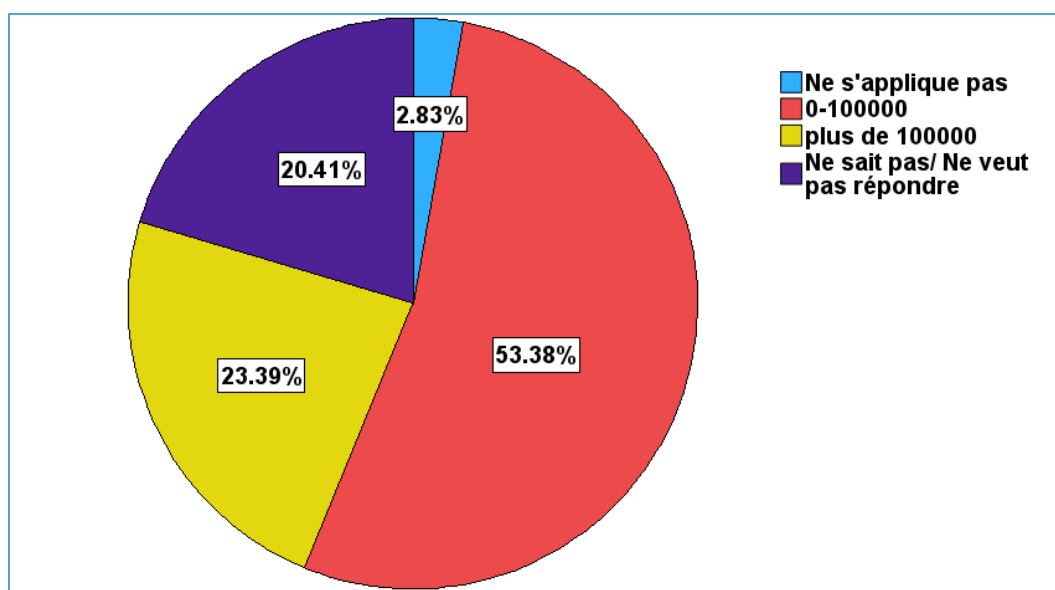


Figure 9. Répartition des personnes étudiantes au regard du revenu familial (n = 637)

Les personnes répondantes se caractérisent par une hétérogénéité concernant leur revenu familial<sup>8</sup>. À cet effet, 53,4 % des répondant·es (n = 340) mentionnent que leurs revenus familiaux se situent entre 0 et 100 000 \$. De plus, 23,4 % des personnes étudiantes (n = 149) indiquent que les revenus de leur famille sont supérieurs à 100 000 \$. Enfin, 20,4 % des répondant·es (n = 130) ne souhaitent pas se positionner concernant les revenus de leur famille, tandis que 2,8 % (n = 18) indiquent que cette question ne s'applique pas à leur situation.

<sup>8</sup> La variable « **Revenu familial** » a été recodée en quatre catégories :

- (1) **Ne s'applique pas** : inclut les répondant·es autonomes ou dont les parents sont décédés;
- (2) **0 à 100 000 \$** : revenus familiaux estimés inférieurs ou égaux à 100 000 \$;
- (3) **100 000 \$ et plus** : revenus familiaux estimés au-delà de 100 000 \$;
- (4) **Ne sait pas ou ne veut pas répondre.**

#### 4.1.10. Répartition des personnes participantes au regard du niveau de scolarité des titulaires de leur autorité parentale

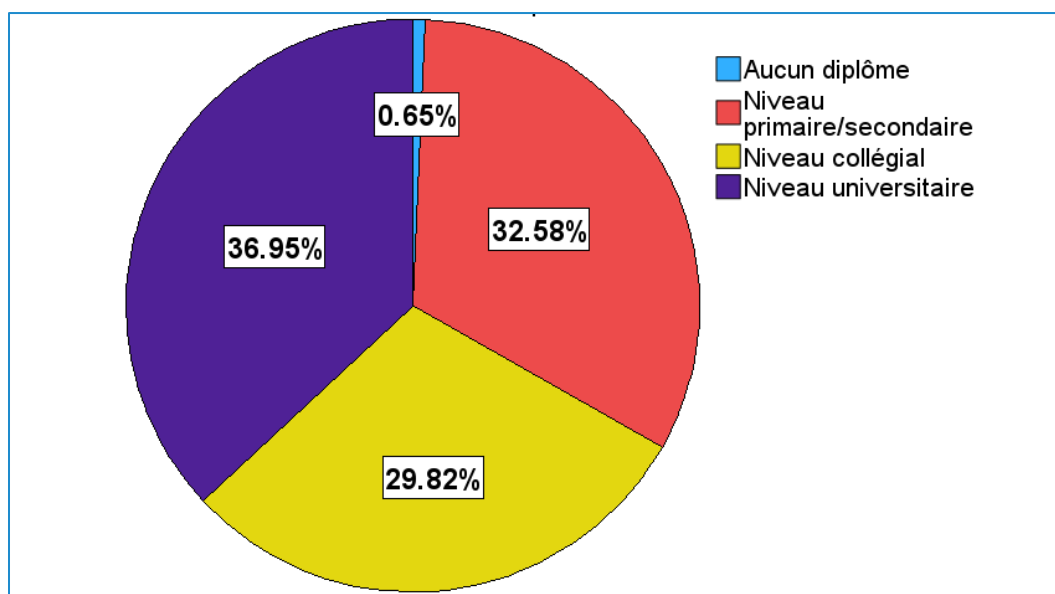


Figure 10. Répartition des personnes étudiantes au regard du niveau de scolarité des titulaires de leur autorité parentale (n = 617)

La répartition des répondant·es au regard du niveau de scolarité des titulaires de leur autorité parentale<sup>9</sup> permet de relever que 32,6 % (n = 201) des titulaires de l'autorité parentale des personnes étudiantes ont une scolarité de niveau primaire ou secondaire. Il y a 29,8 % (n = 184) des titulaires de l'autorité parentale des répondant·es qui ont un niveau collégial et 37,0 % (n = 228) qui ont obtenu un diplôme de niveau universitaire. Enfin, 0,7 % (n = 4) des titulaires de l'autorité parentale des répondant·es n'ont obtenu aucun diplôme.

#### 4.1.11. Synthèse des profils sociodémographiques des répondant·es

L'analyse des profils sociodémographiques des répondant·es met en lumière une population étudiante diversifiée, avec une majorité de femmes, soit 82,5 %, et une large prédominance de

---

<sup>9</sup> La variable « **Scolarité des parents** » a été recodée en quatre catégories, en fonction du **plus haut niveau d'études** atteint par l'un des parents :

- (1) **Aucun diplôme;**
- (2) **Niveau primaire ou secondaire;**
- (3) **Niveau collégial;**
- (4) **Niveau universitaire.**

francophones avec 96,1 %. L'équilibre entre les milieux urbains (51,2 %) et ruraux (48,8 %) témoigne d'une représentation géographique variée, bien que la plupart des participant·es s'identifient comme caucasien·nes (91,9 %). La majorité des répondant·es sont inscrit·es à l'université (70,6 %), principalement sur le territoire desservi par le campus de Lévis (65,3 %). En ce qui concerne le domaine de formation, les sciences de l'éducation est le domaine le plus représenté avec 34,6 %, suivi des sciences de l'administration ou de la gestion (22,7 %) et des sciences humaines et sociales ou du travail social (18,5 %). Les répondant·es montrent également une répartition diversifiée des revenus familiaux, avec 53,4 % ayant des revenus familiaux inférieurs à 100 000 \$. Enfin, le niveau de scolarité des parents varie, mais un nombre significatif d'entre eux, soit 37,0 %, détient un diplôme universitaire, montrant une tendance à l'éducation avancée au sein des familles des participant·es.

#### 4.2. Modes d'enseignement privilégiés

L'analyse des données recueillies dans le cadre du projet permet de relever que les personnes étudiantes inscrites dans les cégeps ou établissements universitaires situés sur le territoire de l'UQAR préfèrent des modes d'enseignement différents, et ce, en fonction de leur niveau de scolarité. En effet, un regard à la figure ci-dessous permet de relever que les étudiant·es inscrit·es au cégep préfèrent l'enseignement en présence, tandis que les étudiant·es universitaires privilégient l'enseignement en mode hybride.

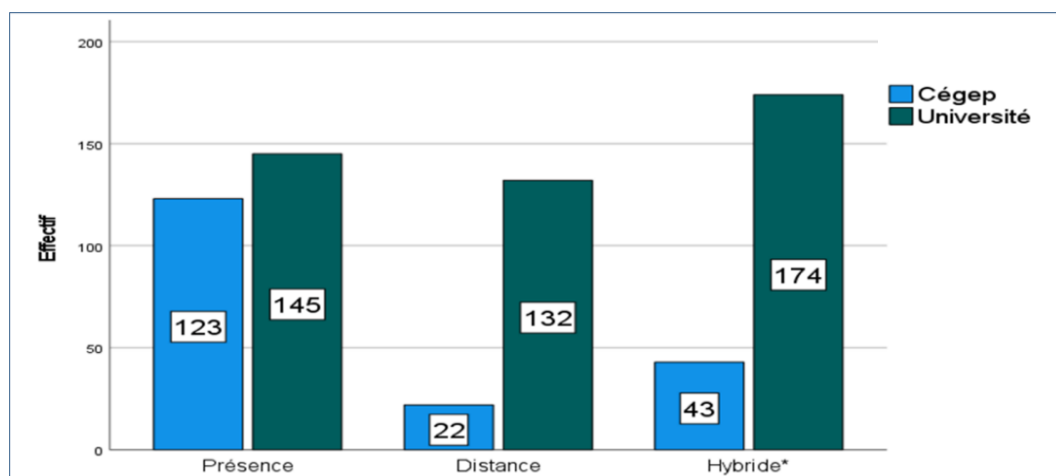


Figure 11. Préférences des personnes étudiantes au regard du mode d'enseignement (n = 639)

Dans le cadre des prochains paragraphes, nous détaillerons la préférence des répondant-es au regard du mode d'enseignement (présence, distance ou hybride)<sup>10</sup>. Les préférences des personnes étudiantes seront mises en lumière en fonction de leur niveau de scolarité et de leur domaine de formation.

#### 4.2.1. Préférences du mode d'enseignement selon le niveau de scolarité

Dans le cadre de cette section, les préférences des personnes étudiantes par rapport au mode d'enseignement dispensé au sein de leur établissement postsecondaire seront détaillées et discutées. Dans un premier temps, nous aborderons les préférences des personnes étudiantes cheminant dans le réseau universitaire, puis nous détaillerons celles des étudiant-es inscrit-es dans les cégeps.

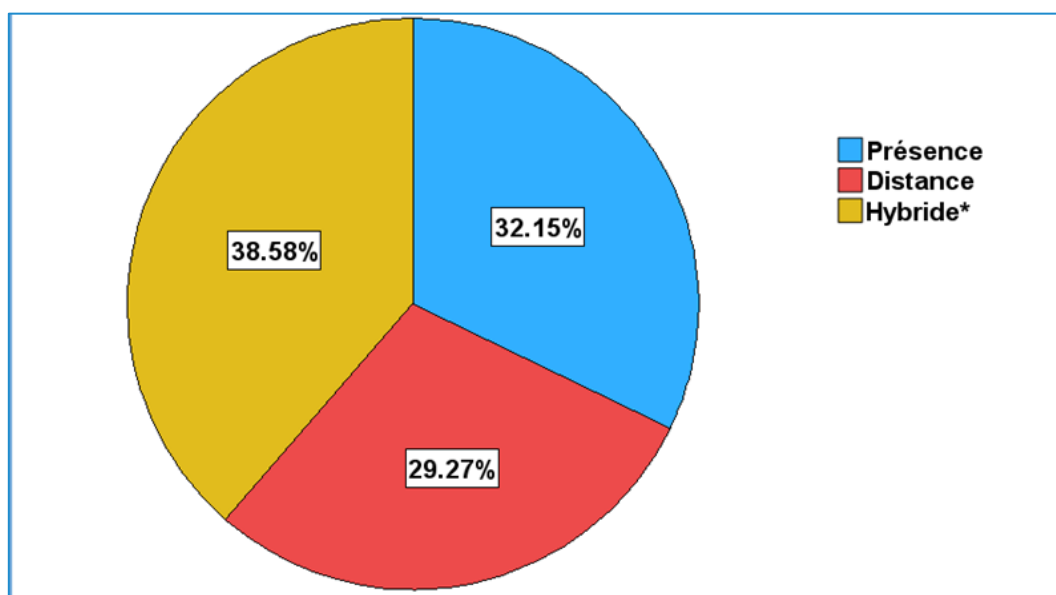


Figure 12. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes universitaires (n = 451)

---

<sup>10</sup> La variable « **Préférences modes d'enseignement** » a été recodée en trois catégories :

- (1) **Présence** : enseignement uniquement en présentiel;
- (2) **Distance** : enseignement exclusivement à distance, synchrone ou asynchrone;
- (3) **Hybride** : inclut les cours combinant présence et distance, ainsi que les cours comodatés (choix entre présence, distance synchrone ou asynchrone).



Le graphique circulaire représente les préférences du mode d'enseignement pour les étudiant·es universitaires (n = 451). Le mode d'enseignement hybride est le plus populaire, attirant 38,6 % (n = 174) des personnes étudiantes, indiquant une préférence pour un modèle qui combine les avantages des cours en ligne et en présentiel. Les cours en présence restent également une option privilégiée pour 32,2 % (n = 145) des personnes étudiantes. Enfin, l'enseignement à distance est choisi par 29,3 % (n = 132) des personnes étudiantes, ce qui reflète une appréciation pour la flexibilité et l'accessibilité que ce mode peut offrir. Cette diversité de préférences démontre l'importance d'adapter les offres éducatives et les types de cours pour répondre aux besoins variés des personnes étudiantes universitaires.

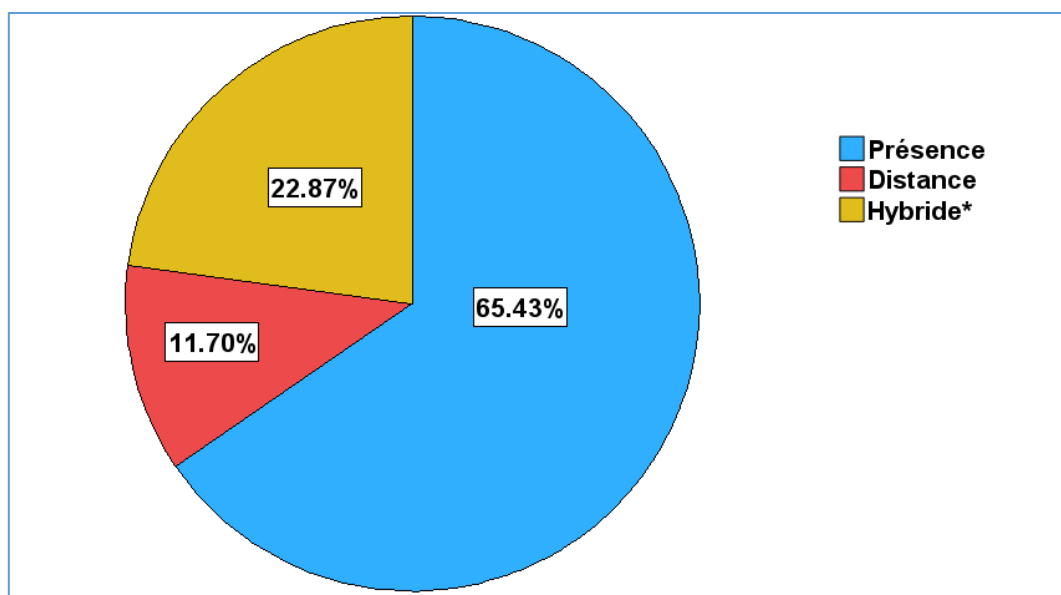


Figure 13. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites au cégep (n = 188)

L'analyse des préférences en matière du mode d'enseignement chez les personnes étudiantes du cégep montre une forte prédilection pour les cours en présence, avec 65,4 % (n = 123) des personnes étudiantes optant pour cette méthode. Le mode hybride, combinant enseignement en ligne et en présence, est préféré par 22,9 % (n = 43) des personnes étudiantes. En revanche, le mode d'enseignement à distance est le moins populaire, avec seulement 11,7 % (n = 22) des personnes étudiantes qui le choisissent. Ces résultats illustrent une nette préférence des personnes étudiantes du cégep pour l'interaction directe, tout en montrant une certaine ouverture à des approches plus flexibles telles que le mode hybride.

#### 4.2.2. Préférences du mode d'enseignement selon le domaine de formation

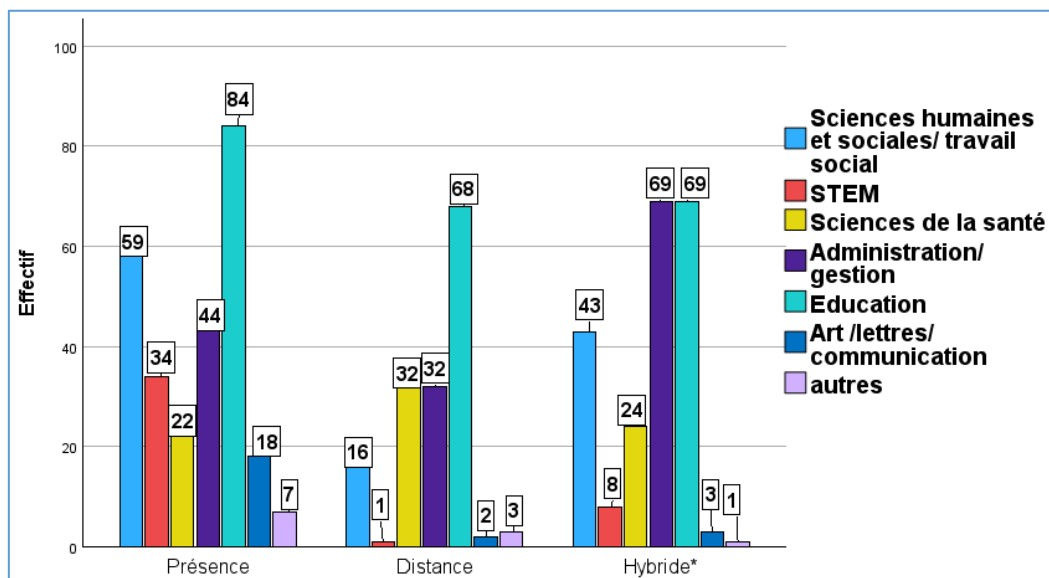


Figure 14. Répartition des personnes étudiantes en fonction de leur mode d'enseignement préféré et de leur domaine de formation (n = 639)

Dans le cadre de cette section, nous exposons les préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes au regard de leur domaine de formation. Concernant l'enseignement en présentiel, au niveau du pourcentage de personnes répondantes qui soutiennent préférer ce mode d'enseignement, les étudiant·es en STEM (79,1 %; n = 34), en arts, lettres ou communication (78,3 %; n = 18) ainsi qu'en sciences humaines et sociales ou en travail social (50,0 %; n = 59) semblent privilégier davantage ce mode d'enseignement. Par ailleurs, les répondant·es en sciences d'éducation (38,0 %; n = 84) et ceux·celles inscrit·es dans un programme se rapportant aux sciences de l'administration ou de la gestion (30,3 %; n = 44) mentionnent également apprécier l'enseignement en présence, mais dans une moindre mesure. Finalement, une minorité de participant·es qui cheminent dans un programme en sciences de la santé (28,2 %; n = 22) soutient préférer ce mode d'enseignement.

Pour l'enseignement à distance, les personnes répondantes inscrites en sciences de la santé (41,0 %; n = 32), en sciences de l'éducation (30,8 %; n = 68) ainsi qu'en sciences de l'administration ou de la gestion (22,1 %; n = 32) mentionnent plus fréquemment que les étudiant·es issu·es des autres domaines privilégier ce mode d'enseignement. Par ailleurs, une minorité de répondant·es cheminant dans les programmes se rapportant aux sciences humaines

ou du travail social (13,6 %; n = 16), aux arts, lettres ou communication (8,7 %; n = 2) ainsi qu'en STEM (2,3 %; n = 1) soutient préférer l'enseignement à distance.

Enfin, concernant l'enseignement en mode hybride, un pourcentage considérable de personnes répondantes en sciences de l'administration ou de la gestion (47,6 %; n = 69), en sciences humaines et sociales ou du travail social (36,4 %; n = 43), en sciences de l'éducation (31,2 %; n = 69) ainsi qu'en sciences de la santé (30,8 %; n = 24) soutient privilégier ce mode d'enseignement. Par ailleurs, une minorité de personnes participantes qui cheminent dans les STEM (18,6 %; n = 8) ainsi qu'en arts, lettres ou communication (13,0 %; n = 3) considère préférer ce mode d'enseignement.

Les prochaines sous-sections permettront de porter un regard approfondi aux préférences du mode d'enseignement en fonction des principaux domaines de formation des personnes étudiantes. Pour ce faire, des diagrammes circulaires permettront de mettre en lumière les préférences des personnes répondantes par rapport aux trois modes d'enseignement postsecondaire retenus dans le cadre de ce présent rapport.

#### 4.2.2.1. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites dans un programme de sciences humaines et sociales ou de travail social

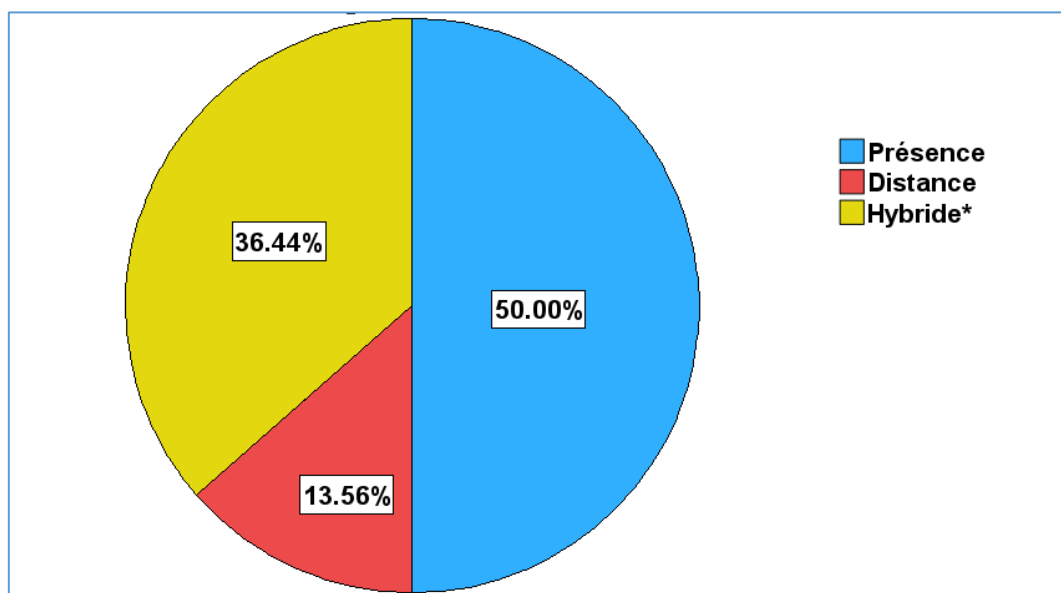


Figure 15. Répartition des personnes étudiantes en sciences humaines ou en travail social par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 118)

L'analyse des préférences du mode d'enseignement pour les personnes étudiantes du domaine des sciences humaines et sociales ou du travail social, révèle que la moitié des participant·es de ce domaine, soit 50,0 % (n = 59), préfère l'enseignement en présentiel. En outre, 36,4 % (n = 43) des répondant·es privilégient un mode hybride tandis que 13,6 % (n = 16) choisissent l'enseignement à distance.

#### 4.2.2.2. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites dans un programme des STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques)

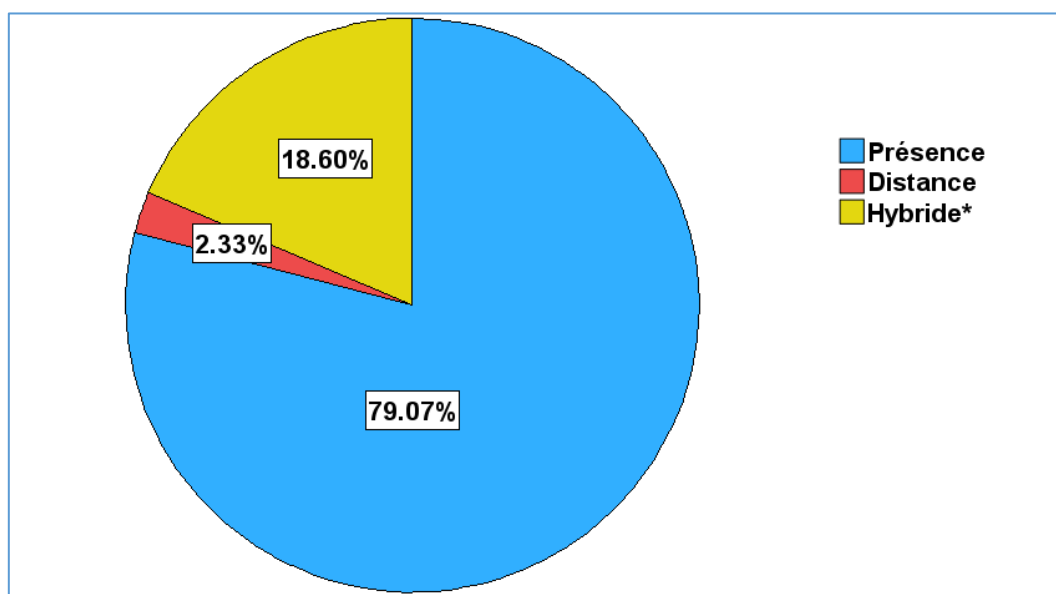


Figure 16. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme des STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 43)

Dans le domaine des STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques), l'analyse des préférences du mode d'enseignement révèle une forte préférence pour l'enseignement en présentiel. En effet, 79,1 % (n = 34) des étudiant·es de ce domaine optent pour ce mode. Par ailleurs, 18,6 % (n = 8) des participant·es privilégient un mode hybride, combinant enseignement en ligne et en présentiel. Enfin, une très faible proportion, soit 2,3 % des répondant·es, correspondant à une seule personne, indique une préférence pour l'enseignement à distance.

#### 4.2.2.3. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites dans un programme se rapportant aux sciences de la santé

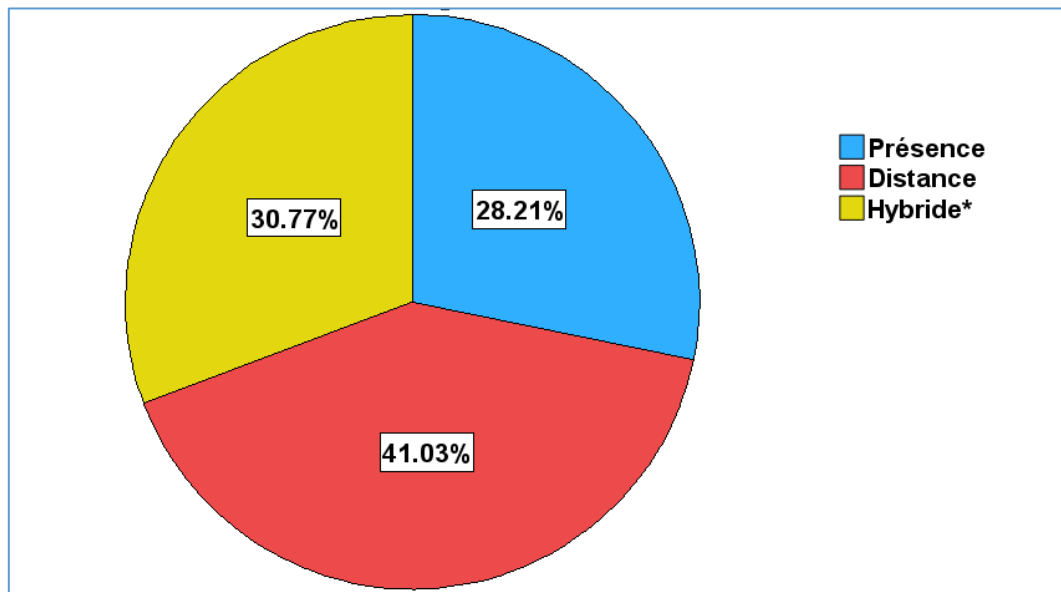


Figure 17. Répartition des personnes étudiantes en sciences de la santé par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 78)

Dans le domaine des sciences de la santé, les préférences du mode d'enseignement montrent que 41,0 % (n = 32) des participant-es optent pour l'enseignement à distance. Par ailleurs, 30,8 % (n = 24) des personnes étudiantes de ce domaine préfèrent un mode hybride tandis que 28,2 % (n = 22) choisissent l'enseignement en présentiel. Cette répartition reflète une diversité dans les choix pédagogiques, avec une préférence légèrement plus marquée pour l'enseignement à distance.

#### 4.2.2.4. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites dans un programme de sciences de l'administration ou de la gestion

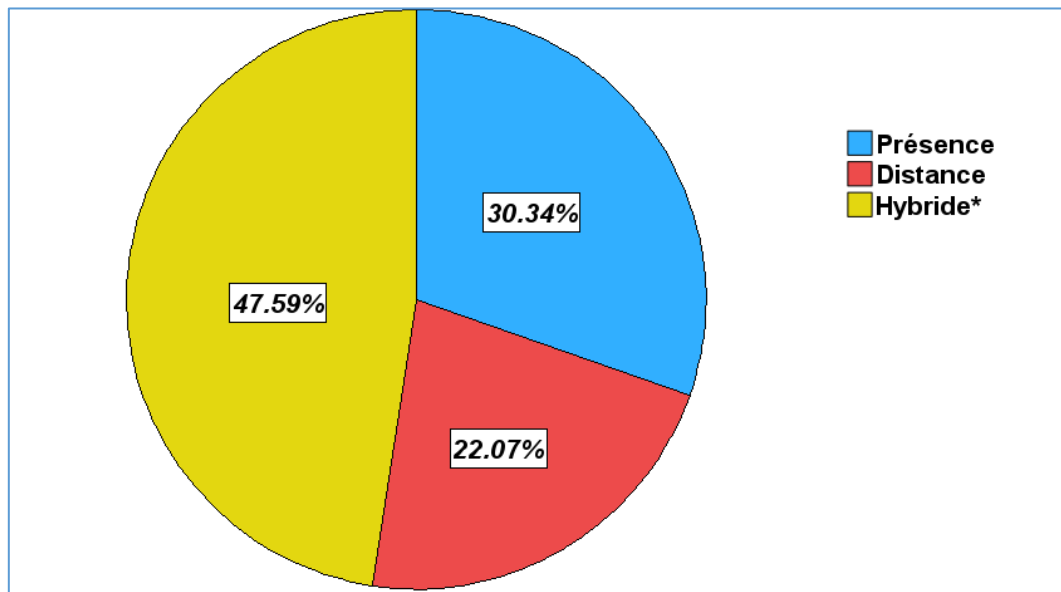


Figure 18. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme en sciences de l'administration ou de la gestion par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 145)

Dans le domaine de formation en sciences de l'administration ou de la gestion, l'analyse des préférences des personnes étudiantes montre que 47,6 % (n = 69) des répondant·es optent pour un mode hybride, ce qui en fait la modalité la plus choisie. Par ailleurs, 30,3 % (n = 44) des participant·es privilégient l'enseignement en présentiel tandis que 22,1 % (n = 32) choisissent l'enseignement à distance. Cette répartition met en relief la préférence majoritaire pour l'enseignement hybride parmi les personnes étudiantes de ce domaine.

#### 4.2.2.5. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites dans un programme en sciences de l'éducation

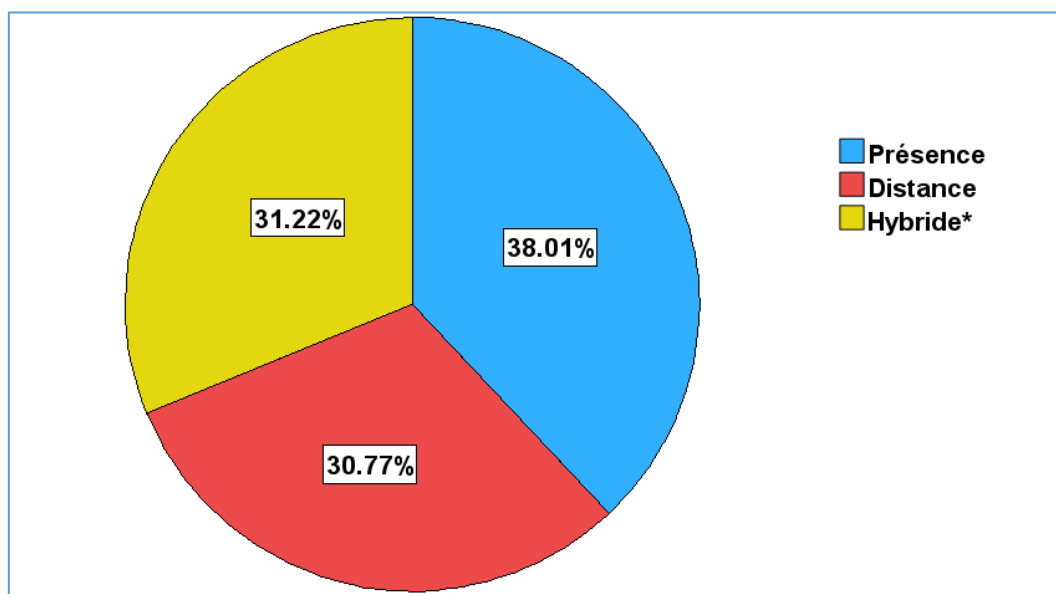


Figure 19. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme en sciences de l'éducation par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 221)

Dans le domaine de formation en sciences de l'éducation, les préférences des personnes étudiantes en matière du mode d'enseignement se répartissent de la manière suivante : 38,0 % (n = 84) des participant·es expriment une préférence pour l'enseignement en présentiel, tandis que 31,2 % (n = 69) optent pour une approche hybride et 30,8 % (n = 68) des répondant·es indiquent privilégier l'enseignement à distance.

#### 4.2.2.6. Préférences du mode d'enseignement des personnes étudiantes inscrites dans un programme d'arts, de lettres ou de communication

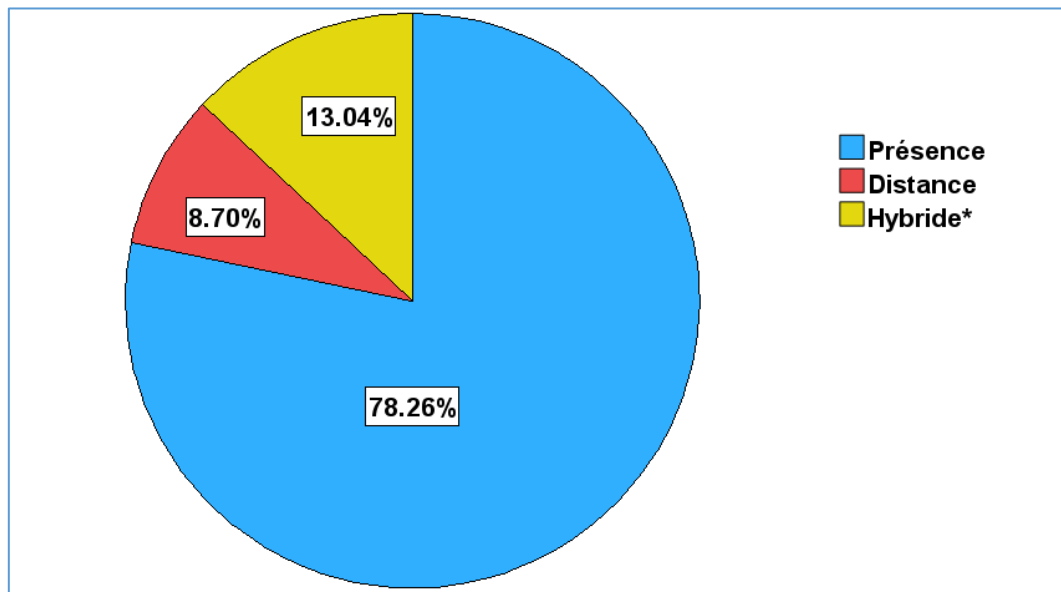


Figure 20. Répartition des personnes étudiantes inscrites dans un programme d'arts, lettres ou communication par rapport à leur mode d'enseignement préféré (n = 23)

Dans les domaines des arts, des lettres ou de la communication, les préférences des personnes étudiantes en matière du mode d'enseignement se répartissent de la manière suivante : 78,3 % (18 répondant-es) expriment une préférence pour l'enseignement en présentiel, tandis que 13,0 % (3 répondant-es) optent pour une approche hybride. Enfin, 8,7 % (2 répondant-es) privilégient l'enseignement à distance.

#### 4.2.3. Synthèse des préférences des étudiant·es au regard du mode d'enseignement

Les préférences des étudiant·es varient selon le lieu de scolarité et le domaine de formation. À l'université, le mode hybride est préféré (38,6 %), suivi par le présentiel (32,2 %) et le mode à distance (29,3 %). Au cégep, le présentiel est largement privilégié (65,4 %), avec les modes hybride (22,9 %) et à distance (11,7 %) en options secondaires.

Par domaine, le présentiel est privilégié dans les programmes de formation se rapportant aux sciences de l'éducation (38,0 %), aux sciences humaines et sociales ou du travail social (50,0 %), aux STEM (79,1 %) ainsi qu'aux arts, lettres ou communication (78,3 %). Les étudiant·es en sciences de l'administration ou de la gestion préfèrent le mode hybride (47,6 %),



tandis que les répondant·es inscrit·es dans un programme se rapportant aux sciences de la santé favorisent l'enseignement à distance (41,0 %).

Ces résultats montrent une préférence globale pour le mode présentiel, particulièrement dans les domaines créatifs (arts, lettres ou communication), les sciences de l'éducation, les sciences humaines et sociales ou le travail social et les STEM, tandis que le mode hybride trouve un écho dans les sciences de l'administration ou de la gestion et le mode à distance est davantage favorisé dans les sciences de la santé.

#### 4.3. Perception du niveau d'engagement des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement

Dans le cadre de la présente section, nous discuterons du niveau d'engagement des personnes étudiantes en fonction du mode d'enseignement dispensé dans l'établissement postsecondaire à l'intérieur duquel elles cheminent. Un regard approfondi sera porté à l'engagement des répondant·es en fonction de leur programme respectif de formation.

##### 4.3.1. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es selon le mode d'enseignement et leur niveau de scolarité

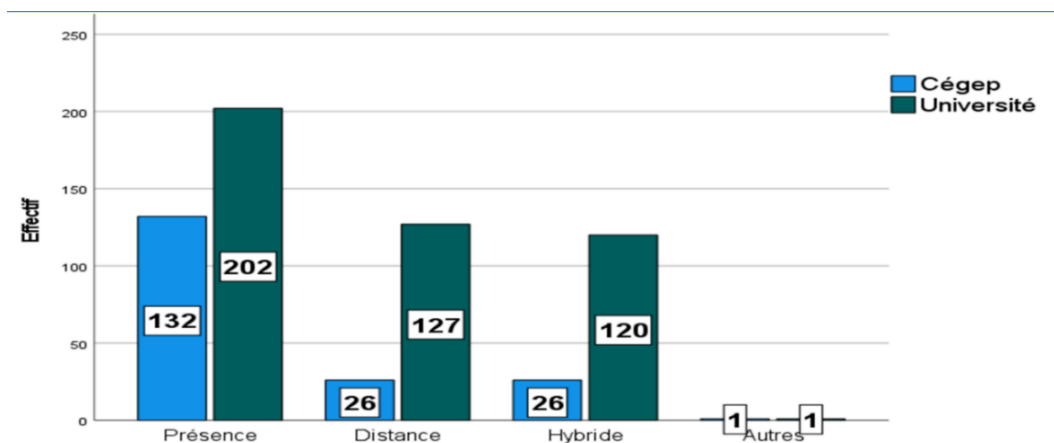


Figure 21. Engagement selon le mode d'enseignement (n = 635)

Le graphique ci-dessus permet de détailler l'engagement des étudiant·es (n = 635) selon le mode d'enseignement et leur niveau de scolarité. Pour les étudiant·es universitaires, l'enseignement en présentiel est considéré comme étant le plus favorable à l'engagement, avec un effectif de 202, suivi par l'enseignement à distance (n = 127) et l'enseignement en mode hybride (n = 120).

Au cégep, l'enseignement en présentiel est aussi considéré comme étant le mode d'enseignement le plus favorable à l'engagement (n = 132). De plus, par rapport à l'enseignement à distance ainsi qu'en mode hybride, 26 répondant·es du collégial soutiennent que ces modes d'enseignement sont les plus favorables à leur engagement. Ces résultats mettent en évidence une préférence pour le présentiel au sein des deux réseaux scolaires (collégial et universitaire).

#### 4.3.1.1. Engagement des étudiant·es universitaires selon le mode d'enseignement

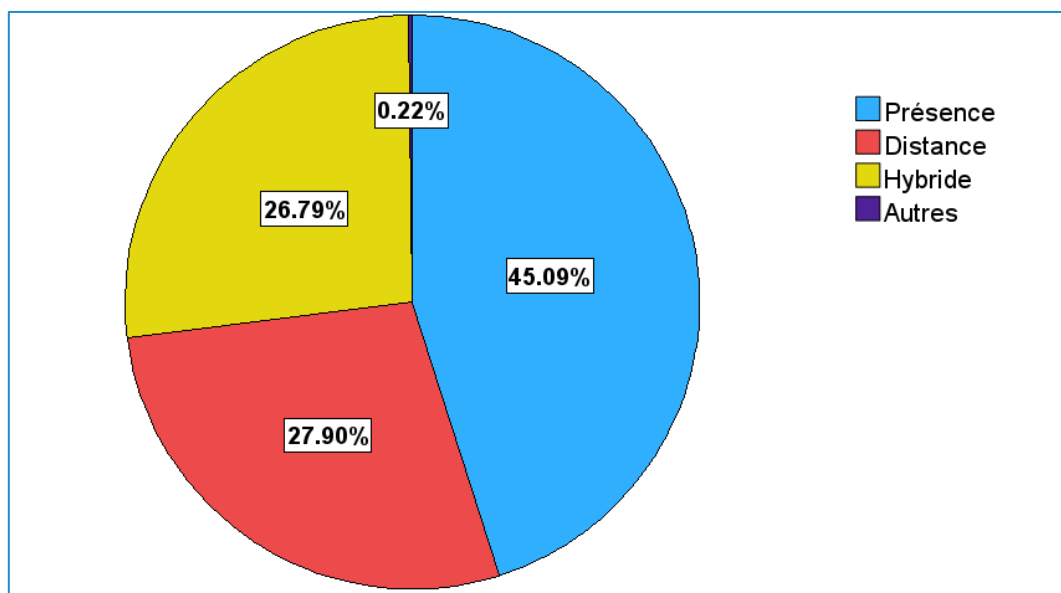


Figure 22. Analyse descriptive des niveaux d'engagement des étudiant·es universitaires en fonction du mode d'enseignement (n = 450)

La figure ci-dessus présente la répartition des niveaux d'engagement des étudiant·es universitaires en fonction du mode d'enseignement. Le mode présentiel est considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des personnes étudiantes cheminant à l'université 45,1 % (n = 202). L'enseignement à distance suit avec 27,9 % (n = 127), tandis que le mode hybride atteint 26,8 % (n = 120). Enfin, les autres modalités ne regroupent que 0,2 % des étudiant·es, représentant une seule personne. Ces données mettent de l'avant la perception des répondant·es selon laquelle l'enseignement en présentiel constitue le mode d'enseignement le plus favorable à leur engagement dans leur cheminement scolaire.

#### 4.3.1.2. Engagement des étudiant·es des cégeps selon le mode d'enseignement

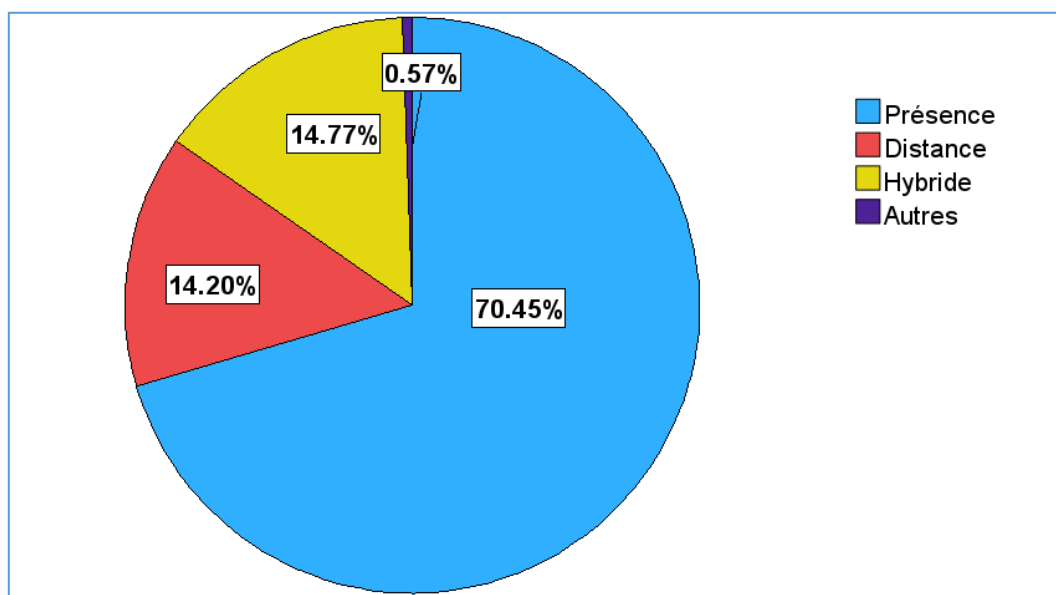


Figure 23. Analyse descriptive du niveau d'engagement des étudiant·es inscrit·es au cégep en fonction du mode d'enseignement (n = 185)

Le niveau d'engagement des étudiant·es collégiaux en fonction du mode d'enseignement est mis en lumière par le graphique circulaire ci-dessus. L'enseignement en présence 70,5 % (n = 132) est considéré comme étant le mode d'enseignement le plus favorable à l'engagement des répondant·es dans leur formation. Pour sa part, le mode hybride est aussi considéré par certain·es répondant·es, soit 14,8 % (n = 26). Finalement, le mode d'enseignement à distance est considéré comme étant le mode d'enseignement plus favorable à l'engagement par 14,2 % (n = 26) des répondant·es issu·es des cégeps. Par ailleurs, 0,6 % des répondant·es se situent dans la catégorie autres. Ces données mettent en évidence une forte préférence pour l'enseignement en présentiel parmi les étudiant·es du cégep. Par ailleurs, certain·es cégépien·nes considèrent que les modes d'enseignement à distance et en mode hybride favorisent leur engagement dans leur formation.

#### 4.3.2. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es des différents programmes selon le mode d'enseignement et leur domaine de formation

Dans les paragraphes suivants, nous approfondirons davantage l'analyse des préférences des étudiant·es concernant le mode d'enseignement. Pour ce faire, nous examinerons chaque domaine de formation et mettrons en lumière les tendances observées, les écarts significatifs

entre les différentes modalités (présentiel, distance, hybride) ainsi que les particularités propres à certains programmes. Cette analyse détaillée permettra de mieux comprendre les facteurs qui influencent ces choix et les impacts potentiels sur l'expérience d'apprentissage des étudiant·es.

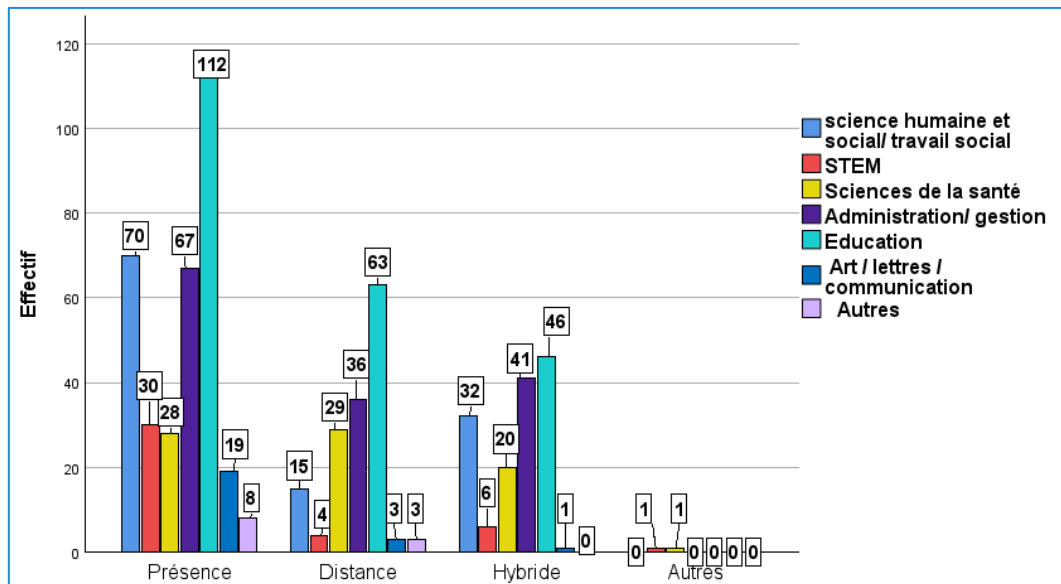


Figure 24. Engagement selon le mode d'enseignement (n = 635)

La figure ci-dessus illustre les perceptions des étudiant·es concernant leur engagement selon les principaux programmes de formation et le mode d'enseignement. L'enseignement en présence est largement préféré, notamment dans les domaines des sciences de l'éducation (n = 112) et des sciences humaines et sociales ou du travail social (n = 70). Les sciences de l'administration ou de la gestion (n = 67) et les sciences de la santé (n = 28) affichent également une préférence pour ce mode, mais avec un degré moindre.

En ce qui concerne l'enseignement à distance, il est choisi par une proportion notable d'étudiant·es en sciences de l'éducation (n = 63) et dans les sciences de l'administration ou de la gestion (n = 36). Les sciences de la santé (n = 29) s'imposent comme le domaine où ce mode est jugé le plus favorable à l'engagement. Les sciences humaines et sociales ou du travail social (n = 15) montrent un intérêt plus limité pour ce mode.

Pour l'enseignement en mode hybride, les étudiant·es des sciences de l'éducation (n = 46) et des sciences humaines et sociales ou du travail social (n = 41) le considèrent comme engageant.

Les sciences de l'administration ou de la gestion (n = 32) et les sciences de la santé (n = 20) affichent également des résultats favorables pour ce mode.

#### 4.3.2.1. Engagement des étudiant·es en sciences humaines ou en travail social selon le mode d'enseignement

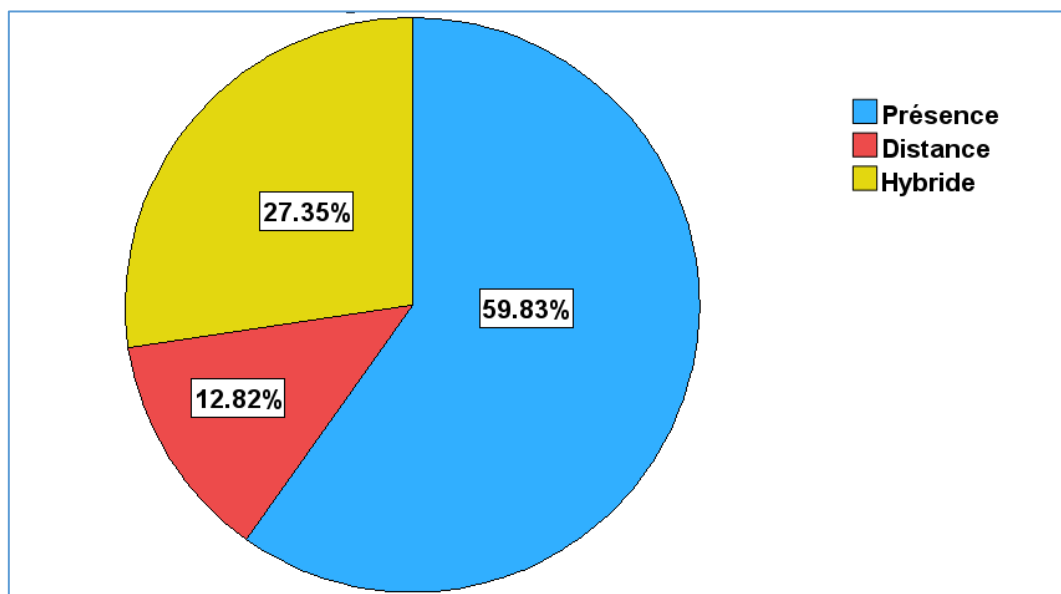


Figure 25. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences humaines ou en travail social (n = 117)

En rapport avec le domaine de la formation en sciences humaines et sociales ou en travail social, le niveau d'engagement des personnes étudiantes varie en fonction du mode d'enseignement. L'analyse des données démontre que les étudiant·es inscrit·es dans ces programmes se sentent davantage engagé·es, soit 59,8 % (n = 70), lorsque l'enseignement est réalisé en présence. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 27,4 % (n = 32) de ces étudiant·es soutiennent que ce mode d'enseignement favorise leur engagement. Finalement, 12,8 % (n = 15) des étudiant·es cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement à distance est considéré comme étant davantage favorable à leur engagement dans leur formation.

#### 4.3.2.2. Engagement des personnes étudiantes en STEM selon le mode d'enseignement

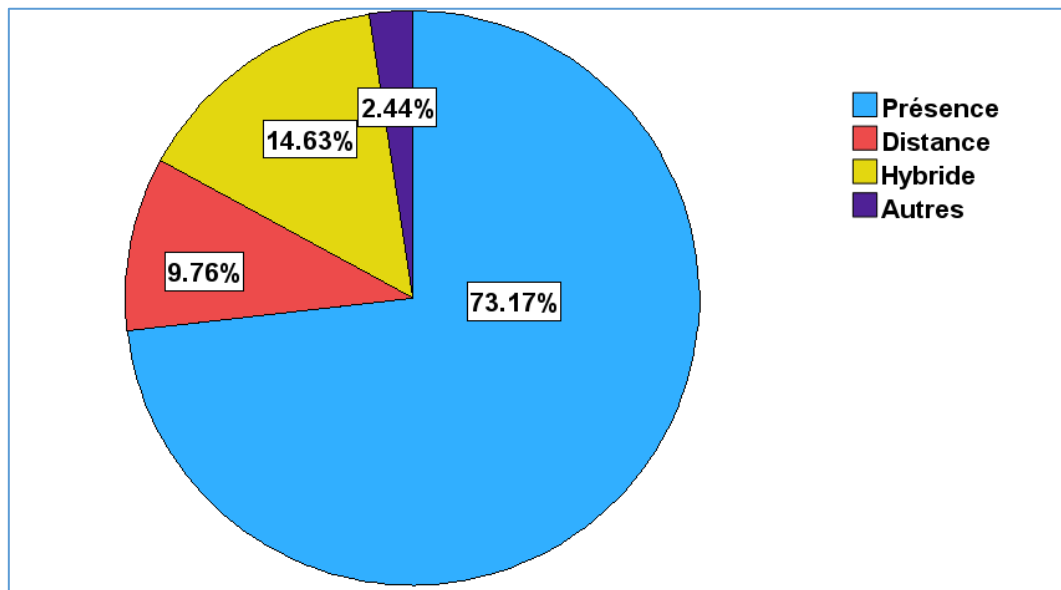


Figure 26. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en STEM (n = 41)

Relativement au domaine des STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques), le niveau d'engagement varie en fonction du mode d'enseignement. L'analyse des données démontre que les personnes étudiantes inscrites dans ces programmes se sentent davantage engagées, avec 73,2 % (n = 30), lorsque l'enseignement est réalisé en présence. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 14,6 % (n = 6) de ces personnes étudiantes soutiennent que ce mode d'enseignement favorise leur engagement. Finalement, 9,8 % (n = 4) des personnes étudiantes cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement à distance est le plus favorable à leur engagement au sein de leur formation. Par ailleurs, 2,4 % des répondant·es, soit une seule personne, ont indiqué que les « autres » modes d'enseignement favorisaient leur engagement.

#### 4.3.2.3. Engagement des étudiant·es en sciences de la santé selon le mode d'enseignement

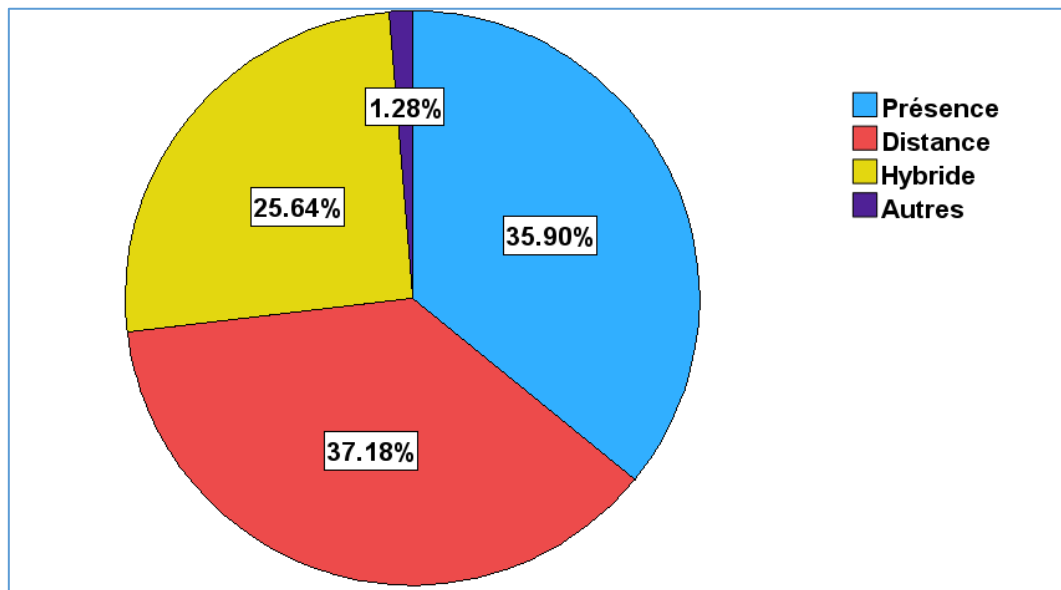


Figure 27. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences de la santé (n = 78)

En ce qui concerne le domaine de formation en sciences de la santé, le niveau d'engagement varie en fonction du mode d'enseignement. L'analyse des données démontre que les étudiant·es inscrit·es dans ces programmes se sentent davantage engagé·es, soit 37,2 % (n = 29), lorsque l'enseignement est réalisé à distance. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 25,6 % (n = 20) de ces étudiant·es soutiennent que ce mode d'enseignement favorise leur engagement. De leur côté, 35,9 % (n = 28) des étudiant·es cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement en présence favorise leur engagement dans leur formation. Finalement, 1,3 % des répondant·es, soit une seule personne, indiquent que les « autres » modes d'enseignement favorisent leur engagement.

#### 4.3.2.4. Engagement des étudiant·es en sciences de l'administration ou de la gestion selon le mode d'enseignement

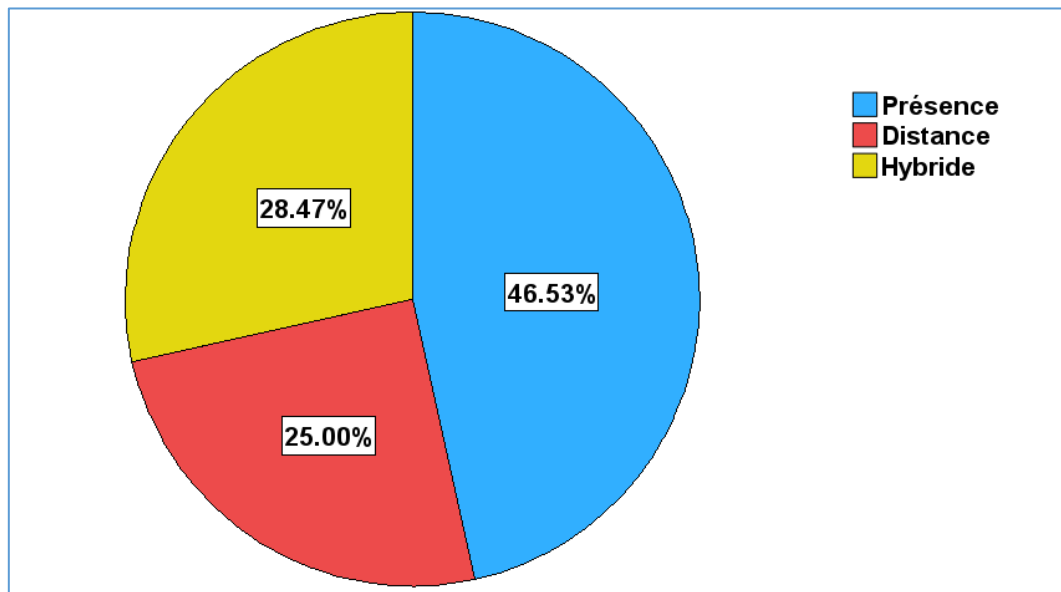


Figure 28. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'administration ou de la gestion (n = 144)

Dans le domaine de formation en sciences de l'administration ou de la gestion, le niveau d'engagement varie en fonction du mode d'enseignement. L'analyse des données démontre que les étudiant·es inscrit·es dans ces programmes se sentent davantage engagé·es (46,5 %; n = 67) lorsque l'enseignement est réalisé en présence. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 28,5 % (n = 41) de ces étudiant·es soutiennent que ce mode d'enseignement favorise leur engagement. Finalement, 25,0 % (n = 36) des étudiant·es cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement à distance est considéré comme étant davantage favorable à leur engagement dans leur formation.



#### 4.3.2.5. Engagement des étudiant·es en sciences de l'éducation selon le mode d'enseignement

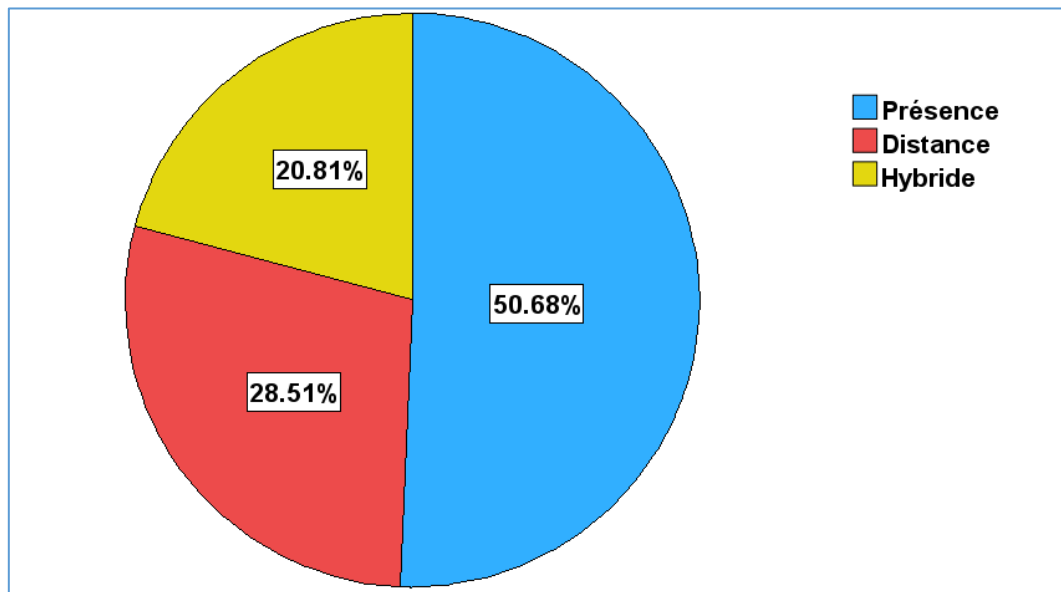


Figure 29. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'éducation (n = 221)

Pour ce qui est du domaine des sciences de l'éducation, le niveau d'engagement varie en fonction du mode d'enseignement. L'analyse des données démontre que les étudiant·es inscrit·es dans ces programmes se sentent davantage engagé·es, avec 50,7 % (n = 112), lorsque l'enseignement est réalisé en présence. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 20,8 % (n = 46) de ces étudiant·es soutiennent que ce mode d'enseignement favorise leur engagement. Finalement, 28,5 % (n = 63) des étudiant·es cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement à distance favorise leur engagement dans leur formation.

#### 4.3.2.6. Engagement des étudiant·es en arts, lettres ou communication selon le mode d'enseignement

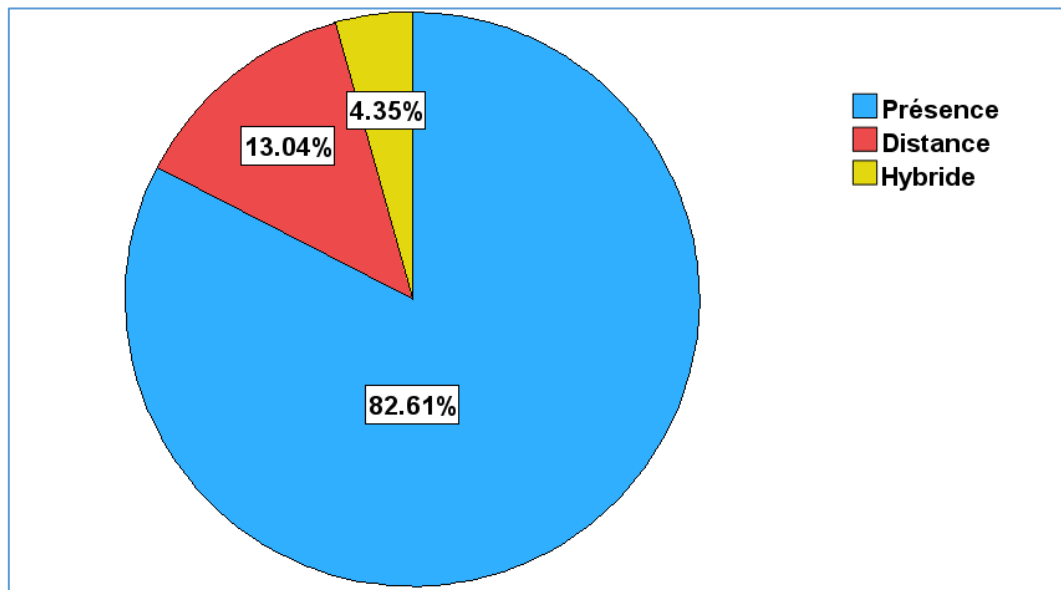


Figure 30. Représentation du mode d'enseignement considéré comme étant le plus favorable à l'engagement des étudiant·es inscrits·es en arts, lettres ou communication (n = 23)

Au sein du domaine des arts, des lettres ou de la communication, le niveau d'engagement varie en fonction du mode d'enseignement. L'analyse des données démontre que les personnes étudiantes inscrites dans ces programmes se sentent davantage engagées, soit 82,6 % (n = 19), lorsque l'enseignement est réalisé en présence. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 4,4 % des personnes étudiantes, soit une seule personne, soutient que ce mode d'enseignement est le plus favorable à son engagement. Finalement, 13,0 % (n = 3) des personnes étudiantes cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement à distance favorise leur engagement dans leur formation.

#### 4.3.3. Synthèse du niveau d'engagement des étudiant·es selon le mode d'enseignement en fonction de leur niveau de scolarité et de leur domaine de formation

En conclusion, les perceptions du niveau d'engagement des étudiant·es varient en fonction des modes d'enseignement et des domaines de formation. À l'université, l'enseignement en présentiel est considéré comme étant le plus engageant (45,1 %). De plus, les modes hybride et d'enseignement à distance sont respectivement perçus par 26,8 % et 27,9 % des répondant·es universitaires comme étant les plus favorables à l'engagement. Pour leur part, les personnes

étudiantes inscrites au cégep considèrent que leur engagement est favorisé par un enseignement en mode présentiel (70,5 % des répondant·es).

Dans la plupart des différents domaines de formation, l'enseignement en présentiel est perçu comme étant le plus favorable à l'engagement. En effet, 82,6 % des étudiant·es en arts, lettres ou communication, 73,2 % des répondant·es qui cheminent dans un programme se rapportant aux STEM, 59,8 % des personnes étudiantes en sciences humaines et sociales ou en travail social, 50,7 % des répondant·es en sciences de l'éducation ainsi que 46,5 % en sciences de l'administration ou de la gestion considèrent que l'enseignement en présence est le plus favorable à leur engagement au sein de leur formation. Pour sa part, le mode hybride est perçu comme étant favorable à l'engagement dans le domaine des sciences de l'administration ou de la gestion (28,5 % des répondant·es), tout comme chez les étudiant·es en sciences de la santé (25,6 %). Par ailleurs, l'enseignement à distance est considéré comme étant un mode favorable à l'engagement par 37,2 % des répondant·es issu·es des sciences de la santé comparativement au mode présentiel mentionné par 35,9 % des personnes étudiantes de ce programme. Globalement, le présentiel reste le mode perçu comme étant le plus favorable à l'engagement, bien que certaines personnes répondantes cheminant au sein de programmes de formation perçoivent que l'enseignement à distance peut contribuer à leur engagement au sein de leur formation.

#### **4.4. Perception de la réussite des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement**

Dans les prochains paragraphes, nous analyserons les perceptions des personnes étudiantes par rapport aux modes d'enseignement le plus favorable à leur réussite scolaire. Des analyses approfondies seront réalisées au regard du niveau de scolarité ainsi que des divers domaines de formation des répondant·es. Nous examinerons de près les différences observées entre les modes présentiel, à distance, et hybride, en mettant l'accent sur l'influence potentielle sur la réussite éducative des personnes étudiantes.

#### 4.4.1. Perception de la réussite des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement et leur niveau de scolarité

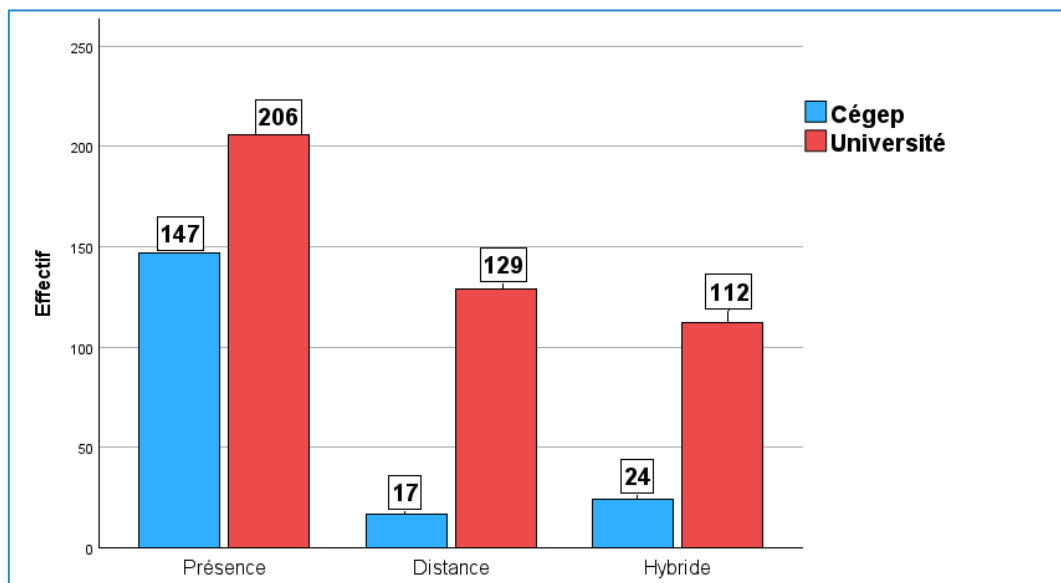


Figure 31. Perception des répondant·es sur le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite selon leur lieu de scolarité (n = 635)

Les données présentées mettent en lumière les perceptions de réussite des étudiant·es selon les modes d'enseignement et leur niveau de scolarité (cégep ou université). Au cégep, le mode en présence est majoritairement considéré, avec 78,2 % (n = 147) des étudiant·es qui perçoivent réussir davantage via cette modalité, suivi du mode hybride avec 12,8 % (n = 24) et du mode à distance, relevé par 9,0 % (n = 17) des répondant·es issu·es du réseau collégial. À l'université, bien que le mode d'enseignement en présentiel soit également le plus favorable à la réussite pour 45,7 % (n = 206) des étudiant·es, les modes à distance avec 28,6 % (n = 129) et hybride regroupant 24,8 % (n = 112) sont aussi perçus comme des modes d'enseignement pouvant contribuer à la réussite des répondant·es. Ces résultats révèlent une préférence marquée pour le présentiel au cégep, tandis que les étudiant·es universitaires montrent une plus grande diversité dans leurs choix du mode d'enseignement à prioriser afin de favoriser leur réussite.

#### 4.4.1.1. Réussite des étudiant·es à l'université selon le mode d'enseignement

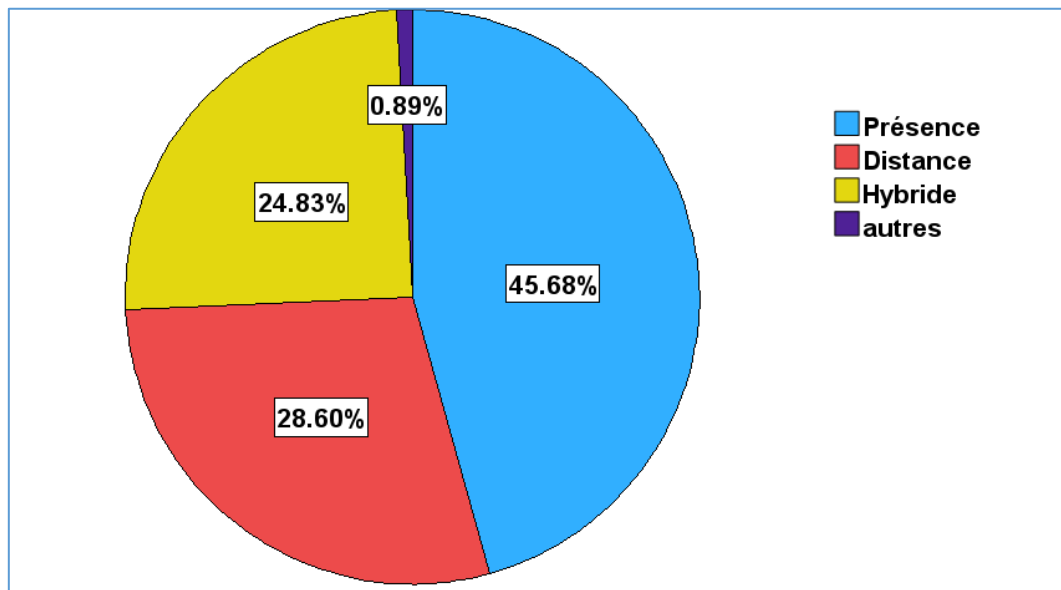


Figure 32. Perception de réussite des étudiant·es universitaires selon le mode d'enseignement (n = 451)

À l'université, les étudiant·es considèrent majoritairement réussir davantage en mode présentiel, avec un taux de 45,7 % (n = 206). Le mode à distance suit, avec 28,6 % (n = 129) des étudiant·es qui soulignent mieux réussir en suivant des cours en ligne. Le mode hybride est aussi relevé par les étudiant·es universitaires, avec 24,8 % (n = 112) de ces répondant·es ayant priorisé ce mode d'enseignement. Enfin, une très petite proportion, 0,9 % (n = 4), a réussi en suivant d'autres modes d'enseignement. Ces résultats montrent que, bien que le présentiel est majoritairement perçu comme étant le mode d'enseignement le plus favorable à la réussite au sein du réseau universitaire, les modes d'enseignement à distance et hybride sont également priorités par certain·es répondant·es.

#### 4.4.1.2. Réussite des étudiant·es au cégep selon le mode d'enseignement

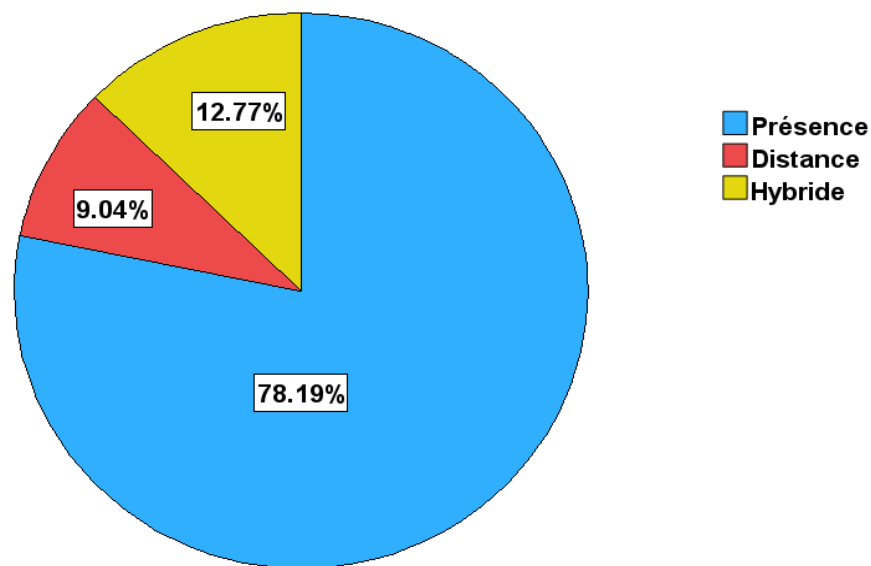


Figure 33. Perception de réussite des cégépien·nes selon le mode d'enseignement (n = 188)

Au cégep, la grande majorité des étudiant·es considèrent réussir davantage en suivant leurs cours en présentiel, avec un taux de 78,2 % (n = 147). Le mode hybride, qui combine présentiel et distance, est choisi par 12,8 % (n = 24) des étudiant·es, tandis que 9,0 % (n = 17) mentionnent mieux réussir en suivant leurs cours entièrement à distance. Ces résultats montrent que, bien que le présentiel soit majoritairement considéré par les répondant·es, les modes hybride et à distance sont aussi perçus comme étant des modes d'enseignement qui favorisent la réussite de certain·es étudiant·es.

#### 4.4.2. Perception de la réussite des personnes étudiantes selon le mode d'enseignement et leur domaine de formation

Dans les paragraphes suivants, nous approfondirons davantage l'analyse des préférences et des perceptions des étudiant·es concernant le mode d'enseignement assurant davantage leur réussite éducative. Pour ce faire, nous examinerons chaque domaine de formation et mettrons en lumière les tendances observées, les écarts significatifs entre les différentes modalités (présentiel, distance, hybride) ainsi que les particularités propres à certains programmes. Cette analyse détaillée permettra de mieux comprendre les facteurs qui influencent ces choix et les impacts potentiels sur l'expérience d'apprentissage des étudiant·es.

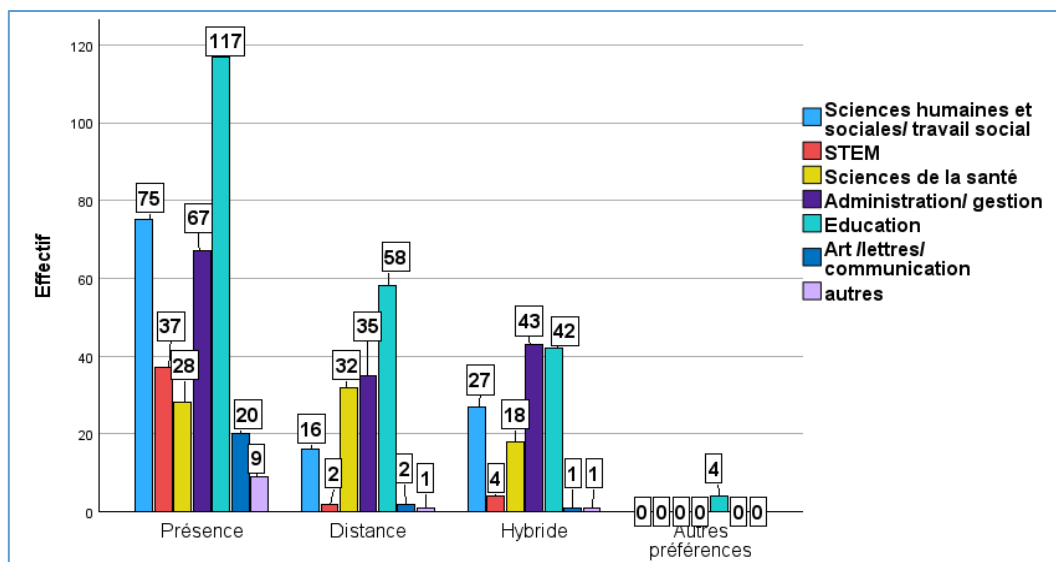


Figure 34. Perception des répondant·es sur le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite selon leur domaine de formation (n = 639)

La figure ci-dessus illustre les perceptions des personnes étudiantes concernant le mode d'enseignement qui favorise davantage leur réussite éducative selon leur domaine de formation. Ainsi, on observe que le mode en présence est perçu comme un mode favorisant davantage la réussite chez les personnes étudiantes dans la plupart des domaines de formation, soit : les sciences humaines et sociales ou le travail social avec 63,6 % (n = 75), les STEM avec 86,1 % (n = 37), les sciences de l'administration ou de la gestion regroupant 46,2 % (n = 67), les sciences de l'éducation pour 52,9 % (n = 117) ainsi que les arts, lettres ou communication avec 87,0 % (n = 20).

Concernant les personnes étudiantes en sciences de la santé, les répondant·es mentionnent que c'est le mode à distance qui est celui favorisant le plus leur réussite avec 41,0 % (n = 32) comparativement au mode en présence qui a été mentionné par 35,9 % (n = 28). Il est à noter que les sections suivantes permettront de jeter un éclairage plus détaillé sur chacun de ces programmes de formation en fonction des préférences des étudiant·es concernant le mode d'enseignement assurant davantage leur réussite.

#### 4.4.2.1. Réussite des personnes étudiantes en sciences humaines et sociales ou en travail social selon le mode d'enseignement

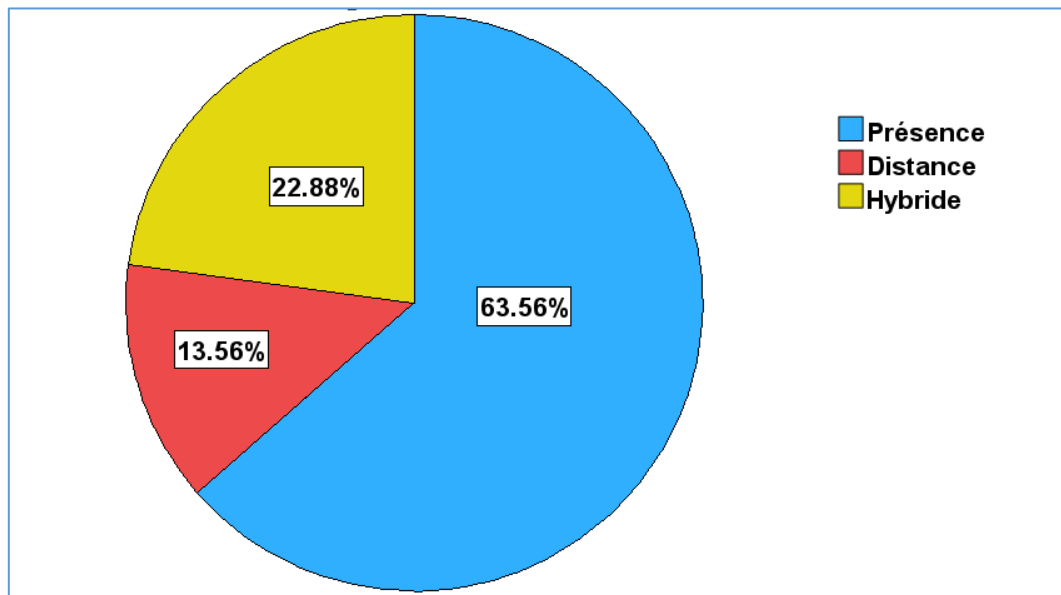


Figure 35. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences humaines et sociales ou en travail social concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 118)

En sciences humaines et sociales ou en travail social, la majorité des étudiant·es considère que le mode d'enseignement en présentiel est le plus favorable à leur réussite avec 63,6 % (n = 75). Le mode hybride est également bien représenté, avec 22,9 % (n = 27) des étudiant·es qui considèrent mieux réussir en cheminant au sein d'activités de formation se rapportant à ce mode d'enseignement. Enfin, 13,6 % (n = 16) des étudiant·es ont mentionné que l'enseignement à distance peut davantage contribuer à leur réussite que les autres modes d'enseignement.



#### 4.4.2.2. Réussite des personnes étudiantes en STEM selon le mode d'enseignement

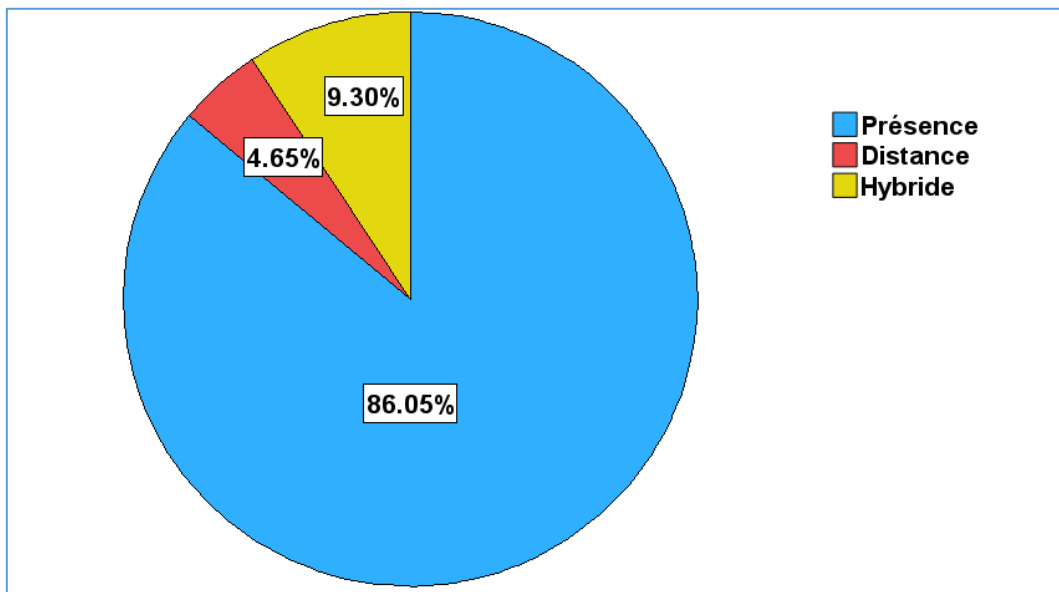


Figure 36. Perception des étudiant·es inscrit·es en STEM concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 43)

En STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques), la grande partie des étudiant·es considère réussir davantage en suivant leurs cours en présentiel, avec un taux de 86,1 % (n = 37). Certain·es étudiant·es, soit 4,7 % (n = 2), mentionnent que l'enseignement à distance constitue le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite, tandis que 9,3 % (n = 4) se prononcent en faveur de l'enseignement en mode hybride. Ces résultats montrent une nette préférence pour le présentiel dans ce domaine de formation.

#### 4.4.2.3. Réussite des personnes étudiantes en sciences de la santé selon le mode d'enseignement

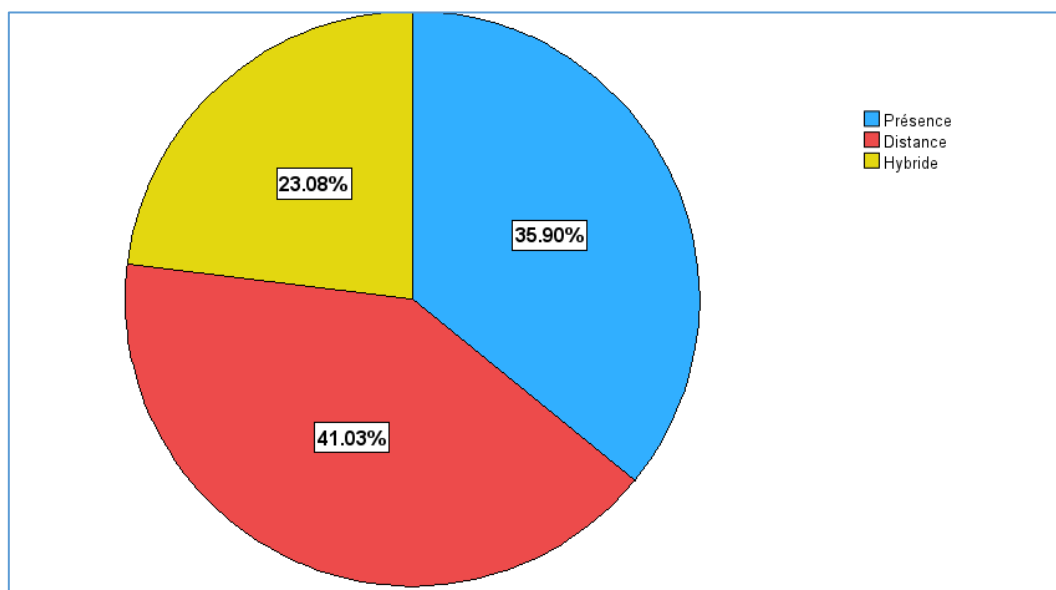


Figure 37. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences de la santé concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 78)

Dans le domaine de formation en sciences de la santé, la perception des personnes étudiantes de leur réussite varie en fonction du mode d'enseignement. L'analyse des données démontre que les étudiant·es inscrit·es dans ces programmes perçoivent que l'enseignement à distance 41,0 % (n = 32) favorise davantage leur réussite. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 23,1 % (n = 18) de ces étudiant·es soutiennent que ce mode d'enseignement favorise leur réussite. Finalement, 35,9 % (n = 28) des étudiant·es cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement à distance est considéré comme étant davantage favorable à leur réussite.

#### 4.4.2.4. Réussite des personnes étudiantes en sciences de l'administration ou de la gestion selon le mode d'enseignement

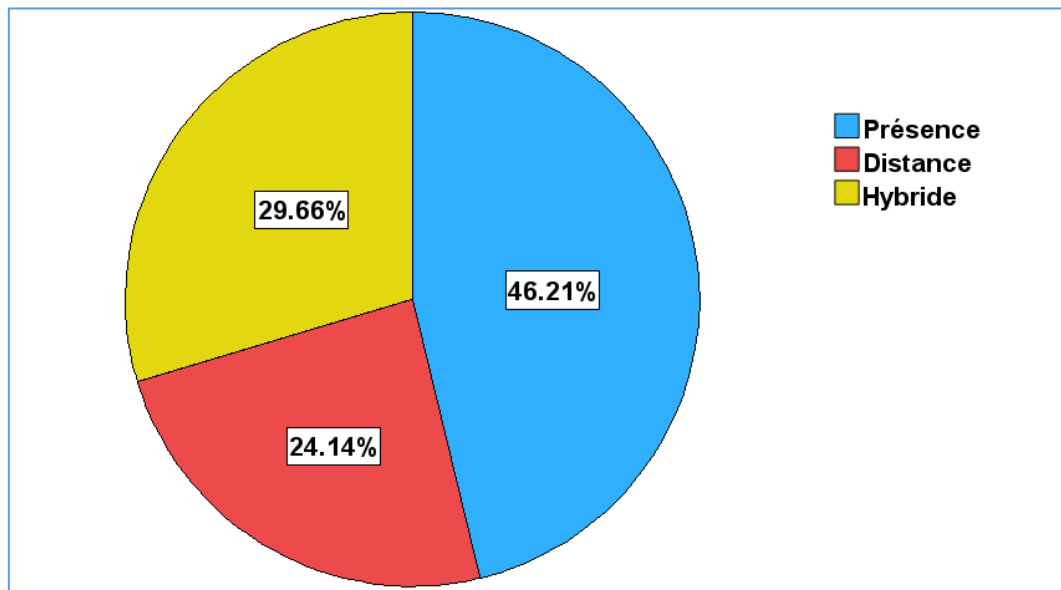


Figure 38. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'administration ou de la gestion concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 145)

La perception du mode d'enseignement assurant le plus la réussite des personnes étudiantes dans le domaine de formation en sciences de l'administration ou de la gestion est illustrée dans le diagramme ci-dessus. L'analyse des données démontre que 46,2 % (n = 67) des étudiant·es inscrit·es dans ces programmes perçoivent que l'enseignement en présence favorise davantage leur réussite. Lorsque l'enseignement est réalisé en mode hybride, 29,7 % (n = 43) de ces étudiant·es soutiennent que ce mode d'enseignement favorise leur réussite. Finalement, 24,1 % (n = 35) des étudiant·es cheminant dans ces programmes affirment que l'enseignement à distance est considéré comme étant davantage favorable à leur réussite.

#### 4.4.2.5. Réussite des personnes étudiantes en sciences de l'éducation selon le mode d'enseignement

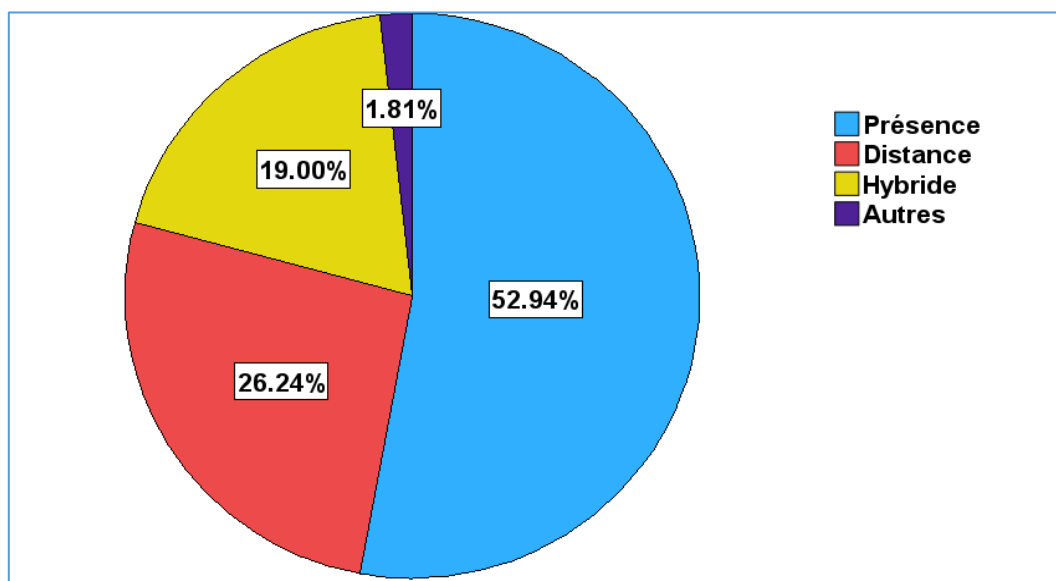


Figure 39. Perception des étudiant·es inscrit·es en sciences de l'éducation concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 221)

En sciences de l'éducation, la majorité des étudiant·es considère que l'enseignement en présentiel est le plus favorable à leur réussite, soit 52,9 % (n = 117). L'enseignement à distance suit avec 26,2 % (n = 58), ce qui montre que ce mode est aussi considéré comme étant le meilleur levier à la réussite pour environ un quart des étudiant·es. Le mode hybride est perçu par 19,0 % (n = 42) des étudiant·es, comme étant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite. Enfin, une très faible proportion, soit 1,8 % (n = 4), a opté pour d'autres modes d'enseignement, démontrant que le présentiel et le mode à distance restent largement privilégiés dans ce domaine.

#### 4.4.2.6. Réussite des personnes étudiantes en arts, lettres ou communication selon le mode d'enseignement

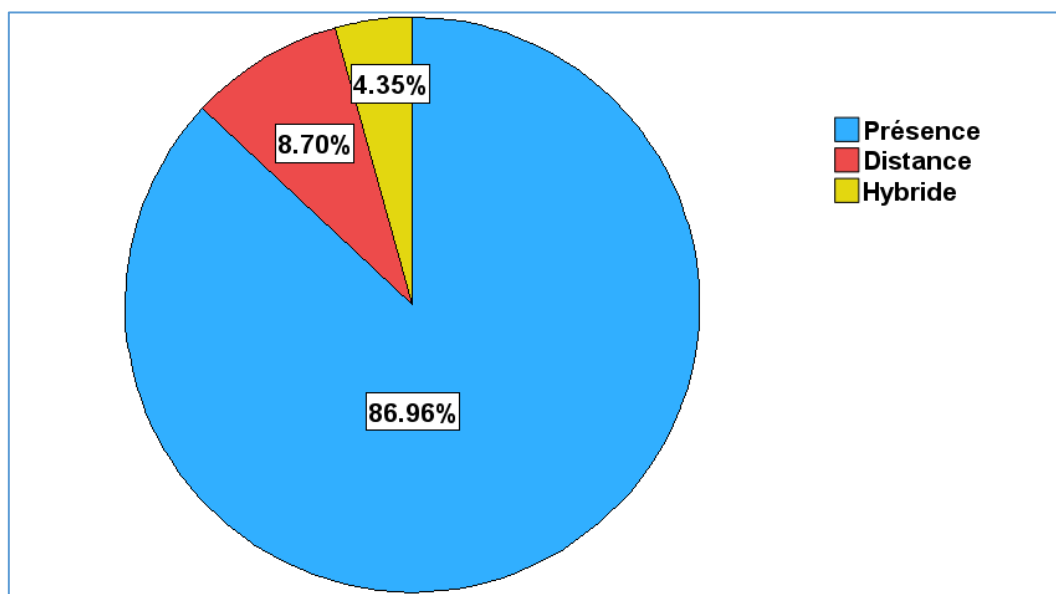


Figure 40. Perception des étudiant·es inscrit·es en arts, lettres ou communication concernant le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite (n = 23)

Dans le domaine des arts, lettres ou communication, la grande majorité des étudiant·es considère que l'enseignement en présence constitue le mode d'enseignement le plus favorable à leur réussite pour 87,0 % (n = 20). Certain·es étudiant·es, soit 8,7 % (n = 2), de ces programmes perçoivent que l'enseignement à distance favorise leur réussite, tandis qu'un·e seul·e répondant·e, représentant 4,4 %, mentionne obtenir de meilleures conditions de réussite en cheminant au sein d'activités de formation offertes en mode hybride. Ces résultats montrent une préférence marquée pour le mode présentiel dans ce domaine de formation, avec une très faible proportion d'étudiant·es qui mentionnent réussir davantage en suivant des cours à distance ou en en mode hybride.

#### 4.4.3. Synthèse de la réussite des étudiant·es selon le mode d'enseignement en fonction de leur niveau de scolarité et de leur domaine de formation

Les résultats montrent que la perception de réussite des étudiant·es varie selon le mode d'enseignement et leur niveau de scolarité. Au cégep, la majorité des étudiant·es considère réussir davantage en mode présentiel (78,2 %), tandis que le mode hybride et l'enseignement à distance sont également perçus comme étant favorables à la réussite par une minorité de répondant·es. À l'université, l'enseignement en présentiel est également priorisé (45,7 %), mais

les étudiant·es mentionnent, dans de plus grandes proportions que ceux relevés au sein du réseau collégial, mieux réussir par le biais de l'enseignement à distance (28,6 %) et de l'enseignement en mode hybride (24,8 %). Ces données permettent de relever que, bien que l'enseignement en présentiel est privilégié par la majorité des répondant·es, les modes hybrides et à distance sont aussi considérés par certain·es comme étant des modes d'enseignement qui favorisent la réussite des étudiant·es inscrit·es au sein d'un établissement postsecondaire.

L'analyse de la réussite des étudiant·es en fonction du mode d'enseignement met en évidence des préférences variées selon les domaines de formation. En sciences de l'administration ou de la gestion, le mode présentiel est perçu comme le plus favorable (46,2 %) à la réussite, suivi par le mode hybride (29,7 %). En sciences de la santé, l'enseignement à distance est le plus fréquemment relevé par les personnes étudiantes (41,0 %), montrant une préférence pour la flexibilité offerte par ce mode. Dans le domaine des sciences de l'éducation, le présentiel est majoritairement privilégié (52,9 %), mais l'enseignement à distance constitue un mode considéré comme étant favorable à la réussite par 26,2 % des répondant·es. En sciences humaines et sociales ou en travail social, la réussite est majoritairement perçue comme étant favorisée par le biais d'activités d'enseignement réalisées en présentiel (63,6 %), bien que le mode hybride soit aussi considéré pour une minorité des étudiant·es (22,9 %) qui cheminent dans ces programmes de formation. Par rapport aux étudiant·es inscrit·es en arts, lettres ou communication, l'enseignement en présentiel est perçu comme le mode d'enseignement la plus favorable à leur réussite (87,0 %). Ce constat est aussi relevé par l'analyse des perceptions des répondant·es inscrit·es en STEM pour lesquelles le mode présentiel est majoritairement privilégié (86,1 %). Cette répartition des perceptions des modes d'enseignement les plus favorables à la réussite étudiante démontre que l'enseignement en présentiel est valorisé dans la plupart des domaines de formation, bien que les étudiant·es issu·es de certaines disciplines, comme les sciences de la santé, apprécient davantage les conditions offertes par l'enseignement à distance.

#### **4.5. Modalités de flexibilité d'un cours**

Dans cette section, nous analyserons les perceptions des personnes étudiantes concernant les différentes modalités de flexibilité d'un cours et comment elles influencent leur réussite

éducative ainsi que leur engagement en fonction de leur lieu de scolarité, qu'il s'agisse du cégep ou de l'université. Cette exploration portera sur quatre dimensions principales de flexibilité :

- la flexibilité temporelle, qui permet aux étudiant.e.s de suivre un cours selon leur emploi du temps personnel;
- la flexibilité au niveau des échanges, qui facilite la communication avec les ressources enseignantes;
- la flexibilité pédagogique, qui autorise une alternance entre différentes modalités pédagogiques;
- la flexibilité spatiale, qui offre la possibilité de suivre un cours depuis n'importe quel lieu ou d'emplacement spécifique.

#### 4.5.1. Perception des modalités de flexibilité d'un cours qui influencent la réussite des personnes étudiantes selon leur lieu de scolarité

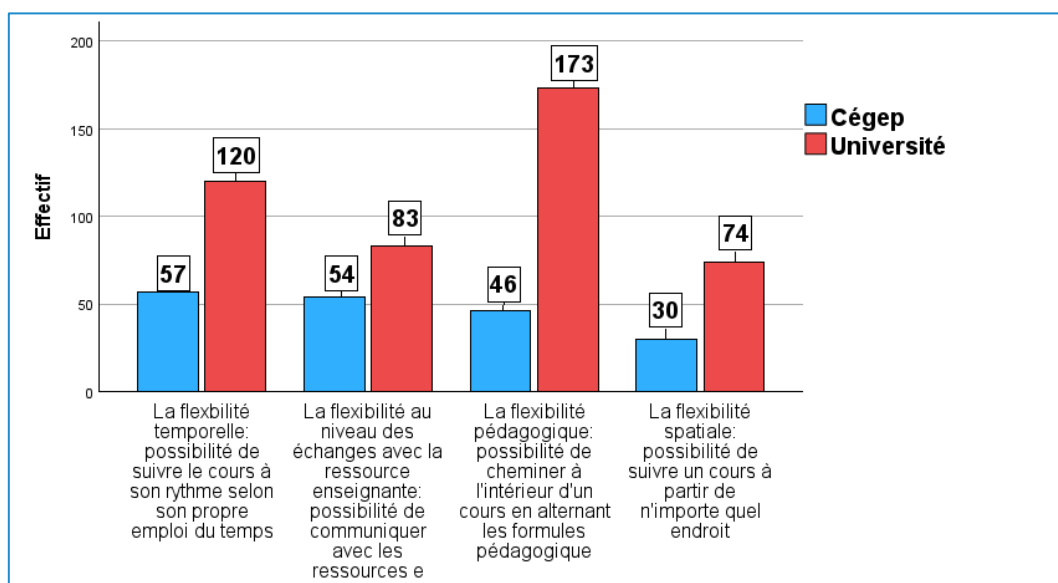


Figure 41. Réussite des personnes étudiantes selon les modalités de flexibilité d'un cours en fonction de leur niveau de scolarité (n = 637)

Ce graphique met en lumière les préférences des étudiant-es concernant les modalités de flexibilité d'un cours influençant leur réussite selon leur lieu de scolarité (cégep ou université). La flexibilité pédagogique, permettant d'alterner entre différentes modalités pédagogiques, est particulièrement valorisée par les universitaires (n = 173) et est également choisie par les étudiant-es du cégep (n = 46). La flexibilité temporelle, qui offre la possibilité de suivre un

cours selon son propre emploi du temps, est privilégiée par les universitaires (n = 120) ainsi que par les cégépiens·nes (n = 57). En ce qui concerne la flexibilité au niveau des échanges, facilitant la communication avec les ressources enseignantes, elle est choisie par les universitaires (n = 83) et par les étudiant·es du cégep (n = 54). Enfin, la flexibilité spatiale, permettant de suivre un cours depuis n'importe quel lieu, rassemble une préférence de la part des universitaires (n = 74) et des cégépiens·nes (n = 30). Ces résultats mettent en évidence une préférence marquée pour la flexibilité pédagogique et temporelle, notamment chez les étudiant·es universitaires, tandis que les cégépiens·nes montrent des choix plus équilibrés entre les différentes modalités de flexibilité.

#### 4.5.1.1. Répartition des préférences des modalités de flexibilité d'un cours des étudiant·es inscrit·es à l'université

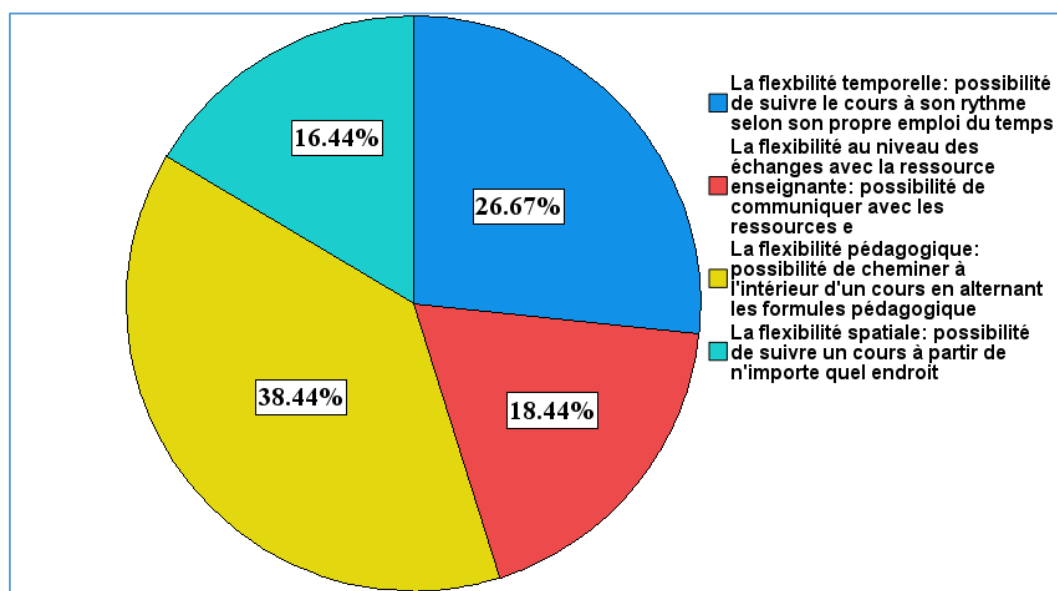


Figure 42. Perception de réussite des étudiant·es universitaires selon les modalités de flexibilité d'un cours (n = 450)

À l'université, la flexibilité pédagogique semble être la plus fréquemment priorisée et perçue comme influençant leur réussite, avec 38,4 % (n = 173) des étudiant·es qui préfèrent la possibilité de cheminer à l'intérieur d'un cours en alternant les modalités pédagogiques. La flexibilité temporelle, qui permet aux étudiant·es de suivre le cours à leur propre rythme, est également mentionnée par 26,7 % (n = 120) des répondant·es. La flexibilité au niveau des échanges avec la ressource enseignante, qui offre une possibilité de communication avec les enseignant·es, est choisie par 18,4 % (n = 83) des étudiant·es, tandis que 16,4 % (n = 74) des



étudiant·es privilégient la flexibilité spatiale, permettant de suivre le cours sans contrainte de lieu ou d'emplacement spécifique.

#### 4.5.1.2. Répartition des préférences des modalités de flexibilité d'un cours des étudiant·es inscrit·es au cégep

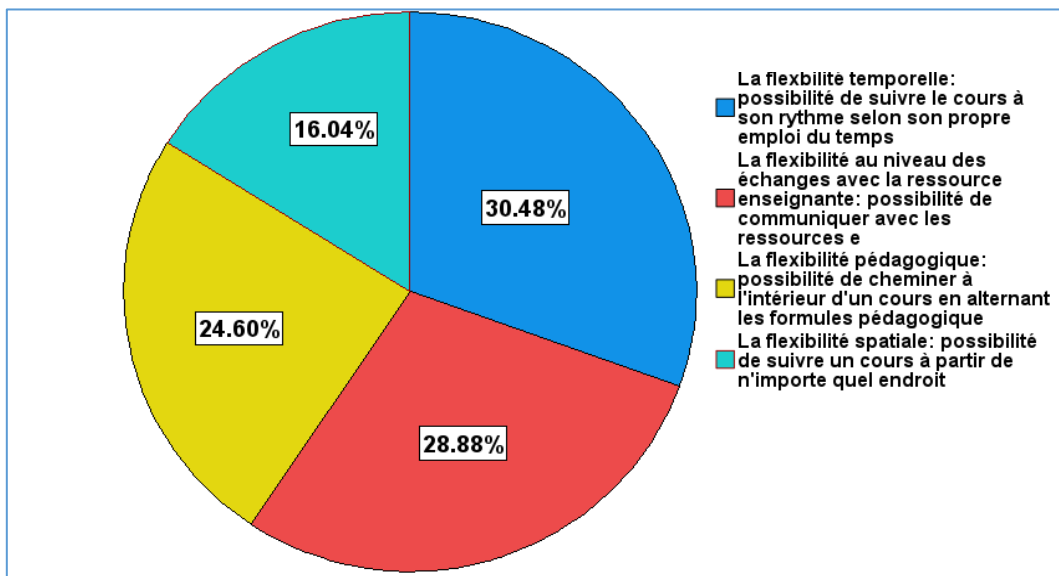


Figure 43. Perception de réussite des étudiant·es inscrit·es au cégep selon la flexibilité d'un cours (n = 187)

La flexibilité temporelle, c'est-à-dire la possibilité de suivre le cours à son propre rythme, est la plus fréquemment relevée avec 30,5 % (n = 57) des étudiant·es qui soulignent préférer celle-ci. La flexibilité des échanges avec les ressources enseignantes, permettant de communiquer facilement avec les enseignants·es, est privilégiée par 28,9 % (n = 54) des étudiant·es. Ensuite, la flexibilité pédagogique, qui permet de varier les méthodes d'enseignement, est adoptée par 24,6 % (n = 46) des étudiant·es. Enfin, la flexibilité spatiale, qui offre la possibilité de suivre le cours sans regard à un emplacement ou un lieu d'étude spécifique, est la moins populaire, avec 16,0 % (n = 30) des réponses.

#### 4.5.2. Perception des modalités de flexibilité d'un cours qui influencent le niveau d'engagement des personnes étudiantes selon leur lieu de scolarité

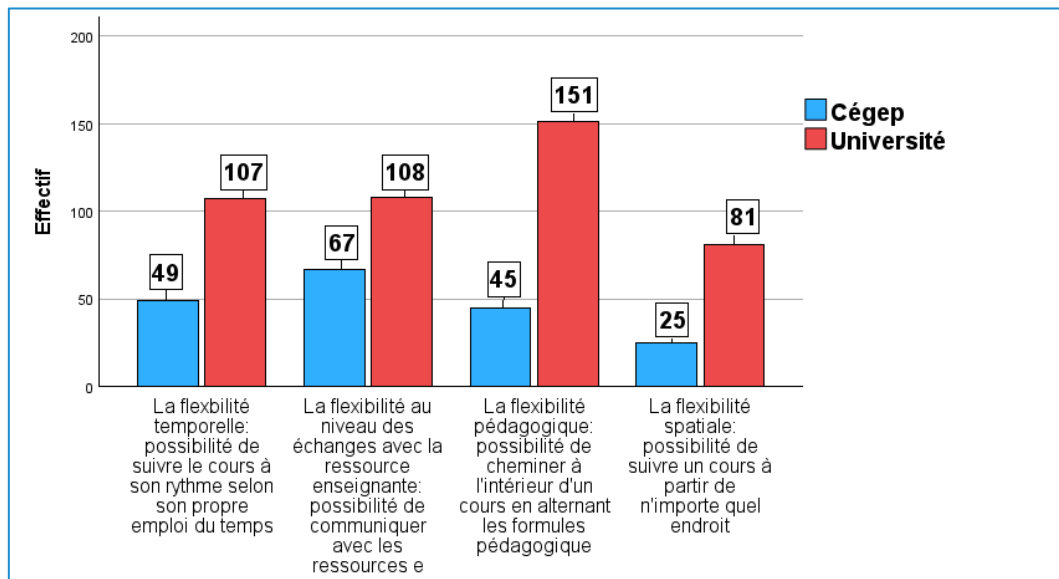


Figure 44. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es universitaires et cégépien·nes en fonction de la flexibilité perçue dans un cours (n = 633)

La perception de l'engagement selon les différentes dimensions de la flexibilité d'un cours met en lumière des variations entre les cégépien·nes et les universitaires. Concernant la flexibilité temporelle, elle est identifiée par des cégépien·nes (n = 49) et des universitaires (n = 107). La flexibilité au niveau des échanges avec la ressource enseignante est mentionnée par des répondant·es du cégep (n = 67) et des universitaires (n = 108). La flexibilité pédagogique est reconnue par des étudiant·es du cégep (n = 45) et des universitaires (n = 151). Enfin, la flexibilité spatiale est valorisée par des cégépien·nes (n = 25) et des universitaires (n = 81).

#### 4.5.2.1. Répartition des préférences des modalités de flexibilité d'un cours des étudiant·es universitaires

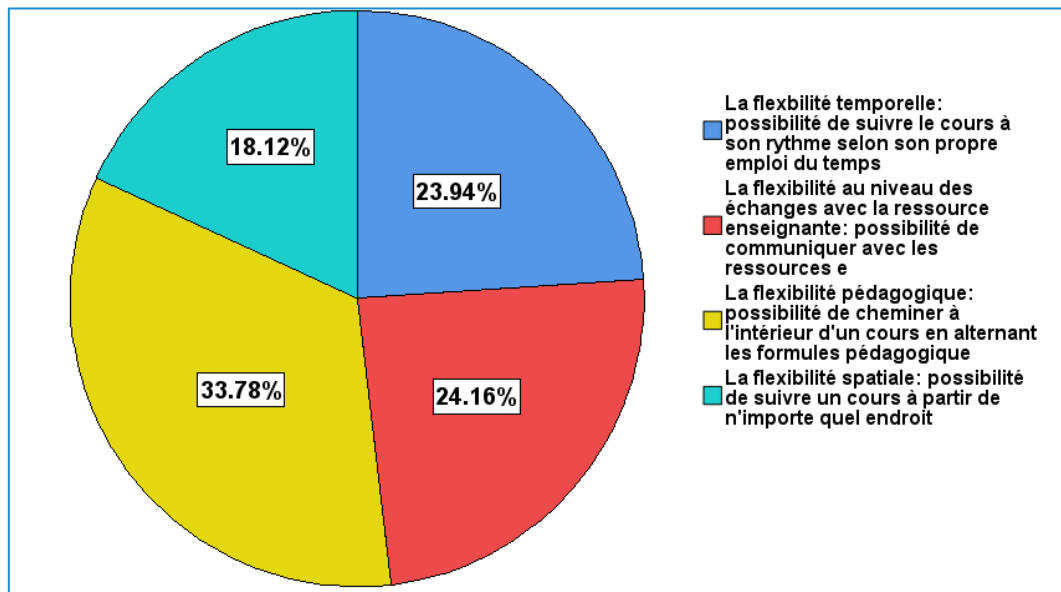


Figure 45. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es universitaires selon la flexibilité d'un cours (n = 447)

Cette figure montre la perception des étudiant·es universitaires quant à leur engagement selon différentes dimensions de la flexibilité d'un cours (n = 447). La flexibilité pédagogique, permettant d'alterner entre différentes formules pédagogiques, est la plus fréquemment associée à l'engagement, avec 33,8 % (n = 151) des répondant·es. La flexibilité au niveau des échanges avec la ressource enseignante est choisie par 24,2 % (n = 108) des étudiant·es. La flexibilité temporelle, qui offre la possibilité de suivre un cours à son rythme, suit avec 23,9 % (n = 107). Enfin, la flexibilité spatiale, permettant de suivre un cours depuis n'importe quel lieu, est associée à l'engagement par 18,1 % (n = 81) des répondant·es. Ces résultats montrent que la flexibilité dans l'organisation pédagogique, la flexibilité au niveau des échanges avec les ressources enseignantes et la gestion du temps jouent un rôle clé pour encourager l'engagement des étudiant·es universitaires.

#### 4.5.2.2. Répartition des préférences des modalités de flexibilité d'un cours des étudiant·es du cégep

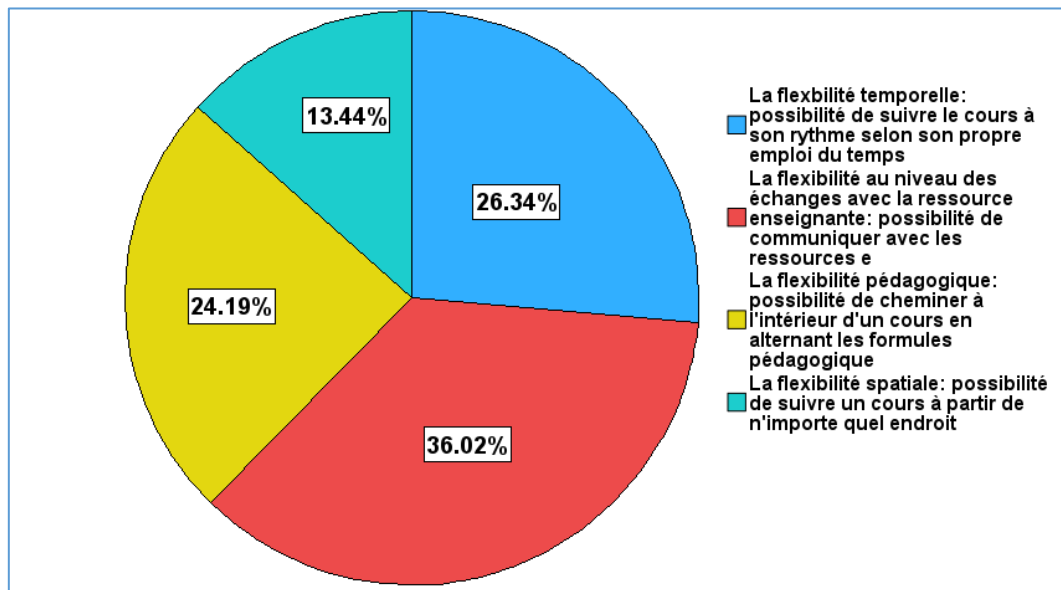


Figure 46. Perception du niveau d'engagement des étudiant·es du cégep selon la flexibilité d'un cours (n = 186)

Au cégep, la flexibilité au niveau des échanges avec la ressource enseignante est la plus appréciée, avec 36,0 % (n = 67) des étudiant·es qui favorisent cette modalité permettant de communiquer de différentes façons avec les enseignant·es. La flexibilité temporelle, permettant de suivre le cours à son propre rythme, est choisie par 26,3 % (n = 49) des répondant·es. La flexibilité pédagogique, permettant de varier les modalités pédagogiques au sein d'un même cours, est considérée comme étant la plus favorable à l'engagement par 24,2 % (n = 45) des étudiant·es. Enfin, la flexibilité spatiale, offrant la possibilité de suivre le cours à partir de n'importe quel endroit, est mentionnée par 13,4 % (n = 25) des étudiant·es issu·es des cégeps.

#### 4.5.3. Synthèse de la réussite et de l'engagement selon les modalités de flexibilité

Les préférences des étudiant·es pour la flexibilité des cours varient entre le cégep et l'université, mettant en lumière des priorités distinctes selon le niveau d'études. Au cégep, la flexibilité temporelle (30,5 %) et celle liée aux échanges avec les enseignant·es (28,9 %) sont les modalités les plus fréquemment perçues comme étant favorables à la réussite. Ces résultats reflètent un besoin d'autonomie dans la gestion du temps ainsi que l'importance des interactions avec les ressources enseignantes.

Au sein du réseau universitaire, les étudiant·es privilégient davantage la flexibilité pédagogique (38,4 %), qui permet de combiner différentes approches pédagogiques, ainsi que la flexibilité temporelle (26,7 %), soulignant l'importance d'une organisation adaptable des cours. Ces préférences traduisent une volonté de bénéficier de modalités diversifiées et adaptées aux besoins individuels qui permettent d'assurer leur réussite.

En ce qui concerne l'engagement, les étudiant·es des cégeps valorisent particulièrement les échanges avec les enseignant·es (36,0 %), mettant en évidence un besoin d'accompagnement et de soutien diversifié de la part des ressources pédagogiques. Cette tendance montre que les interactions humaines jouent un rôle clé dans leur engagement. Pour leur part, les étudiant·es universitaires optent pour la flexibilité pédagogique (33,8 %) qui permet de les engager davantage dans leurs cours en variant les différentes modalités pédagogiques utilisées par les ressources enseignantes.

#### **4.6. Modalités pédagogiques privilégiées**

Cette section explore en détail les préférences exprimées par les étudiant·es pour différentes modalités pédagogiques<sup>11</sup>, mettant en lumière des tendances et des variations significatives selon les contextes éducatifs et les profils des participant·es.

---

<sup>11</sup> La variable « **Formule pédagogique** » a été recodée en sélectionnant les **neuf modalités pédagogiques** les plus fréquemment citées par les répondant·es parmi une liste initiale. Les répondant·es avaient la possibilité de choisir plusieurs modalités pédagogiques préférées. Chaque fois qu'une des neuf modalités retenues (par exemples : résolution de problème, projet, atelier, etc.) était citée, elle était codée comme une occurrence.

**Les graphiques** de cette section présentent uniquement les **cinq à six modalités** les plus fréquemment mentionnées.

#### 4.6.1. Préférences des modalités pédagogiques selon le niveau de scolarité

Tableau 1. Préférences des modalités pédagogiques selon le niveau de scolarité

	Résolution de problème	Projet	Analyse de situations	Atelier	Démonstration	Étude de cas	Exercices	Discussion de groupe	Exposés magistraux	Total (n)
<b>Cégep</b>	70	92	82	99	108	107	115	92	46	188
<b>Université</b>	175	210	278	237	194	301	292	262	173	450
<b>Total (n)</b>	245	302	360	336	302	408	407	354	219	638

Ce tableau illustre les préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es en fonction de leur niveau de scolarité (n = 518), mettant en évidence des perceptions divergentes entre les répondant·es issu·es des cégeps et du réseau universitaire. Au regard de l'ensemble des répondant·es (cégépien·nes et universitaires), les formules les plus fréquemment priorisées sont les études de cas (n = 408), les exercices (n = 407), les analyses de situations (n = 360), les discussions de groupe (n = 354) et les ateliers (n = 336). Les données présentées au sein du tableau ci-dessus permettent de relever une préférence des étudiant·es pour les méthodes interactives et pratiques, tant au cégep qu'à l'université. Les prochaines sous-sections présentent un regard détaillé sur les préférences des modalités pédagogiques des personnes étudiantes selon leur niveau de scolarité.

#### 4.6.1.1. Préférences des modalités pédagogiques à l'université

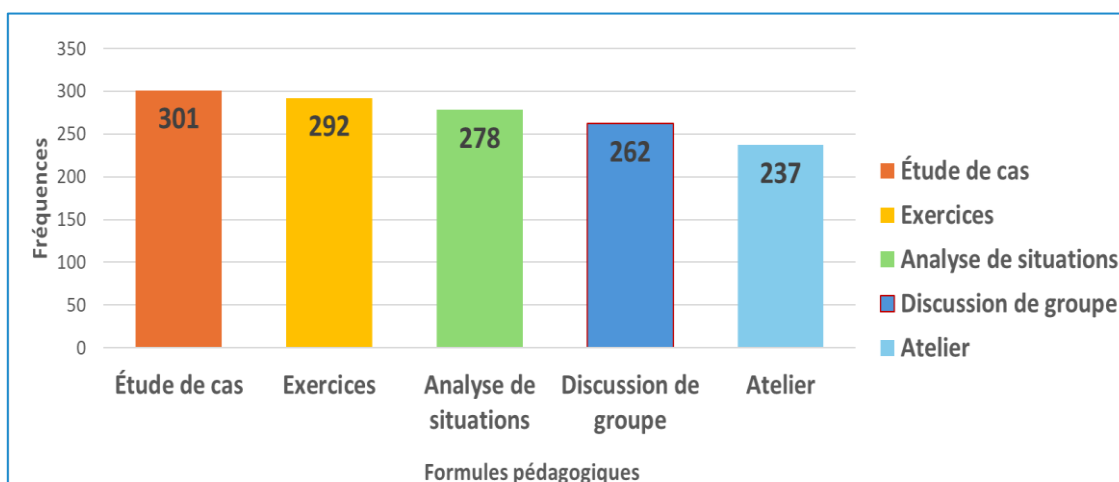


Figure 47. Analyse de fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant·es de l'université (n = 450)

Ce graphique montre que les études de cas sont les modalités pédagogiques les plus privilégiées par les étudiant·es de l'université (n = 301), suivies par les exercices (n = 292) et les analyses de situations (n = 278). Les discussions de groupe (n = 262) et les ateliers (n = 237) sont également appréciés, bien que ces modalités soient légèrement moins considérées par les répondant·es. Ces résultats permettent de relever un intérêt pour les méthodes pédagogiques interactives et diversifiées dans leurs cours.

#### 4.6.1.2. Préférences des modalités pédagogiques au cégep

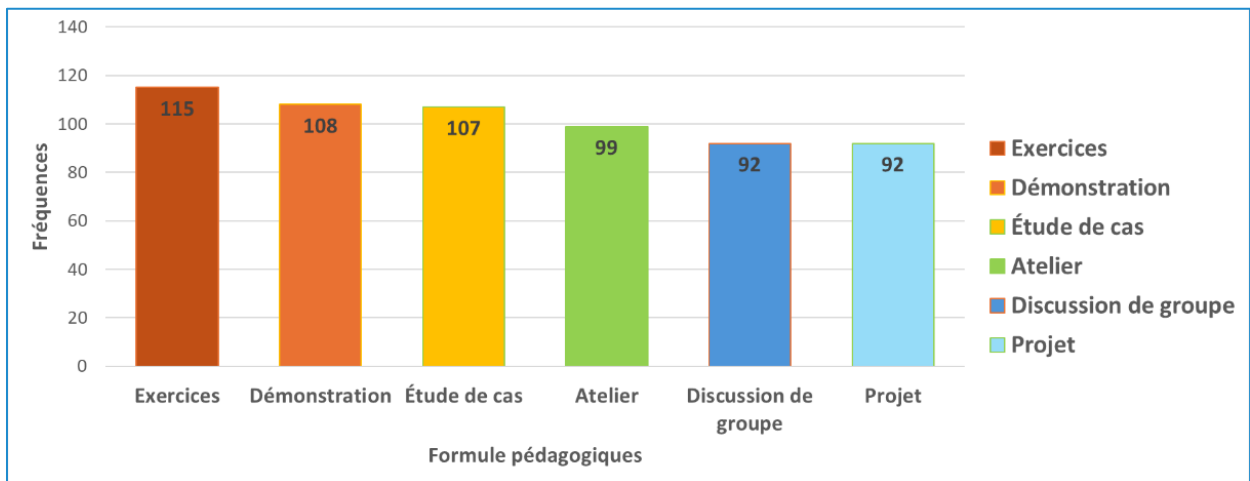


Figure 48. Analyse de fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant-es du cégep (n = 188)

Ce graphique illustre les préférences des modalités pédagogiques des étudiant-es du cégep. Les exercices sont le plus fréquemment priorisés (n = 115), suivis par les démonstrations (n = 108) et les études de cas (n = 107). Les ateliers (n = 99), les discussions de groupe (n = 92) et les projets (n = 92) sont également appréciés. Ces résultats révèlent une certaine diversité dans la priorisation des modalités pédagogiques, avec un intérêt pour les approches pratiques comme les exercices et les démonstrations.



#### 4.6.2. Préférences des modalités pédagogiques selon le domaine de formation

Tableau 2. Préférences de modalités pédagogiques des répondant-es selon domaine de formation

	Résolution de problème	Projet	Analyse de situations	Atelier	Démonstration	Étude de cas	Exercices	Discussion de groupe	Exposés magis.	Total (n)
Sciences humaines et sociales / Travail social	30	58	69	71	53	82	67	78	35	118
STEM	23	21	18	17	28	22	30	16	12	43
Sciences de la santé	33	19	50	29	37	65	48	41	33	78
Administration/gestion	76	53	86	51	64	100	111	65	56	145
Sciences de l'éducation	70	128	122	145	98	123	131	133	74	220
Arts/ lettres et com.	9	18	11	16	13	9	12	15	8	23
Autres domaines	4	5	4	7	9	7	8	6	1	11
<b>Total (n)</b>	245	302	360	336	302	408	407	354	219	633

Ce tableau présente les préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es selon leur domaine de formation. Un regard approfondi aux préférences des personnes participantes en fonction de leur domaine de formation permet de relever que les études de cas sont appréciées, notamment chez les étudiant·es en sciences humaines et sociales ou en travail social (n = 82) et en sciences de la santé (n = 65). Les exercices correspondent à la modalité pédagogique la plus priorisée parmi les répondant·es en sciences de l'administration ou de la gestion (n = 111) et en STEM (n = 30). Dans le domaine des sciences de l'éducation, les ateliers (n = 145) et les discussions de groupe (n = 133) correspondent aux deux modalités pédagogiques privilégiées. Enfin, dans le domaine des arts, des lettres ou de la communication, les répondant·es préfèrent les projets (n = 18) parmi l'ensemble des modalités pédagogiques proposées. Les prochaines sous-sections vont détailler davantage les préférences des modalités pédagogiques selon les différents domaines de formation.

#### 4.6.2.1. Préférences des modalités pédagogiques des répondant·es en sciences humaines et sociales ou en travail social

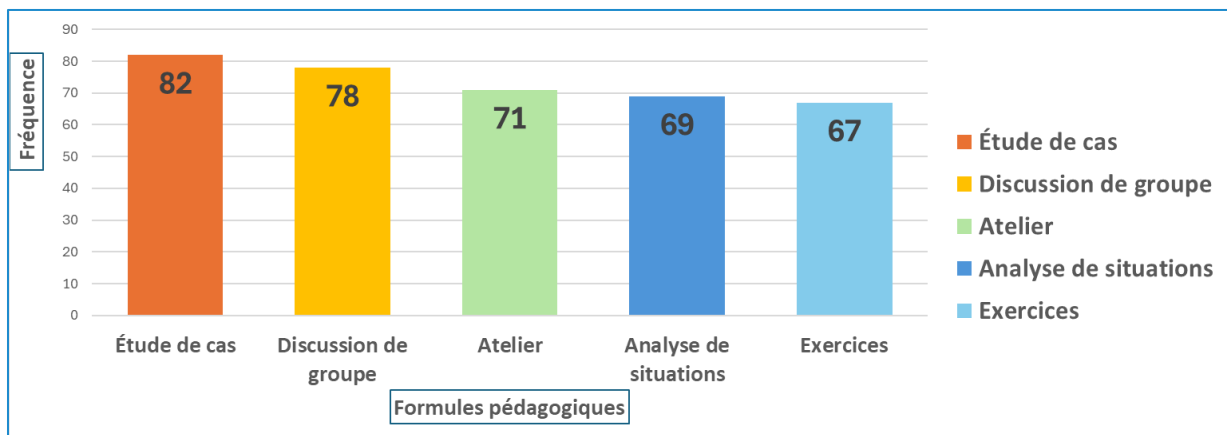


Figure 49. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant·es en sciences humaines et sociales ou en travail social (n = 118)

Ce graphique montre que, dans le domaine des sciences humaines et sociales ou du travail social, les étudiant·es privilégient majoritairement les études de cas (n = 82), suivies de près par les discussions de groupe (n = 78). Les ateliers (n = 71) et les analyses de situations (n = 69) sont également bien appréciés, tandis que les exercices constituent la cinquième modalité pédagogique priorisée (n = 67). Ces résultats soulignent une préférence pour des approches

collaboratives et interactives, mettant en avant un intérêt particulier pour les études de cas et les discussions auprès des étudiant·es qui cheminent dans ce domaine de formation.

#### 4.6.2.2. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es en STEM (Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques)

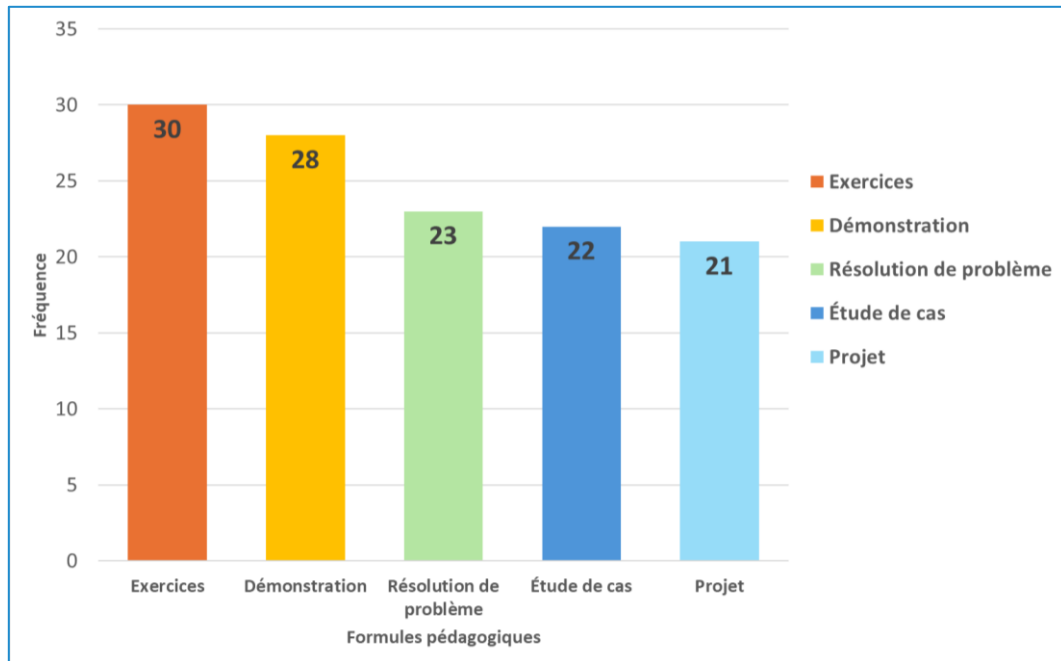


Figure 50. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en STEM  
(n = 43)

Ce graphique montre les préférences des étudiant·es en STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) concernant les modalités pédagogiques proposées. On observe que les exercices constituent la modalité pédagogique la plus fréquemment privilégiée (n = 30), suivie par les démonstrations (n = 28). Les résolutions de problèmes (n = 23), suivis par les études de cas (n = 22) et les projets (n = 21) constituent respectivement les troisième, quatrième et cinquième modalités pédagogiques priorisées. Ces résultats mettent en évidence une préférence marquée pour les approches pratiques telles que les exercices et la démonstration auprès des étudiant·es qui cheminent dans le domaine des STEM.

#### 4.6.2.3. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es inscrit·es en sciences de la santé

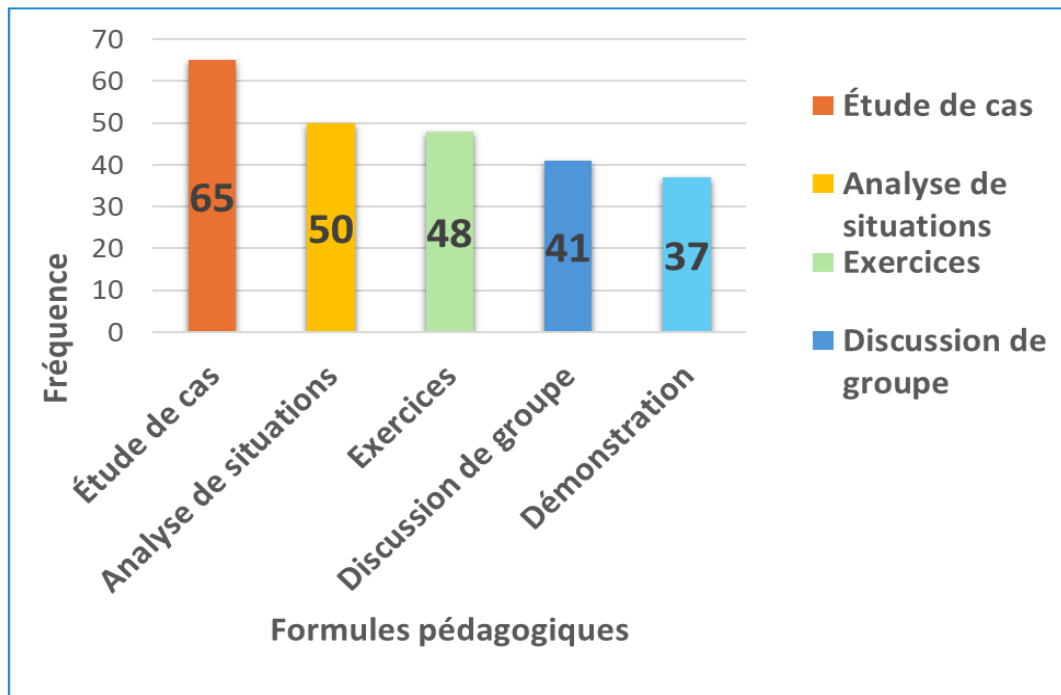


Figure 51. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es inscrit·es en sciences de la santé (n = 78)

Le diagramme présente les fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en sciences de la santé. L'étude de cas se révèle être la modalité la plus utilisée, avec une fréquence de 65 personnes répondantes. Elle est suivie par l'analyse de situations, qui atteint une fréquence de 50 personnes étudiantes. Les exercices arrivent ensuite avec une fréquence de 48, tandis que la discussion de groupe est mentionnée à 41 reprises. Enfin, la démonstration est utilisée avec une fréquence de 37 personnes répondantes. Ces données reflètent l'utilisation respective de ces différentes modalités pédagogiques dans le cadre des programmes en sciences de la santé et montrent un intérêt pour des formules pratiques et interactives.

#### 4.6.2.4. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es en sciences de l'administration ou de la gestion

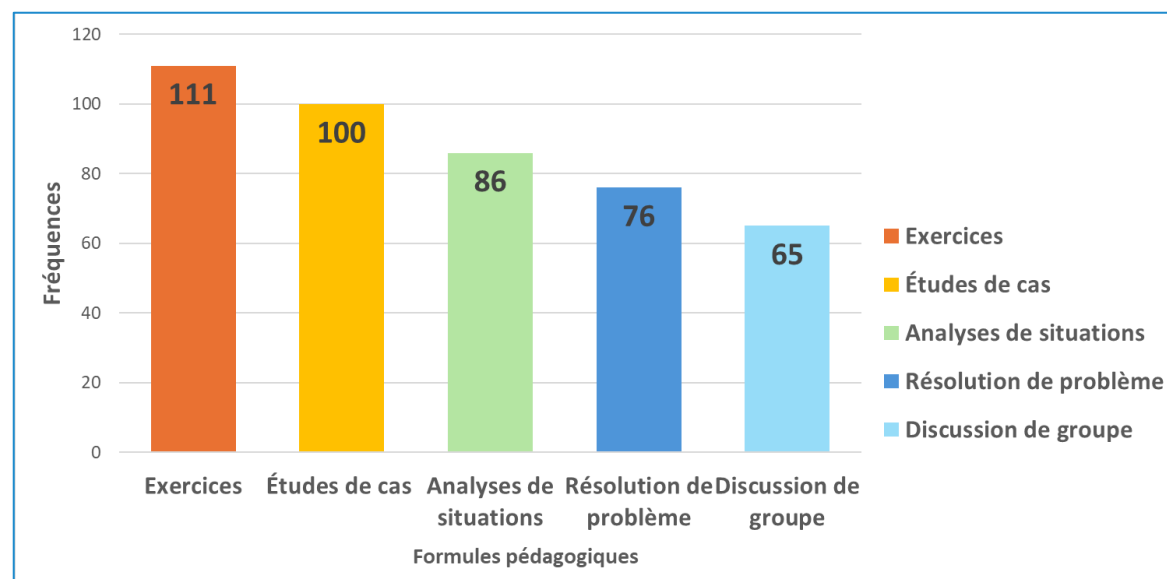


Figure 52. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en sciences de l'administration ou de la gestion

(n = 145)

Ce graphique montre que, dans le domaine des sciences de l'administration ou de la gestion, les étudiant·es privilégient principalement les exercices (n = 111), suivis des études de cas (n = 100). Les analyses de situations (n = 86), les activités de résolution de problèmes (n = 76) et les discussions de groupe (n = 65) constituent respectivement les troisième, quatrième et cinquième modalités pédagogiques priorisées. Ces résultats soulignent une forte préférence pour les approches pratiques telles que les exercices et les études de cas, reflétant l'importance d'une pédagogie axée sur la pratique auprès des étudiant·es qui cheminent dans ce domaine de formation.

#### 4.6.2.5. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es en sciences de l'éducation

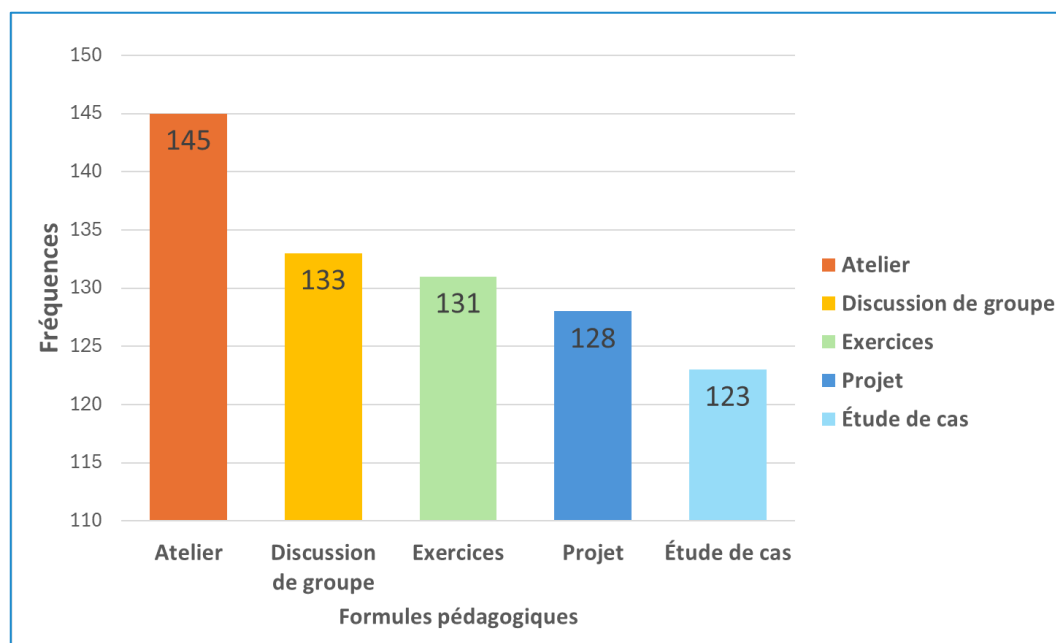


Figure 53. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en sciences de l'éducation (n = 220)

Ce graphique illustre les préférences des étudiant·es en sciences de l'éducation pour diverses modalités pédagogiques. Les ateliers sont les plus prisés (n = 145), suivis par les discussions de groupe (n = 133) et les exercices (n = 131). Les projets (n = 128) et les études de cas (n = 123) constituent respectivement les quatrième et cinquième modalités pédagogiques priorisées. Ces données indiquent une nette tendance vers des approches interactives et pratiques, avec une valorisation particulière pour les méthodes engageantes comme les ateliers et les discussions de groupe auprès des étudiant·es qui cheminent dans le domaine des sciences de l'éducation.

#### 4.6.2.6. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es en arts, lettres ou communication

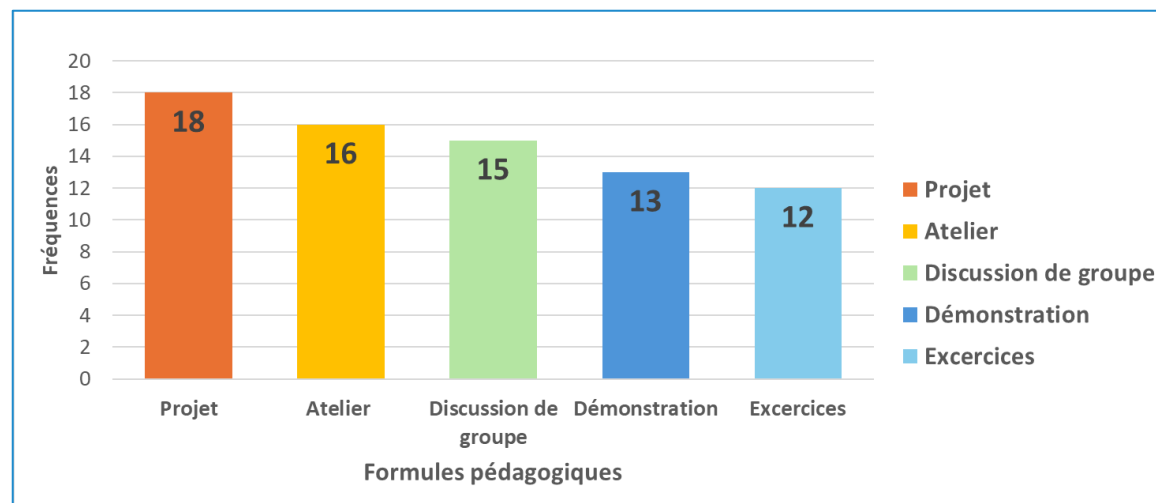


Figure 54. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es en arts, lettres ou communication (n = 23)

La figure ci-dessus montre que, dans le domaine des arts, lettres ou communication, les étudiant·es privilégient majoritairement les projets (n = 18). Les ateliers (n = 16) et les discussions de groupe (n = 15) suivent de près. Les démonstrations (n = 13) et les exercices (n = 12) constituent respectivement les quatrième et cinquième modalités pédagogiques priorisées. Ces résultats soulignent une préférence pour les approches collaboratives et créatives, en particulier les projets, auprès des étudiant·es qui cheminent dans ce domaine.

### 4.6.3. Préférences des modalités pédagogiques selon l'appartenance ethnique

Tableau 3. Préférences des modalités pédagogiques des personnes caucasiennes et des personnes étudiantes issues de l'immigration

	Résolution de problème	Projet	Analyse de situations	Atelier	Démonstration	Étude de cas	Exercices	Discussion de groupe	Exposés magistraux	Total (n)
<b>Caucasien·ne</b>	221	282	328	312	279	375	369	322	200	578
<b>Autre appartenance ethnique</b>	22	19	29	22	19	27	33	29	16	51
<b>Total (n)</b>	243	301	357	334	298	402	402	351	216	629

Ce tableau met en lumière les préférences des étudiant·es, différenciées selon leur appartenance ethnique (Caucasien·ne et autre appartenance ethnique), pour les modalités pédagogiques. De manière générale, les études de cas (n = 402), les exercices (n = 402) et les analyses de situations (n = 357) figurent parmi les modalités pédagogiques les plus prisées par les participant·es des deux groupes réunis, on note que leur ordre est légèrement différent chez les personnes d'autres appartenances ethniques où les exercices (n = 33) sont suivis des analyses de situations (n = 29). Les discussions de groupe (n = 351) et les ateliers (n = 334) occupent également une place significative dans les préférences des deux groupes réunis, tandis que les projets (n = 301), les démonstrations (n = 298), les exposés magistraux (n = 216) et les résolutions de problèmes (n = 243) suscitent un intérêt moindre. Ces données montrent une tendance globale à privilégier des approches interactives et pratiques, tout en reflétant des différences dans les effectifs entre les deux groupes de personnes étudiantes.



#### 4.6.3.1. Préférences des personnes caucasiennes

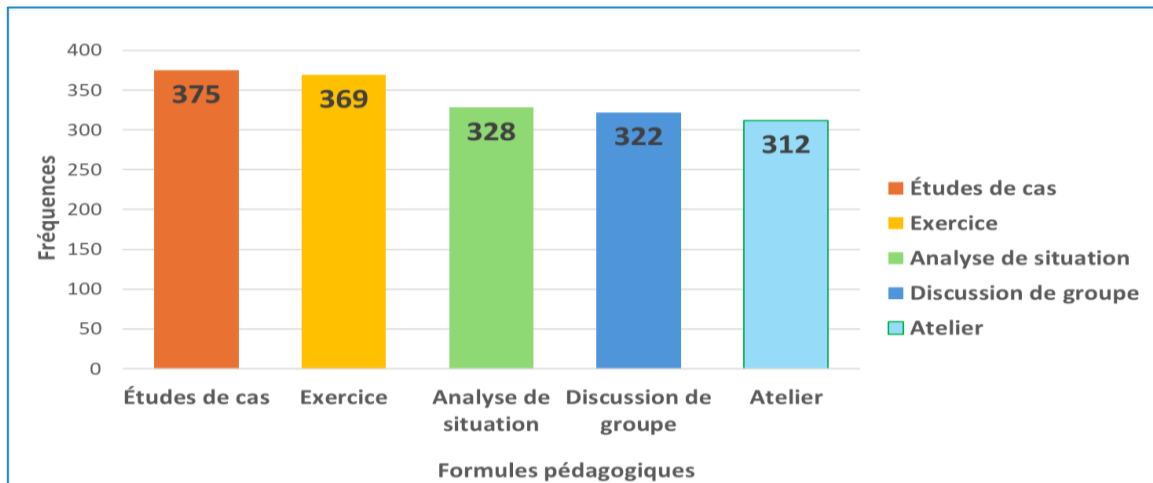


Figure 55. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées par les étudiant·es caucasien·nes (n = 578)

Ce graphique met en lumière les préférences des étudiant·es caucasien·nes pour les modalités pédagogiques. Les études de cas sont les plus privilégiées (n = 375), suivies par les exercices (n = 369). Les analyses de situations (n = 328), les discussions de groupe (n = 322) et les ateliers (n = 312) constituent respectivement les troisième, quatrième et cinquième modalités pédagogiques priorisées. Ces données mettent en évidence une nette préférence pour des approches interactives et pratiques auprès des répondant·es se rapportant à ce groupe, notamment en ce qui a trait aux études de cas et aux exercices.

#### 4.6.3.2. Préférences des étudiant·es internationaux

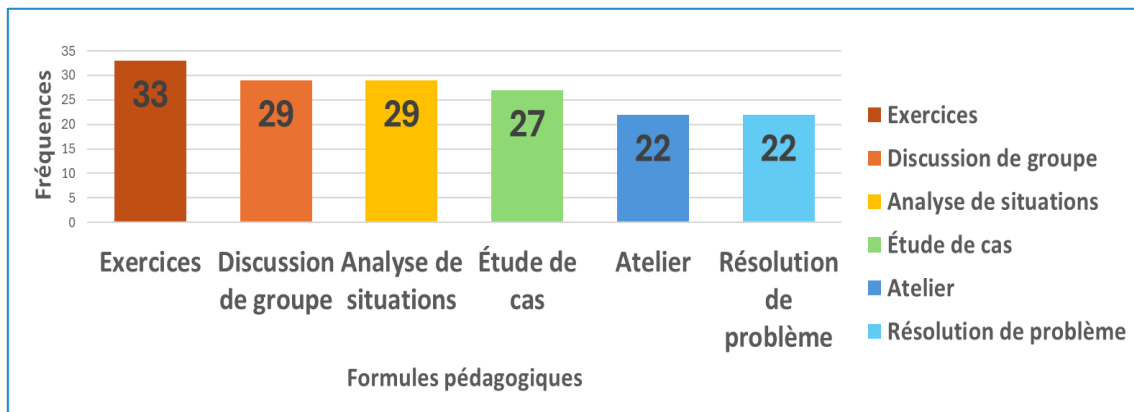


Figure 56. Fréquences des modalités pédagogiques privilégiées des étudiant·es internationaux (n = 51)

La figure ci-dessus présente les préférences des étudiant·es internationaux pour les modalités pédagogiques. Les exercices sont les plus privilégiés (n = 33), suivis par les discussions de groupe (n = 29) et les analyses de situations (n = 29). Les études de cas (n = 27), les ateliers (n = 22) et les activités de résolution de problèmes (n = 22) constituent respectivement les quatrième, cinquième et sixième modalités pédagogiques priorisées. Ces résultats mettent en évidence une nette préférence pour des approches interactives et pratiques auprès des répondant·es se rapportant à ce groupe, notamment en ce qui a trait aux exercices et aux discussions de groupe.

#### 4.6.4. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es au regard de leur proximité à l'égard de l'un des deux campus de l'UQAR (Lévis ou Rimouski)

Tableau 4. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es au regard de leur proximité à l'égard de l'un des deux campus de l'UQAR

	Résolution de problèmes	Projet	Analyse de situations	Atelier	Démonstration	Étude de cas	Exercices	Discussion de groupe	Exposés magistraux	Total (n)
<b>Territoire desservi par le campus de Lévis</b>	152	210	228	226	195	252	275	223	143	416
<b>Territoire desservi par le campus de Rimouski</b>	93	101	132	110	107	156	132	131	76	222
<b>Total (n)</b>	245	302	360	336	302	408	407	354	219	638

Ce tableau met en évidence les préférences générales des étudiant·es en matière de modalités pédagogiques selon leur lieu de scolarité, soit les territoires se rapportant aux campus de Lévis ou de Rimouski. Globalement, les données révèlent une représentation importante des répondant·es se situant dans le territoire desservi par le campus de Lévis (416 personnes répondantes) par rapport à celui de Rimouski (222 personnes répondantes). Les modalités pédagogiques privilégiées par les personnes étudiantes sur le territoire desservi par le campus de Lévis sont les exercices (n = 275) et les études de cas (n = 252) alors que les personnes sur le territoire desservi par le campus de Rimouski inversent l'ordre en mentionnant préférer les études de cas (n = 156) aux exercices (n = 132). Les sous-sections suivantes vont détailler ces préférences des modalités pédagogiques.

#### 4.6.4.1. Préférences des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité de Lévis

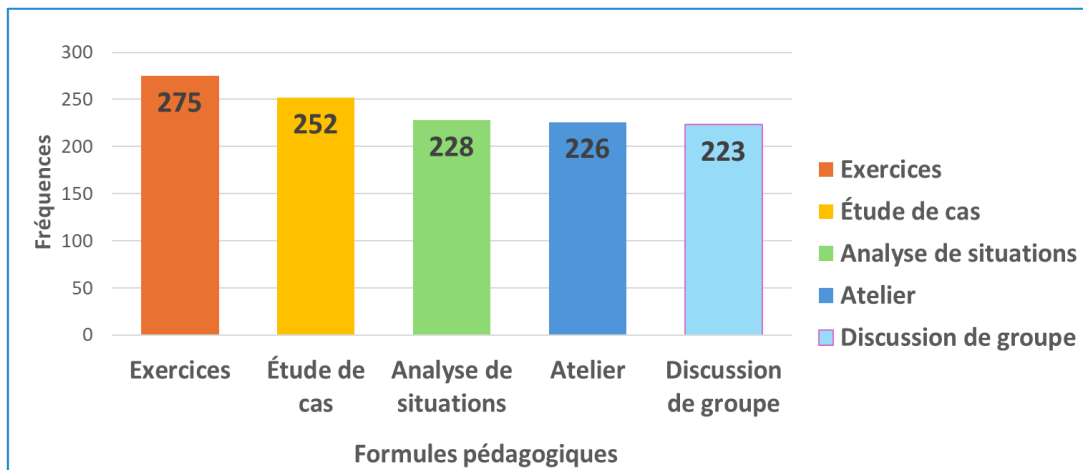


Figure 57. Préférences des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité de Lévis en matière de modalités pédagogiques (n = 416)

Ce graphique présente les préférences des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité du campus de Lévis de l'UQAR en matière de modalités pédagogiques. Les exercices se démarquent comme étant la modalité la plus privilégiée (n = 275), suivis par les études de cas (n = 252). Les analyses de situations (n = 228) et les ateliers (n = 226) occupent également une place importante dans les choix des étudiant·es. Enfin, les discussions de groupe (n = 223) complètent les préférences considérées parmi les priorités relevées par les personnes étudiantes, montrant une certaine homogénéité dans l'adoption des méthodes interactives et pratiques. Ces données soulignent une valorisation des approches pédagogiques diversifiées et engageantes.

#### 4.6.4.2. Préférences des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité de Rimouski

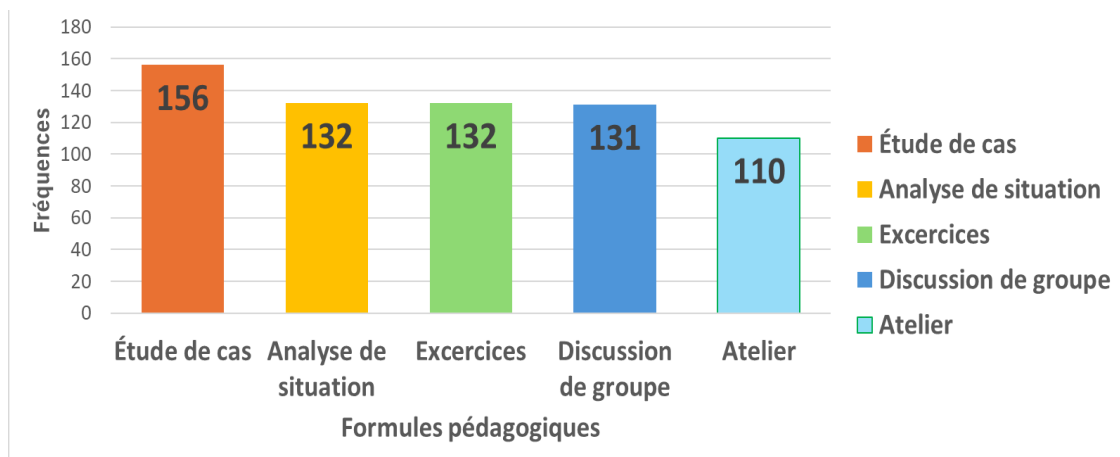


Figure 58. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité de Rimouski (n = 222)

Ce graphique illustre les préférences des étudiant·es fréquentant un établissement à proximité du campus de Rimouski de l'UQAR en matière de modalités pédagogiques. Les études de cas constituent la principale modalité pédagogique privilégiée (n = 156), suivies des analyses de situations (n = 132) et des exercices (n = 132). Les discussions de groupe (n = 131) et les ateliers (n = 110) constituent respectivement les quatrième et cinquième modalités pédagogiques priorisées. Ces résultats montrent une préférence générale pour des approches pédagogiques engageantes.

#### 4.6.5. Préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es au regard de leur milieu de résidence

Tableau 5. Préférences des modalités pédagogiques selon le milieu de résidence

	Résolution de problème	Projet	Analyse de situations	Atelier	Démonstration	Étude de cas	Exercices	Discussion de groupe	Exposés magistraux	Total (n)
Milieu urbain	131	159	181	176	160	208	220	175	111	323
Milieu rural	111	142	175	155	137	192	183	174	104	307
Total (n)	242	301	356	331	297	400	403	349	215	630

Ce tableau met en évidence les distinctions et les similitudes des préférences des étudiant·es provenant des milieux urbains et ruraux en ce qui concerne les modalités pédagogiques mises en œuvre dans le cadre des activités d'enseignement. Les exercices (n = 403) et les études de cas (n = 400) se distinguent comme étant les modalités les plus appréciées par les deux catégories de participant·es. Ensuite, les analyses de situations (n = 356) et les discussions de groupe (n = 349) correspondent aux troisième et quatrième modalités pédagogiques les plus fréquemment privilégiées par les répondant·es. Les ateliers (n = 331), les projets (n = 301) et les démonstrations (n = 297) occupent une position intermédiaire dans les modalités pédagogiques priorisées, tandis que les résolutions de problèmes (n = 242) et les exposés magistraux (n = 215) sont moins fréquemment appréciés par les répondant·es provenant des deux milieux. Ces résultats reflètent une convergence notable dans les préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es, mettant l'accent sur des méthodes interactives et pratiques adaptées à divers contextes de vie.

#### 4.6.5.1. Préférences des participant·es provenant du milieu urbain

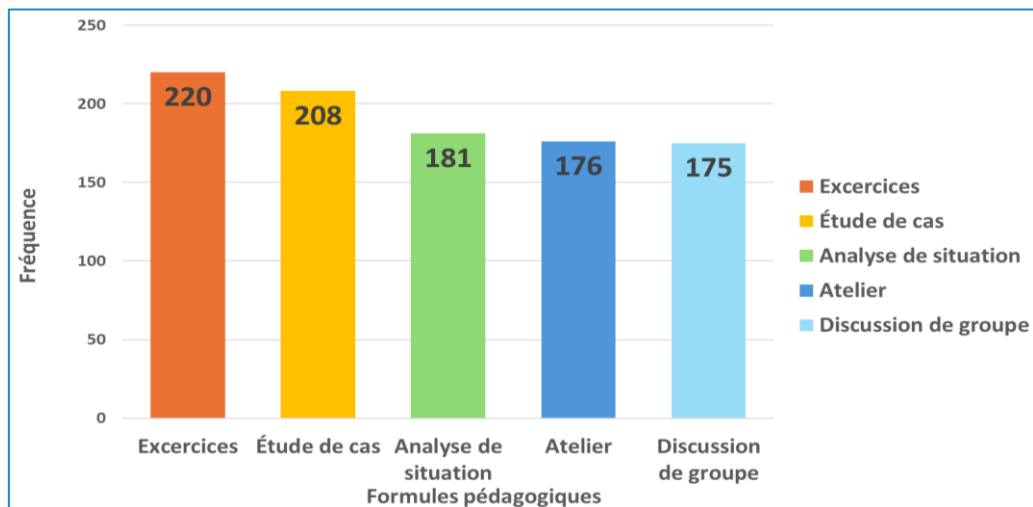


Figure 59. Préférences des étudiant·es résidant dans un milieu urbain concernant les modalités pédagogiques mises en œuvre (n = 323)

Ce graphique montre les préférences des étudiant·es résidant dans un milieu urbain concernant les modalités pédagogiques mises en œuvre. Les exercices correspondent aux modalités les plus fréquemment privilégiés (n = 220). Celles-ci sont suivies des études de cas (n = 208) et des analyses de situations (n = 181). Les ateliers (n = 176) et les discussions de groupe (n = 175) se caractérisent par des fréquences d'appréciation presque similaires. Ces résultats mettent en évidence une préférence des participant·es issu·es d'un milieu urbain pour des modalités pédagogiques interactives et diversifiées.

#### 4.6.5.2. Préférences des participant·es provenant du milieu rural

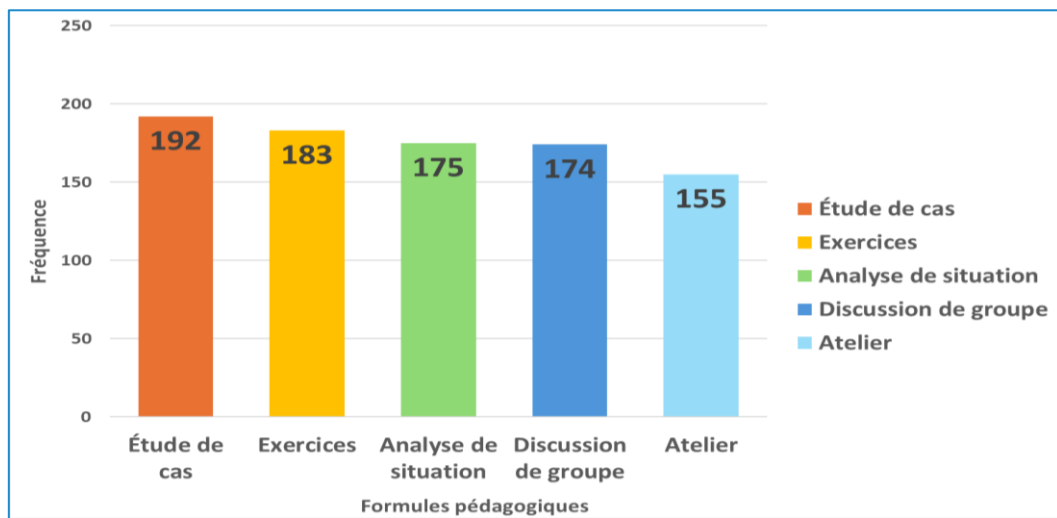


Figure 60. Préférences des étudiant·es résidant dans un milieu rural concernant les modalités pédagogiques mises en oeuvre (n = 307)

La figure ci-dessus met en lumière les préférences des étudiant·es résidant dans un milieu rural en ce qui concerne les modalités pédagogiques. Les études de cas sont les plus fréquemment privilégiées (n = 192). Celles-ci sont suivies des exercices (n = 183) et des analyses de situations (n = 175). Les discussions de groupe (n = 174) et les ateliers (n = 155) constituent les quatrième et cinquième modalités pédagogiques les plus fréquemment privilégiées. Ces résultats révèlent une préférence des étudiant·es résidant au sein d'un milieu rural pour des approches variées et interactives.

#### 4.6.6. Synthèse des modalités pédagogiques privilégiées

Les préférences des personnes étudiantes concernant les modalités pédagogiques varient selon leur niveau de scolarité, leur domaine de formation, leur appartenance ethnique, leur territoire (Lévis ou Rimouski) ainsi que leur milieu de résidence (urbain ou rural). Quelques similitudes sont parfois observées, mais certaines particularités sont notées dans les choix des personnes étudiantes. Les paragraphes qui suivent permettent de faire une synthèse des différents constats concernant les analyses descriptives présentées précédemment.

Au sein des personnes étudiantes à l'université, les modalités pédagogiques privilégiées, par ordre de fréquence, sont les études de cas, les exercices, les analyses de situations, les discussions de groupe ainsi que les ateliers. Ces modalités sont quelques peu différentes chez



les étudiant·es des cégeps qui semblent privilégier, en plus grand nombre, les exercices, les démonstrations, les études de cas, les ateliers, les discussion de groupe et les projets.

En regardant les différents domaines de formation, les modalités pédagogiques privilégiées varient selon les particularités propres aux différents domaines. Ainsi, les exercices et les études de cas sont mentionnés par le plus grand nombre de répondant·es dans le domaine des STEM alors que les exercices et les études de cas trouvent un écho dans le domaine des sciences de l'administration ou de la gestion. Pour ce qui est des sciences humaines et sociales ou du travail social ainsi que les sciences de la santé, on retrouve un plus grand nombre de répondant·es qui mentionnent les études de cas. Du côté des sciences de l'éducation, les ateliers sont choisis par un plus grand nombre de personnes alors que les projets et les ateliers sont ciblés par les personnes étudiantes en arts, lettres ou communication.

Les personnes caucasiennes semblent manifester un plus grand intérêt pour les études de cas et les exercices parmi les modalités pédagogiques comparativement aux étudiant·es internationaux qui mentionnent les exercices, les discussions de groupe, les analyses de situations et les études de cas par une plus grande majorité.

En comparant les territoires respectifs des personnes étudiantes, les exercices et les études de cas sont davantage mentionnés dans le territoire de Lévis, alors que les autres modalités pédagogiques sont assez similaires au niveau du nombre de répondant·es. Pour sa part, le territoire de Rimouski se démarque avec une préférence pour les études de cas, mais un nombre similaire d'étudiant·es choisissant les analyses de situation, les exercices et les discussions de groupe.

Les résultats montrent des préférences de modalités pédagogiques similaires entre les étudiant·es vivant en milieu urbain et ceux en milieu rural, bien que des différences subtiles apparaissent dans les fréquences d'appréciation. Les études de cas et les exercices se démarquent comme les choix favoris des deux groupes, reflétant un attrait commun pour des approches pratiques et interactives. Viennent ensuite les analyses de situations et les ateliers, qui représentent les troisième et quatrième modalités pédagogiques privilégiées, avec une légère préférence pour ces derniers chez les étudiant·es des milieux ruraux. Les discussions de groupe et les démonstrations se situent à un niveau intermédiaire dans l'ensemble des préférences, tandis que les projets et les exposés magistraux suscitent moins d'intérêt dans les deux milieux.

Ces résultats reflètent une convergence significative dans les préférences des modalités pédagogiques des étudiant·es, quelle que soit leurs caractéristiques sociodémographiques, tout en soulignant des variations subtiles qui peuvent être influencées par les contextes spécifiques de vie et d'apprentissage.

#### 4.7. Modalités d'accompagnement privilégiées

Cette courte section présente les modalités d'accompagnement qui contribueraient à l'engagement des personnes étudiantes dans leur cheminement scolaire. Une liste de différentes modalités d'accompagnement et de soutien était présentée aux personnes répondantes qui devaient cocher les modalités qui les engageaient davantage dans leur cheminement. Ainsi, les modalités privilégiées par les personnes étudiantes sont présentées ci-dessous de façon générale sans détailler selon le lieu de scolarité ni le domaine de formation.

Tableau 6. Modalités d'accompagnement privilégiées par les personnes étudiantes (n = 624)

<b>Modalité d'accompagnement</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Bourse/prix de reconnaissance	364	58,3 %
Bibliothèque virtuelle	271	43,4 %
Service de soutien	242	38,8 %
Service de mentorat	230	36,9 %
Forums de discussion	194	31,1 %
Activités sociales	172	27,6 %
Formations liées aux stratégies d'étude	160	25,6 %
Activités sportives	121	19,4 %
Activités culturelles	117	18,8 %
Association étudiante	96	15,4 %
Partenariats avec la communauté	72	11,5 %

Ce tableau illustre les préférences des modalités d'accompagnement privilégiées par les personnes répondantes. On constate que les cinq modalités d'accompagnement et de soutien qui sont le plus susceptibles de contribuer à l'engagement des personnes étudiantes dans leur cheminement scolaire sont : les bourses et les prix de reconnaissance avec 58,3 % (n = 364), la

bibliothèque virtuelle avec 43,4 % (n = 271), le service de soutien avec 38,8 % (n = 242), le service de mentorat avec 36,9 % (n = 230) ainsi que les forums de discussion avec 31,1 % (n = 194). Il importe de souligner que les autres modalités d'accompagnement dans le tableau sont également soulignées par les personnes répondantes, mais avec des taux inférieurs à 30 %. Cela peut montrer qu'une variété de modalités d'accompagnement permet de répondre davantage aux besoins diversifiés des personnes étudiantes et de mieux les engager dans leur cheminement.

#### 4.8. Modalités d'évaluation privilégiées

Cette section explore les préférences des étudiant·es concernant les modalités d'évaluation mises en œuvre à l'intérieur des cours où au moins une séance d'enseignement a été réalisée à distance (mode synchrone, asynchrone ou hybride). À cet effet, les analyses sont approfondies en fonction de leur niveau de scolarité et de leur domaine de formation. Finalement, cette section permet de mettre en lumière les tendances générales et spécifiques dans le choix des approches évaluatives.

##### 4.8.1. Préférences des modalités d'évaluation selon le niveau de scolarité

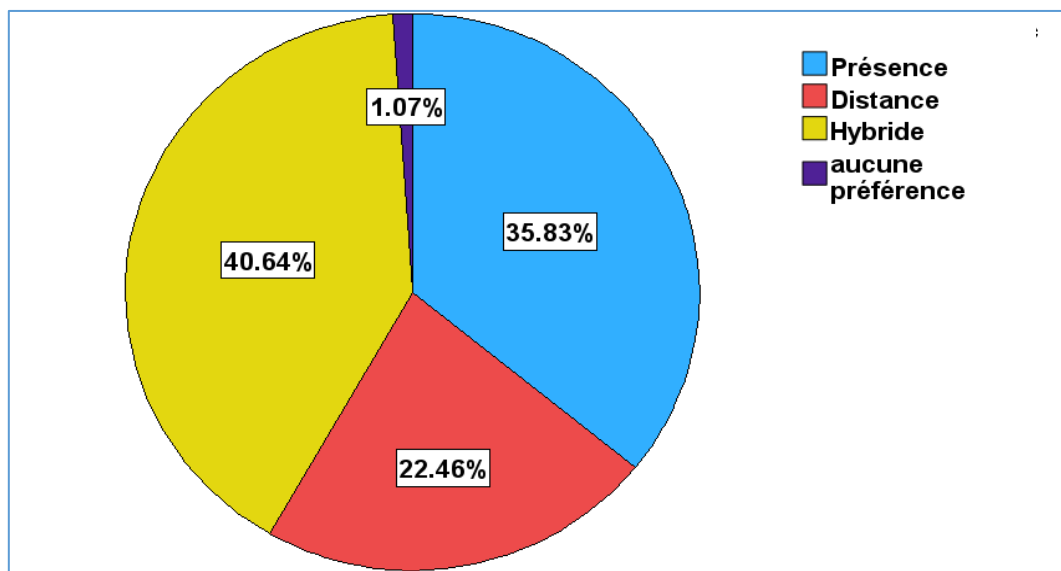


Figure 61. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es du cégep (n = 187)

La figure ci-dessus permet de relever les préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es du cégep, réparties entre les catégories présence, distance, hybride et aucune préférence. La

modalité hybride est la plus populaire. En effet, 40,6 % des étudiant·es favorisent cette modalité. L'évaluation en présence constitue la deuxième priorité relevée par les répondant·es avec 35,8 %, tandis que 22,5 % des étudiant·es considèrent qu'ils préfèrent la modalité à distance. Enfin, 1,1 % des étudiant·es n'ont exprimé aucune préférence. Ces résultats montrent une répartition relativement équilibrée entre les trois principales modalités d'évaluation, avec une légère préférence pour l'approche hybride.

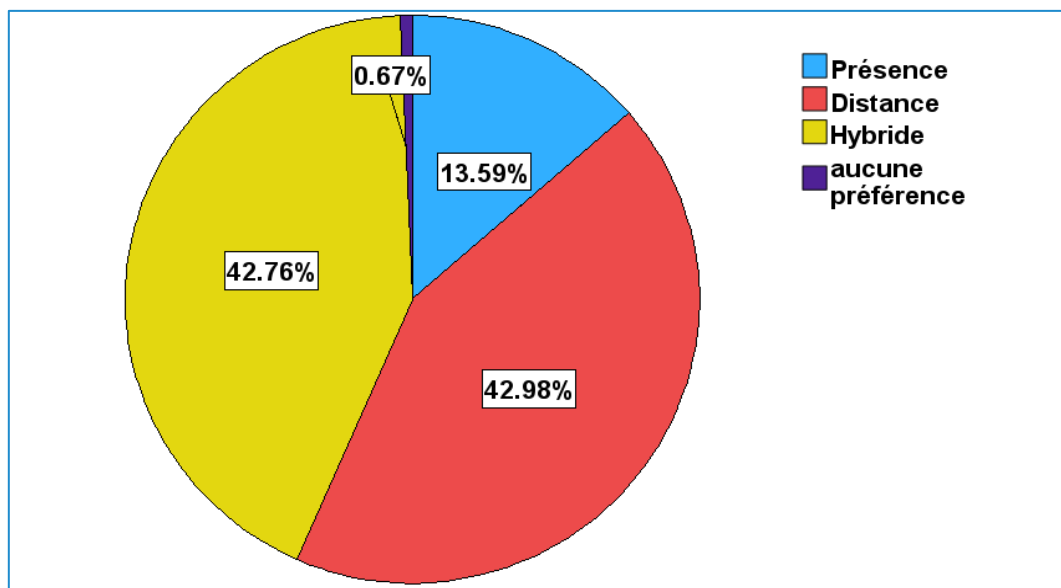


Figure 62. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es à l'université (n = 449)

La figure ci-dessus présente les préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es à l'université. Les répondant·es expriment des préférences variées en matière de modalités d'évaluation. Un pourcentage considérable de personnes étudiantes privilégie les évaluations à distance avec 43,0 % (n = 193) et celles en mode hybride avec 42,8 % (n = 192). En revanche, une proportion plus faible d'étudiant·es opte pour les évaluations en présentiel, représentant 13,6 % (n = 61). Enfin, seulement 0,7 % (n = 3) des répondant·es indiquent ne pas avoir de préférence particulière. Ces données reflètent une tendance marquée pour des modalités flexibles et à distance, tandis que l'évaluation en présentiel suscite moins d'intérêt à l'université.

#### 4.8.2. Préférences des modalités d'évaluation selon le domaine de formation

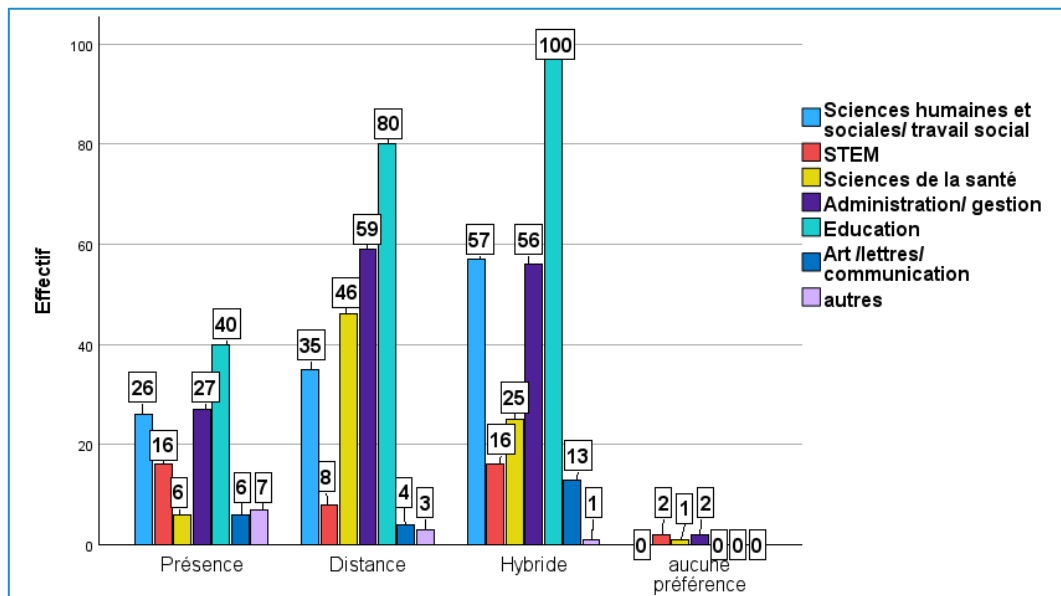


Figure 63. Préférences des modalités d'évaluation selon le domaine de formation (n = 636)

Ce graphique présente les préférences des modalités d'évaluation selon le domaine de formation. Les étudiant·es en sciences humaines et sociales ou en travail social privilégient majoritairement le mode hybride (n = 57), tout comme ceux·celles en sciences de l'éducation (n = 100). En sciences de la santé, la modalité d'évaluation à distance est plus fréquemment privilégiée avec un effectif de 46 répondant·es qui mentionnent préférer celle-ci. En sciences de l'administration ou de la gestion, les modalités à distance (n = 59) et hybride (n = 56) sont également populaires. Rassemblé·es au sein d'un même groupe, les étudiant·es issu·es des domaines des STEM ainsi que des arts, lettres ou communication montrent une préférence plus marquée pour l'évaluation en présence (n = 22) et le mode hybride (n = 29) respectivement. Ces résultats reflètent des variations notables dans les préférences en fonction des domaines de formation.

#### 4.8.2.1. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es en sciences humaines et sociales ou en travail social

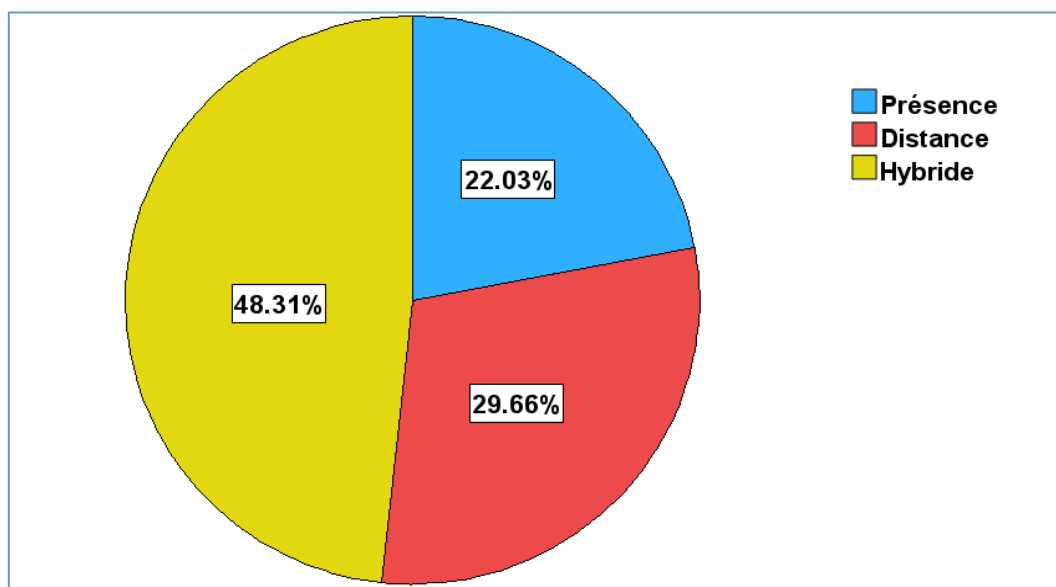


Figure 64. Préférences de modalités d'évaluation des étudiant·es en sciences humaine et sociales ou en travail social (n = 118)

La figure montre que, pour le domaine des sciences humaines et sociales ou du travail social, les préférences des étudiant·es pour les modalités d'évaluation révèlent une priorisation du mode hybride, choisi par 48,3 % des étudiant·es (n = 57). Le mode d'évaluation à distance est préféré par 29,7 % des participant·es (n = 35), tandis que 22,0 % des étudiant·es (n = 26) favorisent la présence.

#### 4.8.2.2. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es en STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques)

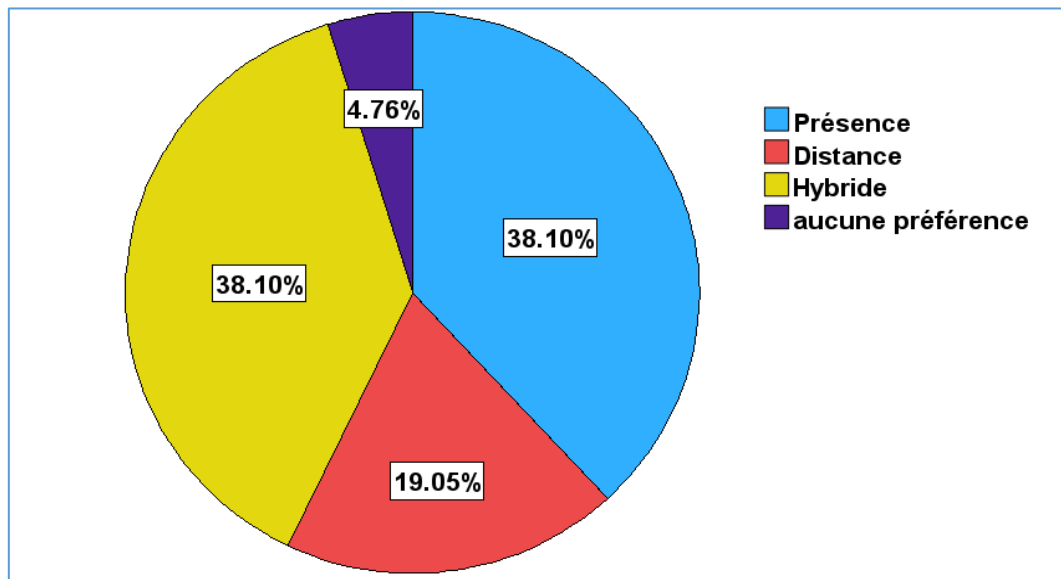


Figure 65. Préférences de modalités d'évaluation des étudiant·es en STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) (n = 42)

Dans le domaine des STEM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques), les préférences des étudiant·es pour les modalités d'évaluation montrent une répartition équilibrée entre le mode hybride et le mode en présence, chacun étant choisi par 38,1 % (n = 16) des étudiant·es. Le mode à distance est préféré par 19,1 % (n = 8) des étudiant·es tandis qu'un seul étudiant·e 4,8 % n'a exprimé aucune préférence spécifique. Ces résultats reflètent une flexibilité dans le choix des modalités d'évaluation dans les STEM, avec une légère préférence pour l'hybride et le présentiel.

#### 4.8.2.3. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es en sciences de la santé

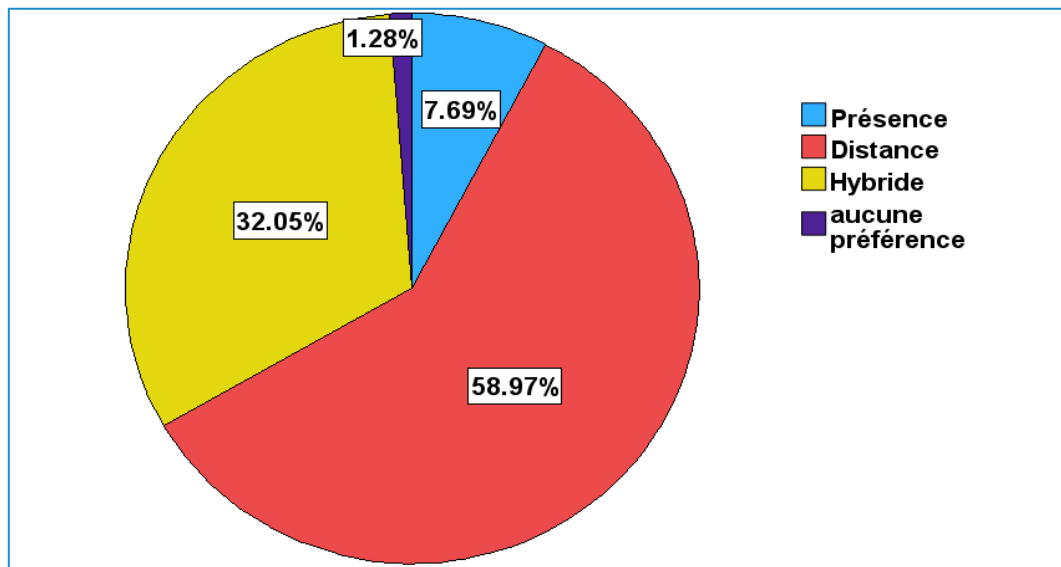


Figure 66. Préférences des étudiant·es en sciences de la santé concernant les modalités d'évaluation (n = 78)

La figure ci-dessus met en lumière les préférences des étudiant·es en sciences de la santé concernant les modalités d'évaluation. Dans ce domaine, les étudiant·es expriment des préférences variées pour les modalités d'évaluation. Une majorité significative, soit 59,0 % (n = 46), privilégie les évaluations à distance, tandis que 32,1 % (n = 25) des répondant·es optent pour une évaluation en mode hybride. Les évaluations en présentiel sont moins populaires, rassemblant seulement 7,7 % (n = 6) des préférences. Enfin, une très faible proportion, soit 1,3 %, des répondant·es n'exprime aucune préférence particulière, ce qui correspond à une seule personne. Ce graphique met en évidence une nette prédominance des évaluations flexibles et à distance dans le domaine des sciences de la santé.



#### 4.8.2.4. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es inscrit·es dans le domaine des sciences de l'administration ou de la gestion

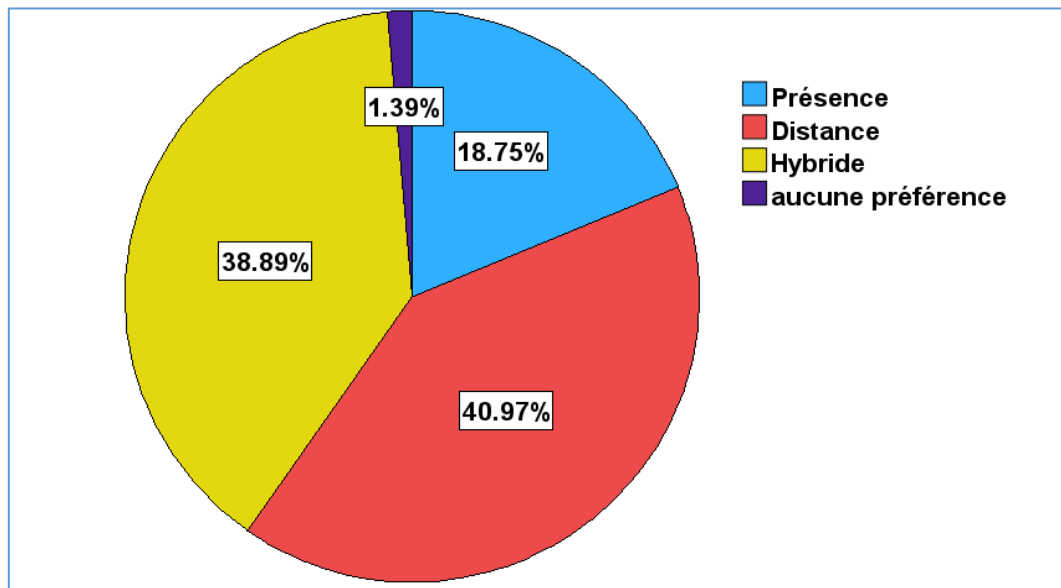


Figure 67. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es inscrit·es dans le domaine des sciences de l'administration ou de la gestion (n = 144)

En ce qui concerne le domaine des sciences de l'administration ou de la gestion, les étudiant·es montrent une nette préférence pour les évaluations à distance, avec 41,0 % (n = 59) qui optent pour cette modalité. L'évaluation hybride est également largement choisie, avec 38,9 % (n = 56) des répondant·es la préférant. Les évaluations en présentiel sont sélectionnées par 18,8 % (n = 27) des étudiant·es, tandis que seulement 1,4 % (n = 2) n'expriment aucune préférence. Ces résultats reflètent une tendance vers les modalités plus flexibles, telles que l'évaluation à distance et en mode hybride.

#### 4.8.2.5. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es en sciences de l'éducation

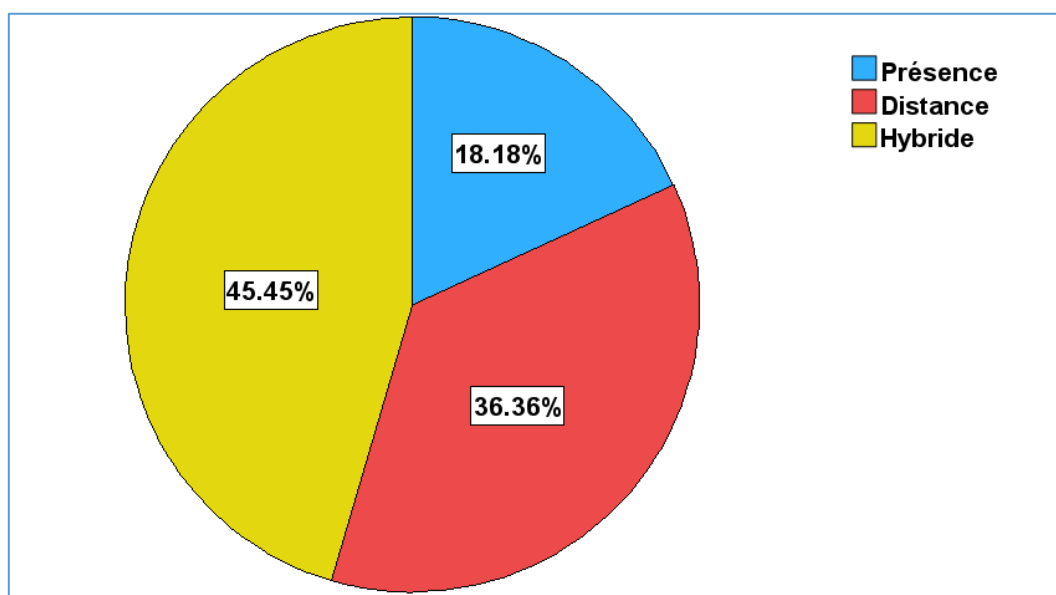


Figure 68. Préférences de modalités d'évaluation des étudiant·es en sciences de l'éducation (n = 220)

Pour le domaine des sciences de l'éducation, les préférences des étudiant·es en matière de modalités d'évaluation révèlent une priorisation du mode hybride, choisi par 45,5 % (n = 100) des étudiant·es. Le mode à distance est également populaire, avec 36,4 % (n = 80) des étudiant·es qui le privilégient, tandis que 18,2 % (n = 40) des étudiant·es préfèrent l'évaluation en présence.

#### 4.8.2.6. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es inscrit·es dans le domaine des arts, lettres ou communication

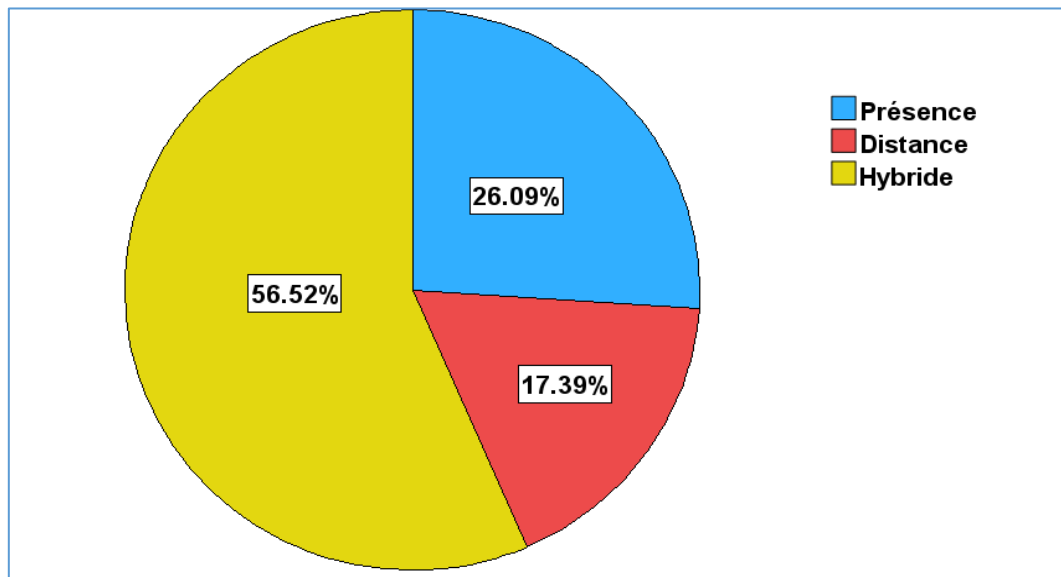


Figure 69. Préférences des modalités d'évaluation des étudiant·es inscrit·es dans le domaine des arts, lettres ou communication (n = 23)

L'illustration ci-dessus indique que pour le domaine des arts, lettres ou communication, les étudiant·es montrent une préférence marquée pour l'évaluation réalisée en mode hybride, avec 56,5 % (n = 13) d'entre eux choisissant ce mode. L'évaluation en présence est également privilégiée par 26,1 % (n = 6) des étudiant·es, tandis que 17,4 % (n = 4) considèrent préférer les évaluations réalisées à distance. Ces résultats illustrent une diversité dans les préférences d'évaluation. Celle-ci se traduit par une nette majorité des répondant·es qui favorisent l'évaluation en mode hybride, c'est-à-dire qu'ils préfèrent une alternance dans les activités d'évaluation du cours, parfois en présence et parfois à distance.

#### 4.8.3. Synthèse des modalités d'évaluation privilégiées

Les préférences en matière de modalités d'évaluation des étudiant·es varient selon le niveau de scolarité et le domaine de formation. Au cégep, la modalité hybride est la plus prisée (40,6 %), suivie par le présentiel (35,8 %) et l'évaluation à distance (22,5 %). À l'université, les modalités à distance (43,0 %) et hybride (42,8 %) sont presque aussi populaires auprès de la communauté étudiante. Par domaine de formation, le mode hybride est largement priorisé par les étudiant·es en sciences humaines et sociales ou en travail social (48,3 %), en sciences de l'éducation (45,5 %) ainsi qu'en arts, lettres ou communication (56,5 %). En sciences de l'administration

ou de la gestion, la préférence se porte sur l'évaluation à distance (41,0 %) qui est aussi choisie par les étudiant·es en sciences de la santé (59,0 %), alors que les répondant·es inscrit·es en STEM présentent un équilibre entre le mode hybride et le présentiel (38,1 % chacun). Ces résultats montrent une forte appréciation pour l'évaluation réalisée en mode hybride.

#### **4.9. Constatations générales**

Les résultats de cette recherche mettent en évidence une hétérogénéité des préférences et des perceptions des étudiant·es concernant les modes d'enseignement, les modalités pédagogiques, d'accompagnement et d'évaluation ainsi que les types de flexibilité dans l'apprentissage. L'analyse des données issues du projet permet de relever que les préférences et les perceptions varient considérablement au regard du niveau de scolarité et du domaine de formation des personnes répondantes. Dans l'ensemble, l'enseignement en présence constitue le mode d'enseignement priorisé par les répondant·es issu·es d'établissements collégiaux, alors que les personnes étudiantes universitaires perçoivent l'enseignement hybride comme étant celui répondant davantage à leurs besoins, mais mentionnent aussi des préférences rapprochées pour les autres modes d'enseignement, soit la présence et la distance. Ainsi, les étudiant·es universitaires préfèrent des modes diversifiés dans leur parcours de formation. Lorsque l'on porte un regard sur les domaines de formation respectif des répondant·es, le mode en présence est celui qui est priorisé par la majorité des domaines de formation considérés (sciences de l'éducation, sciences humaines ou du travail social, STEM ainsi que les arts, lettres et communication), tandis que le mode hybride est apprécié par les étudiant·es qui cheminent en sciences de l'administration ou de la gestion. Pour sa part, l'enseignement à distance est perçu comme étant favorable à la réussite des répondant·es qui cheminent dans un programme de formation se rapportant aux sciences de la santé. Il est intéressant de souligner que les répondant·es perçoivent que le mode présentiel est celui qui favorise davantage leur réussite ainsi que leur engagement peu importe leur niveau de scolarité ou encore pour la majorité des domaines de formation. Par ailleurs, Les étudiant·es en sciences de la santé mentionnent que la distance est davantage favorable à leur niveau d'engagement et leur réussite, mais à peu de différence du mode en présentiel.

Parmi l'ensemble des répondant·es consulté·es, les modalités pédagogiques privilégiées correspondent aux études de cas, aux exercices, aux analyses de situations et aux discussions de groupe qui permettent un arrimage théorie-pratique. Certaines particularités peuvent être

observées selon les domaines de formation comme dans des formations plus techniques où les exercices sont priorisés alors que les modalités, caractérisées comme étant plus pratiques, semblent avoir une plus grande importance dans des domaines de formation se rapportant aux sciences humaines et sociales ainsi qu'aux sciences de l'éducation, soit les domaines impliquant davantage d'interactions interpersonnelles entre les personnes professionnelles et le public. Concernant les modalités d'évaluation, les répondant·es privilégient majoritairement l'évaluation en mode hybride et l'évaluation à distance. Ce constat est relevé en particulier auprès des étudiant·es qui cheminent dans les domaines des sciences de l'administration ou de la gestion, dans sciences de la santé, les sciences de l'éducation ainsi que les sciences humaines et sociales ou du travail social.

Finalement, un dernier constat général issu du projet se rapporte au fait les étudiant·es manifestent un fort intérêt pour la flexibilité pédagogique et temporelle. À cet effet, les préférences des répondant·es diffèrent selon leur niveau d'étude : à l'université, la flexibilité pédagogique est privilégiée alors qu'au cégep, la flexibilité temporelle arrive en tête des préférences. Également, la flexibilité au niveau des échanges auprès des enseignants·es est fréquemment relevée par les répondant·es issu·es des cégeps, alors qu'au sein du réseau universitaire, la variation des modalités pédagogiques dans le cadre d'un même cours est priorisée par les répondant·es.

Les résultats issus de ce projet mettent en lumière une divergence des préférences et des perceptions des étudiant·es issu·es d'établissements postsecondaires concernant les modes d'enseignement, les modalités pédagogiques, d'accompagnement et d'évaluation à mettre en place afin de favoriser leur réussite et leur engagement. Cette hétérogénéité concernant les préférences et les perceptions des répondant·es est particulièrement constatée au regard des niveaux d'étude des participant·es et de leur domaine de formation respectif. Nous sommes d'avis qu'une appropriation des résultats issus de ce projet, de la part des personnes enseignantes et du personnel administratif qui oeuvrent au sein d'établissements postsecondaires, pourrait contribuer à améliorer la qualité de la formation et favoriser l'engagement des cégépien·nes et des étudiant·es universitaires dans leur projet d'étude.

## Références bibliographiques

- Alam, M. M., Ahmad, N., Noorulhasan Naveed, Q., Patel, A., Abohashrh, M. et Khaleel, M. A. (2021). E-learning Services to Achieve Sustainable Learning and Academic Performance: An Empirical Study. *Sustainability*, 13(5), 2653. <https://doi.org/10.3390/su13052653>
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Beaumatin, L. (2023). Le Plan d'Action pour la Réussite en Enseignement Supérieur au Québec 2021-2026. *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2023.7544>
- Bolduc, M. et Deschenaux, F. (2017). *Vers un modèle d'encadrement en formation à distance: Rapport final*. Université du Québec à Rimouski.
- Bolduc, M. et Goyette, S. (2016). *Rapport sur la conception pédagogique et l'encadrement dans la formation à distance*. Université du Québec à Rimouski.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., et Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(2), 1-30.
- Boutinet, J.-P. (2009). *Posture de l'accompagnateur (trice), quelle déontologie pour le projet d'accompagnement ?* Journée d'étude. L'Accompagnement aujourd'hui : une posture à imaginer ensemble. UDAPEI.
- Breen, L. (2007). The researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy. *The Australian community psychologist*, 19(1), 163-174.
- Caron, P. A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2020). *Éduquer au numérique*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>
- Corbett, J. et Mellouli, S. (2017). Winning the SDG battle in cities: how an integrated information ecosystem can contribute to the achievement of the 2030 sustainable development goals. *Information Systems Journal*, 27(4), 427-461.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Gagnon, F., Bourque, D. et Marion, É. (2020). Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : Enjeux du partenariat pour la réussite éducative. *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 53(2), 111-129.

Gordon, N. (2014). *Flexible Pedagogies : technology-enhanced learning*. The Higher Education Academy.

Heilporn, G. et Boyer, R. (2020). La planification de la complémentarité et l'intégration des activités. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.). *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance*. (p.11-22). Presses de l'Université du Québec. <https://uqar.on.worldcat.org/oclc/1149473783>

Kahu, E. R. et Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.

Lafleur, F. (2022). Le Modèle de cohérence pédagonumérique comme initiation à l'enseignement à distance. *Pédagogie universitaire*, 11(1). <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/le-modele-de-coherence-pedagonumerique-comme-initiation-lenseignement-distance>

Marzouki, A., Rajotte, T., Ben Jaballah, A. et Chouikh, A. (2023). *Soutenir une réussite éducative pour les étudiant.e.s du collégial et les étudiant.e.s au 1<sup>er</sup> cycle universitaire (Phase I) : Une revue de la littérature académique et grise et un cadre conceptuel*. Rapport de recherche. Université du Québec à Rimouski.

Ringuet, E., Laflamme, V., LaBillois, D. et Tawell, S. J. (2022). *Comité de réflexion sur la formation à distance : Rapport final*. Université du Québec à Rimouski.

Ryan, G. W. et Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*, 15(1), 85-109.

Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Desjardins, G., Racette, N., Paquelin, D. et Laferrière, T. (2020). *Regard des apprenant-es universitaires sur les modes d'organisation pédagogique*. Rapport de recherche. Gouvernement du Québec : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/louise-sauve\\_formation-distance\\_rapport.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/louise-sauve_formation-distance_rapport.pdf)

Sener, J. (2015). *Updated E-Learning Definitions*. Online learning consortium. <https://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>

Shu, H. et Gu, X. (2018). Determining the differences between online and face-to-face student-group interactions in a blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 39, 1321.

Taylor, M., Vaughan, N., Ghani, S. K., Atas, S. et Fairbrother, M. (2018). Looking Back and Looking Forward: A Glimpse of Blended Learning in Higher Education. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9(1), 1-14.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens*. De Boeck.

Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? *Phronesis*, 8(1-2), 48–63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>