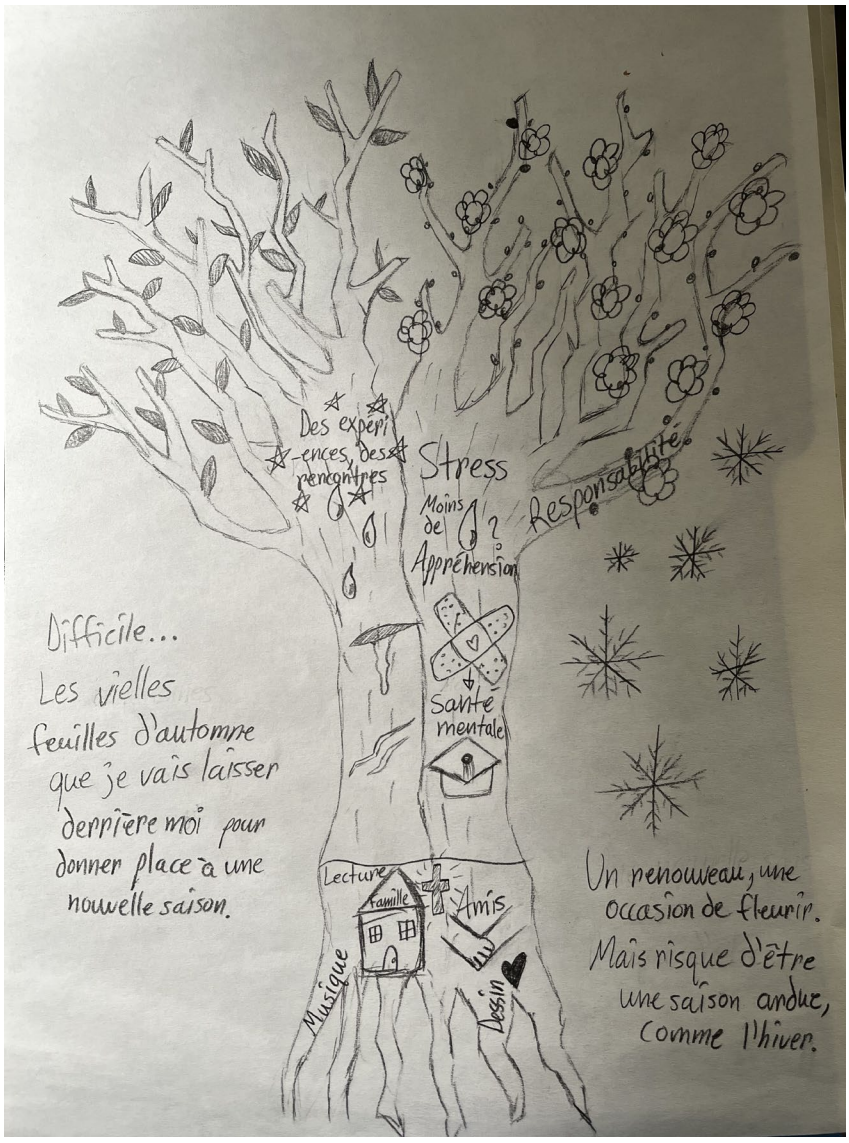
Rapport de recherche

Projet de recherche-action participative sur les enjeux de transition interordre des élèves de l'est de Montréal



Julie Denoncourt, Ph.D. & Emilie Lemire-Lafontaine, M.A.

CÉGEP MARIE-VICTORIN

Projet de recherche-action participative sur les enjeux de transition interordre des élèves de l'est de Montréal

Rapport de recherche

(2023-2026)

Julie Denoncourt, Ph. D.

&

Emilie Lemire-Lafontaine, M.A.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Projet de recherche-action participative sur les enjeux de transition interordre des élèves de l'est de Montréal. (numéro de projet : 12 700). Chercheuse responsable : Julie Denoncourt, Ph.D., Cégep Marie-Victorin.

Révision linguistique partielle du rapport : Isabelle Dowd

À noter : Les auteurs ont utilisé ponctuellement un outil d'intelligence artificielle générative afin de soutenir la révision linguistique et la reformulation de certains passages. Le contenu final demeure sous leur entière responsabilité.

Le dessin sur la page couverture a été réalisé par un élève de 5e secondaire participant dans le cadre de cette recherche.

Pour plus d'information sur le projet vous pouvez joindre les deux chercheuses :

Julie Denoncourt

Professeure de psychologie

Cégep Marie-Victorin

Julie.denoncourt@cegepmv.ca

Ou

Emilie Lemire-Lafontaine

Professeure de sociologie

Cégep Marie-Victorin

Emilie.lemire-lafontaine@cegepmv.ca

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2026

ISBN 978-2-921068-69-7

Remerciement

Nos premiers remerciements, et les plus chaleureux, vont aux trois équipes-écoles partenaires qui ont cheminé à nos côtés depuis 2016. Leur générosité, leur constance et leur engagement ont été le cœur battant de ce projet. Sans elles et eux, il n'aurait jamais pu voir le jour, ni se poursuivre dans le temps de cette manière. Nous tenons à souligner tout particulièrement l'apport de Sébastien Brunet, de l'École secondaire Henri-Bourassa, et de Geneviève Dansereau, de l'École secondaire de la Pointe-aux-Trembles. Au fil des années, nous avons tissé avec elle et lui une collaboration étroite, fondée sur une confiance mutuelle qui s'est approfondie à chaque étape. Leur engagement soutenu, leur ouverture et leur conviction envers le projet ont été déterminants; nous leur en sommes profondément reconnaissantes. Notre gratitude s'étend à toutes les personnes qui ont contribué au projet dans chacune des écoles. À Henri-Bourassa, nous remercions Renaud Benoit, Younes El Rhafiki, Jessica Perrier et Guy April, ainsi que Julie Deslauriers, Marie-Carla Chery, Nadine St-Pierre, Sébastien Tremblay et Jean-François Bouchard. À Jean-Grou, merci à Martin Rinfret, Marie-Pier Fortier, Éric Sirois, Julie Brouillette, Ariane Lawrence-Leblanc et Nancy Ancion. À l'école secondaire de la Pointe-aux-Trembles, merci à Nathalie Bruneau, Patrice Benoit et Hugo Murray. Nous remercions également le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI) pour son appui au projet.

Nous tenons à remercier tout particulièrement notre équipe étudiante des trois années du projet. Sans elle, ce projet n'aurait pas eu une telle portée. Ces étudiant·es ont ancré le projet dans les perspectives et les réalités étudiantes. Leur enthousiasme contagieux, leur engagement, leur rigueur, leur curiosité et leur créativité nous ont littéralement soufflées! Un immense merci à Robertho Chery, Gulgie Magrady, Aya Temmam, Lina Mokrani, Florent Dugas, Christ Ronald Clérismé, Nataniel Imbeault, Younés-Abdelhafid Tolba et William Sickini.

Nous remercions chaleureusement notre collègue chercheur et enseignant en psychologie Vasile Ovidiu Lungu pour son immense soutien dans les analyses statistiques. Nous le considérons comme un membre « honorifique » de l'équipe de recherche! Sa générosité, sa disponibilité, son expertise et son travail d'analyste nous ont beaucoup appris.

Merci à Tanka Gagné-Tremblay, qui nous a accompagnées dès le dépôt de la demande de financement. Il nous a soutenues lors de l'approbation éthique et dans les suivis avec la direction et le Bureau de la recherche et des communications. Il a aussi mis en valeur notre projet et, plus largement, la recherche en milieu collégial. Nous avons trouvé en lui un précieux allié, toujours disponible et enthousiaste.

Nous remercions aussi les membres de l'équipe de direction du Cégep Marie-Victorin des dernières années : Louis Gendron, Sylvain Mandeville, Marie Blain, France Côté, Geneviève Gauthier, Nathalie Deschamps et Paulette Kaci. Nous remercions également Daniel Plante, conseiller pédagogique numérique.

Merci à nos collègues du programme de sciences humaines pour leur appui et leur intérêt envers notre projet, dont ils et elles ont d'ailleurs allumé l'étincelle de départ. Merci aussi pour les discussions de corridor et de dîner, les suggestions de lectures et de pistes d'analyse, sans oublier l'humour au moment opportun. Nous remercions également nos autres collègues du cégep pour leur appui et leur intérêt. Merci en particulier pour leur participation aux ateliers offerts lors des journées pédagogiques et aux activités de mobilisation des connaissances, tant à l'interne qu'avec nos collègues du secondaire.

Ce projet a été rendu possible grâce au financement du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur. Ce financement nous a permis de bénéficier du dégagement maximal pendant trois années.

Sur une note plus personnelle, nous remercions nos familles, nos proches et nos ami·es. Nous leur sommes reconnaissantes pour leur soutien indéfectible et leurs chaleureux encouragements, jusqu'à la toute fin.

Sur une note plus personnelle, Julie Denoncourt souhaite remercier la co-chercheure de ce projet : « Chère Émilie, bien avant ce projet de recherche, nous avons eu la chance de collaborer à maintes reprises. Au fil des années, j'ai surtout appris qu'ensemble, nous sommes plus fortes. J'ai trouvé en toi bien plus qu'une partenaire professionnelle. Nos idées se nourrissent mutuellement et nos forces complémentaires permettent de faire émerger des projets porteurs de sens dont ce projet. Ton éthique de travail, ta rigueur, ton sens de l'humour et de l'organisation, ta grande capacité d'écoute ainsi que ta connaissance fine de l'histoire institutionnelle de notre collège constituent des atouts inestimables. Au cours de cette première étape de notre projet, notre dynamique de collaboration a permis de conjuguer accomplissement, fierté et plaisir partagé. C'est un privilège de pouvoir compter sur une collègue aussi investie et inspirante. Et puisque nous carburons toutes les deux aux projets stimulants et aux idées qui font avancer les choses, je me réjouis déjà de la suite de cette aventure. Merci, Émilie, pour cette précieuse complicité professionnelle. Le meilleur reste à venir! »

Pour sa part, Emilie Lemire-Lafontaine souhaite à son tour remercier de tout cœur Julie Denoncourt « Chère Julie, ce petit mot ne saurait rendre toute mon admiration à ton égard ! Je souhaite te remercier sincèrement pour tout ce que tu m'as appris et partagé en lien avec ton expertise et tes expériences antérieures de recherche-action et de collaboration avec les milieux. Une expérience comme celle-là, c'est riche ! Ce fut un « cours intensif » et je savais que j'avais une collègue et amie de confiance pour traverser toutes les étapes du projet. Je souhaite te remercier à la fois pour ta rigueur, ton dévouement, ton éternelle humeur lumineuse, ton écoute, ta sensibilité, ta confiance et ton amitié. Et je sais ce que ce projet ne s'arrêtera pas ici, point : on a transformé un projet en complicité, et une complicité, ça ne s'arrête pas à la dernière page. Merci pour tout ! »

Et enfin, nos remerciements les plus sincères vont aux 521 personnes étudiantes et aux 47 parents des trois écoles partenaires qui ont contribué, à un moment ou à un autre, à la collecte de données. Vous nous avez confié vos expériences, vos rêves et vos aspirations : sans vous, cette recherche n'existerait pas. Ce rapport vous appartient autant qu'il vous est dédié.

i. Résumé

La transition entre les études secondaires et les études postsecondaires constitue une étape charnière pouvant fragiliser la persévérance scolaire. Cette recherche-action participative, menée de 2023 à 2026 dans le cadre du programme PAREA, s'est intéressée à la transition secondaire-collégial telle que vécue par des élèves de programmes réguliers de trois écoles secondaires publiques de l'est de Montréal (école secondaire Henri-Bourassa, école secondaire de la Pointe-aux-Trembles, école secondaire Jean-Grou) et par leurs parents. Ancrée dans une approche compréhensive et participative, la démarche a reposé sur un dialogue continu avec des équipes-écoles partenaires tout au long du projet, de la conception des objectifs jusqu'à l'interprétation des résultats et des pistes d'action, assurant une cohérence entre les visées scientifiques et les préoccupations concrètes du terrain. Le projet poursuivait trois objectifs : mieux comprendre les besoins et les caractéristiques des personnes étudiantes et de leurs parents par rapport aux études supérieures, déterminer des actions pour transformer les pratiques d'enseignement et de soutien à la réussite, ainsi que dégager, avec les milieux partenaires, des projets de collaboration interordre.

L'étude repose sur un devis mixte, en deux temps et multisite, documentant la perception anticipée de la transition chez les élèves de 5e secondaire (an 1), puis l'expérience vécue durant leur 1re année au collégial (an 2). Une originalité méthodologique du projet réside dans le recours à des méthodes de collecte fondées sur l'art, développées et testées avec les milieux partenaires : notamment un atelier durant lequel chaque élève devait se représenter sous la forme d'un arbre afin d'exprimer ses préoccupations et ses ressources face à la transition, ainsi qu'un atelier de production narrative collective. Ces approches ont favorisé une prise de parole plus spontanée et inclusive. Au total, 521 élèves et 47 parents ont participé à l'an 1 (dont 396 personnes ont répondu au questionnaire perceptuel, avec un corpus de 415 dessins-arbres analysés); 75 personnes finissantes du secondaire (fréquentant le cégep ou non) et 21 parents ont été sondés à l'an 2, par des questionnaires, des entretiens individuels et des groupes de discussion.

Dès l'an 1, les résultats révèlent qu'un accès inégal aux repères du système collégial distingue déjà les familles d'étudiantes de 1re génération au collégial (EPGC). Ces dernières perçoivent plus souvent un décalage entre leurs défis et la compréhension qu'en ont leurs parents, dont l'intérêt pour les études supérieures demeure fort, mais l'accompagnement perçu sur les plans moral et informationnel semble plus limité. À l'an 2, cette même inégalité d'accès à l'information se confirme et s'accentue, alors

que les personnes étudiantes décrivent la transition comme un « saut qualitatif » marqué, touchant le métier d'étudiant, les exigences de la formation générale et la santé mentale, une charge émotive que ce passage vers les études supérieures rend nécessaire de reconnaître explicitement. Les résultats font également ressortir des trajectoires contrastées quant au soutien parental perçu d'une année à l'autre : seul le soutien financier progresse de façon convergente aux yeux des parents et des jeunes, alors que le soutien moral constitue le désaccord le plus marquant de l'étude. Les parents rapportent un accompagnement affectif stable, voire en légère hausse, tandis que les personnes étudiantes perçoivent d'une part, un recul important, et d'autre part semblent en souhaiter davantage, en lien avec leur nouvelle réalité collégiale. Ces constats rappellent aussi l'importance du rôle et de la posture des personnes enseignantes, tant au secondaire qu'au collégial, appelées à tenir un discours à la fois encourageant et réaliste au sujet des études supérieures.

D'une année à l'autre, les résultats convergent vers un fort consensus sur les pistes d'action prioritaires : une information plus précoce et mieux structurée, des occasions concrètes d'exploration du milieu collégial, un accompagnement à l'orientation renforcé et plus précoce dès la 3e secondaire, une meilleure visibilité des ressources institutionnelles au collégial et une collaboration accrue entre les familles, les écoles secondaires, les cégeps et les partenaires communautaires.

Ce rapport présente l'ensemble de ces constats et propose des pistes d'action interordre concrètes, dans une perspective de coéducation, afin de soutenir plus équitablement les jeunes et leurs familles dans cette étape déterminante du parcours scolaire.

Mots-clés : Transition secondaire-collégial, recherche-action participative, étudiant·e·s de première génération (EPGC), recherche fondée sur les arts, devis mixte.

ii. Faits saillants

Portrait d'ensemble

Menée de 2023 à 2026 dans trois écoles secondaires publiques de l'est de Montréal (programmes réguliers), cette recherche-action participative a documenté, en deux temps, la transition secondaire-collégial : la perception anticipée du passage auprès de 521 élèves de 5e secondaire et 47 parents (an 1, taux de consentement de plus de 90 %), puis l'expérience vécue en 1re année post-secondaire auprès de 75 personnes étudiantes et 21 parents (an 2).

1. Une charge émotive à reconnaître, dès le secondaire

La peur de l'échec traverse près de 75 % des dessins-arbres analysés, vécue souvent comme une menace identitaire plutôt qu'une simple anxiété de performance. Cette charge émotive se poursuit au collégial, où l'entrée est décrite comme un « saut qualitatif » quasi universel (le « mur »), la santé mentale et la charge émotive étant jugée insuffisamment abordée en amont.

2. Un accès inégal aux repères du système collégial, qui persiste et s'accentue

Dès l'an 1, les élèves EPGC (47 % de l'échantillon) sont plus susceptibles de percevoir une incompréhension parentale de leurs défis scolaires et de rapporter un soutien académique moins important que leurs pairs dont au moins un parent a fréquenté le cégep. Les données recueillies à l'an 2 suggèrent que plusieurs de ces écarts se prolongent lors de la transition au collégial, plusieurs étudiant·e·s EPGC rapportant que leurs parents comprennent moins bien les réalités associées aux études collégiales

3. Le rôle et la posture des personnes enseignantes, un facteur facilitant ou décourageant

Les élèves soulignent l'impact du discours de certaines personnes enseignantes au secondaire sur leur capacité à se projeter dans leurs études. On réclame un discours encourageant et réaliste, et non alarmiste ni idéalisé. Au collégial, un accueil enseignant globalement chaleureux dément les discours anxiogènes entendus au secondaire. Toutefois, des messages contradictoires en cours de session (rassurance initiale, pression accrue en mi-session) demeurent décourageants.

4. Un accompagnement continu en orientation scolaire et professionnelle, réclamé dès le secondaire

Les élèves demandent un accès équitable aux ressources d'orientation, peu importe leur programme, ainsi que davantage d'expériences immersives (stages d'observation, activités de type « étudiant d'un jour »). Ce besoin est particulièrement marqué chez les élèves EPGC, dont l'environnement familial valorise parfois les études supérieures dans un éventail plus restreint de filières.

5. Le métier d'étudiant·e : des compétences à consolider

La gestion du temps, l'organisation et la logistique s'imposent comme les défis les plus unanimement nommés de la 1re session collégiale. Une proportion importante d'étudiant·e·s se disent peu ou pas préparé·e·s pour la recherche documentaire, la mise en forme des références ou la remise des travaux dans les délais — des compétences déterminantes dès la 1re session.

6. Des trajectoires divergentes dans la perception du soutien parental

La comparaison des données de l'an 1 et de l'an 2 révèle une seule convergence nette entre parents et jeunes : la progression du soutien financier. À l'inverse, le soutien moral constitue le désaccord le plus marquant — les parents le déclarent stable, alors que les jeunes perçoivent un recul important. De plus, on juge que cette forme de soutien est la plus souhaitée et utile à recevoir en 1re session. Toutes les autres formes de soutien déclinent des deux côtés entre deux temps de collecte, et plus fortement du point de vue des jeunes adultes.

7. Des pistes d'action convergentes, validées par le milieu

Les pistes d'action et les besoins relevés par les élèves du secondaire, les personnes étudiantes du collégial et les parents convergent de façon remarquable d'une année et d'une population à l'autre : renforcer la préparation méthodologique au secondaire, sensibiliser et outiller les parents — particulièrement ceux sans vécu collégial —, rendre les ressources institutionnelles plus visibles au collégial, et créer des ponts concrets entre les deux ordres d'enseignement. Ces constats ont été validés lors de l'atelier de mobilisation tenu à l'école secondaire Henri-Bourassa (8 mai 2026), où un fort consensus s'est dégagé entre les équipes du secondaire et celles du collégial.

8. Une originalité méthodologique et une portée rare pour ces populations

L'étude se distingue par sa triangulation : dessins-arbres, productions narratives, questionnaires et entretiens. Cette diversité des modes d'expression, combinée à un taux de consentement exceptionnel, a permis de rejoindre des populations souvent sous-représentées dans la recherche en éducation (EPGC, familles immigrantes). L'échantillon plus restreint de l'an 2 et la portée circonscrite au territoire de l'est de Montréal invitent toutefois à la prudence quant à la généralisation de certains résultats.

9. Une transition qui se construit au fil des étapes du parcours

Les résultats de cette étude montrent que la transition vers le collégial est une expérience dynamique marquée par l'évolution des préoccupations, des défis et des besoins de soutien des jeunes. Ils confirment l'importance du rôle joué par les parents, les pairs et les établissements scolaires dans l'accompagnement de cette transition, tout en mettant en évidence certaines vulnérabilités propres à des groupes d'élèves spécifiques. Dans l'ensemble, les données soulignent la nécessité d'une approche concertée et adaptée aux différentes réalités étudiantes afin de favoriser une transition harmonieuse vers les études collégiales.

Table des matières

Remerciement ii

i. Résumé v

ii. Faits saillants vii

Liste des tableaux et figures xiii

Chapitre 1 – Introduction 1

Chapitre 2 – Problématique 3

2.1 État des connaissances sur la transition entre le secondaire et le cégep 3

2.2 Une démarche inspirée par d'autres études locales, compréhensives et participatives 8

2.3 Pertinence sociale et scientifique du projet 10

Chapitre 3 – Méthodologie 12

3.1 Une méthodologie inspirée des sciences participatives 12

3.2 Objectifs particuliers du projet 13

3.3 Stratégies de recherche privilégiées 13

3.4 Population ciblée et recrutement 13

Personnes participantes – Caractéristiques des répondants élèves de 5e secondaire 16

Caractéristiques des répondants parents des élèves de 5e secondaire 16

3.5 Démarche et outils de collecte 17

An 1 – Collecte en classe auprès des élèves de 5e secondaire 17

An 1 – Collecte hors classe 20

An 2 – Collecte auprès des élèves et des parents 24

3.6 Plan des analyses quantitatives et qualitatives 28

3.7 Considérations éthiques 30

Chapitre 4 – Résultats 34

4.1 Le point de vue des élèves de secondaire 5 au sujet de leur projet post-secondaire à venir 34

Ce que ces élèves de 5e secondaire révèlent à travers la complétion du *Questionnaire perceptuel des élèves* (QP1-E) 34

Ce que ces élèves de 5e secondaire révèlent à travers leur production visuelle 43
Ce que les élèves de 5e secondaire révèlent à travers leurs productions narratives 49
Ce que les élèves de 5e secondaire nous apprennent à travers les groupes de discussion 57
4.2 Ce que les parents des élèves de 5e secondaire ont à dire sur les défis du secondaire au collégial 59
Ce que nous révèle le *Questionnaire perceptuel – Les défis du passage entre le secondaire et le collégial – Le point de vue des parents des élèves de secondaire 5 (QP1-P)* 59
Ce que nous révèle les entretiens avec les parents des élèves de 5e secondaire 63
Conclusion intégrée des résultats auprès des parents à l'an 1 67
4.3 Le point de vue des personnes étudiantes du collégial sur leur expérience de transition secondaire-cégep (an 2) 70
QP 2-F et entretiens avec les personnes finissantes 70
4.4 Le point de vue des parents des personnes étudiantes du collégial sur l'expérience de transition de leur enfant (an 2) 77
QP 2-P et entretiens avec les parents 77
4.5 Pistes d'action identifiés : pour le secondaire, le collégial et interordre 82
Chapitre 5 – Discussion et conclusion 88
5.1 Synthèse des ateliers de mobilisation avec les écoles-partenaires (an 2-3) 88
5.2 Forces et limites de l'étude 93
5.3 Perspective interordre tenant compte de la temporalité 98
5.4 Perspectives pour la suite de la mobilisation des connaissances et futurs projets interordres à mettre en place 99
Références 101
Annexes 106
Annexe A : Démarche de mobilisation des connaissances et de coconstruction avec les partenaires (2022-2026) 107

Annexe B : Consignes de l’Atelier 01 –Représentation de soi « Mes racines et mes ailes » 108
Annexe C : consigne de l’Atelier 02 –Fais entendre ta voix 109
Annexe D : Grille d'analyse de contenu – productions visuelles individuelles .. 111

Liste des tableaux et figures

Figure 1.La genèse du projet de recherche 2
Figure 2.Répartition des parents répondants ayant un vécu collégial 17
Figure 3.Résumé de la collecte de données · An 1 – Élèves et parents 23
Figure 4.Résumé de la collecte de données · An 2 – Élèves et parents 27
Figure 5.Répartition des élèves ayant l'intention d'aller au cégep par école 35
Figure 6.Pourcentage d'élèves déclarant éprouver des difficultés à concilier le travail et les études selon leur intention de fréquenter le cégep 36
Figure 7.Pourcentage d'élèves déclarant éprouver des difficultés à concilier les responsabilités familiales et les études selon leur intention de fréquenter le cégep 37
Figure 8.Pourcentage d'élèves déclarant que leurs parents ou tuteurs comprennent leurs défis, selon qu'au moins un parent ou tuteur a fréquenté le cégep. 38
Figure 9.Type de soutien parental perçu par les élèves au secondaire (élèves An 1) 39
Figure 10.Intention de poursuivre des études au cégep selon le soutien académique reçu des parents ou tuteurs 40
Figure 11.Soutien académique parental selon l'expérience collégiale des parents ou tuteurs 41
Figure 12.Type de soutien parental offert pendant les études au secondaire (parents An1) 60
Figure 13.Type de soutien parental perçu par les élèves au collégial (élèves An 2) . 71
Figure 14.Degré de préparation perçu à l'égard de différentes aptitudes liées au métier d'étudiant.e au collégial. 75
Figure 15.Degré de préparation perçu à l'égard de différentes aptitudes liées au métier d'étudiant.e au collégial. (suite de la figure 14) 75
Figure 16.Type de soutien parental offert au collégial (parents An 2) 78

Tableau 1.Taux de consentement aux différents outils de collecte en classe à l'an 1 en fonction du nombre d'élèves présents en classe 15

Chapitre 1 – Introduction

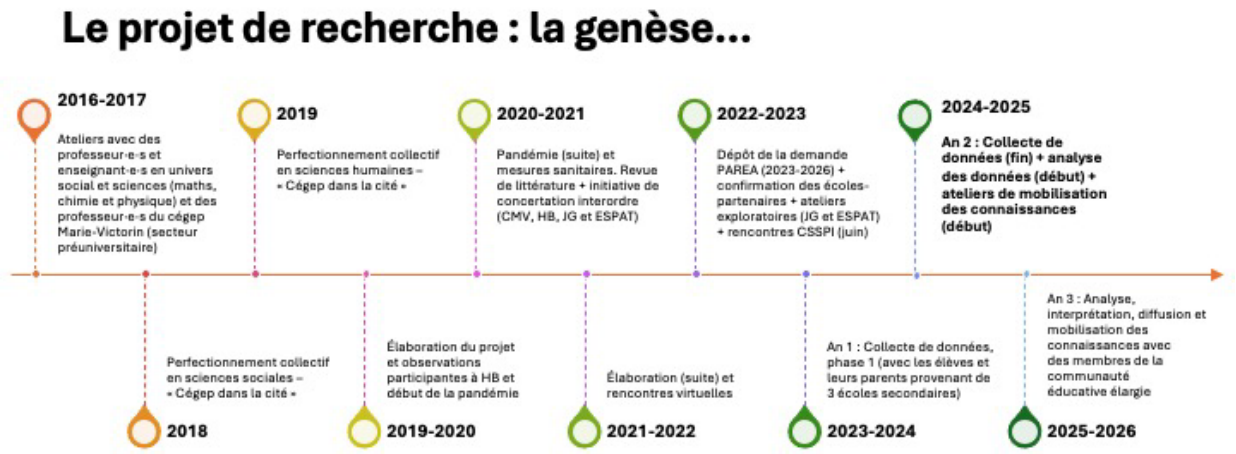
Cette étude vise à sonder les perceptions des élèves de l'est de Montréal et de leurs parents à l'égard du passage vers les études supérieures et, plus précisément, à mieux comprendre les freins et les leviers pour une transition harmonieuse entre le secondaire et le collégial. Le projet s'inscrit au cœur d'une démarche appropriative, par la prise de parole des principales personnes concernées par cet enjeu, ainsi qu'en répondant aux besoins que les milieux ont préalablement cernés avec l'équipe de recherche dans les années qui ont précédé le présent financement PAREA (2023-2026).

Pour quelles raisons s'intéresser aux élèves des quartiers environnants? Pourquoi mener une recherche-action participative? Depuis 2018, plusieurs rencontres formelles et informelles ont eu lieu entre les équipes-écoles du cégep Marie-Victorin et celles des écoles secondaires des quartiers environnants, soit l'école secondaire Henri-Bourassa, l'école secondaire Jean-Grou et l'École secondaire de la Pointe-aux-Trembles. Un constat principal a été partagé par nos partenaires : les élèves ont de la difficulté à se projeter dans les études supérieures. Plusieurs souhaitent y aller, mais ne savent pas comment. On peut également se demander s'il s'agit réellement de leur choix ou de celui de leurs parents. Lors de ces échanges, quelques pistes de réflexion ont rapidement émergé afin d'en établir certaines causes : la méconnaissance du système scolaire québécois par les familles d'immigration récente (ou non), les conditions de vie qui affectent le type de soutien que les parents peuvent offrir à leurs enfants (au secondaire comme au collégial), des élèves qui assument des responsabilités d'adulte tout en ayant une autonomie et une maturité socioaffective moins développées, ou encore l'écart constaté entre les attentes des études supérieures et ce qu'exige le métier d'étudiant·e (Abadie et Coulon, 1997) dans le contexte des études supérieures. Enfin, on a également souligné l'importance de valoriser des milieux de vie inclusifs et sécuritaires, des interactions avec personnes significatives (adultes) et un sentiment d'appartenance à des réseaux sociaux autres que ceux de la « rue ».

Trois thématiques de recherche ont été dégagées grâce à ces échanges (Denoncourt et Lemire-Lafontaine, 2021), et nous avons souhaité mobiliser les élèves et leurs parents autour de celles-ci. Les thématiques abordées et discutées sous différentes formes ont été les suivantes : l'engagement dans le parcours scolaire et la capacité à se projeter dans les études supérieures; la capacité des élèves à se faire confiance, à mieux se connaître et à s'engager dans leur propre parcours scolaire et

professionnel; et enfin, les besoins d'accompagnement des parents de ces élèves et adultes émergent·e·s durant cette période charnière.

Figure 1.La genèse du projet de recherche



C'est donc à partir de ces thématiques, d'enjeux communs déterminés avec nos partenaires et de ce désir de travailler ensemble que l'élaboration de ce projet de recherche-action participative a vu le jour.

Chapitre 2 – Problématique

Il existe plusieurs études portant sur la transition entre l'école primaire et l'école secondaire. Dans les dernières années, plusieurs se sont penchées sur la transition entre le secondaire et le collégial. Bien que l'enjeu de l'accès aux études supérieures pour les populations marginalisées et défavorisées soit largement documenté dans la recherche, il demeure encore peu étudié sous l'angle particulier de cette transition. De plus, les études existantes n'ont généralement pas été menées dans une démarche impliquant les principaux acteurs concernés, soit les personnes étudiantes à deux moments différents : en 5e secondaire et lors de leur 1re année au collégial. En outre, peu se sont également intéressés au point de vue des parents au sujet de cette transition, et encore moins avec des populations marginalisées. Notre projet a donc cherché à combler ce manque afin de mieux comprendre les besoins liés à la transition auprès des principaux acteurs (les élèves et les parents), et ce, tout en impliquant dans le processus trois écoles partenaires des quartiers environnants. Le fruit de cette démarche permettait ainsi de croiser les connaissances recueillies afin de repérer des leviers d'action pouvant être mis en place dans une perspective interordre et locale.

2.1 État des connaissances sur la transition entre le secondaire et le cégep

Les études portant sur les processus de transition interordre entre le secondaire et le collégial sont étroitement liées aux enjeux d'équité, d'accessibilité aux études supérieures et d'inclusion. La segmentation scolaire au secondaire, notamment entre les filières enrichies et les filières régulières, joue à cet égard un rôle déterminant dans la reproduction des inégalités d'accès aux études supérieures (Doray, Kamanzi, Laplante et Pilote, 2018, 2023). Cette segmentation structure, en amont de la transition, des trajectoires différenciées dont les effets se font sentir bien au-delà du passage au collégial.

Par ailleurs, les parcours étudiants sont de plus en plus atypiques, diversifiés et non linéaires (Van de Velde, 2015; Picard et collab., 2011). Les jeunes adultes passent d'un ordre d'enseignement à un autre avec des besoins qui varient en fonction de leur origine culturelle (Robson et collab., 2018; RCAAQ, 2020; CAPRES, 2018a, 2019), de leur genre (Dubuc, 2020; CAPRES, 2020), de leur origine socioéconomique (Doray et collab., 2011; Kamanzi, 2019; Maroy et Kamanzi, 2017), de leur situation de handicap (CAPRES, 2013) ou de leur santé mentale (CAPRES, 2018b). Cette diversification des

parcours accentue la nécessité de mieux comprendre les conditions dans lesquelles s'effectue la transition vers les études supérieures, en tenant compte des caractéristiques propres à chaque population étudiante.

Or, une mauvaise préparation à l'ordre d'enseignement suivant peut générer des problèmes d'intégration et d'adaptation (Torenbeek et collab., 2010), d'où l'importance de travailler en amont de la transition. Dans leur recherche sur la transition vers le collégial au Québec, Larose et collaborateurs (2018) proposent précisément d'amorcer cette préparation dès le secondaire, leurs résultats démontrant que les personnes étudiantes qui rencontraient le plus de difficultés d'adaptation au collégial présentaient déjà des difficultés dès la 4e secondaire.

En effet, les déterminants sociaux qui affectent le parcours des personnes étudiantes – tels que l'anxiété, la réussite scolaire, les défis d'apprentissage au secondaire, de même que les ajustements sociaux et pédagogiques que cela nécessite – influencent de manière significative la persévérance et la diplomation au collégial (Larose et collab., 2018). La population étudiante aux études supérieures, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, se présente avec des caractéristiques diversifiées : étudiantes et étudiants à besoin particulier ou en situation de handicap, étudiantes et étudiants de 1re génération au collégial (EPGC), personnes immigrantes de 1re ou 2e génération, étudiantes et étudiants s'identifiant comme personnes racisées, etc. Les besoins sont donc nombreux et diversifiés en ce qui a trait à la réussite, à la rétention, à la motivation, au soutien financier et à l'adaptation (FECQ, 2019).

Les EPGC et les étudiant·e·s issu·e·s de familles immigrantes, qui présentent souvent des caractéristiques communes, représentent une part importante des populations ciblées dans le cadre de cette recherche. Ces deux populations, parfois superposées et parfois distinctes, partagent un rapport aux études supérieures souvent marqué par l'absence d'expérience familiale antérieure dans ce parcours. L'OCDE (2015) rapporte qu'une personne étudiante immigrante de seconde génération a 27 % plus de chances de poursuivre des études supérieures comparativement à une personne étudiante immigrante de 1re génération, ce qui témoigne d'un effet d'établissement progressif au fil des générations, mais aussi du désavantage initial dont héritent celles et ceux qui amorcent ce parcours sans précédent familial – soit l'absence de vécu collégial des parents.

Au Québec, l'ampleur du phénomène est considérable : plus de 50 % des personnes étudiantes, tous ordres d'enseignement confondus, ont des parents sans diplôme universitaire (Bastien, Chenard, Doray et Laplante, 2013). Cette donnée situe les

EPGC non pas comme une population marginale, mais comme une composante substantielle — voire majoritaire — de la population étudiante québécoise. Bonin, Duchaine et Gaudreault (2015) définissent d'ailleurs les EPGC comme « des étudiants issus de familles à faible capital scolaire et faisant partie des groupes sous-représentés aux études supérieures », une définition opérationnelle qui articule à la fois la dimension du capital scolaire familial et celle de la sous-représentation systémique.

Les recherches canadiennes et internationales convergent sur le constat d'un désavantage statistique persistant. Au Canada, les élèves du secondaire dont aucun parent ne possède de diplôme d'études supérieures ont une probabilité de s'inscrire aux études supérieures inférieure de 13 % à celle de leurs pairs (Finnie et Mueller, 2016). Une fois inscrit·e·s, les EPGC arrivent plus âgé·e·s au collège, bénéficient de moins de soutien parental, sont plus susceptibles d'amorcer leurs études par une session d'accueil et d'intégration, et présentent des taux d'interruption d'études plus élevés (Berger, Motte et Parkin, 2007, 2009; Finnie, Childs et Wismer, 2011). Les études internationales corroborent ces tendances en documentant des taux d'abandon et d'échec plus élevés (Choy, 2001; Warburton, Bugarin et Nuñez, 2001), ainsi qu'une préparation scolaire moindre, des performances plus faibles et des taux de diplomation plus bas (Chen et Carroll, 2005).

Plusieurs études qui portent sur ces personnes étudiantes mettent l'accent sur le soutien familial lié au capital scolaire et culturel, ainsi que sur les pratiques d'accueil et d'inclusion mises en place sur les campus. Parmi les obstacles scolaires identifiés, on relève explicitement des « compétences d'étude et de gestion du temps sous-développées » (Aspelmeier et collab., 2012; Covarrubias et collab., 2015; Langenkamp et Shifrer, 2018; Davis, 2010). À cet égard, Moulin et Gingras (2023) mettent en évidence le double effet du capital culturel sur la trajectoire scolaire : un effet par la culture familiale d'une part, et un effet par la composition sociale des classes d'autre part, les deux se renforçant mutuellement et contribuant à la reproduction des inégalités d'accès et de réussite.

Au-delà des dimensions scolaire et structurelle, les recherches portent également une attention soutenue à la dimension affective et identitaire de l'expérience étudiante. La notion de *family achievement guilt* – la culpabilité liée à la réussite familiale – décrit une double contrainte (*double bind*) émotionnelle dans laquelle la fierté de la réussite se mêle à un sentiment de trahison de classe à l'égard de la famille et du milieu d'origine (Aspelmeier et collab., 2012; Covarrubias et collab., 2015; Langenkamp et Shifrer, 2018; Davis, 2010). Ces mêmes études relèvent par ailleurs une autoefficacité scolaire plus faible, une participation réduite aux activités

parascolaires et des interactions plus limitées avec les personnes enseignantes, autant de marqueurs d'un rapport plus distant à leur milieu scolaire.

Enfin, l'ensemble de ces études souligne le manque de continuité entre les ordres d'enseignement et recommande une collaboration systématique plus soutenue, particulièrement pour les EPGC, qui ne disposent pas du capital culturel nécessaire pour naviguer seul·e·s ces transitions.

Il est également important de considérer le décalage qui peut exister entre les normes culturelles familiales et les normes institutionnelles, notamment en ce qui a trait aux valeurs d'autonomie et d'indépendance. Ces dernières n'ont pas nécessairement la même signification selon les milieux de vie dans lesquels évoluent les personnes étudiantes. Ce « décalage » peut donc avoir un impact sur la manière de comprendre les attentes liées au statut d'étudiant·e dans le contexte des études supérieures et de s'y adapter (CAPRES, 2020), et peut également constituer un facteur qui exacerbe la reproduction des inégalités sociales en milieu scolaire (Vidal, 2019). Ce décalage viendrait également accentuer les facteurs de stress qui marquent habituellement l'intégration aux études supérieures et expliquerait, en partie, pourquoi ces personnes étudiantes sous-utilisent les mesures d'aide à la réussite mises en place par les institutions (Chang et collab., 2020). Ces enjeux sont des préoccupations partagées par les établissements d'éducation supérieure, où l'on observe un effritement généralisé en ce qui a trait à la persévérance et à la diplomation.

Une étude irlandaise (Daniels et collab., 2019) réalisée auprès de personnes étudiantes d'un niveau scolaire équivalent à la 1re année du collégial s'est intéressée à l'adaptation aux études supérieures. Cette équipe de recherche a étudié entre autres comment des facteurs liés au bien-être et ceux issus du modèle de Tinto (1975, 2006) peuvent influencer la décision de persévérer ou d'abandonner ses études. Ce modèle comprend implicitement les habitudes de travail, puisqu'il explore les leviers et les freins de la persévérance, dont la motivation et l'organisation en 1re année du collégial. Dans une perspective d'adaptation des pratiques pédagogiques, certaines études font référence à des facteurs individuels et sociaux qui affectent l'engagement scolaire et institutionnel des personnes étudiantes. Le dossier scolaire au secondaire ainsi que les antécédents scolaires familiaux se sont révélés être des facteurs importants en ce qui a trait à leur engagement scolaire et institutionnel. Toujours dans cette perspective, l'étude de Daniels et collaborateurs (2019) a exploré ce qui pouvait constituer des leviers (choix du programme, indépendance, mesures d'aide à la réussite, soutien familial en contexte d'éloignement) ou des freins (choix du programme, anxiété, manque de motivation

durant la 1re année au collégial) à la persévérance. Dans le cadre de cette recherche participative et à partir de données perceptuelles, les personnes étudiantes ont pu s'exprimer au sujet de leur expérience de transition, de manière authentique et détaillée. Cet exercice a permis de bonifier les mesures d'aide existantes en y intégrant la perspective étudiante comme élément fondamental dans le processus de soutien (Daniels et collab., 2021).

La présente recherche-action participative s'est fortement inspirée de cette démarche en y intégrant cette fois la perspective des parents et des principaux acteurs des milieux de vie. En effet, il appert que les mentors naturels (*natural mentors*), que l'on définit comme des relations préexistantes de mentorat (*preexisting mentoring relationships*), se révèlent des acteurs clés et jouent un rôle marquant dans le passage vers le collégial et dans l'acquisition d'une plus grande autonomie des personnes étudiantes en tant que jeunes adultes. Ces mentors contribuent à soutenir les personnes étudiantes qui vivent cette transition avec des facteurs de stress supplémentaires. Ces « proches mentors » peuvent être des membres de la famille, mais aussi des membres des équipes-écoles ou des personnes issues d'une communauté plus large (Hurd, 2016). Ils s'avèrent bénéfiques auprès des personnes étudiantes, autant sur le plan de la santé mentale (réduction des symptômes de dépression et d'anxiété) qu'en matière de résultats scolaires et de rétention lors de leur 1re année aux études supérieures. D'où l'importance d'impliquer ces personnes non seulement dans les différentes étapes de la recherche – autant dans la collecte de données que dans la validation des résultats –, mais aussi pour en dégager des pistes d'action à mettre en œuvre.

La recherche montre également que le lien entre l'implication parentale et la réussite scolaire est plus fort que le statut socioéconomique familial (Arapi, 2018). Cette métasynthèse des études met en évidence que la composante la plus influente semble relever des attentes des parents à l'égard de la réussite scolaire de leur enfant et du rapport qu'ils entretiennent avec la vie à l'école, au primaire comme au secondaire. La relation de coéducation existe entre les parents et l'école aux niveaux primaire et secondaire, mais les conditions de cette relation diffèrent selon les milieux socioéconomiques et le niveau scolaire. Les parents issus de milieux défavorisés ont pu décrire leur implication, leurs perceptions quant à leur relation avec l'école et leurs difficultés à se positionner par rapport aux attentes de celle-ci (Kanouté, 2006). Ces témoignages mettent en évidence les défis liés à la communication avec l'école, au suivi scolaire à la maison et à l'accessibilité à l'école. Ainsi, il s'avère pertinent d'étudier l'implication parentale dans le vécu scolaire des élèves dans le contexte des études supérieures, en sondant les points de vue des

populations des quartiers environnants afin de mieux comprendre les formes de contacts souhaitées et les retombées directes pour les parents eux-mêmes.

Puisque la population étudiante des quartiers environnants se caractérise également par des cheminements souvent atypiques avant d'accéder au collégial, il convient aussi de s'attarder aux liens qui peuvent exister entre les ressources personnelles (capital identitaire), les ressources sociales (capital social), le développement identitaire et l'implication scolaire des jeunes adultes (Marcotte, 2011).

2.2 Une démarche inspirée par d'autres études locales, compréhensives et participatives

Les quartiers environnants du cégep Marie-Victorin ont fait l'objet d'études portant sur les besoins et les aspirations de la population de Montréal-Nord (secteur îlot Pelletier), dans une perspective de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Celles-ci ont souligné l'importance de la mobilisation de tous les acteurs locaux pour agir ensemble, que ce soit pour déterminer ce que les personnes appréciaient des quartiers environnants ou les inquiétudes liées aux problèmes plus généraux qu'elles percevaient, notamment au sujet du sentiment de sécurité, de la cohabitation interculturelle et de la famille. Vu l'approche compréhensive et participative de l'étude, des pistes de solution ont pu être établies, et ce, dans une démarche citoyenne (Fontan et collab., 2008). Suivant une approche similaire, une équipe de recherche s'est intéressée à quatre grands défis relevés par la population, cette fois dans le secteur nord-est de Montréal-Nord. Ces défis portaient sur le vivre-ensemble, les préjugés et la discrimination, la situation des jeunes, ainsi que les conditions de vie et la pauvreté. Ces deux études sont fondatrices, autant par leur démarche participative novatrice que par les pistes d'action proposées. Elles ont également permis la mise en relief de perceptions et d'expériences vécues, parfois en apparente opposition, et qui sont propres aux dynamiques sociales de ces quartiers. La méthodologie, s'appuyant à la fois sur la recherche-action participative et sur la coconstruction, a permis à des savoirs expérientiels d'émerger et de servir de base à plus de 250 pistes d'action proposées par et pour les personnes citoyennes (Heck et collab., 2015). Toutefois, bien que cette étude fasse état de nombreuses préoccupations à l'égard des jeunes du quartier, elle présente une limite importante : ces derniers n'y ont pas été inclus à titre de participant·e·s. Le présent projet de recherche vise précisément à combler cette lacune, en plaçant les adolescent·e·s et les jeunes adultes au cœur de la démarche. Il s'inscrit également dans cette perspective de mobilisation citoyenne de l'ensemble des parties prenantes, d'une

« communauté éducative élargie », autant dans l'appropriation des enjeux de transition interordre que « dans le développement de pratiques pédagogiques adaptées à la réalité du milieu en développant une approche visant le rapprochement famille-école-communauté » (Dubé, 2012).

Le *Modèle de soutien aux transitions interordres réussies* (MSTR), développé par le Réseau de l'Université du Québec dans le cadre du projet *Transitions réussies vers les études supérieures* (2025), propose un cadre conceptuel pour penser les actions qui facilitent le passage des personnes apprenantes d'un ordre d'enseignement à un autre. Le modèle distingue deux formes englobantes d'actions facilitantes : les *mesures de soutien*, conçues comme des moyens structurés, planifiés et institutionnalisés, le plus souvent issus d'un plan d'action et destinés à répondre à des besoins anticipés; et les *pratiques de soutien*, comprises comme des actions individuelles, collectives ou partagées, reposant sur des savoirs pratiques, théoriques ou expérientiels, et s'adaptant nécessairement au contexte et au destinataire. Le MSTR identifie quatre approches du soutien, en fonction du moment où celui-ci s'opère, dont le soutien *préventif*, qui réfère aux actions posées en prévision du prochain contexte éducatif – par exemple, offrir des ateliers liés aux attentes du collégial dès la 4e secondaire –, et le soutien *proactif*, qui anticipe les besoins susceptibles d'émerger dans le contexte actuel — par exemple, par un programme de pairage entre un·e élève du secondaire et une personne étudiante au collégial. Le MSTR identifie également cinq consensus qui résument les conditions de réussite du soutien aux transitions interordres : *la force d'une approche concertée et des responsabilités partagées*, *la mise en place d'une approche concertée*, *le rôle du personnel enseignant dans le déploiement d'un environnement collaboratif*, *la reconnaissance d'une diversité étudiante croissante* et, enfin, *l'explicitation des attentes des établissements d'accueil*, en précisant que cette explicitation doit être précédée d'une compréhension véritable des besoins des personnes apprenantes, afin que les structures s'ajustent aux compétences et aux besoins variés des nouveaux profils étudiants.

L'ensemble de ces études souligne donc l'importance de la collaboration interordre et la nécessité d'élaborer des projets communs favorisant la transition et la consolidation des activités d'accueil et d'intégration au milieu de vie collégial, tout en renforçant les partenariats avec les acteurs du milieu communautaire. En effet, le contexte actuel accentue la nécessité de travailler étroitement avec les écoles et les organismes qui collaborent avec elles, notamment en ce qui concerne la motivation, l'anxiété et le bien-être à l'école. En somme, il s'agit de travailler à créer un véritable levier, un « filet de sécurité » permettant une meilleure cohésion sociale et un

sentiment de sécurité dans des milieux de vie qui se heurtent souvent à des inégalités éducatives.

Enfin, la pandémie de COVID-19 a entraîné des impacts importants sur les élèves de tous les ordres d'enseignement dans les dernières années. L'adaptation à l'enseignement à distance, aux réorganisations familiales, à l'obligation de diminuer les contacts sociaux, à la mise en suspens des activités culturelles et aux autres ajustements liés au virus a grandement affecté la réussite éducative et la capacité des élèves à se projeter dans un contexte d'études supérieures et à y persévérer (Heilporn et collab, 2021).

2.3 Pertinence sociale et scientifique du projet

Le projet répond à un besoin énoncé par les milieux eux-mêmes, pas uniquement par les chercheuses. En effet, le projet n'est pas né d'une question désincarnée du terrain ni des expériences d'enseignement avec cette population étudiante : il découle d'un constat empirique coélaboré depuis 2018 avec les équipes-écoles des quartiers environnants, à savoir la difficulté des élèves à se projeter dans les études supérieures. Cette origine partenariale du questionnement constitue un gage de pertinence sociale : les retombées sont attendues, voire déjà mobilisées par les milieux participants. Ce modèle de concertation interordre pérenne illustre une forme de partenariat scientifique qui sort du modèle « projet-publication-fin ». Il s'agit donc d'un *modèle transférable* de collaboration interordre durable et constitue, à notre avis, un apport pour la communauté scientifique en éducation.

L'étude documente l'expérience d'élèves et de leurs parents issu·e·s de quartiers historiquement sous-représentés dans la recherche en éducation, et plus spécifiquement celle de sous-groupes peu visibilisés dans la littérature scientifique francophone : les élèves de 1re génération au collégial (EPGC), les élèves s'identifiant comme personnes racisées et les élèves issu·e·s de familles immigrantes de 1re ou 2e génération. La démarche a fait le choix de privilégier les classes de programme dit « réguliers » dans trois écoles publiques, et non les profils « enrichis » ou « particuliers », généralement plus accessibles aux équipes de recherche.

Suivant les travaux de Larose et collaborateurs (2018), qui démontrent que les difficultés d'adaptation au collégial sont déjà perceptibles dès la 4e secondaire, le projet a délibérément choisi de travailler en amont du passage interordre. Cette posture préventive — plutôt que réparatrice — est socialement pertinente dans un contexte où les enjeux de persévérance et de diplomation s'accentuent au collégial.

L’approche privilégiée dans ce projet s’inspire des façons de faire en recherche-action participative (RAP) — ou *community-based participatory research* (CBPR). Celle-ci se définit comme une démarche collaborative et itérative qui rompt avec les approches traditionnelles en intégrant les acteurs et actrices du milieu non pas comme des objets d’investigation, mais comme des partenaires et des cochercheur·euse·s légitimes tout au long du processus scientifique (Israel et collab., 1998; Gélineau et collab., 2012). Cette posture épistémologique implique un engagement direct envers l’autonomisation (*empowerment*) des milieux en reconnaissant la valeur des savoirs expérientiels issus du terrain pour coconstruire les questionnements de départ, interpréter les données et formuler des pistes de solution viables (Collins et collab., 2018; Chevalier et Buckles, 2019). Pour notre projet, l’adoption de ce paradigme exige de dépasser la simple logique linéaire d’extraction de données pour instaurer une boucle réflexive continue entre recherche, action et mobilisation des connaissances : elle engage l’équipe de recherche à partager le pouvoir d’analyse avec les milieux scolaires, à mobiliser des méthodologies ouvertes et sensibles capables de porter la voix de populations historiquement marginalisées, et à s’assurer que les retombées soutiennent le renforcement des capacités collectives ainsi que la transformation durable des pratiques d’accompagnement (Bourassa et collab., 2007; Wallerstein et collab., 2017; Bilodeau et collab., 2019).

Chapitre 3 – Méthodologie

3.1 Une méthodologie inspirée des sciences participatives

Ce chapitre présente la méthodologie privilégiée dans le cadre de cette recherche-action participative portant sur la transition entre le secondaire et les études postsecondaires. Ancrée dans une approche compréhensive et participative, cette démarche vise à mieux saisir le sens que les élèves, leurs parents ainsi que les acteurs scolaires attribuent à cette étape charnière de leur parcours, en accordant une place centrale à leurs expériences, préoccupations, aspirations et savoirs d'action. Cette posture s'est traduite par un dialogue continu avec les partenaires des milieux scolaires tout au long des trois années du projet. Dès la phase de conception, les thématiques et les objectifs de recherche ont été discutés et validés avec les équipes-écoles afin qu'ils répondent à des préoccupations concrètes sur le terrain. Par la suite, de nombreux allers-retours ont jalonné la démarche de recherche, notamment lors de rencontres de planification, de bilans intermédiaires, d'ateliers de mobilisation des connaissances et de discussions portant sur l'interprétation des résultats préliminaires et sur les pistes d'action à privilégier. Cette collaboration soutenue a permis d'ajuster certains choix méthodologiques, de bonifier les analyses à partir du regard des personnes concernées et de maintenir une cohérence entre les objectifs scientifiques et les besoins exprimés par les milieux partenaires. Un aperçu synthèse des échanges et des démarches de concertation réalisées avec les partenaires est présenté à l'Annexe A du rapport.

Le devis mixte, longitudinal et multisite retenu s'inscrit dans cette logique de coconstruction des connaissances en permettant de documenter à la fois les perceptions anticipées de la transition et les expériences réellement vécues au cours de la 1re année suivant la fin du secondaire. Ainsi, au-delà de la production de connaissances, la recherche a constitué un espace de réflexion collective favorisant l'émergence de pistes d'amélioration des pratiques d'accompagnement, le renforcement des collaborations interordres et le développement d'actions mieux adaptées aux réalités des jeunes et de leurs familles.

3.2 Objectifs particuliers du projet

• Mieux comprendre les besoins et les caractéristiques des étudiant·e·s et de leurs parents à partir de leur perspective par rapport aux études supérieures (de la 5e secondaire jusqu'à la 1re année du collégial).

• À partir des données recueillies, déterminer les actions à mettre en avant pour transformer nos pratiques d'enseignement et de soutien aux étudiant·e·s (mesures d'aide à la réussite), en misant sur l'accompagnement de la population étudiante qui fait son entrée au collégial (1re année : population A).

• Trouver, avec les élèves, les parents et les équipes-écoles des quartiers environnants, des projets de collaboration communautaire à développer (activités didactiques ou pédagogiques, événements liés à la transition secondaire-collégial, projets de recherche à envisager), en fonction des besoins déterminés.

3.3 Stratégies de recherche privilégiées

Cette recherche-action participative opte pour un devis de recherche de type exploratoire et multisite, employant un devis mixte et longitudinal en deux temps : la perception anticipée du passage vers les études supérieures pour les élèves en 5e secondaire (an 1) et l'expérience réelle et vécue en contexte collégial (an 2). La présente étude met donc à profit l'utilisation des méthodes mixtes combinant les forces des méthodologies qualitatives et quantitatives. Cette vision pragmatique et complémentaire permet à la fois de répondre aux objectifs de recherche, notamment par la triangulation des résultats, et d'enrichir la compréhension des enjeux de transition. Elle permet également la découverte de nouvelles perspectives pour en dégager des solutions novatrices (Corbière et Larivière, 2020).

3.4 Population ciblée et recrutement

Le type d'échantillonnage est de choix raisonné, et ce dernier est issu des trois écoles secondaires qui ont collaboré au projet de recherche depuis plusieurs années. Nous cherchions à recruter des élèves de 5e secondaire et leurs parents.

En collaboration avec les équipes partenaires des écoles, on a jugé pertinent le recrutement des personnes participantes lors d'ateliers portant sur la transition postsecondaire offerts aux élèves dans le cadre de cours prévus au curriculum de

l'élève. Des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sont intégrés à ces ateliers, tels que le cours Projet personnel d'orientation (PPO), les cours dans le domaine de l'univers social ou ceux d'éducation financière. Dans la version initiale du projet, l'équipe de recherche souhaitait rejoindre les élèves de 3 classes de 5e secondaire par école, soit environ 240 élèves. Toutefois, lors d'échanges avec les partenaires des écoles concernant les modalités de collecte de données, il a été convenu avec deux des écoles d'étendre la collecte à tous·tes les élèves des classes de 5e secondaire des programmes réguliers. Par souci d'équité, il s'avérait plus cohérent pour eux d'offrir ces ateliers de réflexion à tous·tes les élèves d'un même cours. Pour une seule de ces écoles, la collecte s'est effectuée auprès d'une classe d'élèves de 5e secondaire du régulier et de 2 classes d'un programme enrichi, plus précisément dans les cours d'éducation financière, offerts par le même enseignant collaborateur.

Quant au *recrutement* des parents des élèves de 5e secondaire, cela s'est fait en collaboration avec les directions des équipes-écoles. Les directions des écoles ont fait parvenir par courriel une lettre d'information concernant les ateliers offerts en classe aux élèves et qui étaient liés au projet d'étude. Les parents étaient par le fait même invités à participer au projet de recherche en répondant à un questionnaire perceptuel en ligne.

Le recrutement des élèves et des parents pour les entretiens de groupe ou individuels s'est effectué parmi celles et ceux ayant répondu au questionnaire perceptuel, au moyen d'une question leur permettant de signifier leur intérêt à être contactés par les chercheuses pour participer à ces entretiens pendant l'année 2023-2024.

En 2023-2024, cette étude a permis de joindre 558 élèves de 5e secondaire et leurs parents provenant de 3 écoles publiques de l'est de Montréal :

    - École secondaire Henri-Bourassa (9 classes du programme régulier).
    - École secondaire Jean-Grou (2 classes du programme enrichi et 1 du programme régulier).
    - École secondaire de la Pointe-aux-Trembles (6 classes du programme régulier).

- Échantillonnage global :

    - 521 élèves ont consenti à participer à l'une ou l'autre des étapes de la collecte de l'an 1, soit pour un taux de consentement global de plus de 90 %.
    - 47 parents.

Taux de consentement aux ateliers en classe

Le taux de consentement aux différents outils de collecte de l'an 1 s'avère très satisfaisant lorsque nous tenons compte des absences en classe lors des activités de collecte. La première activité de la collecte – soit les productions visuelles – constitue l'activité avec le plus haut taux de consentement, toutes écoles confondues, avec un taux de 82 %.

Tableau 1.Taux de consentement aux différents outils de collecte en classe à l'an 1 en fonction du nombre d'élèves présents en classe

	Total	ESPAT	H.-B.	Jean-Grou
Activité 1 – Production visuelle	82 %	95 %	75 %	80 %
Activité 2 – Production narrative collective	70 %	81 %	61 %	73 %
Activité 3 – Questionnaire perceptuel	75 %	89 %	67 %	73 %

En 2024-2025, soit pour la collecte de l'an 2, les personnes participantes ont été recrutées à partir du questionnaire perceptuel de l'an 1. Ces dernières avaient donné leur accord pour une relance à l'an 2 et avaient laissé leur adresse courriel personnelle. Ainsi, le 11 novembre 2024, les chercheuses ont fait parvenir un courriel et une vidéo à ces personnes participantes (287 élèves et 37 parents) en les invitant à remplir un second questionnaire perceptuel en ligne. Celles qui ont répondu au questionnaire pouvaient signifier leur intérêt à participer à un groupe de discussion ou à une entrevue individuelle au printemps et à l'hiver 2025.

Afin de maximiser le taux de participation des personnes finissantes et des parents au questionnaire et aux entretiens, 7 bons d'achat de 50 $ (choix variés de bons proposés) ont fait l'objet d'un tirage parmi toutes les personnes participantes à la fin de la collecte de l'an 2.

Malgré deux courriels de relance (les 19 et 27 novembre 2024) aux personnes participantes et des incitatifs à la participation, et étant donné que plusieurs adresses courriel indiquées par les répondants se sont avérées invalides, l'échantillon définitif de la collecte de l'an 2 (l'année postsecondaire) fut plus modeste : 75 élèves participant·e·s et 21 parents. Le nombre de personnes répondantes pour chacun des outils de collecte est détaillé au tableau 1 ci-haut.

Personnes participantes – Caractéristiques des répondants élèves de 5e secondaire

À partir des données du *Questionnaire perceptuel des élèves* (QP1-E), rempli par 396 élèves de 5e secondaire, voici un portrait des personnes participantes. Une bonne proportion, soit 44 % d'entre elles, provient de l'école Henri-Bourassa, 36 % de l'école secondaire de la Pointe-aux-Trembles et, enfin, 20 % de l'école secondaire Jean-Grou.

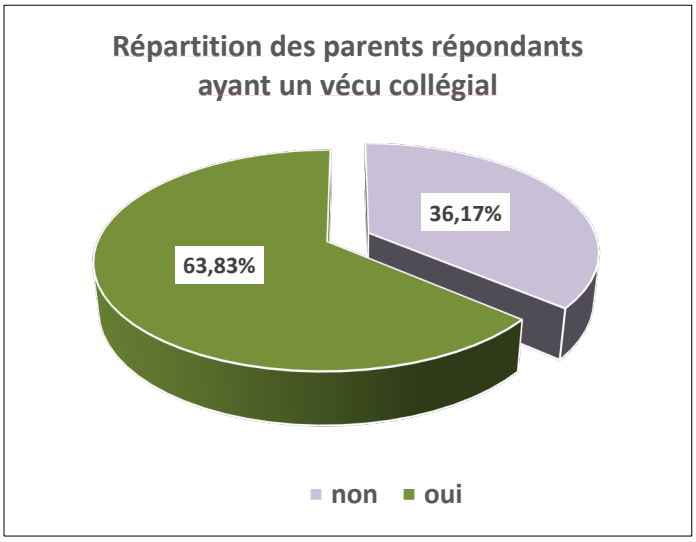
Voici quelques autres caractéristiques :

- 46 % s'identifient au genre masculin et 54 % au genre féminin.
- 65 % ont comme langue maternelle le français.
- 54 % sont nés au Québec.
- 48 % s'identifient comme personne racisée.
- 47 % déclarent qu'aucun de leurs parents n'a vécu le collégial (EPGC).

Caractéristiques des répondants parents des élèves de 5e secondaire

Les données du *Questionnaire perceptuel des parents* (QP1-P), rempli par 47 parents, ont permis d'établir certaines caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes. La proportion de parents provenant des écoles est similaire à celle des élèves. Plus précisément, environ 43 % des parents ont un enfant qui fréquente l'école H.-B., 38 % ont un enfant qui fréquente l'ESPAT, et 19 % l'école J.-G. La majorité de l'échantillon est composé de mères (83 % de mères comparativement à 17 % de pères), duquel 59,57 % sont né·e·s au Canada, alors que 40,43 % sont né·e·s hors Canada. Les parents ont comme langue maternelle le français à hauteur de 66 %, comparativement à 34 % qui déclarent parler une autre langue. Enfin, une majorité de parents rapporte détenir un diplôme universitaire, soit dans une proportion de 65,96 %, alors que 34,04 % n'en détiennent pas. Cette proportion est similaire concernant les parents qui indiquent avoir un vécu collégial, soit dans une proportion de 63,83 %.

Figure 2.Répartition des parents répondants ayant un vécu collégial



Néanmoins, ce portrait des parents comporte parfois de bonnes variations entre les 3 écoles, notamment en ce qui a trait à la langue maternelle des parents. C'est davantage 1 parent sur 2 qui a comme langue maternelle le français dans les écoles H.-B. et J.-G., alors que ce chiffre atteint 85 % pour les parents d'ESPAT. Enfin, la répartition des parents ayant du vécu collégial est également plus faible à l'école H.-B., soit 50 % d'entre eux.

3.5 Démarche et outils de collecte

An 1 – Collecte en classe auprès des élèves de 5e secondaire

Comme mentionné préalablement, une partie de la collecte de l'an 1 s'est effectuée par l'entremise de 3 ateliers offerts dans les classes, qui ont été développés en collaboration avec les personnes-ressources de chaque école (personnes enseignantes ou professionnelles). Ces ateliers permettaient soit d'intégrer des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) propres au niveau de 5e secondaire, soit de s'aligner avec des contenus de cours disciplinaires.

Le développement des outils de collecte de la présente étude s'inspire de projets pilotes menés par les chercheuses à l'automne 2022 et l'hiver 2023. À l'automne 2022, elles ont développé le questionnaire perceptuel *Ma première session aux études supérieures*, qui s'inspirait entre autres de variables examinées dans une étude irlandaise effectuée auprès de personnes étudiantes de 1re année au collège (Daniels et collab., 2019). Ce questionnaire exploratoire intégrait des notions

de bien-être et d'habitudes de vie permettant d'explorer différentes dimensions pouvant influencer l'adaptation à la 1re session au collégial (Denoncourt et Lemire-Lafontaine, 2023). De plus, à l'hiver 2023, en collaboration avec deux des écoles secondaires partenaires, elles ont réalisé deux ateliers avec des élèves de 4e et 5e secondaire inspirés des méthodes de collecte fondées sur l'art (Debenetti et collab., 2019) et de la cartographie radicale (Zwer et Rekacewick, 2022). Lors du premier atelier à l'école Jean-Grou (mars 2023), les élèves devaient cartographier leur milieu de vie scolaire en déterminant les lieux qui leur procuraient un sentiment de bien-être sur tous les plans (social, sportif, créatif, de détente, etc.) et qui se sont avérés utiles pendant leur secondaire. Lors du deuxième atelier, intitulé « Ma vie dans ma tête », offert aux élèves de l'école ESPAT (avril 2023), elles et ils étaient alors amené·e·s à dresser une liste spontanée de ce qui occupait leur esprit par rapport à leur projet postsecondaire (émotions, réactions, rêves, inquiétudes, etc.). Ensuite, les élèves devaient représenter ces éléments en dessinant une tête et placer les éléments en fonction de leur importance. On les invitait également à y associer des couleurs, des formes ou même à créer une légende. Les observations des chercheuses et du personnel en place, de même que les rétroactions des élèves y ayant participé ont confirmé l'appréciation, la pertinence, ainsi que le potentiel de l'approche employée dans le cadre d'une collecte de données future. Ces expériences d'ateliers en classe en amont ont permis aux chercheuses de développer des outils originaux et adaptés aux objectifs de la présente recherche. Comme le soulignent Armanague et collaborateurs (2017), les méthodes artistiques, dont l'expression visuelle dans les recherches qualitatives, favorisent non seulement la prise de parole plus spontanée, mais libèrent aussi la parole de populations qui sont parfois moins à l'aise de s'exprimer oralement ou dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Comme cette collecte cible des élèves âgé·e·s de plus de 14 ans, les parents des élèves ciblé·e·s ont été informés en début d'année scolaire 2023-2024 par les directions d'écoles que leur enfant participerait aux ateliers en classe relativement au projet de recherche. Il était aussi clairement indiqué que leur enfant serait libre de consentir ou non à participer à l'étude. Pour chacun des ateliers, un formulaire de consentement était présenté et expliqué aux élèves, leur donnant le choix de consentir ou non à cette étape de la collecte de données. Tous·tes les élèves pouvaient participer aux ateliers, et ce, même si elles et ils ne consentaient pas à ce que l'on recueille des données à leur sujet (productions visuelles ou narratives par exemple). De cette manière, personne n'était exclu et ces élèves pouvaient pleinement bénéficier des contenus prescrits par le curriculum. Les élèves étaient informé·e·s que leur participation (ou non) au projet de recherche ne ferait jamais

l'objet d'une évaluation scolaire et n'aurait aucun impact sur leur note de bulletin pour le cours. On précisait également le rôle de la personne enseignante présente en classe durant les ateliers (en appui aux chercheuses, responsable de la gestion de classe, ne portant aucun jugement au sujet de leur participation ou non aux ateliers). L'équipe de recherche rappelait fréquemment que les ateliers avaient pour objectifs l'expression personnelle et la prise de parole, et ce, sans jugement de valeur ni mesure de performance.

Atelier 1 · Représentation de soi – « Mes racines et mes ailes »

Outil de collecte : production visuelle individuelle

Résumé de l'atelier : L'atelier avait pour but que chaque élève se dessine sur une feuille blanche sous la forme d'un arbre afin de s'observer, de découvrir ce qui occupe ses pensées et de déterminer ses ressources personnelles et externes, qui pourront l'aider pendant la transition vers ses projets postsecondaires. Les élèves avaient 55 minutes pour réaliser leur production. Le détail des consignes de l'atelier est disponible à l'Annexe B.

Atelier 2 · Fais entendre ta voix

Outil de collecte : Production narrative collective

Résumé : Après un rappel de l'atelier 1, l'atelier 2 permettait aux élèves de se réunir en sous-groupes de 3 ou 4 pour échanger sur leur production visuelle dans le but de produire 3 messages qu'ils aimeraient transmettre à leurs parents ou à leur famille, aux membres de leur école secondaire et au milieu qui les accueillera l'année suivante afin que ces personnes puissent les aider et les soutenir dans leurs projets postsecondaires. Ces trois courts paragraphes pouvaient prendre la forme d'une lettre, d'un poème, d'un rap ou d'un slam. Une vidéo explicative de l'exercice proposé leur avait été transmise une semaine avant l'atelier en classe : but de l'atelier, notions quant aux styles et outils littéraires possibles à mettre en application dans leur production. Le détail des consignes de l'atelier est disponible à l'Annexe C.

Atelier 3 · Les défis du passage entre le secondaire et le collégial

Outil de collecte : Questionnaire perceptuel – Ma dernière année au secondaire… et ce qui suivra! (QP1-E)

Résumé de l'atelier : Cet atelier en deux temps proposait aux élèves de remplir un questionnaire perceptuel (QP1-E) en ligne permettant de recueillir des informations sociodémographiques, concernant leur projet postsecondaire et

les préoccupations personnelles et parentales par rapport à ce dernier, le soutien parental perçu et les différents types de soutien offerts, ainsi que les changements perçus dans les habitudes de vie par rapport à la 4e secondaire. Le questionnaire servait également à recruter des élèves pour qu'ils participent au groupe de discussion et à la collecte de l'an 2 du projet. Les élèves disposaient d'un code QR ou du lien numérique présenté en classe pour accéder au questionnaire. Ils disposaient d'environ 15-20 minutes pour y répondre. Les élèves ont rempli le questionnaire par ordinateur, sur une tablette accessible en classe ou simplement en utilisant leur téléphone portable personnel. Dans un deuxième temps (45-50 minutes), l'atelier était animé par les chercheuses. Elles étaient accompagnées par un, deux ou trois étudiant·e·s du cégep (parfois un·e ancien·ne de l'école secondaire), qui témoignaient de leur expérience du passage vers le collégial tout en répondant aux questions des élèves. Ces moments d'échanges libres ont été fort appréciés, autant par les élèves et les personnes enseignantes que par les personnes étudiantes du collégial qui s'étaient portées volontaires[1].

An 1 – Collecte hors classe

Groupe de discussion avec les élèves de 5e secondaire

Des groupes de discussion ont été menés auprès d'élèves de 5e secondaire provenant des trois écoles partenaires entre février et mai 2024. L'équipe de recherche a accueilli les groupes d'élèves dans les locaux de leur école respective (3 élèves à Jean-Grou et 4 élèves à ESPAT). L'équipe de recherche a aussi accueilli 4 élèves dans un local du cégep Marie-Victorin lors d'une journée pédagogique. Le recrutement s'est effectué à partir des élèves ayant manifesté un intérêt pour les groupes de discussion lorsqu'ils répondaient au questionnaire perceptuel en classe. Malgré plusieurs stratégies de relance, notamment par courriel et par texto, le recrutement pour la participation en dehors des heures de classe fut plus difficile que prévu. Aucune compensation n'était prévue pour les personnes participantes, mais des collations et boissons étaient offertes.

D'une durée d'environ 90 minutes, les groupes de discussion visaient à approfondir la compréhension des facteurs influençant la capacité des élèves à se projeter dans des études postsecondaires. Les discussions ont abordé plusieurs thématiques clés : la capacité à envisager un avenir scolaire, les formes d'accompagnement reçues (famille, école, milieu communautaire), les actions concrètes souhaitées pour soutenir cette projection, ainsi que l'appréciation des activités proposées dans

[1] *Afin d'alléger le rapport, les questionnaires complets utilisés dans l'étude n'ont été reproduit en annexe. Toutefois, ils peuvent être obtenus sur demande auprès de l'équipe de recherche*

le cadre du projet. Ces thèmes s'inscrivent dans des préoccupations plus larges qui découlent des échanges qui ont eu lieu avec les équipes-écoles dans les années précédant la subvention du projet actuel. Les thèmes abordés étaient liés aux trajectoires scolaires et identitaires, aux réseaux de socialisation (familial, scolaire, communautaire, de pairs), aux dynamiques d'autonomie et d'autonomisation (*empowerment*), ainsi qu'aux conditions favorisant l'ancrage dans un projet d'avenir. Les échanges ont permis de déterminer à la fois des leviers et des obstacles, ainsi que des pistes d'amélioration en matière de soutien à la transition vers les études supérieures.

Collecte auprès des parents

QP1-P. Questionnaire perceptuel – Les défis du passage entre le secondaire et le collégial : le point de vue des parents des élèves de 5e secondaire (47 répondant·e·s)

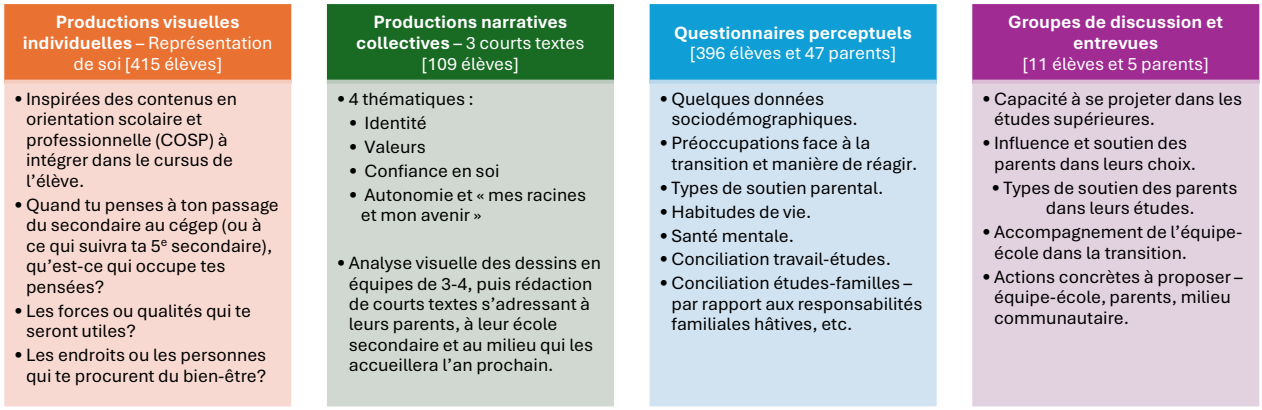
À l'hiver 2024, les directions des trois écoles partenaires ont fait parvenir par courriel une lettre d'invitation rédigée par les chercheuses aux parents des élèves de 5e secondaire ciblés par la recherche. Cette lettre d'invitation permettait de rappeler les objectifs du projet, les considérations éthiques pendant la passation du questionnaire (5 à 10 minutes) ainsi que le lien numérique vers le questionnaire en ligne. Selon nos partenaires des écoles, bien que le taux de réponse des parents par courriel ait été généralement faible, ce mode de communication semblait le plus approprié. Ainsi, et malgré les relances de la direction, 47 parents ont consenti à remplir le questionnaire. Ce questionnaire de 19 questions permettait d'examiner le lien parental avec l'enfant (pour des analyses croisées ultérieures) — notamment à partir de questions sociodémographiques (ex. : âge, lien avec l'enfant, scolarité, etc.) —, de déceler les types de soutien offerts par le parent par rapport au parcours scolaire de ce dernier, et d'explorer des questions ouvertes concernant l'accompagnement dans le passage vers le projet postsecondaire. Il constituait aussi un espace pour accueillir les suggestions à formuler aux milieux secondaires et collégiaux pour faciliter la transition secondaire-cégep. Enfin, les dernières questions permettaient aux parents de signifier leur intérêt à participer à un groupe de discussion au printemps 2024 et à être relancés par courriel l'année suivante par les chercheuses.

Groupes de discussion avec les parents d'élèves de 5e secondaire (5 participants)

Comme prévu initialement au devis de recherche, nous souhaitions réunir en présentiel les parents d'une même école et ainsi mener trois groupes de discussion composés de 6 à 8 participants. Toutefois, comme pour les élèves, le recrutement des parents s'est avéré particulièrement difficile. Les parents ayant manifesté leur intérêt dans le premier questionnaire perceptuel ont tous été recontactés par courriel ou par téléphone, mais plusieurs ont indiqué des disponibilités limitées. De plus, parmi ceux ayant confirmé leur participation, plusieurs se sont désistés à la dernière minute, soit au moment du rappel, soit la veille ou le jour même de la rencontre. En définitive, entre mars et mai 2024, un seul groupe de discussion en personne a pu être réalisé — réunissant trois parents au cégep Marie-Victorin —, en plus de deux entrevues individuelles (une en ligne et une en personne), permettant néanmoins de documenter leur point de vue.

Les rencontres, d'une durée d'environ 90 minutes pour le groupe de discussion et de 60 minutes pour les entrevues individuelles, visaient à approfondir la compréhension du rôle des parents dans la projection des élèves vers les études postsecondaires, un angle encore peu documenté dans la littérature. Structurées autour d'un accueil avec rappel du projet et d'une prise de consentement, les discussions se sont ensuite articulées en trois grands volets. Le premier portait sur les facteurs influençant les projets d'études des jeunes, incluant les aspirations parentales, les motivations des élèves et les dynamiques relationnelles entourant ces choix (harmonie, tensions ou écarts de vision). Le deuxième abordait les formes d'accompagnement offertes par les parents et par l'école, leur sentiment d'être outillés, ainsi que la cohérence — ou les dissonances — entre les messages des différents milieux. Enfin, un troisième volet invitait les parents à proposer des actions concrètes pour améliorer l'accompagnement des élèves et des familles, en tenant compte également du rôle potentiel des acteurs communautaires. Ces échanges ont permis d'identifier à la fois des leviers, des obstacles et des pistes d'action pour soutenir plus efficacement la transition vers les études supérieures.

Figure 3.Résumé de la collecte de données · An 1 – Élèves et parents



An 2 – Collecte auprès des élèves et des parents

L'année 2024-2025 avait pour but de mieux comprendre comment le passage au collégial se déroulait chez nos participant·e·s (élèves et parents) répondants du QP1. Les outils de collecte de l'an 2 sont composés de questionnaires perceptuels pour les finissant·e·s et les parents ainsi que d'entretiens individuels et d'un groupe de discussion. Bien que la majorité de nos élèves répondants du QP1 prévoyait fréquenter un cégep, le fait de ne pas fréquenter un cégep lors de la collecte de l'an 2 ne constituait pas un critère d'exclusion. Nous avons jugé qu'il s'avérait tout aussi pertinent de rejoindre les personnes finissantes qui ont choisi un autre projet postsecondaire et celles pour qui le projet a changé depuis l'an dernier (ex. : abandon pendant l'été) afin de mieux comprendre les obstacles rencontrés, leur parcours scolaire et professionnel, ainsi que l'accompagnement de leurs parents. Voyons maintenant les outils de collecte ayant permis de suivre nos personnes participantes à l'an 2.

QP2-F. Mes projets de vie après le secondaire : le point de vue des finissant·e·s (75 répondant·e·s)

Le deuxième questionnaire perceptuel (QP2-F) visait à documenter le parcours des jeunes pendant l'automne de leur transition vers leurs projets postsecondaires, en continuité avec les données recueillies en 5e secondaire. Plus précisément, il cherchait à mieux comprendre les facteurs qui influencent leur trajectoire depuis la fin du secondaire, leur appréciation de leur projet actuel — qu'il s'agisse d'études collégiales ou d'un autre cheminement —, ainsi que les formes de soutien reçues, tant de la part du milieu d'accueil que de leur famille. Le questionnaire abordait plusieurs dimensions, notamment les caractéristiques du projet en cours (programme d'études ou autre activité), les motivations et les perspectives, l'expérience vécue (intégration, défis, inquiétudes et appréciation de l'expérience des études collégiales), le recours aux ressources, le soutien parental, les habitudes d'études et de vie, ainsi que certaines variables sociodémographiques. Sa durée de passation variait généralement entre 20 et 30 minutes, selon la situation des répondants et la complexité de leur parcours.

Afin de tenir compte de l'hétérogénéité des parcours, le questionnaire a été décliné en deux versions distinctes : une version A, destinée aux personnes inscrites à un cégep et le fréquentant au moment du questionnaire, et une version B s'adressant à celles et ceux engagé·e·s dans d'autres projets (marché du travail, formation professionnelle, retour aux études secondaires,

ou autres situations), toutes deux explorant leur réalité actuelle, leurs motivations et les défis rencontrés. Cette distinction a permis d'obtenir un portrait nuancé des différentes trajectoires postsecondaires, tout en conservant des thématiques communes, notamment en ce qui a trait au soutien social et familial, aux inquiétudes vécues et aux conditions favorisant — ou freinant — la poursuite des études.

QP2-P. Le point de vue des parents de finissant·e·s (47 répondant·e·s)

Le questionnaire perceptuel destiné aux parents visait à documenter leur point de vue sur le projet postsecondaire de leur enfant ainsi que sur le rôle qu'ils jouent dans cette période de transition, un angle encore peu exploré dans la recherche. Plus précisément, il cherchait à mieux comprendre leurs aspirations pour leur jeune adulte, leurs perceptions des choix envisagés, ainsi que les formes de soutien et d'accompagnement offertes au quotidien. Le questionnaire abordait notamment les influences perçues dans l'élaboration du projet postsecondaire, les dynamiques relationnelles entourant ces choix (harmonie, tensions, préoccupations), ainsi que leur niveau d'implication et leur sentiment d'être outillés pour soutenir leur enfant.

Les thèmes couverts incluaient également l'appréciation du rôle du cégep et de l'école secondaire dans l'accompagnement vers l'après-secondaire, les besoins exprimés par les parents en matière de soutien, ainsi que les pistes d'action à privilégier pour mieux soutenir à la fois les élèves et leurs familles dans cette transition. La passation du questionnaire, principalement composé d'une quinzaine de questions fermées et semi-ouvertes, nécessitait environ 15 minutes. Il permettait ainsi de bonifier les données qualitatives recueillies en groupes de discussion en offrant un portrait plus large et structuré des perceptions et des expériences des parents.

Entretiens auprès des finissant·e·s (9 participant·e·s)

Les entretiens menés un peu plus tard à l'an 2, soit au printemps 2025, auprès des finissant·e·s visaient à approfondir la compréhension de leur expérience de transition vers le postsecondaire. D'une durée d'environ entre 60 et 90 minutes, ces rencontres ont été réalisées sous la forme d'un groupe de discussion réunissant 5 étudiant·e·s au cégep Marie-Victorin et de 4 autres entretiens individuels (à distance sur Teams). Les participant·e·s étaient invité·e·s à se présenter et à partager leur projet postsecondaire, permettant ainsi de situer leur trajectoire au moment de la collecte. L'objectif principal était de documenter comment les jeunes vivent concrètement

leur entrée dans leur nouveau milieu (notamment le cégep) et de mieux comprendre les facteurs facilitant ou entravant cette transition.

Les discussions étaient organisées autour de plusieurs thématiques centrales, incluant la confirmation — ou la redéfinition — du choix de projet postsecondaire, l'appréciation de l'expérience vécue (cours, programme, environnement, horaire), ainsi que les processus d'accueil et d'intégration dans le nouveau milieu. Une attention particulière a été portée aux transformations des relations avec les parents et aux différentes formes de soutien mobilisées (moral, financier, organisationnel), en lien avec les résultats du questionnaire QP2. Le rôle des pairs a également été exploré, notamment comme ressources dans la gestion des inquiétudes et des défis. Enfin, les participants ont été invités à discuter des principaux obstacles rencontrés depuis le début de leur parcours, des ressources et stratégies mises en place pour y faire face, ainsi que des actions concrètes à privilégier pour mieux préparer les futur·e·s finissant·e·s à la transition postsecondaire.

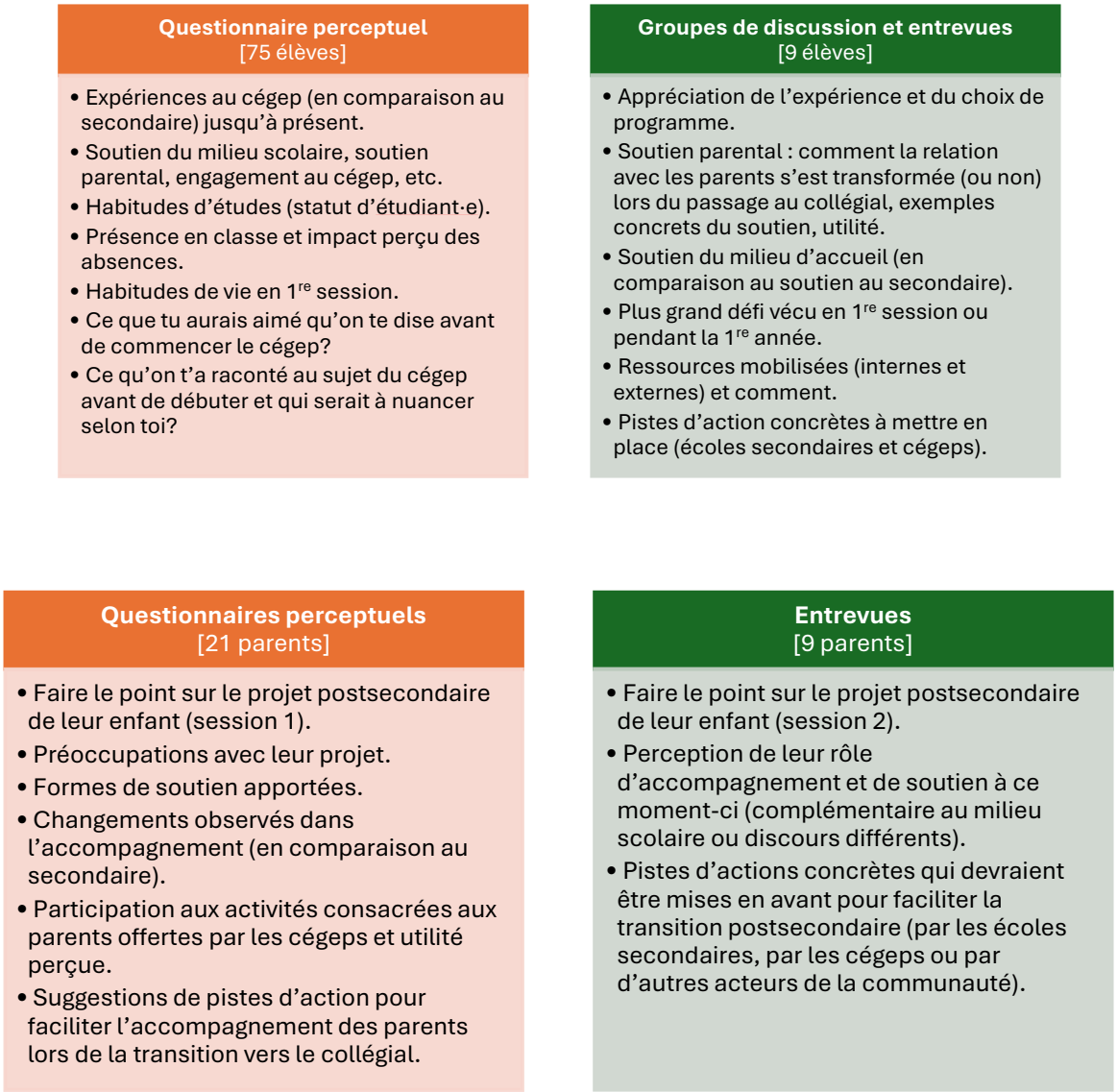
Entretiens auprès des parents de finissant·e·s (9 participant·e·s)

Des entretiens individuels auprès de parents de finissantes et finissants du secondaire ont été réalisés à l'an 2 entre le 25 mars et le 3 avril 2025. Ils visaient à approfondir leur expérience de la transition postsecondaire vécue par leur enfant. Ces rencontres d'une durée de 30 à 60 minutes ont été faites sur la plateforme Teams. L'objectif principal de ces entretiens était de documenter l'évolution des projets postsecondaires des jeunes adultes ainsi que les ajustements vécus dans les mois suivant la fin du secondaire.

Les discussions ont porté sur plusieurs thématiques centrées sur le parcours récent des jeunes adultes et sur le rôle de leurs parents dans cette période charnière. Les parents étaient d'abord invités à décrire la situation actuelle de leur enfant (confirmation ou changement de projet, motivations, tensions éventuelles), puis à réfléchir à leur propre rôle dans l'accompagnement durant cette transition, notamment par rapport au milieu d'accueil (ex. : cégep). Les entretiens ont exploré la complémentarité — ou les écarts — entre les valeurs et les messages véhiculés par la famille et par les institutions postsecondaires, ainsi que les éléments ayant pu surprendre ou déstabiliser les parents. Enfin, un volet prospectif invitait les participants à proposer des actions concrètes pour mieux soutenir la transition, tant pour les élèves que pour les parents, en tenant compte également du rôle potentiel

des acteurs communautaires. Ces entretiens ont permis de dégager une compréhension nuancée des dynamiques parentales entourant l'entrée dans les études postsecondaires.

Figure 4.Résumé de la collecte de données · An 2 – Élèves et parents



3.6 Plan des analyses quantitatives et qualitatives

Analyses des données qualitatives

Plusieurs outils de collecte de l'étude ont permis de recueillir des données qualitatives : tout d'abord, le matériel produit lors des deux premiers ateliers en classe avec les élèves du secondaire (productions visuelles et narratives), les réponses aux questions ouvertes comprises dans les questionnaires perceptuels, les propos recueillis par un enregistrement audionumérique lors des groupes de discussion ou des entretiens avec les parents et les élèves et qui ont été transcrits en mot pour mot. L'ensemble de ces données sert de corpus de base pour des fins d'analyse.

L'ensemble du matériel qualitatif a fait l'objet d'une analyse de contenu descriptive et par thème. Pour certaines questions provenant des questionnaires, la codification s'est effectuée directement sur Excel. Toutefois, pour la très grande majorité du corpus, les données ont été traitées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo 15. Pour ce faire, une première étape consistait à prendre connaissance de l'ensemble des réponses à une question afin d'établir des catégories émergentes. Par la suite, une codification plus fine permettait de dégager des phénomènes récurrents (*patterns*) et des relations à l'intérieur des catégories d'information et entre elles. Certains des thèmes étaient établis par les chercheuses en fonction des objectifs de la recherche (ex. : catégories de mécanismes d'adaptation utilisées dans l'instrument de mesure du Brief COPE, Muller et Spitz, 2003), mais la plupart étaient induits des propos des participant·e·s.

Grille d'analyse de contenu visuel

L'analyse du corpus de quelque 415 dessins d'arbres réalisés par les élèves des trois écoles secondaires partenaires s'est appuyée sur une grille de lecture élaborée de façon itérative tout au long du projet. Cette grille, dont la quinzième version est présentée ci-dessous, s'est affinée au contact même des productions visuelles individuelles. Elle s'est également précisée grâce au travail de collaboration de notre équipe de recherche, qui réunissait des personnes étudiantes du collégial qui ont commenté la grille elle-même et qui ont fait des tests à partir d'une présélection de 30 dessins[2]. Cette construction progressive, cohérente avec la posture de

[2] Concernant cette sélection de 30 dessins, le nombre de dessins a été déterminé en fonction du poids de chaque école (nombre d'élèves participant·e·s/école au QP1) : 6 groupes d'élèves de 5e secondaire de l'école secondaire de la Pointe-aux-Trembles — 36 % du corpus, donc 11 dessins sélectionnés (1 à 2 dessins/groupe) —, 3 groupes d'élèves de 5e secondaire de l'école secondaire Jean-Grou — 20 % du corpus, donc 6 dessins sélectionnés (2 dessins/groupe); et 9 groupes d'élèves de

recherche-action participative qui anime l'ensemble du projet, fait de cet instrument un répertoire de lecture coélaboré, sensible à ce que les dessins donnaient effectivement à voir.

La grille organise la lecture de chaque dessin en paliers successifs, du plus descriptif au plus interprétatif :

- Un premier palier, strictement descriptif et neutre, recense les éléments factuels de l'image : les personnages, les composantes du décor, ainsi que les rôles et les rapports qui les lient.
- Un deuxième palier s'attache à la composition spatiale : organisation de la surface, points focaux, jeux de profondeur. Ce palier permet également de faire ressortir les éléments de *syntaxe visuelle* : taille relative des figures, contrastes de tons, positionnement au centre ou en périphérie, au premier plan ou à l'arrière-plan. Ce palier emprunte aux travaux sur la grammaire du design visuel (Kress et Van Leeuwen, 2006), pour qui de tels choix de disposition portent une signification à part entière.
- Un troisième palier, expressif, relève les émotions manifestes (tristesse, joie, inquiétude, fébrilité) tout en veillant à les *observer sans les interpréter*, c'est-à-dire à consigner les indices visibles avant d'en analyser et d'en interpréter le sens.
- Le quatrième palier porte sur le symbolique et le connotatif : éléments qui font référence à l'enfance, à l'adolescence ou à la vie adulte imminente; symboles spirituels; représentations parentales, amicales ou scolaires; codes partagés renvoyant aux cultures juvéniles et certaines caractéristiques propres aux parcours et expériences des familles immigrantes. Cette progression du factuel vers le culturellement signifiant reprend la logique des niveaux d'analyse de l'image proposée par Panofsky[3] (préiconographique, iconographique, iconologique), gage d'une distinction explicite entre les niveaux d'inférence mobilisés.

À ces paliers transversaux s'ajoute une lecture proprement projective de la figure de l'arbre, à laquelle les élèves étaient invité·e·s à identifier leur représentation de soi. Nous avons également prêté attention à l'essence d'arbre et à la saison choisies — tout en tenant compte du moment de l'année durant lequel l'arbre a été dessiné —, ainsi qu'aux essences d'arbres qui se trouvent dans ces quartiers de l'est de Montréal — soit près de la rivière des Prairies et du fleuve Saint-Laurent, secteur du

---

5e secondaire de l'école secondaire Henri-Bourassa — 44 % du corpus, donc 13 dessins sélectionnés (1 à 2 dessins/groupe).

[3] Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie : thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance* (C. Durand-Ruel, trad.). Gallimard (ouvrage original publié en 1939) et Panofsky, E. (1969). *L'œuvre d'art et ses significations : essais sur les arts visuels*. Gallimard.

Bout-de-l'Île —, à l'état des racines, des branches et du feuillage, à l'âge et aux éventuelles blessures de l'arbre, de même qu'à la présence d'un nid ou d'une cachette… Autant d'indices qui témoignent d'un rapport à soi, à l'enracinement et à la projection vers l'avenir.

Cette grille de lecture a été élaborée à travers une démarche en trois temps : une analyse sommaire et individuelle de chaque dessin, une analyse comparative dégageant les regroupements et les motifs récurrents, puis la détection des préoccupations dominantes. Les résultats se trouvent organisés autour des quatre axes qui structurent la présentation de nos analyses : la représentation de soi et l'ambiance générale qui se dégage du dessin, les préoccupations relatives à la transition, les forces adaptatives mobilisées (qualités et forces) et les espaces associés au bien-être durant leur secondaire. La grille complète, dans sa version opérationnelle détaillée, est reproduite en Annexe D.

Analyses des données quantitatives

Notre étude étant exploratoire, des analyses descriptives et inférentielles (analyse factorielle, corrélations, tests t, ANOVA, tests du chi carré) ont été effectuées à l'aide du logiciel de traitement de données SPSS afin d'atteindre les objectifs. Chaque analyse était spécifique au type de données analysées (quantitatives, qualitatives ou un mélange des deux).

3.7 Considérations éthiques

Puisque cette recherche s'est intéressée aux enjeux de transition interordre entre le secondaire et le collégial, l'équipe de recherche a procédé à une sollicitation qui a été jugée la plus facilitante pour ce type de population, soit au moyen d'une messagerie interne propre aux établissements scolaires (secondaire) ou par leur courriel personnel (collégial). Pour les élèves du secondaire (personnes mineures), le recrutement s'est effectué selon les principes d'autonomie et de bienfaisance par les établissements (direction et équipe-école) et le consentement s'est appuyé sur les normes obligatoires (lois) inscrites dans le Code civil du Québec (art. 15 et 21) et sur l'Énoncé de politique des trois conseils (règles 2.5, 2.6 et 2.7) concernant la recherche dans un milieu institutionnel. Un délai raisonnable de réflexion a été accordé aux sujets de recherche pressentis, entre le moment où le projet de recherche a été présenté et le moment où la personne a consenti. Une vidéo explicative du projet de recherche et des étapes à venir (ateliers) a été transmise aux

personnes-ressources dans les écoles, afin que les élèves puissent prendre connaissance du projet et bénéficier d'un temps de réflexion (1 semaine) avant le début des ateliers en classe. Enfin, au sujet de la recherche qui se tiendra en milieu institutionnel, l'équipe de recherche a fait preuve de prudence et de vigilance, de manière à ne pas abuser de l'accès aux personnes participantes se trouvant dans ces milieux de vie scolaire et sans mettre de pression sur ces dernières. Entre les ateliers, l'équipe de recherche s'est engagée à rappeler que les élèves sont libres de se retirer en tout temps, et ce, sans conséquence sur leur participation en classe aux activités proposées ni sur leurs résultats scolaires. L'équipe a expliqué que le consentement pour un atelier n'entraînerait pas automatiquement un consentement pour les ateliers à venir, et vice versa. Par exemple, il est possible qu'un·e élève ne donne pas son consentement pour le premier atelier (forme visuelle, réalisée individuellement), mais qu'il accepte de participer au second atelier (forme narrative, réalisée collectivement).

En somme, les élèves ont accordé leur consentement pour chacune des étapes de collecte, sans que celles-ci soient liées par ce consentement. L'équipe de recherche a souligné également que les ateliers servaient d'abord comme outils de réflexion personnelle et collective, comme espaces de prise de parole pour les élèves — occasion de faire valoir leurs points de vue —, peu importe que ces derniers participent au projet de recherche ou non. L'équipe de recherche a mené les ateliers dans cet esprit et la personne-enseignante présente en classe a davantage joué un rôle d'observation et de gestion de classe (attitudes attendues durant les ateliers et non pas un rôle d'autorité sur le processus de collecte de données ou sur les productions réalisées par les élèves). À cet effet, il y a eu une rencontre préalable aux ateliers pour clarifier les rôles et attentes de part et d'autre. Enfin, l'équipe de recherche a rappelé aux élèves, en classe, l'importance de respecter le choix de leurs collègues de classe de consentir ou non aux ateliers, lors de chacun de ceux-ci, afin de prévenir toute forme de pression par les pairs.

Rôles des personnes présentes pour chacun des ateliers en classe :

- Chercheuses –responsables des collectes de données et de l'animation des ateliers en classe.
- Assistant·e de recherche : présence occasionnelle, en appui aux chercheuses.
- Personne enseignante et titulaire du groupe-classe : gestion de classe (attitudes et comportements attendus, interventions minimales — au besoin) et observation.
- Conseiller·ère en orientation : observation, présence uniquement lors de l'atelier 3.

- Personnes étudiantes du collégial : témoignage de leur expérience de passage vers les études supérieures et disponibilité pour répondre aux questions des élèves à ce sujet.

À la fois pour les questionnaires envoyés aux élèves du secondaire, ainsi qu'à leurs parents, les formulaires de consentement ont été présentés à même les questionnaires en ligne. Y ont été expliqués les risques et les avantages, la tâche attendue et la confidentialité des résultats. Le formulaire de consentement a été placé tout au début du questionnaire envoyé aux élèves et aux parents. Comme l'équipe de recherche a jugé que l'intégrité des élèves n'était pas remise en cause (personnes mineures dont l'âge se situait entre 14 et 18 ans) dans le cadre de la recherche, un consentement par écrit a été demandé au sujet de l'étude. En tout temps, les personnes participantes pouvaient se retirer de l'étude sans explication, sans préjudice et de manière confidentielle. Les élèves pouvaient signifier leur retrait par courriel aux membres de l'équipe de recherche à tout moment durant la collecte. Pour les deux premiers ateliers, les participant·e·s ont signé par écrit un formulaire de consentement individuel. En ce qui concerne le questionnaire perceptuel qui a été rempli par les élèves durant une période de classe (en ligne), leur consentement a été indiqué tout au début du formulaire, avant que ces derniers commencent à le remplir. Enfin, les lettres de recrutement, le formulaire de consentement, tout comme le questionnaire ont été formulés dans un langage accessible avec des éléments (concepts) compréhensibles pour les personnes participantes, selon le profil sociodémographique et l'expérience d'immigration plus ou moins récente de la personne ou de sa famille.

Concernant la confidentialité des données recueillies, ces dernières ont été anonymisées pour les questionnaires s'adressant aux élèves et aux parents. Quant aux productions (formes visuelle et narrative) lors des ateliers, aucun nom d'élève n'a été associé à celles-ci. Pour assurer la confidentialité dans le recrutement des participant·e·s aux groupes de discussion, les élèves et les parents souhaitant y participer ont indiqué leur intérêt à la toute dernière question du questionnaire perceptuel. Seules les chercheuses ont eu accès à cette liste de volontaires et ont pu les inviter par courriel individuellement. À la suite des groupes de discussion, aucun nom n'a été associé aux propos qui ont été recueillis lors des discussions ni transcrit pour fin d'analyse. La personne qui s'est chargée de la retranscription des propos s'est engagée à respecter ces conditions en signant un formulaire à cet effet.

Enfin, en ce qui concerne les groupes de discussion et les entretiens avec les élèves et les parents, les participant·e·s ont donné leur consentement par écrit. Ce dernier

implique d'ailleurs que la discussion a été enregistrée, retranscrite dans une première version (notamment, à l'aide de Teams et de l'outil de transcription automatique de Microsoft Office 365), puis ajustée et corrigée par une des personnes membres de l'équipe de recherche. Les propos recueillis demeureront confidentiels et anonymisés. La tierce personne qui s'est chargée de la retranscription a également signé un formulaire d'engagement et de confidentialité à cet égard. À tout moment, les participant·e·s pouvaient mettre fin à leur participation à l'étude. (Certificats éthiques de l'an 1 et de l'an 2 (nº 130 et nº 148)).

Chapitre 4 – Résultats

Cette section présente une synthèse des principaux résultats issus des deux premières années de collecte de données du projet de recherche-action participative portant sur la transition du secondaire vers le collégial. L'étude s'appuie sur un corpus de données particulièrement riche et diversifié, constitué de questionnaires perceptuels, de productions visuelles et narratives, de groupes de discussion ainsi que d'entretiens individuels réalisés auprès d'élèves de 5e secondaire, de personnes étudiantes du collégial et de leurs parents.

Compte tenu de l'ampleur du matériel recueilli, cette section ne vise pas à présenter l'ensemble des analyses réalisées, mais plutôt les faits saillants qui émergent des différents corpus et qui permettent de mieux comprendre les réalités vécues lors de la transition vers les études collégiales. Les résultats sont organisés selon les groupes participants et les différentes sources de données mobilisées, en mettant l'accent sur les préoccupations, les aspirations, les défis rencontrés, les formes de soutien perçues ainsi que les facteurs susceptibles de faciliter ou d'entraver la transition.

Certaines données exploratoires et analyses complémentaires ne sont pas présentées dans le cadre de ce rapport. Plusieurs corpus demeurent en cours d'analyse et feront l'objet de publications scientifiques ultérieures visant à approfondir certaines dimensions spécifiques de l'expérience de transition, notamment à partir d'analyses comparatives, longitudinales ou thématiques plus approfondies. La présente section a donc pour objectif d'offrir un portrait intégré des principaux constats observés à ce jour, tandis que la section *Conclusion et discussion* permettra de mettre en relief les retombées de la démarche de mobilisation des connaissances réalisée dans le cadre du projet.

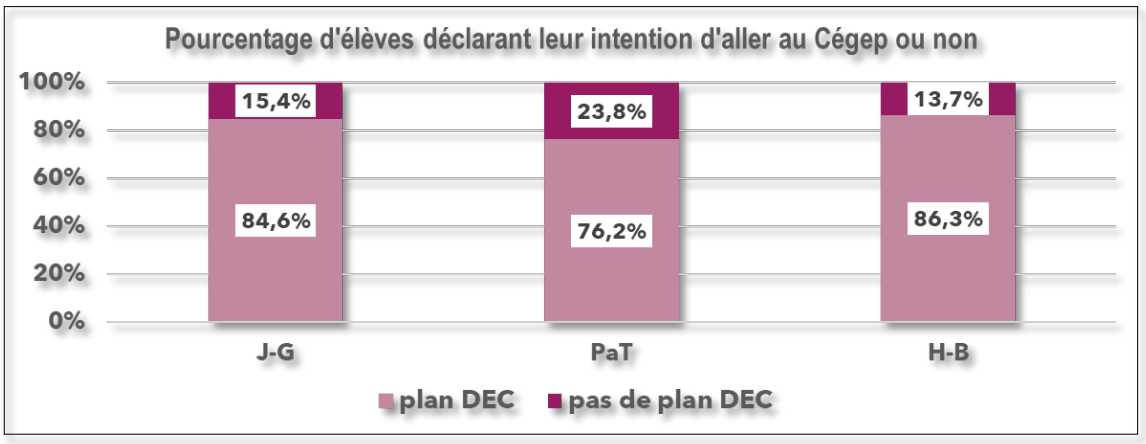
4.1 Le point de vue des élèves de secondaire 5 au sujet de leur projet post-secondaire à venir

Ce que ces élèves de 5e secondaire révèlent à travers la complétion du *Questionnaire perceptuel des élèves* (QP1-E).

Corpus mobilisé : Les analyses statistiques proviennent des réponses des 396 répondants élèves de 5e secondaire.

On constate d'abord que la majorité des élèves (82, 3 %) déclare avoir l'intention de poursuivre des études collégiales à la suite de leur 5e secondaire. On note également une légère disparité entre les trois écoles dans les intentions. L'école secondaire Henri-Bourrassa (H-B) ayant une proportion d'élèves plus forte alors que l'école secondaire de la Pointe-aux-Trembles (Pat) s'avère plus faible. Il est à noter qu'une proportion plus grande de garçons (26 %) que de filles (9,6 %) n'ont pas l'intention de poursuivre des études au cégep.

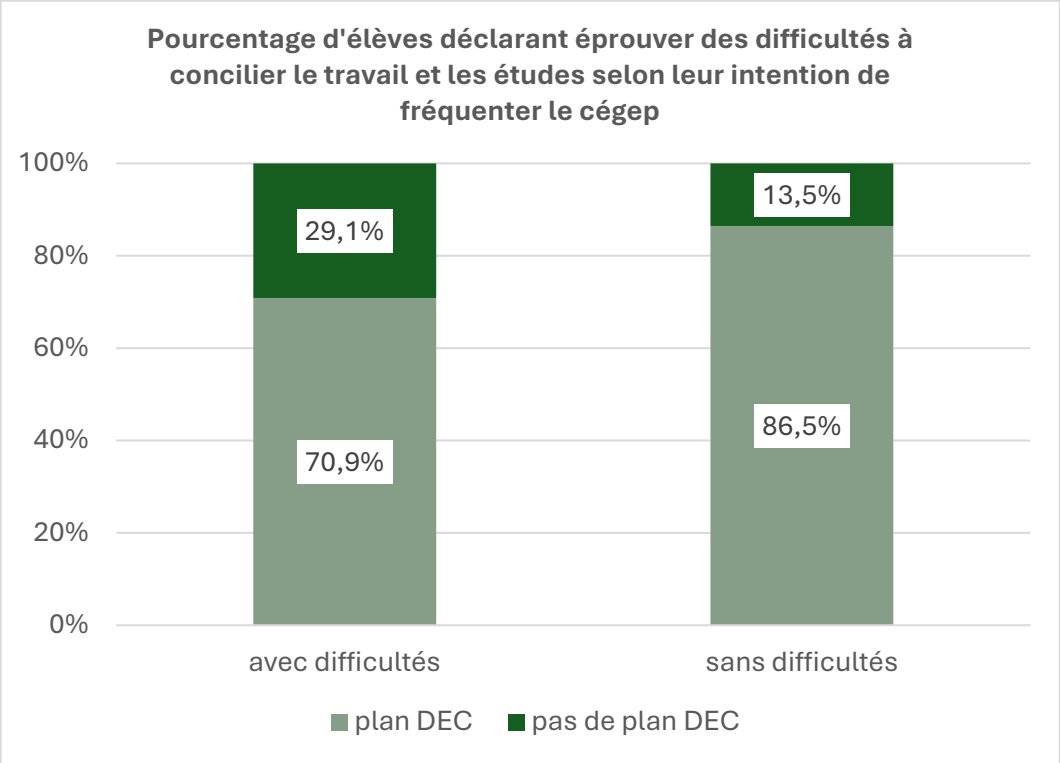
Figure 5.Répartition des élèves ayant l'intention d'aller au cégep par école



Les analyses comparatives montrent également que les élèves qui n'envisagent pas de poursuivre des études collégiales sont proportionnellement plus nombreux à déclarer éprouver des difficultés à concilier leurs différentes responsabilités avec leurs études.

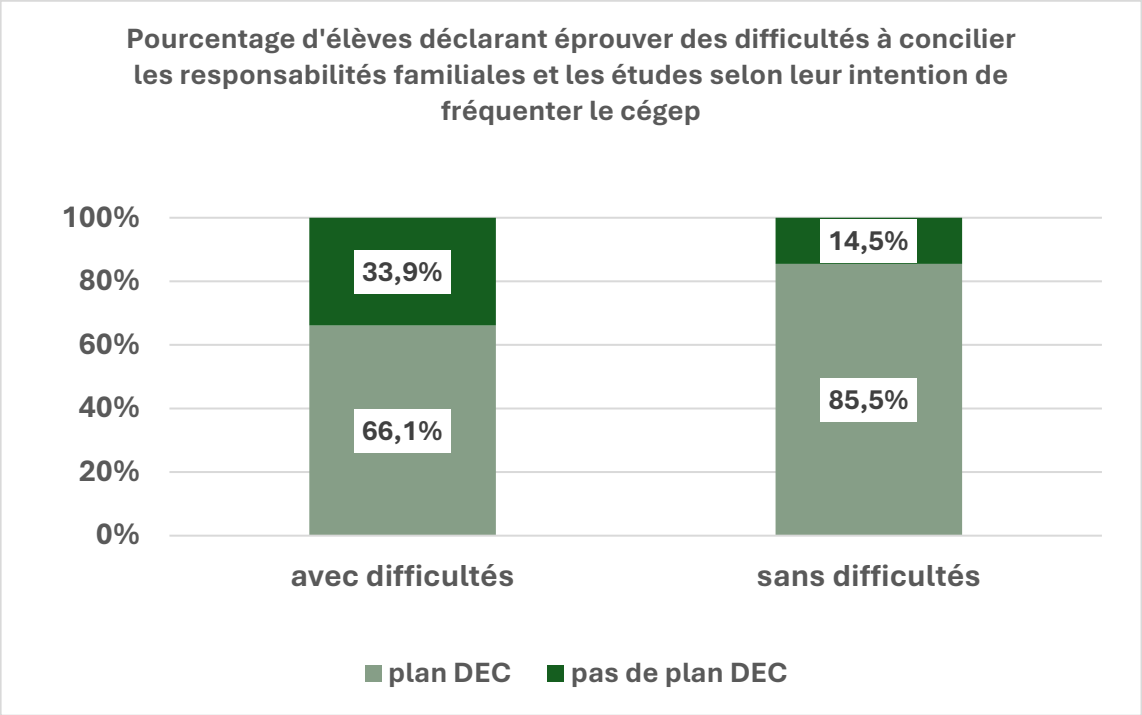
La présence de difficultés liées à la conciliation travail-études est associée aux intentions de poursuite des études collégiales. Les élèves qui déclarent éprouver de telles difficultés sont significativement plus nombreux à ne pas envisager fréquenter le cégep que ceux qui n'en rapportent pas ($\chi^2(1) = 12{,}68$, $p < 0{,}001$). Plus précisément, parmi les élèves confrontés à des difficultés de conciliation travail-études, 29,1 % indiquent ne pas avoir l'intention de poursuivre des études collégiales, comparativement à 13,5 % chez ceux qui ne vivent pas ce type de difficulté. À l'inverse, la proportion d'élèves prévoyant fréquenter le cégep est plus élevée chez ceux qui ne rapportent pas de difficultés de conciliation (86,5 %) que chez ceux qui en éprouvent (70,9 %).

Figure 6.Pourcentage d'élèves déclarant éprouver des difficultés à concilier le travail et les études selon leur intention de fréquenter le cégep



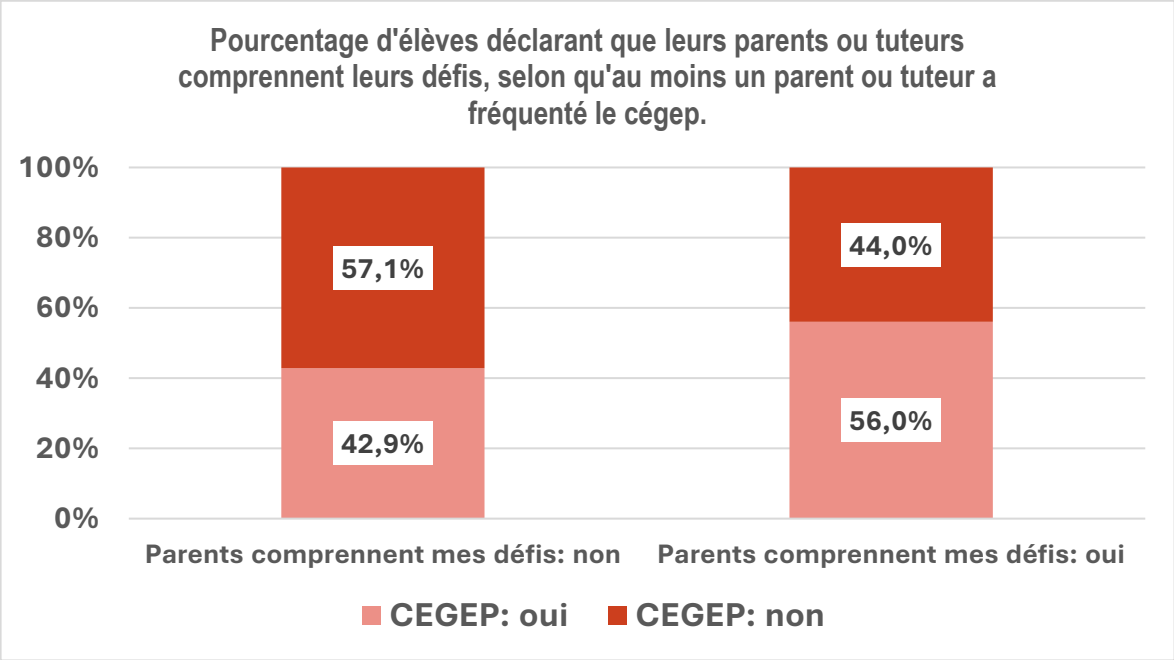
Un constat semblable est observé en ce qui concerne la conciliation des responsabilités familiales et des études. Les élèves qui déclarent rencontrer ce type de difficulté sont significativement plus nombreux à ne pas prévoir fréquenter le cégep que ceux qui n'en rapportent pas ($\chi^2(1) = 13,09$, $p < 0,001$). Ainsi, 33,9 % des élèves éprouvant des difficultés à concilier leurs responsabilités familiales et leurs études n'envisagent pas de poursuivre leurs études au collégial, contre seulement 14,5 % parmi ceux qui ne vivent pas ces difficultés. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les défis de conciliation, qu'ils soient liés au travail ou aux responsabilités familiales, sont associés à une plus faible intention de poursuivre des études collégiales. Les élèves qui ne prévoient pas aller au cégep sont en effet plus de deux fois plus nombreux à rapporter ce type de difficultés.

Figure 7.Pourcentage d'élèves déclarant éprouver des difficultés à concilier les responsabilités familiales et les études selon leur intention de fréquenter le cégep



Les analyses révèlent que les élèves EPGC sont proportionnellement plus nombreux à estimer que leurs parents ou tuteurs ne comprennent pas les défis auxquels ils font face à la fin de leurs études secondaires. En effet, parmi les élèves qui déclarent que leurs parents ne comprennent pas leurs défis, 57,1 % sont des élèves EPGC, comparativement à 42,9 % dont au moins un parent a déjà fréquenté le cégep. À l'inverse, parmi les élèves qui estiment que leurs parents comprennent les défis qu'ils vivent, 56,0 % ont au moins un parent ayant fréquenté le cégep, alors que 44,0 % sont des élèves ÉPGC. Cette différence est statistiquement significative ($\chi^2(1) = 5{,}78$, $p < 0{,}05$), ce qui indique que la perception d'être compris par ses parents est associée au fait qu'au moins un parent ait ou non fréquenté le cégep. Ces résultats suggèrent que le vécu collégial des parents pourrait favoriser une meilleure compréhension des enjeux que rencontrent les élèves à la fin du secondaire. À l'inverse, les élèves dont les parents n'ont pas cette expérience semblent plus susceptibles de percevoir un certain décalage entre les défis qu'ils vivent et la compréhension qu'en ont leurs parents.

Figure 8.Pourcentage d'élèves déclarant que leurs parents ou tuteurs comprennent leurs défis, selon qu'au moins un parent ou tuteur a fréquenté le cégep.

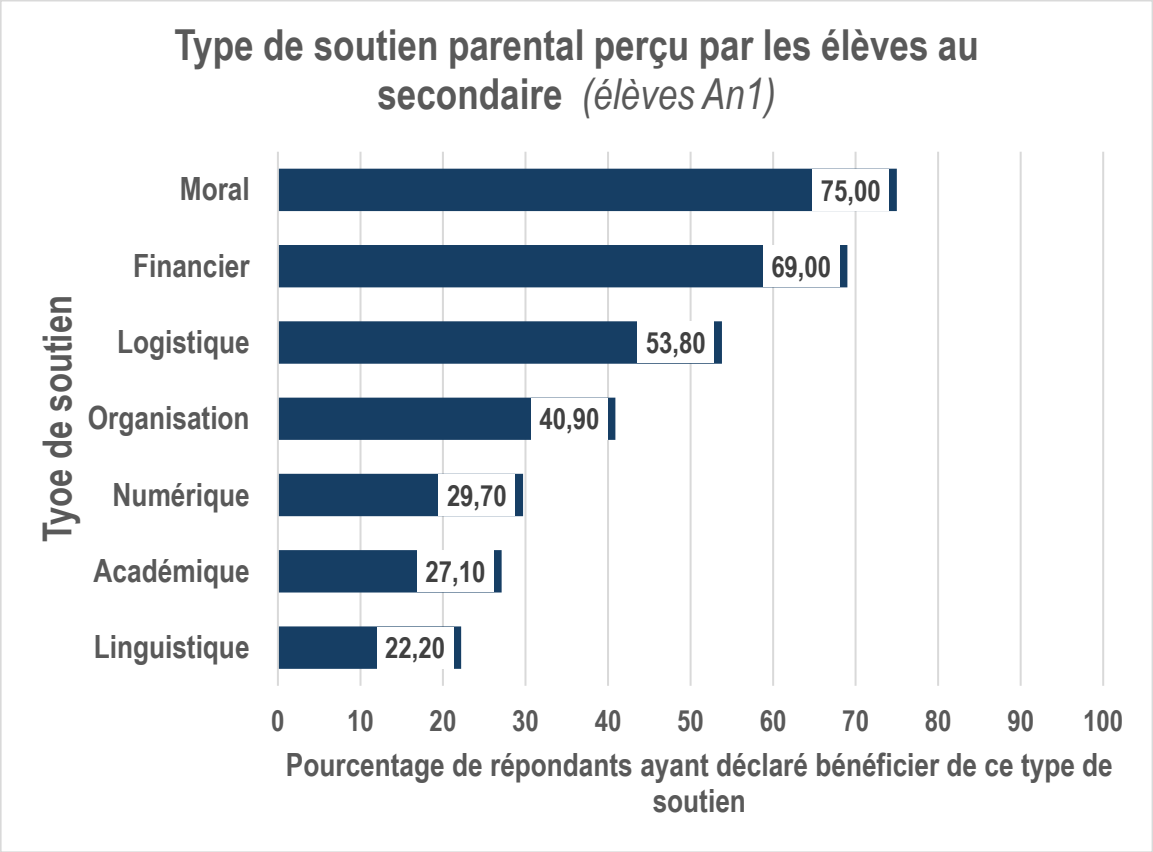


L'étude révèle que le soutien parental perçu demeure fort présent à la fin du secondaire. À l'énoncé *« De manière générale, j'ai l'impression que mon ou mes parents (ou tuteurs) me soutiennent dans mes études »*, évalué sur une échelle de Likert en 7 points (1 = tout à fait en désaccord; 7 = tout à fait d'accord), les répondants ont obtenu un score moyen de 6,12 (ÉT = 1,30). Ce résultat indique que, de façon générale, les participants perçoivent un niveau élevé de soutien parental à l'égard de leurs études.

De plus, selon les données recueillies, les trois formes de soutien les plus fréquemment perçues par les élèves sont le soutien moral (75 %), le soutien financier (69 %) et le soutien logistique (53,8 %). Le soutien moral renvoie notamment à l'écoute, aux conseils, à l'empathie ainsi qu'à l'accompagnement dans la gestion du stress ou au partage d'expériences scolaires. Le soutien financier se manifeste principalement par l'aide apportée pour l'acquisition du matériel nécessaire aux études, notamment le matériel scolaire et informatique. Quant au soutien logistique, il comprend entre autres le transport vers l'école, l'accès à un environnement propice aux études et la disponibilité d'une connexion Internet adéquate. À l'inverse, le soutien linguistique, qui fait référence à l'aide offerte concernant la qualité de la

langue française, est la forme de soutien la moins souvent rapportée par les élèves, avec une proportion de 22,2 %. Ces résultats suggèrent que les parents ou tuteurs soutiennent davantage leurs enfants sur les plans affectif, matériel et organisationnel que sur le plan du développement des compétences linguistiques.

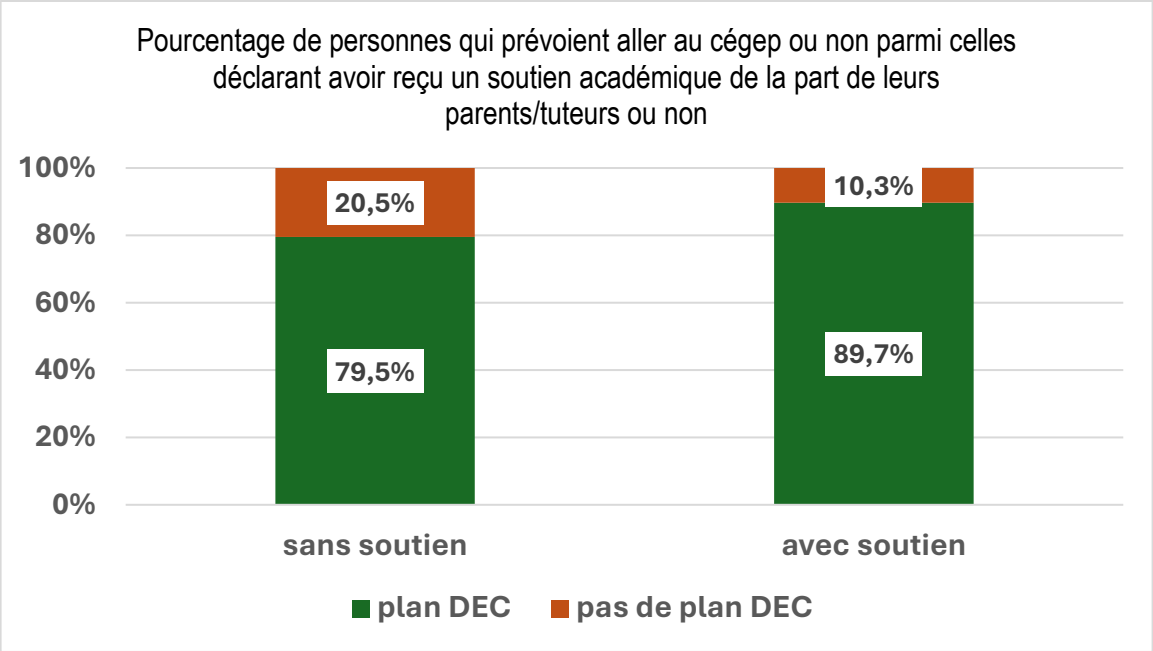
Figure 9.Type de soutien parental perçu par les élèves au secondaire (élèves An 1)



Les analyses révèlent que les élèves qui ne perçoivent pas de soutien académique de la part de leurs parents ou tuteurs sont significativement plus nombreux à ne pas envisager de poursuivre des études collégiales que ceux qui déclarent bénéficier d'un tel soutien ($\chi^2(1) = 5{,}57$, $p < 0{,}05$). Plus précisément, comme le montre la figure qui suit, 20,5 % des élèves ne recevant pas de soutien académique indiquent ne pas avoir l'intention d'aller au cégep, comparativement à 10,3 % chez ceux qui déclarent en recevoir. À l'inverse, les élèves bénéficiant d'un soutien académique sont proportionnellement plus nombreux à prévoir poursuivre leurs études au collégial. Ces résultats suggèrent que le soutien académique offert par les parents ou tuteurs pourrait constituer un facteur favorable au développement d'aspirations scolaires

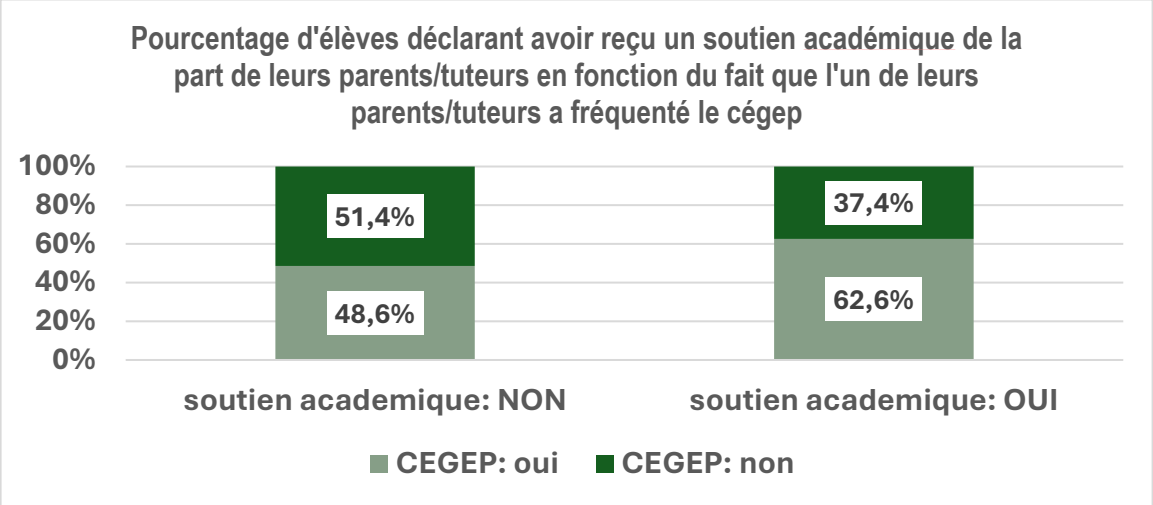
postsecondaires et être associé à une plus forte intention de poursuivre des études collégiales.

Figure 10.Intention de poursuivre des études au cégep selon le soutien académique reçu des parents ou tuteurs



Les analyses révèlent également une relation significative entre le vécu collégial des parents et le soutien académique perçu par les élèves ($\chi^2(1) = 6{,}14$, $p < 0{,}05$). Les élèves dont au moins un parent a fréquenté le cégep sont proportionnellement plus nombreux à déclarer recevoir un soutien académique de la part de leurs parents ou tuteurs. En effet, parmi les élèves qui rapportent bénéficier de ce type de soutien, 62,6 % indiquent qu'au moins un de leurs parents a fréquenté le cégep, comparativement à 37,4 % dont les parents n'ont pas cette expérience. À l'inverse, parmi les élèves qui ne perçoivent pas de soutien académique, 51,4 % rapportent qu'aucun de leurs parents n'a fréquenté le cégep, alors que 48,6 % ont au moins un parent ayant réalisé des études collégiales. Ces résultats suggèrent que le vécu collégial des parents est associé à une plus grande probabilité d'offrir un soutien académique à leur enfant. À l'inverse, les élèves dont les parents n'ont pas fréquenté le cégep semblent plus susceptibles de rapporter l'absence de ce type de soutien.

Figure 11.Soutien académique parental selon l'expérience collégiale des parents ou tuteurs



Analyse des questions ouvertes portant sur les projets postsecondaires

Afin de mieux comprendre les perceptions des élèves à l'égard de leur avenir scolaire, deux questions ouvertes leur ont été posées :(1) leurs principales préoccupations concernant leurs projets postsecondaires et (2) les préoccupations ou commentaires que leurs parents ou tuteurs expriment au sujet de ces projets.

Les préoccupations des élèves

Parmi les répondants, environ 17 % n'ont pas mentionné de préoccupations particulières. Chez les autres, quatre thèmes dominent : la réussite scolaire, l'adaptation au changement et à l'inconnu, les aptitudes nécessaires au métier d'étudiant ainsi que les choix d'orientation scolaire et professionnelle.

La réussite scolaire constitue de loin la préoccupation la plus fréquente. Les élèves évoquent notamment la peur de ne pas obtenir leur diplôme, de ne pas être admis dans le programme souhaité ou de ne pas répondre aux exigences du cégep. Plusieurs formulent leurs inquiétudes en termes de « peur de l'échec », de « ne pas avoir les notes nécessaires » ou encore de « rater mon année ».

Les élèves se montrent également préoccupés par leur capacité à s'adapter aux exigences du collégial. Ils mentionnent fréquemment la gestion du temps, l'organisation, la motivation, l'autonomie et la charge de travail. Des commentaires

tels que « je ne sais pas comment je vais gérer des cours de trois heures » ou « j'ai peur de manquer de temps et d'organisation » illustrent bien ces préoccupations.

Enfin, plusieurs appréhendent l'inconnu associé à la transition vers le cégep. Le changement est généralement perçu comme une source de stress plutôt que comme une nouvelle étape stimulante. Les inquiétudes liées au choix du programme, à l'intégration dans un nouvel environnement ou à la possibilité de faire un mauvais choix reviennent fréquemment dans les réponses.

Les préoccupations et commentaires des parents perçus par les élèves

Les réponses des élèves brossent un portrait généralement positif de l'accompagnement parental. Près de 91 % des participants ont été en mesure d'identifier des préoccupations ou des commentaires exprimés par leurs parents à propos de leurs projets postsecondaires.

Les élèves rapportent d'abord beaucoup de soutien moral et d'encouragements. Les parents sont perçus comme valorisant l'effort, la persévérance et la confiance en soi à travers des messages tels que « tu es capable », « continue comme ça » ou « suis tes rêves ». Plusieurs parents encouragent également leurs enfants à choisir un domaine qui correspond à leurs intérêts et à leur épanouissement personnel.

Les préoccupations parentales perçues concernent principalement le choix du programme, les perspectives d'avenir, la réussite scolaire ainsi que les capacités personnelles de l'élève à relever les défis du cégep. Les questions de motivation, d'autonomie, de persévérance et d'organisation sont fréquemment évoquées. Plusieurs élèves rapportent également que leurs parents se soucient de leur bien-être, notamment de leur niveau de stress et de leur équilibre de vie.

Quelques répondants font toutefois état d'attentes plus directives ou de divergences de points de vue concernant certains choix de carrière. Ces situations demeurent néanmoins minoritaires comparativement à l'ensemble des commentaires, qui témoignent généralement d'un accompagnement positif et bienveillant.

Principale tendance observée

Dans l'ensemble, les élèves semblent surtout préoccupés par leur capacité à réussir et à s'adapter aux exigences des études postsecondaires, alors qu'ils perçoivent leurs parents comme davantage centrés sur le choix du parcours, la persévérance, l'avenir professionnel et le bien-être. Les résultats suggèrent également une certaine influence réciproque entre les préoccupations parentales et celles des élèves, plusieurs thèmes étant présents dans les deux discours.

Ce que ces élèves de 5e secondaire révèlent à travers leur production visuelle

Corpus mobilisé : Le corpus analysé comprend une sélection de 100 dessins (sur un total de 415) réalisés par des élèves provenant de 18 classes de 5e secondaire (16 classes du programme « régulier » et 2 classes d'un programme « enrichi ») des trois écoles de l'est de Montréal. Cette sélection tient compte proportionnellement du nombre d'élèves ayant participé à l'étude, à la fois par école et par groupe-cours.

La métaphore de l'arbre, imposée par la consigne, a été appropriée de manière extrêmement variée par les élèves, révélant la richesse autant de leurs préoccupations que de leurs aspirations. Les trois parties de l'arbre ont été mobilisées de façon cohérente et récurrente. En effet, cette représentation permet aux élèves d'organiser intuitivement leur expérience temporelle : les racines ancrent le passé et les fondements, le tronc incarne le présent et l'identité en construction, les branches s'élancent vers les possibilités futures :

- *Les racines, leurs fondations identitaires* - Les racines représentent massivement la famille (parents, fratrie, grands-parents), souvent nommés individuellement. Pour plusieurs élèves provenant de familles immigrantes, les racines intègrent aussi l'héritage culturel et spirituel. Les amitiés de longue date apparaissent dans les racines comme fondements aussi importants que la famille, parfois davantage. Plusieurs élèves y ont également intégré de manière explicite leur foi (Dieu, Allah, Jésus) dans les racines. Des références à l'enfance et aux expériences passées apparaissent comme fondements positifs de l'identité actuelle.
- *Le tronc, leur identité actuelle* – C'est sur le tronc qu'apparaissent les valeurs considérées comme fondamentales par l'élève (persévérance, courage, adaptation), les qualités personnelles et l'identité en construction. C'est également sur le tronc que sont révélées quelques tensions plus visibles. En effet, certains troncs montrent des éléments de stress intériorisé (spirales rouges à l'intérieur du tronc, fissures, blessures). D'autres présentent des trous dans lesquels se cachent un animal qui semble protégé par l'arbre.
- *Les branches et le feuillage, leurs projections et aspirations* – Les branches portent les projets professionnels, les rêves et les directions de vie envisagées. Les aspirations sont généralement pragmatiques et ancrées dans la réalité (métiers concrets, formations précises). Le feuillage exprime les pensées qui occupent les élèves : peurs, espoirs, relations sociales, charge académique, etc.

Nous avons également observé des variations dans la représentation de l'arbre :

- *L'arbre en pleine vitalité* – Feuillage abondant, branches nombreuses et expansives, couleurs vives (verts, jaunes). Ces arbres traduisent une énergie tournée vers l'avenir, une multiplicité de possibles. Les branches s'étendent dans toutes les directions, suggérant l'ouverture et l'exploration.
- *L'arbre en transition* – Présence simultanée de feuilles vertes (croissance, espoir) et de feuilles tombantes ou mortes (deuil, abandon). Cette dualité visuelle témoigne de cette période de leur moment de vie, entre deux « mondes », portant à la fois sur ce que ces personnes étudiantes quittent et ce vers quoi elles se dirigent.
- *L'arbre blessé ou marqué* – Cicatrices sur le tronc, branches cassées, nœuds dans le bois. Ces éléments témoignent d'épreuves traversées, de difficultés qui ont laissé des traces, mais n'ont pas empêché la croissance. Pour quelques élèves, l'arbre est en fait une souche, abandonnée. Pour d'autres, l'arbre semble en santé, mais sous une cloche de verre.

Nous avons également observé que quelques élèves sortent de cette métaphore dominante pour explorer d'autres formes :

- *Le cerveau* – Organisation des préoccupations comme neurones interconnectés, suggérant la complexité cognitive et émotionnelle de leur réflexion sur l'avenir.
- *La fleur* – Pétales rayonnant autour d'un centre, chacun représentant une dimension de leur vie. Cette forme évoque la délicatesse, la croissance cyclique, parfois aussi une spiritualité (notamment quand le centre est occupé par des références religieuses).
- *L'échelle ou l'escalier* – Métaphore de la progression linéaire, de l'ascension. Vision plus directionnelle et pragmatique de la transition comme montée progressive.
- *Le nuage de mots* – Organisation plus abstraite, moins hiérarchisée, donnant à voir la multiplicité des préoccupations sans nécessairement les organiser temporellement.

Le corpus révèle une vie émotionnelle riche et complexe, oscillant entre anxiété et espoir, souvent dans le même dessin. La coexistence de ces pôles semble l'une des marques les plus constantes de l'expérience de la transition telle qu'elle est vécue par ces jeunes adultes émergents.

L'anxiété est l'émotion la plus fréquemment exprimée, mais elle se présente sous des formes très variées :

- *Peur de l'échec académique* – Crainte de ne pas réussir au cégep, de ne pas être accepté dans le programme souhaité, de ne pas être à la hauteur des exigences).

- *La charge de travail anticipée* – Le cégep est imaginé comme exigeant bien plus de travail, de discipline, d'autonomie. Cette anticipation génère à la fois excitation (je serai capable !) et appréhension (serai-je à la hauteur ?).
- *Peur de l'isolement social* – Le stress exprimé à l'idée de devoir se séparer ou de prendre une distance des amitiés actuelles est l'une des plus intenses du corpus. Plusieurs élèves craignent davantage de perdre leurs amis que d'échouer académiquement. Une mélancolie traverse de nombreux dessins concernant les amitiés du secondaire. Même si la séparation n'est pas encore advenue, elle est déjà présente dans les représentations. La peur de perdre ces liens, de s'éloigner, de ne plus partager le quotidien.
- *L'incertitude des nouvelles relations* – En miroir, l'espoir de nouvelles amitiés au cégep est teinté d'anxiété. Vais-je trouver ma place ? Vais-je rencontrer des gens qui me comprennent ? La création de nouveaux liens n'est pas donnée d'avance.
- *Incertitude vocationnelle* – Le « je ne sais pas quoi faire » est très présent. Nombreux sont celles qui expriment ne pas savoir exactement quelle voie emprunter. « Et si je me trompais de programme ? », « Et si je découvrais trop tard que ce n'est pas pour moi ? ».
- *Barrières systémiques nommées* – Certains élèves mentionnent explicitement des obstacles comme les lois linguistiques, les critères d'admission, ou le contrôle parental sur leurs choix.

De manière générale, la thématique de la santé mentale traverse les dessins et apparaît comme préoccupation explicite. Que ce soit de nommer le stress et l'anxiété de manière explicite à travers des mots-clés précis ou des symboles, le stress ne semble pas un tabou, mais une réalité reconnue, parfois même anticipée comme défi à gérer. La recherche d'équilibre, face aux exigences multiples des études supérieures, se retrouvent également dans plusieurs dessins. Les personnes étudiantes expriment le besoin de trouver un équilibre entre études et loisirs, entre performance et bien-être, entre ambition et santé mentale.

Les élèves expriment également leur espoir et leur optimisme dans leur production visuelle :

- *Hâte aux libertés du cégep* – Un nombre notable d'élèves expriment de la hâte et de l'enthousiasme pour la liberté, l'autonomie et les nouvelles possibilités du collégial;
- *Aspiration au bonheur* – L'aspiration la plus simple et la plus récurrente est de « être heureux/heureuse » - un critère de succès centré sur le bien-être plutôt que sur la performance;
- *Rêves concrets et pragmatiques* – Les aspirations professionnelles sont généralement réalistes et diversifiées, soit en nommant le programme d'études visé ou la profession souhaitée;

- *Plan B et maturité* – Quelques élèves montrent une maturité remarquable en planifiant des alternatives à leurs aspirations principales : un rare équilibre entre ambition et réalisme.

Parmi le réseau de soutien et les relations qu'elles considèrent significatives, les amitiés arrivent en premier lieu, suivi des membres de leur famille.

- *L'amitié comme pilier identitaire central* – Dimension la plus universellement présente dans le corpus, dans les racines autant que dans le feuillage. Les amitiés sont nommées individuellement, positionnées au centre des arbres, et leur perte potentielle lors de la transition représente la crainte sociale dominante.
- *La famille comme fondation positive, mais complexe* – Les figures parentales sont représentées positivement dans la grande majorité des dessins (soutien, encouragement, accompagnement). La fratrie et les figures familiales élargies (oncles, tantes, grands-parents) jouent un rôle de modèles, de soutien et de bien-être. Quelques dessins révèlent toutefois des tensions : contrôle parental sur les choix d'orientation et de fréquentations ou des relations parentales complexes ou distantes.
- *L'évolution de la relation familiale* – La famille reste ancrée dans les fondements (racines), mais plusieurs dessins expriment une tension entre le besoin persistant de soutien familial et le désir d'autonomie. Comment passer vers l'âge adulte tout en restant conservant un lien significatif avec ses parents ?
- *La continuité intergénérationnelle* – Des symboles ou mention de transmission et de volonté d'honorer l'héritage familial est particulièrement présente chez les élèves ÉPGC ou provenant de famille migrante.
- *Figures adultes significatives*, *le « coach » plus présent que la personne enseignante* – Une observation du corpus présence explicite de certaines personnes associées à des équipes ou pratiques sportives. En contrepartie, nous pouvons également observer que peu de personnes enseignantes, sont illustrées dans les dessins. On les retrouve toutefois nommées explicitement dans plusieurs productions narratives, questionnaires perceptuels et groupes de discussion auxquels les élèves de 5e secondaire ont participé.

Les thèmes qui émergent des analyses visuelles convergent avec les préoccupations exprimées dans le questionnaire dont les dimensions pratiques et matérielles liées à la transition post-secondaire. Ces dimensions s'articulent autour des éléments à la fois économiques, professionnels et liées à des éléments pratiques de la vie quotidienne :

- *L'indépendance financière comme marqueur d'autonomie* – Pour plusieurs, l'âge adulte est associé à la capacité de subvenir à ses besoins. Les mentions de travail, d'argent, de finances témoignent de cette préoccupation.
- *Les projets professionnels comme horizon concret* – Contrairement à une vision abstraite de l'avenir, beaucoup d'élèves nomment des métiers précis - médecin, personne enseignante, personne programmeuse, artiste. Ces projections concrètes donnent un sens, une direction à la transition.
- *La logistique du quotidien* – Transport, gestion du temps, organisation pratique - ces aspects concrets de la vie au cégep occupent aussi les esprits, témoignant d'une appréhension réaliste des changements à venir.

Nous avions également demandé à ces élèves d'indiquer les différents aspects de leur personne (qualités, habiletés, attitudes, forces, intérêts, talents, etc.) qui leur seront utiles pour ce passage.

- *La persévérance comme qualité fondamentale* – Celle-ci apparaît comme la qualité la plus valorisée et la plus fréquemment auto-attribuée. « Ne pas lâcher », « continuer malgré les obstacles », « stay firm » - ces expressions reviennent comme des formules ou principes qui les guident.
- *Le travail et la discipline* – L'éthique du travail semble profondément intériorisée. Être capable de « travailler fort », d'être « disciplinée », « organisée », ces qualités sont présentées comme essentielles à la réussite future. Le travail ne semble pas être perçu comme un fardeau, mais comme un moyen d'atteindre ses objectifs.

Plusieurs élèves, au-delà de la performance, valorisent leurs qualités humaines, ainsi que leurs compétences sociales et relationnelles : l'empathie et la gentillesse, « être là pour les autres », écouter, comprendre. L'adaptabilité et la résilience, à travers leur créativité et leur intelligence, semblent être des forces qui leur permettent de trouver des solutions originales, à exprimer leur singularité, à aborder les problèmes différemment et sont reconnues comme atouts pour la réussite académique. Enfin, plusieurs élèves nomment le courage et la confiance, comme leur capacité à affronter leurs peurs comme une ressource à cultiver ou renforcer.

Quant aux sources et personnes qui leur procure du bien-être au moment de réaliser leur production visuelle, les élèves ont illustré les éléments suivants :

- *La famille comme ancrage fondamental* – La famille apparaît systématiquement dans les racines des arbres, symbolisant un ancrage stable, une base sûre, une présence inconditionnelle; les parents sont là « peu importe ». Comme mentionné plus haut, la famille est majoritairement présentée positivement, quelques dessins révèlent aussi des tensions -

pression excessive, attentes élevées, sentiment de ne pas correspondre aux espoirs parentaux.

- *Les amitiés comme espace de respiration* – Face aux pressions académiques et familiales, les amitiés offrent un espace de détente, de légèreté, de « normalité » adolescente. Complicité et partage, soutien mutuel, compréhension sans jugement et normalisation des difficultés font partie des éléments nommés par les élèves.
- *Le sport comme espace de socialisation* – Plusieurs élèves indiquent faire partie d'équipes sportives, ce qui structure leur emploi du temps et leurs relations sociales. Cette appartenance à une équipe apparaît comme source significative de bien-être. Le sport est aussi présenté comme un exutoire : on nomme à de nombreuses fois le sport comme moyen de gérer le stress, d'évacuer les tensions, de « vider sa tête ».
- *Les activités créatives et la culture populaire comme espaces d'expression, d'évasion et d'appartenance* – Musique, dessin, danse, théâtre, écriture : ces activités leur offrent un canal d'expression pour des émotions parfois difficiles à verbaliser. L'art leur permet de s'échapper mentalement des pressions quotidiennes. Pour plusieurs, le gaming et la création de jeux vidéo est un espace de détente, de socialisation virtuelle et d'accomplissement ludique.
- *La solitude comme moment apaisant* – L'espace personnel qui apparaît le plus fréquemment comme lieu de bien-être dans les productions narratives est leur chambre. Lecture, écoute de musique, réflexion : ces moments de solitude choisie sont valorisés.

En conclusion, l'analyse des 415 dessins-arbres met en lumière l'apport singulier du langage visuel pour saisir ce que les mots peinent parfois à exprimer. En se représentant sous la forme d'un arbre, les élèves de 5e secondaire ont livré un portrait nuancé de leur rapport à l'avenir, où l'anxiété et l'espoir coexistent plutôt qu'ils ne s'opposent. Leurs dessins révèlent une vision somme toute réaliste de ce qui les attend, mais aussi une conscience de leurs forces et des personnes qui leur procurent un sentiment de bien-être. Les liens sociaux et les loisirs, notamment les sports, y apparaissent comme de véritables ancrages, qui semblent jouer un rôle protecteur face à l'incertitude de la transition. Ces constats soulignent l'importance d'assurer une forme de continuité interordre, afin que ces ressources ne soient pas rompues au passage vers le collégial et qu'elles contribuent pleinement à l'adaptation des personnes étudiantes dès leur première année au cégep.

Ce que les élèves de 5e secondaire révèlent à travers leurs productions narratives

i. Tendances principales qui se dégagent des messages destinés à leurs parents et leur famille :

Les messages aux parents combinent une profonde reconnaissance affective avec des demandes bien articulées : soutien sans jugement, respect de l'autonomie émergente, confiance dans les choix personnels, et présence lors d'une transition vécue comme à la fois excitante et angoissante. La figure parentale est centrale ; elle est perçue à la fois comme filet de sécurité indispensable et comme une source de pression potentielle.

- *La gratitude et la reconnaissance des sacrifices parentaux* - C'est de loin la tendance la plus présente. Les élèves expriment une gratitude profonde, souvent teintée d'une forte conscience des sacrifices consentis par leurs parents, particulièrement chez les enfants de familles immigrantes. Plusieurs formulations évoquent l'idée de « rendre la pareille ».

> *En tant qu'enfant d'immigrant, c'est mon devoir de vous rendre fier. Vos sacrifices m'ont permis de grandir en tant que personne.* (PN_1_22_6) *Nous espérons que notre avenir va vous rendre fiers. On veut vous montrer que les racines que vous avez plantés vont fleurir.* (PN_1_22_2)

- *La demande de soutien pour la transition, sans jugement* – Un grand nombre d'élèves anticipent la transition vers le cégep avec anxiété et formulent une demande explicite de soutien émotionnel, en précisant qu'elles et ils ne se sentent pas encore totalement prêt.es et ont encore besoin de leurs parents :

> *On est stressé pour le cégep. On aimerait que vous compreniez qu'on a toujours besoin de votre aide. Ce n'est pas parce qu'on n'est plus considéré comme des enfants qu'on n'est plus vos bébés.* (PN_1_21_5) *L'an prochain j'espère pouvoir compter encore sur vous même si je sais que je serai beaucoup moins présent(e) à vos côtés.* (PN_3_08_6)

- *La tension entre autonomie et dépendance* – Plusieurs messages témoignent d'une ambivalence caractéristique du passage à l'âge adulte : le désir d'indépendance coexiste avec la conscience d'avoir encore besoin d'un filet de sécurité familial. Les élèves revendiquent leur maturité tout en reconnaissant ne pas être « 100 % prêts pour la vraie vie » :

> *J'aimerais tant que vous me laissiez vivre ma nouvelle vie en tant qu'adulte. Je suis très responsable et assez autonome… Mais il est temps de me laisser à moi-même. Je vous aime !* (PN_2_01_8) *Je suis autonome mais l'an prochain, j'espère pouvoir compter encore sur vous dans quelques aspects.* (PN_2_01_4)

- *La demande de respect des choix de carrière et de programme* – Plusieurs élèves expriment une frustration face aux attentes parentales, souvent orientées vers des professions prestigieuses (médecine, droit), et demandent à être soutenus dans leurs propres choix :

> *Ne jugez pas ma carrière comme cela me décourage… À la place, aidez-moi à me donner un peu de soutien à mes choix.* (PN_1_22_8) *En tant que jeune adulte, on veut prendre nos propres décisions. Surtout au cégep, lorsqu'il faut choisir notre programme. Si ce programme n'est pas un sujet de médecine, avocat…* (PN_1_22_3)

- *La demande de ne pas faire l'objet de comparaison* – Une demande récurrente est formulée par les élèves à l'idée ne pas être comparé.e à des fratries, des ami.es ou des pairs. Cette comparaison est vécue comme blessante et contre-productive :

> *J'ai besoin de soutien, pas de découragement sur ma difficulté en français. Me comparer à quelqu'un ne va pas m'aider.* (PN_2_01_6) *On aimerait ne pas être comparé à nos frères et sœurs.* (PN_3_06_1)

- *La transmission de valeurs comme héritage fondateur* – Plusieurs élèves nomment explicitement les valeurs transmises par leur famille (autonomie, respect, honnêteté, persévérance, identité culturelle) comme des piliers de leur construction identitaire et de leur confiance en soi :

> *Merci pour les valeurs que vous m'avez transmises : ça m'a permis de devenir la personne que je suis aujourd'hui.* (PN_2_01_1) *Merci de nous avoir fait découvrir nos racines, ça nous aide à découvrir une identité propre à nous-mêmes.* (PN_3_06_4)

- *La pression ressentie face aux attentes parentales* – Quelques messages, plus critiques, pointent le poids des exigences parentales sur le bien-être des élèves – pression de réussir, attentes de performance, sentiment d'être jugé.e:

> *Quand vous dites que je dois réussir mon année, sinon j'ai pas de futur, je me sens présencée. J'espérais que vous soyez là pour moi si je fais face à une montagne. Que vous ne me jugiez pas.* (PN_1_21_7) *Vous avez des attentes envers moi qui ne sont malheureusement pas les miennes, mais je m'efforcerais de m'approcher des vôtres le plus possible.* (PN_3_04_4)

- *Une demande d'implication scolaire plus concrète* – Quelques élèves demandent à leurs parents d'être davantage présents dans leur scolarité en posant des gestes concrets :

> *J'aimerais tant que vous soyez plus impliqués dans mes études. Venez aux rencontres de parents, regardez mon bulletin, dites-moi ce que vous pensez de ma performance.* (PN_3_04_1)

ii. Tendances principales qui se dégagent des messages destinés à leur école secondaire :

L'analyse transversale de ces messages fait ressortir cinq points de convergence qui traversent les trois milieux scolaires partenaires. En premier lieu, la gratitude envers le personnel scolaire constitue un fil conducteur dominant : les élèves des trois écoles expriment, souvent avec une sincérité manifeste, leur reconnaissance pour l'accompagnement reçu tout au long de leur parcours secondaire. Cette reconnaissance s'articule étroitement avec un deuxième thème récurrent, celui de la construction identitaire : l'école secondaire est universellement décrite comme un lieu où l'on devient, où l'on se développe en tant que personne, au-delà de la seule transmission de savoirs disciplinaires. Les élèves y évoquent la confiance en soi acquise, les liens créés, les défis surmontés. Or, cette reconnaissance n'exclut pas l'ambivalence, et c'est là le troisième constat : dans les trois écoles, les élèves entretiennent une relation complexe avec l'institution, marquée par des tensions entre ce qui a été vécu positivement et ce qui a été perçu comme insuffisant, voire décevant (manque d'encadrement, règles trop strictes, sentiment d'être délaissé.es). Cette ambivalence se double d'une demande explicite d'accompagnement continu, formulée avec une certaine urgence dans les trois milieux : les élèves souhaitent ne pas être abandonné.es en fin de parcours secondaire, et comptent sur leurs personnes enseignant.es et intervenant.es pour les soutenir activement, et ce jusqu'à la fin de leur année scolaire, dans leur transition vers le collégial. Enfin, la transmission de valeurs (autonomie, respect, persévérance, honnêteté) est reconnue comme une contribution essentielle de l'école secondaire, distincte et complémentaire à la transmission de connaissances, et apparaît dans ces corpus comme un héritage dont les élèves mesurent rétrospectivement l'importance à l'approche de cette transition.

En intégrant l'ensemble des analyses, plusieurs constats émergent:

- *Dualité du rôle enseignant* – Dans les trois écoles, les personnes enseignantes apparaissent comme pouvant être aussi bien des personnes facilitatrices…

> *Chère école secondaire, jusqu'à maintenant vous m'avez aidé à avoir plus confiance. Je me sens actuellement plus confiante pour aller au cégep car je me sens plus préparée pour ça. Je crois que la confiance me sera beaucoup utile pour cette nouvelle étape de ma vie.* (PN_1_21_9) *La persévérance et la discipline que vous m'avez fournie me sera utile pour le Cégep.* (PN_3_08_5)

... que des obstacles à la motivation et à la confiance en soi.

> *Merci d'avoir rendu notre parcours soi-disant amusant et merci certains profs qui nous ont aidé à devenir la personne qu'on est. Par contre, durant nos dernières années, nous nous avons senti délaissés par la direction et certains profs qui ne devraient pas être prof.* (PN_2_02_1) *Les professeurs qui jugent et assument toute sorte de jugement dès le début de l'année.* (PN_3_09_2)

- *Équilibre délicat entre exigence et soutien* – Les élèves des écoles révèlent une tension entre le niveau d'exigence académique attendu (perçu parfois comme excessif) et le besoin de soutien émotionnel et pédagogique souhaité.

> *Vous avez servi de deuxième maison, seulement vous avez malheureusement apporté le stress et l'anxiété. Si seulement nous avions plus de temps, de ressources ou d'encadrement pour accueillir nos peurs.* (PN_3_08_4) *Même si on est finissante, on a besoin d'être plus encadrées par les profs et de nous motiver à poursuivre nos études après le secondaire, car à un certain moment de l'année nous devenons démotivées ou confuses. Donc nous voulons plus de conseils et de soutien de la part des directions, profs, intervenants, etc.* (PN_2_01_6)

- *Préparation à la transition* – Les élèves des trois écoles partagent des préoccupations concernant leur préparation à la transition vers le collégial et le rôle que devrait jouer leur école secondaire, en évoquant notamment des émotions négatives ressenties face aux défis à venir et sur lesquelles l'équipe-école pourrait exercer une influence.

> *La direction, vous devez nous offrir une journée pour nous adapter au cégep. Nous parler plus du type de travail qui peut nous attendre.* (PN_1_22_3) *Nous croyons qu'il serait utile d'aider les élèves à avoir plus de confiance en eux et de les aider à choisir ce qu'ils veulent faire après le secondaire.* (PN_3_09_4) *J'aimerais ne pas autant avoir ce sentiment de découragement et de désespoir face aux grandes difficultés.* (PN_3_09_2)

- *Vision de l'école comme expérience totale* – Les élèves des trois écoles, témoignent largement de leur expérience scolaire au sein de ces écoles

comme une expérience qui dépasse largement le cadre académique et qui vient englober leur développement personnel, social et citoyen.

> *Chère école, merci de m'avoir accueilli comme enfant. Après n'avoir vécu tant d'expériences, je suis devenu plus grand. Maintenant, on me quitte en tant que jeune adulte. (PN_1_21_3) Chère école, jusqu'à maintenant vous nous avez aidés à socialiser et à nous sortir de notre zone de confort. Nous pensons que socialiser est une chose importante de la vie puisque ça nous a ouvert plusieurs portes.* (PN_3_06_4) *L'école nous a aidé avec vos ressources par rapport à des sujets divers comme la sexualité et tout ce qui a rapport avec des sujets mentaux.* (PN_3_04_1) *Vous avez servi de deuxième maison.* (PN_3_08_4)

- *Impact déterminant de l'environnement scolaire* – Les élèves des trois écoles affirment que le milieu scolaire exerce une influence directe et profonde sur la motivation, l'estime de soi et la projection dans l'avenir des élèves.

> *Vous devriez nous traiter comme des adultes, ce qui nous aiderait l'année prochaine pour le cégep. (PN_3_09_6) Je suis reconnaissant d'avoir passé chez vous, mais je sais que ce n'est pas le cas de tout le monde, car même malgré le fait que la société québécoise se veut ouverte et donne une chance à tous, en réalité il y en a certains qui n'ont pas les mêmes chances. (PN_3_04_4) Chère école secondaire, jusqu'à maintenant vous m'avez aidé à avoir plus confiance. Je me sens actuellement plus confiante pour aller au cégep car je me sens plus préparée pour ça. (PN_1_21_9) Durant mon premier du secondaire j'ai rencontré des difficultés, mais avec le temps et l'effort j'ai réussi à développer mon autonomie et ma confiance en moi-même. (PN_3_09_3)*

iii. Tendances principales qui se dégagent des messages destinés au milieu qui les accueillera l'an prochain (cégep ou autres projets post-secondaires) :

Ces textes témoignent d'une période charnière où les élèves expriment simultanément leur désir d'indépendance et leur besoin de soutien, révélant la complexité émotionnelle de cette transition vers l'enseignement supérieur. D'un côté l'excitation et l'anticipation positive du changement et de l'autre, l'expression de préoccupations légitimes et le besoin d'être rassuré.es. Les principales thématiques identifiées sont les suivantes :

- *Demande d'un accueil chaleureux et bienveillant* – C'est la tendance la plus forte et la plus transversale de l'ensemble du corpus. Les élèves des trois

écoles expriment avec une constance remarquable le souhait de ne pas arriver seul.es dans un environnement inconnu. Cette demande d'accueil dépasse la simple politesse. L'accueil semble ainsi perçu non comme un geste ponctuel, mais bien comme une condition de la réussite elle-même.

> *Nous avons peur, nous sommes perdus, nos racines sont plantées, mais nous ne savons pas comment fleurir. Nous avons peur de bloquer, donc nous espérons que notre accueil ne sera pas trop décourageant et que notre entourage sera l'eau qu'un arbre a besoin pour grandir. (PN_1_22_2) J'espère que vous m'accueillerez à bras ouvert. (PN_1_22_4) On espère passer les plus beaux moments de notre vie là-bas. On veut avoir des expériences qui nous marqueront positivement et on veut se sentir écoutés et bien accueillis. (PN_3_09_1) Dans les premières semaines, nous souhaitons être bien accueillis et rassurées. (PN_3_06_1) Nous anticipons déjà les difficultés à venir lorsque nous viendrons chez vous. Nous espérons quand même que vous nous accueillerez chaleureusement et à bras ouvert. (PN_1_22_5)*

- *Demande de soutien et d'accompagnement dans l'autonomie* – Les élèves expriment clairement leur besoin d'être orienté.es et soutenu.es dans leur transition, tout en sachant que le collégial exigera d'eux davantage d'autonomie. La demande ne porte pas sur une prise en charge permanente, mais bien sur une période de transition encadrée : les élèves souhaitent qu'on leur laisse le temps de trouver leurs repères.

> *On espère ne pas trop être laissés à nous-mêmes, car c'est une grosse étape de changement. (PN_2_01_5) Quand j'arriverai, j'aimerais être soutenu et encadré, même si j'embarque dans un monde qui exige beaucoup plus d'autonomie et d'organisation qu'au secondaire. J'espère trouver les ressources nécessaires afin de garantir ma réussite. (PN_3_08_6) Quand j'arriverai, j'aimerais que vous me preniez en charge un moment, ensuite j'apprendrai et je comprendrai bien par moi-même en suivant votre exemple pour devenir autonome. (PN_2_01_6)*

- *Expression d'une anxiété face à la nouveauté et aux défis académiques* – Les élèves anticipent la difficulté et expriment une crainte réelle de ne pas être à la hauteur, tout en voulant y croire. Cette anxiété est souvent formulée avec lucidité : les élèves ne nient pas les défis qui les attendent, mais demandent qu'on en tienne compte dans la façon dont ils et elles seront accueilli.es et accompagné.es. Les élèves ne demandent pas à être épargnés des défis académiques, plusieurs les anticipent et les acceptent, mais souhaitent que ceux-ci soient introduits de manière progressive et bienveillante. Il s'agit d'une

demande d'équilibre entre exigence et soutien : être poussé.es à se dépasser tout en étant accompagné.es dans cet effort. Les élèves savent qu'ils et elles ont encore beaucoup à apprendre, et veulent avoir l'espace pour le faire, sans être submergé.es dès le départ. La transition douce entre secondaire et collégial est ainsi nommée comme une condition de la persévérance.

> *Quand j'arriverai, j'aimerais être soutenu et encadré, même si j'embarque dans un monde qui exige beaucoup plus d'autonomie et d'organisation qu'au secondaire. (PN_3_08_6) L'année prochaine j'espère pouvoir chercher ma passion et atteindre plus de liberté. Toutes les valeurs que j'ai eues me seront utiles. (PN_3_08_5) J'espère que ce programme me motivera à aller réellement à l'école. (PN_3_04_4) Quand j'arriverai au cégep, j'aimerais que cet établissement scolaire m'aide à me découvrir pour trouver mon chemin d'avenir. (PN_3_06_4) Quand je pense à l'an prochain, je me demande si j'aurais de la difficulté à trouver une nouvelle maison. J'ai la crainte d'échouer, l'anxiété à l'arrivée. (PN_3_08_4) Chère cégep, quand j'arriverai, j'aimerais que l'ambiance ne me pousse pas au fond du trou à cause de la pression scolaire. (PN_3_06_3) Cher futur cégep, pensez que les élèves, eux aussi, peuvent vivre des trucs comme de l'anxiété, dépression, démotivation, etc. C'est aussi notre première année au cégep, complètement différente du secondaire. Donc s'il-vous-plaît, soyez patients et présents pour nous. (PN_2_02_1)*

- *Expression d'enthousiasme et d'anticipation positive* – Si l'anxiété est omniprésente, elle coexiste chez plusieurs élèves avec un enthousiasme sincère et une hâte bien réelle. Certain.es projettent sur le cégep des attentes très positives, le voyant comme un espace de liberté, de découverte et d'épanouissement. Cette anticipation positive se manifeste sous différentes formes : l'impatience de côtoyer un nouveau milieu, l'appréciation des aspects attrayants de l'établissement (espaces, infrastructure), et une ouverture franche à l'inconnu.

> *J'ai hâte de pouvoir développer mes valeurs sociales et de découvrir un intérêt plus fort dans mes études, en espérant que cette valeur va prendre encore plus d'importance dans mes valeurs personnelles. (PN_2_01_1) Tant j'arriverai, j'aimerais m'amuser dans cette nouvelle année scolaire, et aimer les matières que vous allez nous apprendre, car le plaisir fait en sorte qu'on apprend mieux. (PN_1_21_8) Chers futur cégep, j'espère que vous allez nous accompagner durant notre quatrième partie de notre vie, en tant que jeune adulte sorti fraîchement du secondaire. Nous espérons vivre de fabuleuses expériences. (PN_1_21_3) [...] j'aimerais que le cégep soit aussi bien ou encore meilleur que les rumeurs entendues. (PN_1_22_4) J'espère avoir une bonne expérience au cégep malgré le travail acharné et les défis qui m'attendent. À très bientôt! (PN_1_22_6) Je suis prêt, il n'y a*

> *plus de panneaux d'arrêts. Quand j'arriverai, je vais vous impressionner. Mon avenir est ici et non là-bas. Je vais avoir réussi, tu verras! (PN_2_01_7)*

- *Expression d'espoir de s'y trouver : trouver sa passion, sa voie, son programme* – Le cégep est projeté comme un lieu de découverte de soi et d'orientation, pas seulement d'études. Plusieurs élèves arrivent avec une incertitude réelle quant à leur programme ou leur carrière, et formulent une demande explicite d'aide à l'orientation.

> *Mon futur cégep, j'espère que tu m'aideras à faire le choix de ma future carrière. Je suis un peu confuse de ce qui me passionne, alors j'ai besoin que tu me guides. (PN_1_22_6) Quand j'arriverai au cégep, j'aimerais que cet établissement scolaire m'aide à me découvrir pour trouver mon chemin d'avenir. (PN_3_06_4) J'espère que ce programme me motivera à aller réellement à l'école. (PN_3_04_4) Il serait intéressant de plus nous parler des chemins possibles que l'on peut emprunter. On souhaiterait aussi que vous partagiez les expériences d'anciens étudiants et que vous aidiez les étudiants actuels à comprendre qu'on a toujours une deuxième chance et qu'on peut changer de programme s'il ne nous convient pas. (PN_3_09_4)*

- *Expression d'espoir de se faire des ami.es et de tisser des liens* – La dimension sociale est très présente dans les productions narratives. Le cégep, c'est aussi un nouveau réseau à construire, avec des personnes qui partagent leurs intérêts et qui agiront comme levier pour elles. Plusieurs élèves formulent d'ailleurs cette préoccupation de manière explicite.

> *Quand nous pensons à l'an prochain, nous nous demandons si nous allons nous faire de nouveaux amis, de nouveaux milieux et une nouvelle vision sur le monde. (PN_3_06_4) Quand nous serons dans nos programmes d'étude, on espère se faire des amis et s'y plaire. (PN_3_06_1) J'espère que vous m'apprendrez comment le cégep fonctionne et comment se faire accepter et se faire des amis. (PN_3_04_7) J'espère pouvoir trouver de bons amis et de bonnes habitudes dans cette nouvelle étape de ma vie. (PN_3_08_4) Quand j'arriverai l'an prochain, j'aimerais m'entourer de nouvelles personnes qui sont bien pour mon avenir. (PN_2_01_2)*

Ce que les élèves de 5e secondaire nous apprennent à travers les groupes de discussion

Le corpus qualitatif mobilisé pour cette analyse comprend trois groupes de discussion réunissant des élèves de 5e secondaire des trois établissements scolaires différents. Les verbatims recueillis ont fait l'objet d'une analyse thématique visant à dégager les principales expériences, perceptions et recommandations formulées par les participants à l'égard de leur orientation scolaire, du soutien reçu et de leur préparation aux études collégiales.

Les groupes de discussion ont permis de mieux comprendre les facteurs qui facilitent ou entravent la préparation des élèves à la transition vers les études postsecondaires. De façon générale, les élèves apprécient les ressources d'orientation mises à leur disposition, notamment les cours de *Projet personnel d'orientation* (PPO), les rencontres avec les conseillers d'orientation ainsi que les différents outils d'exploration des intérêts professionnels. Plusieurs participants soulignent que ces démarches leur ont permis de découvrir des avenues qu'ils n'auraient pas envisagées spontanément. Comme l'exprime un élève : « *Je ne savais pas qu'il y avait des métiers qui existaient* » (E_1_04_7). Les activités d'immersion, telles que les portes ouvertes, les activités *Étudiant d'un jour* et les stages d'observation, sont toutefois les formes de soutien les plus appréciées puisqu'elles leur permettent de se projeter concrètement dans leur avenir scolaire et professionnel. Pour plusieurs, ces expériences ont confirmé leurs choix : « *Ça m'a vraiment aidé à comprendre si je voulais vraiment ça* » (E_3_01_2) et « *Ça a confirmé mon choix de programme* » (E_3_09_31). Les élèves valorisent également l'accompagnement pédagogique offert par certaines personnes enseignantes ainsi que l'aide reçue lors des démarches d'admission au cégep.

Malgré ces éléments positifs, plusieurs limites du soutien actuel sont soulevées. Les élèves déplorent notamment que l'accompagnement en orientation soit parfois insuffisant, peu personnalisé ou offert trop tardivement dans leur parcours scolaire. Plusieurs souhaiteraient être amené.es à réfléchir à leur avenir dès le secondaire 3 plutôt qu'au moment des admissions. Ils rapportent également que certains discours véhiculés à l'école contribuent à accroître leur anxiété à l'égard du cégep. Certaines personnes enseignantes insisteraient davantage sur les difficultés à venir que sur les possibilités de réussite. Une élève résume bien ce sentiment en affirmant : « *On dirait que le cégep, c'est l'enfer* » (E_F_1), tandis qu'une autre ajoute simplement : « *Ça nous stresse* » (E_1_21_17). Les personnes participantes mentionnent également que plusieurs parcours continuent d'être davantage

valorisés que d'autres, tant à l'école qu'à la maison. Dans certains milieux familiaux, la médecine, le droit ou la finance demeurent les professions les plus prestigieuses. Comme le souligne une élève : « *Pour les parents, dire que son enfant est médecin, c'est valorisant* » (E_1_21_17).

Les discussions mettent aussi en évidence un besoin de mieux préparer les élèves au métier d'étudiant.e. Plusieurs reconnaissent les exigences associées au cégep, mais doutent de leur capacité à y répondre. On souhaiterait être davantage accompagnés dans le développement de méthodes de travail, de stratégies d'étude et de compétences liées à l'organisation et à l'autonomie. On estime également qu'une intervention plus rapide lors des premières difficultés scolaires permettrait d'éviter le découragement. À ce sujet, une personne suggère qu'« *il faudrait intervenir dès la première mauvaise note* » (E_2_03_17), tandis qu'une autre estime qu'il serait important de « *faire comprendre que ce n'est pas la fin du monde si tu échoues un examen* » (E_F_2).

Enfin, les élèves proposent plusieurs pistes d'amélioration. La recommandation la plus récurrente concerne la multiplication des expériences concrètes d'exploration professionnelle et scolaire. En effet, on souhaite davantage de stages ou moments d'observation en milieu de travail et de rencontres avec des personnes étudiantes aux études supérieures ou des professionnel.les. Selon eux, ces expériences permettent de valider leurs intérêts de façon beaucoup plus efficace que les activités essentiellement théoriques. Comme le mentionne une participante, « *tu rencontres des gens qui travaillent dans ce métier-là, tu vois comment ils travaillent pour vrai* » (E_F_1). Plusieurs recommandent également de commencer ces démarches plus tôt dans le parcours scolaire afin de permettre aux jeunes d'explorer progressivement différentes possibilités avant d'avoir à faire des choix importants. De façon générale, les élèves considèrent que les approches les plus efficaces sont celles qui leur permettent de vivre concrètement des expériences, d'échanger avec des personnes ayant déjà emprunté ces parcours et de réfléchir à leur avenir dans un contexte rassurant et bienveillant.

4.2 Ce que les parents des élèves de 5e secondaire ont à dire sur les défis du secondaire au collégial

Ce que nous révèle le *Questionnaire perceptuel – Les défis du passage entre le secondaire et le collégial – Le point de vue des parents des élèves de secondaire 5 (QP1-P)*

L'analyse porte sur les réponses de 47 parents ayant complété les deux questions du questionnaire portant sur l'accompagnement offert à leur enfant dans la transition vers le cégep et sur les améliorations souhaitées au sein du système scolaire. L'échantillon est composé majoritairement de mères (39 sur 47), dont 30 parents ayant fréquenté le cégep et 17 parents n'ayant aucune d'expérience collégiale. Par ailleurs, près du tiers indiquent appartenir à des communautés allophones, les langues maternelles déclarées incluent notamment l'espagnol, l'arabe, le kabyle, le berbère, l'italien, le créole et le wolof.

Un constat important ressort du portrait sociodémographique : parmi les parents n'ayant pas fréquenté le cégep, une proportion importante provient de familles immigrantes ou allophones. Cette réalité rejoint les constats de la littérature concernant la superposition fréquente entre le statut de parent d'étudiant.e de première génération collégiale (EPGC) et certains parcours migratoires.

Comment les parents accompagnent-ils leur enfant dans la transition?

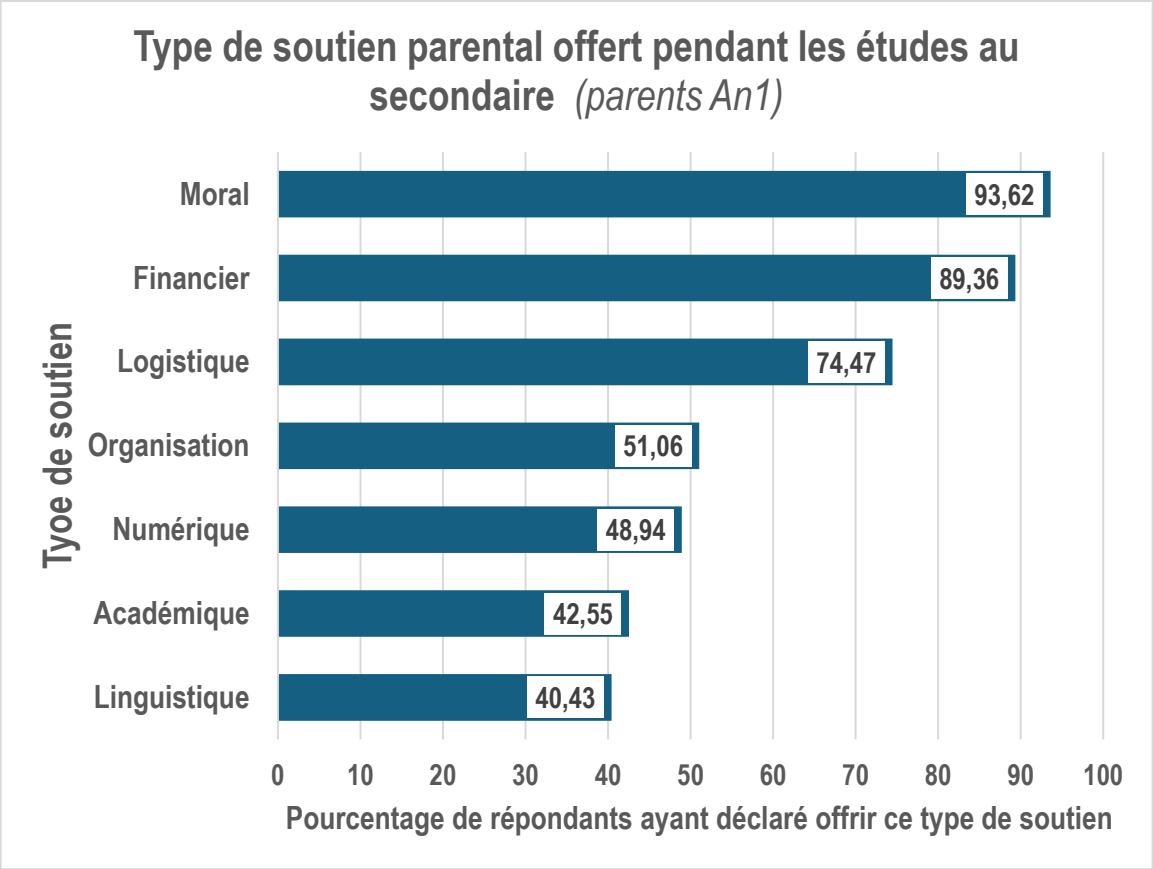
L'analyse des réponses met en évidence quatre grandes formes d'accompagnement parental qui coexistent souvent au sein d'une même famille.

Un accompagnement d'abord relationnel et affectif

Comme le montre les résultats de la figure 12. Les formes de soutien les plus offertes par les parents concordent avec la perception qu'ont les élèves de 5e secondaire de l'étude. Néanmoins, les répondants parents participants à l'étude présentent des pourcentages plus élevés que ceux des élèves répondants du secondaire. Le soutien le plus fréquemment mentionné repose sur la qualité de la relation parent-enfant. Les parents décrivent avant tout un rôle d'écoute, de dialogue, d'encouragement et de soutien moral. Peu importe leur niveau de scolarité ou leur connaissance du

système collégial, plusieurs indiquent accompagner leur jeune par « beaucoup d'écoute », des discussions régulières ou encore en demeurant disponibles pour répondre à ses inquiétudes. Ce résultat suggère que la dimension affective constitue le principal levier mobilisé par les parents pour soutenir la transition vers les études supérieures. Même lorsque les parents se sentent moins compétents pour conseiller leur enfant sur les aspects techniques liés aux études collégiales, ils demeurent fortement engagés sur le plan émotionnel.

Figure 12.Type de soutien parental offert pendant les études au secondaire (parents An1)



Un accompagnement informationnel plus inégal

Les parents ayant fréquenté le cégep se distinguent davantage par leur capacité à mobiliser les ressources liées à l'orientation scolaire. Ils rapportent consulter les sites web des établissements, participer aux journées portes ouvertes, explorer les programmes d'études et utiliser des ressources telles que le SRAM, les conseillers d'orientation ou les activités d'exploration professionnelle. À l'inverse, plusieurs

parents sans expérience collégiale semblent moins familiers avec ces mécanismes et s'appuient davantage sur les informations fournies par l'école secondaire ou par leur enfant. On mentionne devoir apprendre le fonctionnement du système « au fur et à mesure » ou éprouver des difficultés à comprendre l'ensemble des démarches.

Soutenir le projet d'avenir du jeune adulte

De nombreux parents décrivent également un accompagnement centré sur l'orientation vocationnelle. Les discussions portent sur les intérêts personnels du jeune, ses aptitudes, ses aspirations professionnelles et les possibilités de carrière associées aux différents programmes. Plusieurs parents cherchent à aider leur enfant à faire un choix éclairé et cohérent avec ses forces et ses objectifs. On mentionne avoir recours à des tests d'orientation ou à des activités de réflexion sur les professions afin de soutenir la prise de décision.

Favoriser l'autonomie

Un autre thème important concerne le développement de l'autonomie. Plusieurs considèrent que la transition vers le cégep représente une occasion d'apprendre au jeune à prendre ses propres décisions, gérer son temps et assumer progressivement ses responsabilités. Cette volonté de préparer l'enfant aux exigences du collégial apparaît particulièrement présente chez les parents ayant eux-mêmes fréquenté le cégep et qui connaissent les attentes s'intensifiant en matière d'autonomie scolaire.

Des écarts selon le profil des parents

L'analyse des réponses met en évidence certaines différences entre les parents ayant fréquenté le cégep ou non. Chez les parents n'ayant pas fréquenté le cégep, plusieurs réponses témoignent d'un sentiment d'incertitude ou de manque de repères face au système postsecondaire. Certaines personnes indiquent accompagner leur enfant « du mieux qu'ils peuvent » ou soulignent leurs difficultés à obtenir l'information nécessaire. Leur soutien s'appuie davantage sur les dimensions affectives et relationnelles que sur la connaissance des procédures institutionnelles. Cette réalité ne traduit pas un moindre engagement parental, mais plutôt une différence dans les ressources informationnelles disponibles. On observe également des réponses généralement plus brèves ainsi qu'une plus grande absence de réponse cette question dans ce groupe, ce qui pourrait refléter un manque de familiarité avec le vocabulaire scolaire ou avec le questionnaire en lui-même. Chez les parents ayant fréquenté le cégep, les réponses sont souvent plus

détaillées et mobilisent davantage les ressources institutionnelles disponibles. Ces parents mentionnent régulièrement les conseillers d'orientation, les activités d'immersion, les programmes d'études, le SRAM ou encore les choix de cours stratégiques au secondaire. Leur discours est également davantage orienté vers la préparation à l'autonomie et vers les stratégies à mettre en place pour favoriser la réussite future.

Les principales améliorations souhaitées par les parents

L'analyse de la deuxième question révèle un élément particulièrement intéressant : près du tiers des répondants n'ont formulé aucune suggestion précise ou ont simplement indiqué que les services actuels étaient satisfaisants. Toutefois, parmi les parents ayant proposé des pistes d'amélioration, trois grands besoins ressortent clairement.

1. Multiplier les occasions d'exploration concrète du cégep

Il s'agit du thème le plus fréquemment évoqué. Les parents souhaitent que les élèves puissent vivre davantage d'expériences concrètes leur permettant de découvrir la réalité collégiale avant de devoir faire un choix. Plusieurs proposent :

- des demi-journées ou journées d'immersion au cégep;
- des visites plus fréquentes des établissements;
- des kiosques d'information à même dans les écoles secondaires;
- des conférences offertes par d'ancien.nes élèves;
- des rencontres avec des professionnel.les ou des étudiant.es du collégial;
- une sensibilisation à l'orientation amorcée plus tôt dans le parcours scolaire.

Ces demandes traduisent un désir de rendre la transition plus concrète et moins abstraite pour leurs enfants.

2. Renforcer la communication avec les familles

Plusieurs parents dénoncent le fait que les informations importantes transitent principalement par l'intermédiaire de leur adolescent.e, ce qui entraîne parfois un déficit d'information. Les parents souhaitent recevoir des communications plus directes et plus fréquentes concernant :

- les programmes d'études;
- les préalables;
- les conditions d'admission;

- les échéanciers;
- les différentes trajectoires de formation.

Plusieurs recommandent également l'organisation de rencontres destinées spécifiquement aux parents dès le secondaire 3 ou 4 afin de mieux les préparer à accompagner leur enfant.

3. Augmenter les ressources en orientation

De nombreux répondants estiment que les services d'orientation demeurent insuffisants compte tenu de l'importance des décisions que doivent prendre les jeunes.

Ils souhaitent notamment :

- un accès plus rapide aux conseillers d'orientation;
- davantage de rencontres individuelles;
- une meilleure disponibilité des API et des professionnels du collégial;
- un accompagnement plus soutenu tout au long du processus de choix.

Pour plusieurs parents, l'orientation scolaire demeure un « casse-tête » qui mériterait davantage de ressources humaines.

Ce que nous révèle les entretiens avec les parents des élèves de 5e secondaire

Corpus mobilisé : Cette analyse repose sur un corpus composé d'un groupe de discussion réunissant trois parents (P1, P2 et P3) ainsi que de deux entrevues individuelles réalisées auprès de mères d'élèves de 5e secondaire.

Les personnes participantes présentent des profils diversifiés, tant sur le plan scolaire que socioculturel : parents ayant fréquenté l'université, parents d'étudiant.e de première génération au collégial (EPGC), ainsi que des personnes migrantes de première génération. Les élèves fréquentent différentes écoles secondaires de l'est de Montréal, notamment Henri-Bourassa, Jean-Grou et l'ESPAT. Cette diversité de profils permet de documenter des réalités variées quant au rapport aux études supérieures et au processus de transition vers le cégep.

Les représentations des études supérieures : une forte valorisation, dans le respect de l'autonomie des jeunes

L'ensemble des participants accorde une grande valeur aux études postsecondaires. Celles-ci sont généralement perçues comme un levier favorisant l'épanouissement personnel, l'accès à de meilleures conditions de vie et l'ouverture de possibilités professionnelles. Pour plusieurs parents, les études représentent également un moyen d'assurer une certaine sécurité économique dans un contexte où il devient difficile de vivre convenablement avec des emplois peu qualifiés.

Cette valorisation prend toutefois différentes formes selon le parcours des familles. Chez certains parents universitaires, la poursuite d'études supérieures paraît presque aller de soi. À l'inverse, chez les parents immigrants, les études s'inscrivent souvent dans la continuité du projet migratoire familial. Comme le souligne P2 : *« on est arrivés tard ici, alors c'est important que les enfants aient un bon niveau d'instruction »*.

Malgré cette forte valorisation scolaire, tous les parents rencontrés insistent sur l'importance de respecter les choix de leur enfant. La plupart rejettent une approche autoritaire de l'orientation et privilégient l'autonomie du jeune. Ainsi, la participante 3_14_M affirme : *« tu fais ce que tu veux, tu fais ce que tu aimes »*. P3 remet également en question l'idée d'un parcours de vie unique et normatif en soulignant que la réussite ne se résume pas nécessairement à suivre une trajectoire linéaire prédéterminée.

Néanmoins, certains participants reconnaissent une tension entre leurs aspirations parentales et leur volonté de respecter les choix du jeune. Cette réalité apparaît particulièrement présente chez certains parents immigrants de première génération. La participante 3_14_M évoque notamment le *« côté pervers »* du sacrifice migratoire, qui peut parfois conduire les parents à exercer une pression importante afin que les enfants tirent profit des occasions qui leur sont offertes.

Une connaissance inégale du système collégial québécois

L'un des constats les plus marquants concerne les différences importantes dans la compréhension du système collégial québécois. Les parents qui n'ont pas eux-mêmes fréquenté le cégep, ou qui ont complété leur parcours scolaire il y a plusieurs années, rapportent un sentiment de décalage face aux multiples exigences liées à la transition. La participante 3_14_M mentionne avoir appris plusieurs informations «

sur le tas », tandis que 2_3_M rappelle que cela faisait *« 33 ans qu'on est sorti du système »*.

Plusieurs parents disent découvrir tardivement certaines informations jugées essentielles, telles que la cote R, le fonctionnement des programmes contingentés, la pondération des résultats scolaires ou encore les différentes trajectoires possibles entre le secondaire, le cégep et l'université. On relate avoir dû effectuer de nombreuses recherches ou construire leurs propres outils pour accompagner leur enfant dans sa réflexion.

Cette méconnaissance est également alimentée par les changements importants qui accompagnent l'entrée au cégep. Plusieurs participants appréhendent la diminution des communications entre les établissements et les parents ainsi que la responsabilisation accrue des jeunes à partir de 18 ans. Pour certains personnes migrantes (récemment ou non), cette rupture apparaît particulièrement difficile à comprendre puisque les pratiques de suivi parental sont souvent plus soutenues dans leur système d'origine.

Des perceptions contrastées de l'accompagnement offert au secondaire

Les parents décrivent des expériences très variables quant à l'accompagnement offert dans leur école secondaire. Certains participants, notamment P1, estiment recevoir de nombreuses informations concernant les études postsecondaires, allant jusqu'à considérer qu'il y en a parfois *« presque un peu trop »*. D'autres soulignent la disponibilité et le soutien des personnes professionnelles de l'orientation. À l'opposé, P3 déplore un manque de communication et qualifie parfois l'accompagnement reçu de *« laisser-aller »*. Plusieurs parents ont l'impression que la qualité du soutien dépend largement de l'établissement fréquenté, des ressources disponibles et parfois même des personnes intervenantes rencontrées. Certains témoignages révèlent également une insatisfaction à l'égard de certaines pratiques scolaires. P1 et P3 rapportent notamment des propos d'enseignants perçus comme décourageants par rapport aux aspirations des jeunes. L'exemple évoqué selon lequel *« il n'y a personne à l'école X qui est devenu médecin »* illustre la manière dont certains discours peuvent être interprétés comme limitant les ambitions des élèves plutôt que les soutenant. Plusieurs parents soulignent également que les familles qui réussissent le mieux à naviguer dans le processus sont souvent celles qui possèdent déjà un fort capital scolaire ou qui adoptent une posture particulièrement

proactive. Cette réalité soulève des préoccupations en matière d'équité pour les familles moins familières avec le système éducatif.

Une transition perçue comme brusque et insuffisamment préparée

L'idée d'une transition secondaire-cégep vécue de façon abrupte constitue probablement l'un des thèmes les plus consensuels du corpus. Plusieurs parents décrivent cette période comme un véritable *« pied du mur »*, où les décisions importantes doivent être prises rapidement sans que les jeunes et leurs familles aient toujours eu le temps de s'y préparer adéquatement. La participante 3_14_M établit d'ailleurs une comparaison éclairante avec la transition primaire-secondaire (T2). Selon elle, cette dernière fait l'objet d'une préparation progressive s'échelonnant sur plusieurs mois, alors que la transition vers le cégep apparaît souvent beaucoup plus tardive et improvisée. Par ailleurs, plusieurs parents démontrent une forte sensibilité à la question des inégalités d'accès à l'information. La participante 3_14_M insiste sur le fait que l'égalité ne consiste pas nécessairement à offrir les mêmes services à tout le monde, mais plutôt à offrir des mesures adaptées aux besoins particuliers de certaines populations. Elle résume cette idée en affirmant que *« l'égalité, c'est pas le même niveau de service pour tout le monde »*.

Les principaux besoins identifiés

Les besoins exprimés par les parents convergent largement autour de l'accès à une information plus claire, plus accessible et mieux structurée. Plusieurs souhaitent recevoir un calendrier détaillé des étapes importantes liées à la transition. P3 résume bien cette attente en mentionnant : *« Un simple calendrier clair. Un seul courriel aurait été suffisant.»* Les parents demandent également davantage d'occasions de participer à des rencontres spécifiquement conçues pour eux. Ces rencontres permettraient de mieux comprendre le fonctionnement du cégep, les programmes d'études, les critères d'admission ainsi que les mécanismes d'aide à l'orientation. La participante 3_14_M affirme à ce sujet : *« j'aurais aimé qu'on nous fasse carrément une rencontre pour les parents »*.

Plusieurs estiment également que cette préparation devrait commencer dès le secondaire 4, voire plus tôt, afin de laisser davantage de temps aux jeunes pour réfléchir à leur projet d'avenir. Au-delà de l'information technique, les parents soulignent l'importance de soutenir le développement personnel des adolescent.es. La confiance en soi, la connaissance de soi, l'estime personnelle et les habiletés

relationnelles sont identifiées comme des facteurs essentiels dans la réussite de la transition et du projet d'orientation.

Enfin, on rappelle la nécessité d'adapter les moyens de communication à la diversité des familles. Selon 3_14_M, *« il n'y a pas le parent-type »*. Plusieurs recommandent donc de combiner les courriels, les documents papier, les webinaires, les capsules vidéo et les rencontres en personne afin de rejoindre un plus large éventail de parents.

Les pistes d'action proposées

Les recommandations formulées par les parents s'inscrivent principalement dans une perspective de coéducation et de collaboration entre les différents acteurs concernés par la transition. On recommande notamment de mettre en place un accompagnement progressif amorcé dès le secondaire 4, comprenant des rencontres destinées aux parents et aux élèves à des moments stratégiques du parcours. On suggère également le développement d'outils simples et accessibles portant sur le fonctionnement du cégep, la cote R, les choix de programmes et les démarches d'admission. Plusieurs parents valorisent également les initiatives d'arrimage entre le secondaire et le collégial. À titre d'exemple, 2_3_M souligne que l'activité *Étudiant d'un jour* a joué un rôle important dans la réflexion de sa fille et a permis de démystifier la réalité collégiale. Enfin, plusieurs mettent de l'avant l'importance de renforcer les liens entre l'école, le cégep et les organismes communautaires du territoire. Ils estiment que ces partenaires peuvent agir comme des ressources complémentaires essentielles, particulièrement auprès des familles qui connaissent moins bien le système éducatif québécois.

Conclusion intégrée des résultats auprès des parents à l'an 1

D'abord, les résultats montrent que les parents accordent une grande importance aux études postsecondaires et se perçoivent comme des acteurs significatifs dans l'accompagnement de leur enfant. Qu'il s'agisse des personnes répondantes au questionnaire ou participantes aux entretiens, l'accompagnement parental repose d'abord sur une présence relationnelle forte caractérisée par l'écoute, les échanges, l'encouragement et le soutien émotionnel. Les parents expriment également un souci partagé de respecter l'autonomie de leur enfant et de l'amener à développer progressivement sa capacité à prendre ses propres décisions. Ainsi, même lorsque les études supérieures sont fortement valorisées, les parents privilégient généralement une posture de soutien plutôt que d'autorité.

Les résultats mettent toutefois en lumière des inégalités importantes dans la capacité des familles à accompagner les dimensions plus techniques de la transition. Les parents ayant fréquenté le cégep mobilisent plus facilement les ressources institutionnelles disponibles et démontrent une meilleure connaissance du fonctionnement du système collégial. À l'inverse, les parents n'ayant pas fréquenté le cégep, particulièrement des personnes immigrantes ou provenant de communautés allophones, rapportent davantage d'incertitudes quant aux démarches, aux exigences scolaires, aux programmes ou encore aux critères d'admission. Cette différence apparaît tant dans les réponses au questionnaire que dans les entrevues, où plusieurs participants indiquent avoir dû apprendre le fonctionnement du système « sur le tas » ou accompagner leur enfant « du mieux qu'ils peuvent ». Ces résultats suggèrent que les inégalités observées reposent moins sur l'engagement parental que sur un accès différencié à l'information et aux codes du système éducatif.

Un autre constat majeur concerne la perception de la transition secondaire-cégep elle-même. Les parents la décrivent comme une étape importante, mais souvent vécue de manière brusque et insuffisamment préparée. Plusieurs ont l'impression que les décisions liées au choix de programme et à l'admission doivent être prises rapidement, alors que les jeunes et leur famille disposent parfois de peu de temps pour explorer les différentes possibilités. Cette impression est particulièrement marquée chez les parents moins familiers avec le fonctionnement du réseau collégial québécois.

Les besoins exprimés convergent également de façon remarquable d'une source de données à l'autre. Les parents réclament une information plus précoce, plus claire et mieux structurée concernant les parcours scolaires, les exigences d'admission et les différentes options de formation. On souhaite également davantage d'occasions d'exploration concrète du milieu collégial, notamment par le biais de visites, d'activités immersives, de témoignages d'étudiants ou d'expériences permettant aux jeunes de mieux comprendre la réalité des études collégiales avant d'effectuer un choix. Par ailleurs, plusieurs parents insistent sur l'importance de recevoir une information qui leur soit directement destinée et adaptée à la diversité des réalités familiales.

Enfin, l'ensemble des résultats souligne l'importance d'une approche de coéducation reposant sur une collaboration plus étroite entre les familles, les écoles secondaires, les établissements collégiaux et les partenaires communautaires. Les parents souhaitent être davantage considérés comme des partenaires du processus de transition et avoir accès à des ressources leur permettant d'accompagner leur

enfant de manière éclairée. Les données suggèrent également que certaines familles, notamment celles dont les parents d'EPGC ou issus de l'immigration, pourraient bénéficier de mesures additionnelles visant à réduire les inégalités d'accès à l'information et à soutenir leur compréhension du système éducatif québécois.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que la transition secondaire-collégial constitue un processus qui mobilise fortement les familles, mais dont la réussite repose en partie sur des ressources informationnelles et institutionnelles inégalement distribuées. Ils mettent en évidence la nécessité d'offrir un accompagnement plus précoce, plus explicite et plus inclusif afin de soutenir à la fois les jeunes et leurs parents dans cette étape charnière du parcours scolaire.

4.3 Le point de vue des personnes étudiantes du collégial sur leur expérience de transition secondaire-cégep (an 2)

QP 2-F et entretiens avec les personnes finissantes

Dans le souci de mieux comprendre ce qui peut faciliter ou nuire au passage vers les études supérieures, l'équipe de recherche a invité toutes les personnes finissantes du secondaire à remplir le questionnaire à l'an 2, que ces dernières fréquentent ou non le cégep au moment de la complétion du questionnaire. Les résultats présentés ci-dessous portent toutefois uniquement sur les réponses des 61 répondants (sur un total de 75) qui fréquentaient un cégep. Pour ce qui des résultats d'analyse des 14 autres personnes, des analyses sont en cours et elles feront l'objet d'une publication ultérieure.

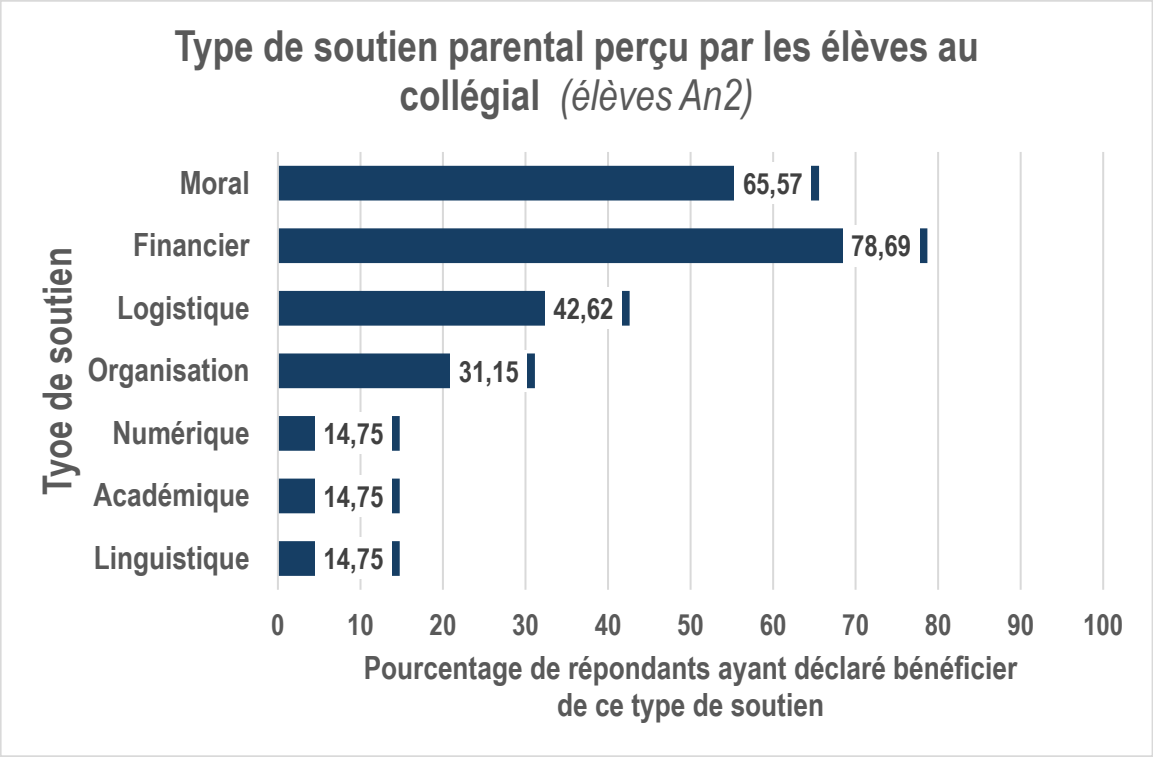
Corpus mobilisé : Les résultats proviennent à la fois des réponses au questionnaire perceptuel de l'an 2 (QP 2-F), auquel 61 personnes étudiantes du collégial ont répondu, ainsi des propos recueillis lors de 4 entrevues individuelles et d'un groupe de discussion réunissant 5 personnes étudiantes. De plus, rappelons que les personnes participantes proviennent des écoles trois écoles secondaires-partenaires. Ces dernières fréquentent, au moment de la collecte de données, différents cégeps de la région montréalaise. Pour le présent rapport, nous vous présentons quelques faits saillants des résultats combinés provenant des réponses au questionnaire et des entretiens.

Les résultats en lien avec le soutien social perçu (voir le graphique ci-bas) par les personnes étudiantes à l'an 2 montrent que le soutien financier (78,7 %) et le soutien moral (65,6 %) demeurent les formes de soutien parental les plus fréquemment rapportées par les étudiants au collégial. Toutefois, la comparaison avec l'an 1 révèle une diminution généralisée du soutien perçu dans presque toutes les dimensions. Cette baisse est particulièrement marquée pour le soutien moral, qui passe de 75,0 % à 65,6 %. Des diminutions sont également observées pour les soutiens logistique, organisationnel, numérique, académique et linguistique. À l'inverse, le soutien financier constitue la seule dimension en progression, passant de 69,0 % à 78,7 %. Ces résultats suggèrent que, lors du passage au collégial, l'accompagnement parental tend à diminuer sur les plans relationnel et pratique, tandis que le soutien financier prend une importance accrue.

Les données issues du questionnaire ont aussi permis d'approfondir la compréhension du soutien parental perçu par les personnes étudiantes. Parmi les différentes formes de soutien parental proposées, plus de la moitié des personnes

étudiantes (54,1 %) ont identifié le soutien moral comme étant la forme de soutien la plus utile durant leur parcours. Par ailleurs, lorsqu'on leur a demandé quelle forme de soutien ils auraient souhaité recevoir davantage au cours de leur première session collégiale, le soutien moral est apparu comme le besoin le plus fréquemment mentionné (23 %), suivi du soutien à l'organisation (14,8 %). Ces résultats suggèrent que, malgré l'importance accordée au soutien moral, plusieurs étudiants auraient bénéficié d'une présence sociale et relationnelle accrue de la part de leurs parents lors de leur transition vers le collégial. Cette interprétation est d'ailleurs cohérente avec le fait que seulement un peu plus du quart des répondants (26,2 %) considèrent le soutien parental reçu comme étant suffisant.

Figure 13.Type de soutien parental perçu par les élèves au collégial (élèves An2)



De manière généralisée, les personnes étudiantes du collégial décrivent leur expérience en nommant le « saut qualitatif » auquel elles ont dû faire face, tant sur le plan du passage vers la vie d'adulte (vers une plus grande autonomie, davantage de responsabilités, processus émancipatoires et la construction de soi), du niveau

académique attendu, des méthodes de travail intellectuel que sur les enjeux d'orientation scolaire et professionnelle.

- *Liberté et autonomie comme appréciation centrale* – La flexibilité des horaires, la plus grande indépendance dans la gestion du parcours, la confiance que leur témoignent leurs enseignant.es et le sentiment d'être traitées comme une personne adulte sont des éléments fréquemment identifiés et appréciés durant leur première session au collégial. On est considéré comme des adultes, on est libre de nos choix. » (F_3_04_5)

- *Le « mur » comme expérience presque universelle* – Les personnes étudiantes utilisent des images saisissantes pour décrire leur entrée au cégep : « frapper un mur », « une claque dans la gueule », « péter ma bulle ». Cette préoccupation centrale traverse l'ensemble du corpus et renvoie au choc entre les attentes anticipées et la réalité vécue, qu'elle soit académique, organisationnelle ou émotionnelle.

- *La gestion du temps comme défi structurant* – Quasi unanimement nommée comme le défi le plus important de la première session. Les élèves décrivent la rapidité du calendrier (15 semaines condensées), la difficulté de planifier les travaux à l'avance, la procrastination qui s'installe et le rattrapage difficile en fin de session. Plusieurs racontent des récits concrets (nuits de sommeil d'une durée de 3 heures, accumulation de travaux, semaine 15 qualifiée de « catastrophique », etc.). Les élèves identifient la planification, la priorisation, la prise de notes adaptée et la capacité à soutenir la concentration sur des cours de trois ou quatre heures comme apprentissages centraux à développer en amont et pendant la transition. « Il faut s'adapter à gérer son temps, parce que là ça devient beaucoup plus sérieux qu'au secondaire [...]. 15 semaines : tout est condensé !» (F_1_21_20)

- *Les cours de la formation générale comme zone de fragilité* – Les cours de français et de littérature reviennent de manière insistante comme des cours redoutés, plusieurs élèves les ayant abandonnés ou échoués. Les cours de philosophie sont également cités comme déclencheur d'abandon précoce. Les personnes étudiantes expriment un sentiment marqué de saut qualitatif pour ces disciplines de la formation générale et jugent qu'elles y sont mal préparées entre le secondaire et le cégep.

- *La santé mentale comme préoccupation explicite* – Plusieurs personnes étudiantes nomment spontanément la santé mentale comme un enjeu central, qu'elles estiment insuffisamment abordé dans leur préparation. Les récits incluent une gestion de stress dégradée, un sentiment de solitude et d'isolement, et pour quelques élèves, des suivis psychosociaux ont été entamés en cours de session. Plusieurs expriment qu'au secondaire, l'aide venait à elles, alors qu'au cégep il faut la solliciter. Cette autre transition, entre un encadrement assigné vers une démarche autonome, constitue un

apprentissage qui mérite d'être clairement nommé et qui nécessite également un accompagnement. « Je connais plusieurs personnes qui ont eu des difficultés au niveau de la santé mentale pendant la transition. Puis c'est important de ne pas avoir honte d'aller chercher de l'aide. » (F_3_05_22)

- *Le sentiment d'inadéquation programme-personne et les changements d'orientation* – Plusieurs élèves nomment soit un choix par défaut au secondaire, soit une découverte progressive d'un décalage entre leurs valeurs ou leurs aptitudes et les exigences du programme choisi. Les forces et qualités mobilisées par ces personnes étudiantes convergent à nouveau autour de la persévérance et de la détermination. Nous remarquons également une capacité réflexive plus marquée que dans les corpus de l'an 1. En effet, nous notons une capacité d'introspection, de déclic après une difficulté, de modification durable de ses habitudes dans ce qu'elles témoignent. Pour certaines d'entre elles, la compétitivité agit comme moteur de mobilisation tardive ; pour d'autres, l'indépendance et la capacité d'adaptation préexistantes facilitent la transition. Quelques élèves nomment aussi leur initiative relationnelle comme stratégie d'intégration.

Parmi les facteurs qui peuvent nuire au passage vers le collégial, les personnes étudiantes identifient les éléments suivants :

- *Discours préparatoires polarisés au secondaire* – Les personnes étudiantes dénoncent à la fois des discours trop alarmistes (« tu vas frapper un mur », profs démotivants) et des discours trop idéalisants (« le cégep, ça va être la meilleure expérience de ta vie », « vous aurez du temps libre »). L'absence d'un discours nuancé et réaliste apparaît comme une cause concrète de découragement précoce et d'abandon.

- *Lacunes structurelles dans l'accompagnement à l'orientation au secondaire* – Plusieurs ont décrit les services en orientation scolaire et professionnelle comme insuffisants, voire absents (ou avec des personnes-ressources embauchés tardivement). De plus, les démarches d'orientation existantes (tests, entretiens, etc.) apparaissent insuffisantes pour saisir la singularité des élèves.

- *Saut qualitatif académique et préparatoire* – Le décalage entre les exigences du français au secondaire et au cégep, le manque de préparation aux outils numériques et à la rigueur méthodologique, ainsi que l'absence d'expérience de longues plages de cours sont nommés comme des facteurs concrets qui rendent les premières semaines particulièrement éprouvantes. « Il faut vraiment que tu regle ton problème de fautes de français car ça compte dans tout travail écrite que tu fait peu importe la matière. » (F_3_05_5)

Les aptitudes liées au métier d'étudiant.e

Les figures qui suivent des réponses au QP2-F, nous amène à constater que les élèves se sentent malgré tout généralement bien préparés pour certaines compétences liées à l'organisation personnelle et aux exigences scolaires de base, mais moins outillés pour les habiletés informationnelles propres aux études collégiales. Les niveaux de préparation perçus les plus élevés concernent l'utilisation des outils numériques (75,0 % se disent bien ou très bien préparés), la reprise des cours manqués (73,2 %), la gestion du temps (69,5 %), la préparation aux examens (66,6 %) ainsi que la capacité à se réserver du temps personnel (60,0 %). Une majorité de répondants se considère également bien préparée pour rédiger des textes (58,4 %), lire des textes (51,7 %) et prendre des notes (60,4 %).

À l'inverse, les compétences pour lesquelles les élèves se sentent les moins préparés sont principalement liées au travail intellectuel et méthodologique attendu au collégial. Plus de la moitié des répondants (51,7 %) estiment être peu ou pas du tout préparés à indiquer correctement leurs références. Les recherches documentaires constituent également une zone de vulnérabilité importante, puisque 50,0 % des élèves ne se sentent pas suffisamment préparés à réaliser ce type de travail. Des proportions non négligeables rapportent aussi un sentiment de préparation insuffisant pour effectuer leurs travaux (47,4 %), rester concentrés (44,1 %) et prendre des notes (39,7 %). Ces résultats suggèrent que les personnes étudiantes arrivent au cégep éprouvent davantage de difficultés en ce qui concerne les compétences informationnelles, la méthodologie du travail intellectuel et certaines stratégies d'apprentissage qui sont pourtant centrales à la réussite de la transition vers les études collégiales.

Figure 14.Degré de préparation perçu à l'égard de différentes aptitudes liées au métier d'étudiant.e au collégial.

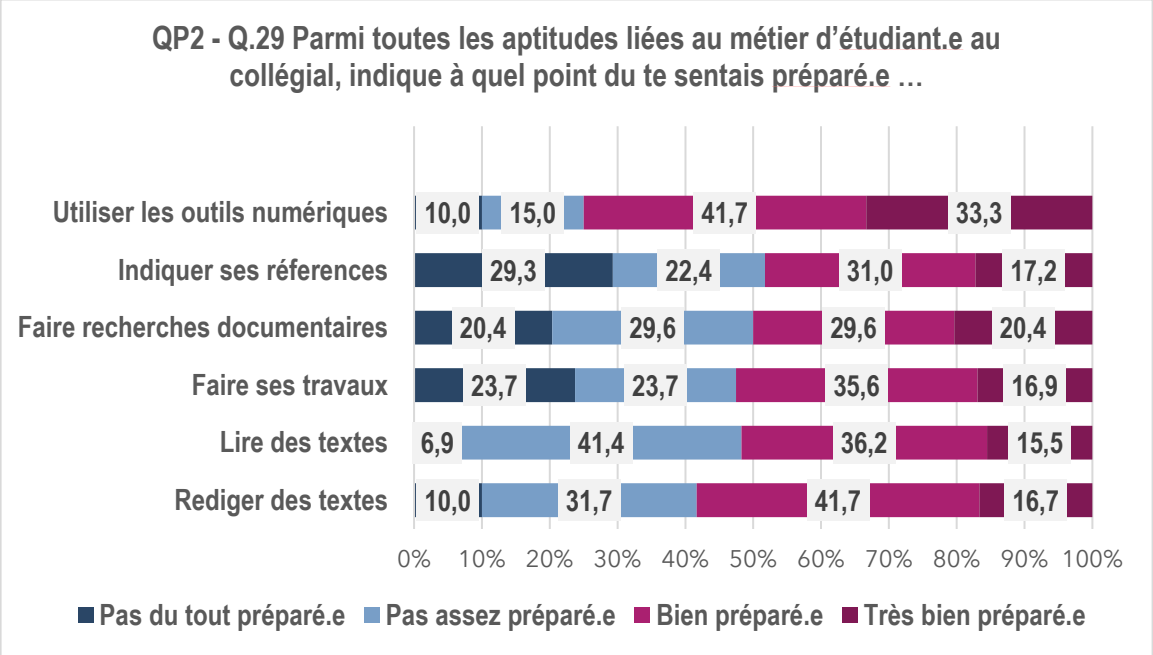
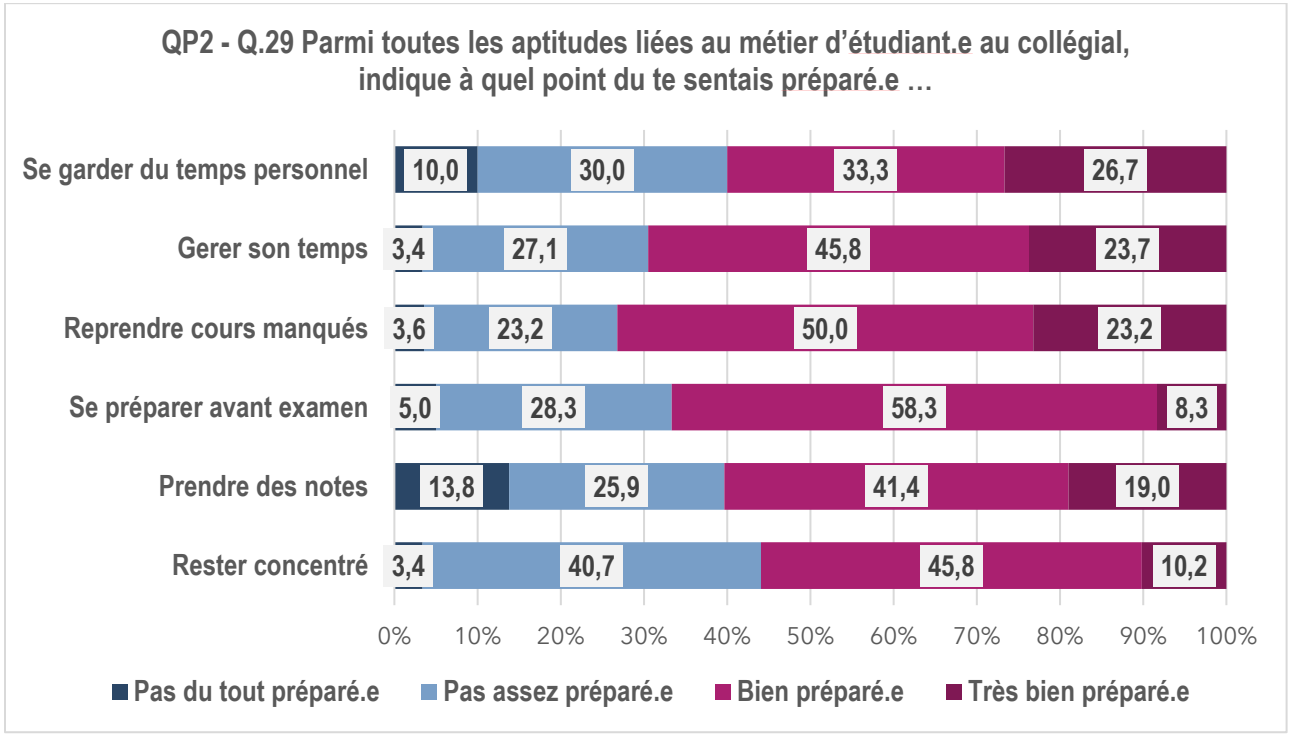


Figure 15.Degré de préparation perçu à l'égard de différentes aptitudes liées au métier d'étudiant.e au collégial. (suite de la figure 14)



- *Disparités dans le soutien parental* – Plusieurs personnes étudiantes rapportent que leurs parents – souvent ceux n'ayant pas fréquenté le cégep – ne comprennent pas les réalités qu'elles vivent durant cette transition. Pour quelques-unes, cela se traduit par une pression importante, sans soutien méthodologique, qui s'accompagne parfois d'un message décourageant (« si c'est trop dur, abandonne »), ou par une pression culturelle qui empêche l'expression ou la reconnaissance du stress vécu. « Mes parents ont pas eu un grand niveau de scolarité, enfin, du moins aucune scolarité canadienne, donc ils peuvent pas trop se mettre à ma place pour m'aider vu qu'ils connaissent pas mes réalités. Je leur en veux pas trop pour ça. » (F_3_04_33)
- *Charges économiques et familiales nouvelles* – Les personnes étudiantes nomment le travail rémunéré, le paiement des frais et du matériel et les responsabilités familiales (s'occuper de cadets, déménagement, perte d'un parent) comme des éléments qui viennent alourdir une transition déjà exigeante et qui peuvent agir comme déclencheurs de désengagement ou de pause.
- *Messages contradictoires des enseignant.es du collégial* – Les personnes étudiantes rapportent une incohérence entre les messages rassurants du début de session (« ne vous inquiétez pas, l'examen est loin ») et la pression intense de la mi-session, en l'absence de rappels réguliers en classe.

Parmi les facteurs qui facilitent le passage vers le collégial, les personnes étudiantes du collégial ont identifié ces éléments :

- *La cohorte de leur programme et la création rapide de liens* – Les personnes étudiantes rapportent qu'au début de la première session, un « momentum » favorise la création rapide d'amitiés, parce que tout le monde cherche à connecter. Cela dit, certaines d'entre elles apportent cette nuance : la cohorte ne garantit pas le sentiment d'appartenance, et plusieurs amitiés solides se créent en dehors du programme principal (équipes sportives, activités libres, événements institutionnels/vie étudiante).
- *Le démenti positif des discours alarmistes pré-cégep et accueil chaleureux* – Plusieurs d'entre elles expriment un soulagement face à l'accueil chaleureux des personnes enseignantes du cégep, en contraste avec les discours qu'elles avaient entendus au secondaire (« pas disponibles », « distants », « froids »).
- *Le soutien parental différencié et une reconnaissance de la nouvelle autonomie* – Les personnes étudiantes apprécient particulièrement le soutien de la part de leurs parents, principalement sur les plans financier et le moral (fondé sur l'écoute plutôt que les conseils). Plusieurs valorisent aussi le fait que leurs parents reconnaissent leur passage au statut d'adulte et leur laissent davantage d'autonomie. « [Mes parents] s'attendent à ce que je me

responsabilise plus. (F_1_21_20), « Tu es adulte maintenant, c'est toi qui gères. » (F_3_01_6) « J'aime le fait que je suis libre et que je ne suis pas en permanente surveillance [...]

- *Le soutien des pairs comme première ressource* – Pour ces personnes étudiantes, les ami.es et les collègues de classe arrivent en tête des ressources mobilisées, devant la famille et largement devant les services institutionnels. En effet, elles expliquent que les pairs « peuvent se mettre à leur place » parce expérimentant les mêmes réalités, ce qui rend l'écoute plus accessible que celle de leurs parents.
- *Les services et structures institutionnels du cégep* – Les centres d'aide spécialisés (centres d'aide en français, en sciences humaines, etc.), les services psychosociaux, l'API, les Bureaux d'accueil des premières années et les cours explicites de méthodologie de travail intellectuel sont nommés comme leviers majeurs lorsqu'ils sont connus et utilisés.

4.4 Le point de vue des parents des personnes étudiantes du collégial sur l'expérience de transition de leur enfant (an 2)

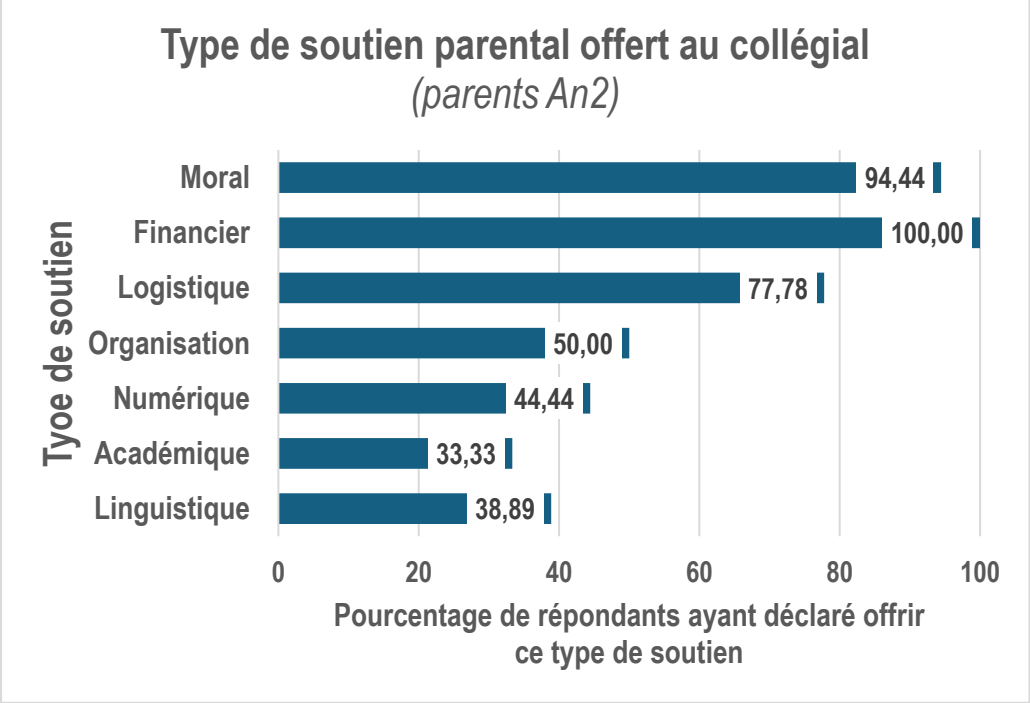
QP 2-P et entretiens avec les parents

Corpus mobilisé **:** Les résultats proviennent des réponses au questionnaire perceptuel de l'an 2 (21 parents) et de 8 entrevues individuelles auprès de parents de personnes étudiantes qui ont fait leur entrée au collégial à l'automne 2024. Soulignons, parmi les personnes répondantes, une diversité des profils parentaux (parents universitaires québécois, parents ayant étudié hors Québec, parents EPGC, parents allophones) ainsi que des parcours scolaires pour leurs jeunes adultes (préuniversitaire, technique, Tremplin DEC). Le nombre de parents répondants étant plus restreint, nous avons traités et analysées les données avec une stratégie d'analyses de contenu.

Néanmoins, nous souhaitions aussi avoir un portrait des formes de soutien offert chez les parents à l'an 2. Les résultats (voir graphique ci-bas) indiquent que les parents déclarent continuer à offrir principalement un soutien moral (94,4 %) et financier (100 %) à leur jeune durant les études collégiales. Comparativement à l'an 1, les niveaux de soutien rapportés demeurent globalement stables, avec une hausse du soutien financier et une légère augmentation du soutien moral. Toutefois, cette interprétation doit être nuancée en raison du plus faible nombre de répondants à l'an

2, ce qui rend les variations observées plus sensibles aux réponses individuelles. Il est également intéressant de noter que cette perception parentale contraste avec celle des étudiants, qui rapportent pour leur part une diminution du soutien moral reçu lors du passage au collégial. Cet écart pourrait refléter une divergence entre le soutien que les parents estiment offrir et celui que les jeunes perçoivent ou mobilisent effectivement dans leur nouvelle réalité d'études.

Figure 16.Type de soutien parental offert au collégial (parents An 2)



Les parents posent un regard à la fois réaliste et critique concernant les défis rencontrés lors de la première année au collégial. En effet, on souligne d'abord l'importance d'acquérir en amont les habiletés et aptitudes nécessaires au métier d'étudiant.e au collégial ainsi qu'un accompagnement en orientation scolaire et professionnelle accessible et effectif dès la 4e secondaire. On relate également que le lien école-parent se voit transformé et que l'on doit tenir compte des profils familiaux différents afin que les informations scolaires soient accessibles à tou.tes de manière équitable. Enfin, on observe que les enjeux de bien-être et de santé mentale sont au cœur de cette transition.

Les parents sondés nomment également le choc vécu lors de la première session pour des raisons apparentées à celles qui ont été identifiées par les nouvelles personnes étudiantes au collégial, en termes de résultats (échecs, diminution des

notes en cours de session et aux évaluations finales, défis dans les cours de littérature et de philosophie, etc.). Certains parents observent le processus par lequel leur jeune adulte passe d'un faux sentiment de confiance à une adaptation graduelle durant la 1ère session. D'autres identifient la 2e session comme un élément révélateur pour leur jeune adulte : celle-ci apparaît comme le moment où les stratégies improvisées de la première session ne suffisent plus et que des stratégies plus durables doivent être déployées et intégrées de manière durable.

Concernant leur accompagnement durant la transition, la plupart des parents observent une reconfiguration de leur rôle. Plusieurs parents décrivent un retrait actif de la sphère scolaire (par exemple : cesser de prendre les rendez-vous médicaux, ne plus avoir accès aux résultats scolaires) au profit d'un soutien moral et logistique renforcé. PF_1_2_M : « ma façon de changer aussi, c'était de ne pas la surcharger ». PF_2_4_M aide pour les retraits de REEE et le transport. Plusieurs parlent d'un passage de leur accompagnement axé sur la conversation quotidienne plutôt que par l'intervention directe.

En contrepartie, certains témoignent d'une émergence inattendue d'un accompagnement académique auprès de leur jeune adulte. Identifié comme phénomène saillant et contre-intuitif, ces parents affirment s'impliquer davantage académiquement au cégep qu'au secondaire. PF_3_14_M, qui n'avait jamais fait de devoirs avec sa fille, étudie maintenant la philo et la psycho avec elle, par échange dialogué. PF_2_16_M aide son fils en philosophie, parce qu'elle aime la matière et qu'elle sent qu'il a besoin d'un soutien que l'école ne donne pas. PF_1_1_P explique le plan de cours à sa fille et à cinq de ses amies réunies à la maison. Ces parents identifient également une carence pédagogique de la part de leur jeune adulte — méconnaissance des codes du cégep, du langage utilisé, des stratégies d'études ou d'adaptation — que leur capital culturel (vécu collégial, expérience en gestion scolaire dans le système d'éducation québécois, etc.) leur permet de compenser.

Suivant leurs constats, les parents identifient ces éléments qui nuisent au passage vers le collégial :

- *La charge de travail et inadéquation des compétences méthodologiques* – La charge cognitive et organisationnelle du cégep apparaît comme l'obstacle le plus fréquemment nommé. Plusieurs parents observent que leur enfant ne sait pas comment étudier parce qu'elle ou il n'a jamais eu à le faire au secondaire. *« Elle trouve que la marche est haute par rapport au secondaire, que la transition est abrupte et mal préparée »* (P_2_8), *« [...] la session à temps plein est très chargée et il a annulé 2 cours »* (P_1_3). Cet obstacle révèle une inadéquation structurelle entre les compétences méthodologiques acquises au secondaire et celles attendues au collégial.

- *La rupture attendue, mais néanmoins brutale, du lien école-parent* – Plusieurs parents formulent comme une perte concrète l'arrêt des communications scolaires à l'entrée de leur jeune adulte au collégial. Cette rupture est ressentie d'autant plus difficilement quand le parent perçoit que des difficultés sont rencontrées ou qu'il y a refus d'utiliser les services. *« Les services adaptés sont là, mais il ne va pas vers l'aide. On devient dérangeant à le pousser vers et à conseiller »* (P_1_8). Le parent se retrouve alors démuni, sans information et perçu comme intrusif s'il insiste.

- *Les difficultés psycho-sociales et adaptatives* – Plusieurs parents nomment des fragilités psycho-sociales qui semblent vécues par leur jeune adulte : solitude (P_2_3), timidité et difficulté d'intégration (P_3_10), anxiété de performance (P_2_6, P_2_8), dépendance aux jeux vidéo (P_1_8), refus du jeune d'utiliser les services malgré leur disponibilité (P_1_8). Ces fragilités, cumulées aux préoccupations académiques, viennent fragiliser l'ensemble de la transition.

- *L'asymétrie du capital institutionnel et culturel chez les parents non-familiers du système* – Des parents allophones n'ayant pas de vécu collégial formulent le besoin spécifique d'accompagnement parental différencié, témoignant ainsi d'une asymétrie qui influence, voire complique, leur capacité à soutenir leur enfant. *« Pour les parents qui ont étudié à l'étranger, ce n'est pas évident, nous aurions aimé avoir accès à l'information sur les modalités d'études »* (P_2_16), *« Il faudrait offrir des séances dédiées aux parents immigrants de première génération et aux parents n'ayant pas fréquenté de cégep »* (P_3_14). Les parents qui n'ont pas de vécu collégial reconnaissent leurs limites pour soutenir et outiller leur enfant. Une mère (PF_3_3_M), professionnelle scolarisée au Québec, observe à la rencontre d'accueil qui s'adressait aux parents et à laquelle elle a assisté, que beaucoup de parents immigrants apprenaient certaines informations au sujet des programmes « trop tard ». Par conséquent, les parents au capital culturel élevé compensent activement pour leurs enfants et ceux qui ont moins de ressources informationnelles sont désavantagés.

Ce qui facilite le passage vers le collégial selon ces parents :

- *L'accueil au collégial perçu comme positif et soutenant* – Plusieurs parents décrivent un accueil collégial chaleureux qui contraste avec leurs craintes ou avec le discours alarmiste tenu au secondaire. PF_2_16_M : la rencontre d'accueil pour parents l'a « tranquillisée », avec un message rassurant et une logique de continuité. PF_3_3_M parle d'un « jour et nuit » entre secondaire et cégep — accompagnement plus personnalisé, approche plus professionnelle. PF_2_4_M : les profs du cégep semblent « quasiment plus disponibles » qu'au secondaire.

- *Le discours pré-cégep parfois jugé contre-productif* – PF_1_2_M dénonce le discours du « tu vas être adulte » entendu en secondaire 5, qui génère de l'anxiété chez les personnes étudiantes vulnérables sans leur donner d'outils. Sa fille rapportait : « je suis supposée être une adulte? Je ne comprends pas, je suis supposée de faire ça toute seule, je ne comprends pas ». L'utilisation prématurée du langage technique du cégep en secondaire 5 (cohorte, cote R, API) sans explication est aussi pointée comme contre-productive.
- *Adéquation programme-intérêts comme facilitateur central* – Aux yeux des parents, quand la personne étudiante choisit un programme concordant avec ses intérêts, presque tout le reste se déploie favorablement. Cette adéquation est nommée comme la condition première d'une transition réussie : *« Beaucoup plus facile car elle étudie dans ce qu'elle veut faire donc plus de confrontation »* (P_2_6), *« Elle s'emmerdait tellement au secondaire! Elle aime avoir de la difficulté »* (P_2_8). Inversement, l'erreur de programme est le facteur précipitant le plus directement nommé pour expliquer la démotivation.
- *Les ressources institutionnelles fonctionnelles… quand elles sont activées* – Plusieurs parents soulignent l'efficacité de ressources spécifiques quand la personne étudiante les a effectivement mobilisées : mesures de soutien pour dyslexie/dysorthographie (P_2_4), API qui négocie un parcours de DEC en 3 ans pour permettre la conciliation études-activités parascolaires (P_2_8), services adaptés au cégep (P_1_8).
- *Climat relationnel et qualité de l'accueil enseignant* – Plusieurs parents nomment la qualité du rapport entre les personnes enseignantes et étudiantes comme un facilitateur important. Les personnes enseignantes sont décrites comme respectueuses, présentes, bienveillantes. *« Il aime que les enseignants le respectent et que les étudiants dans ses classes prennent leurs études au sérieux »* (P_2_20). Cette qualité d'accueil contraste parfois avec les attentes qui précédaient l'entrée au cégep et qui étaient plus craintives.
- *Les réseaux informels (fratrie, parents, personnes étudiantes plus expérimentées) comme ressource clé* – Plusieurs parents signalent que ce ne sont pas les dispositifs institutionnels, mais bien les savoirs partagés entre familles qui ont fait la différence. Trois extraits d'entretiens convergent fortement vers cet élément : *« Mon enfant et moi avons parlé avec des étudiants plus vieux et leurs parents pour avoir une idée de la charge de travail »* (P_2_20), *« Ayant un fils déjà au CÉGEP, c'est lui qui a pris le relais pour sa sœur »* (P_1_5), *« J'ai également discuté avec d'autres parents et les constats sont assez semblables »* (P_2_4). Ces réseaux informels jouent un rôle structurant que l'institution ne reconnaît pas toujours.

4.5 Pistes d’action identifiés : pour le secondaire, le collégial et interordre

Cette section présente les pistes d'action concrètes formulées par les personnes étudiantes du collégial et par leurs parents afin de faciliter le passage du secondaire au collégial. Découlant des entretiens, des groupes de discussion et des questionnaires menés au cours du projet, ces pistes découlent directement des besoins et des défis que les participant·e·s ont eux-mêmes et elles-mêmes vécus ou observés lors de cette transition. Elles sont regroupées selon les milieux auxquels elles s'adressent : les écoles secondaires, les établissements collégiaux et, dans le cas des personnes étudiantes, leurs propres parents. Ces personnes ont également formulé quelques pistes interordres et structurelles, qui débordent le cadre scolaire par exemple, des suggestions intégrant les organismes communautaires et le marché de l'emploi. Des extraits de mot-à-mot accompagnent chaque piste afin de faire entendre la voix des personnes concernées. Mises en commun, ces propositions dessinent une vision de la transition comme une responsabilité partagée entre tous les acteurs et actrices qui gravitent autour de ces adultes émergents.

Afin de faciliter le passage vers le collégial, les personnes étudiantes du collégial ont suggéré les pistes d’action concrètes.

Pour les écoles secondaires :

- *Reformuler le discours préparatoire vers le cégep dans une perspective réaliste et nuancée* – Les élèves demandent explicitement que les personnes enseignantes du secondaire évitent à la fois l'alarmisme et l'idéalisation, et présentent le cégep comme une étape exigeante oui, et qui est surmontable, avec des soutiens disponibles. «"Tu vas frapper un mur, tu vas frapper un mur", et évidemment j'ai frappé un mur ! Mais je pense, c'est le cas de tout le monde. Mais ce que je regrette, c'est que j'ai perçu ce "mur" comme quelque chose de mauvais, alors que c'est surtout quelque chose qui te remet les idées en place et qui va t'instaurer une bonne habitude de travail pour ne plus refaire ces erreurs-là. » (F_3_04_33)
- *Renforcer le travail méthodologique transversal* – Particulièrement le français et la qualité de la langue dans toutes les matières, mais aussi la prise de notes, la préparation à de longues plages horaires (par exemple : deux périodes de 75 minutes du même matière consécutives) et sur l'usage des outils numériques à des fins académiques. Plusieurs personnes étudiantes expriment qu'un cours équivalent à celui qu'ils ont découvert au cégep (notamment dans le programme de Sciences humaines) aurait été précieux

dès le secondaire pour prévenir les difficultés organisationnelles. *« Moi, je trouvais que le cours de MTI dans la dernière session était vraiment genre utile dans ce sens-là. Parce que [...] on nous disait plein de choses étaient utiles au cégep. [...] On a parlé de la gestion du temps, plein d'affaires de même. Je trouvais ça vraiment pertinent. [...] Ça m'a aidé vraiment beaucoup. » (F_2_03_16) [...] « S'il y avait un cours comme ça au secondaire, ça serait mieux. » (F_3_01_6), « Si chaque programme avait un cours comme ça, ça serait bien en fait. » (F_2_03_16)*

- *Diversifier l'accompagnement à l'orientation et sa temporalité* – Mettre en place des services d'orientation présents, accessibles et offerts à des moments opportuns, multiplier les modèles présentés (pas seulement le cégep, mais aussi les DEP et le marché du travail) et privilégier les rencontres avec plusieurs personnes étudiantes d'un même programme plutôt qu'un seul témoignage. *Peut-être, si on faisait des ateliers, des petits ateliers avec chaque programme, [...] en classe, [...] ça pourrait peut-être nous éclairer sur ce qu'on va faire plus tard. [...] Ouais, en secondaire 4 et 5 ce serait quand même assez frais. Comme ça quand tu vas rentrer au Cégep, tu es dans le milieu, tu es prêt. » (F_1_21_20) Par exemple, pas juste de voir un élève, mais d'en rencontrer plusieurs. Pour voir comment eux, chacun de leur tour comment c'est par exemple, genre les niveaux de difficultés pour chacun. Parce que ce n'est pas tout le monde qui a les mêmes niveaux de difficultés, les mêmes forces, les faiblesses. [...]*

- *Présenter les différences entre cégeps et démystifier la cote R* – Les personnes étudiantes soulignent que chaque cégep offre une ambiance et une culture différentes, et que ce facteur, peu abordé, devrait être explicitement présenté. La cote R, perçue comme un chiffre anxiogène et opaque, gagnerait à être vulgarisée.

Pour les établissements collégiaux :

- *Encourager les personnes enseignantes à tendre la main proactivement, à communiquer régulièrement sur les échéances et à éviter les messages contradictoires* – Les personnes étudiantes notent un contraste fort entre les personnes enseignantes des programmes techniques (qui semblent davantage aller vers les personnes en difficulté) et celles qui enseignent les cours de la formation générale (qui semblent davantage attendre qu'elles se manifestent). Des rappels en classe sur les examens et les travaux à venir, plutôt qu'une seule fois lors de la remise au plan de cours, permettraient aux personnes étudiantes de mieux planifier et de les mobiliser tout au long de la session.

- *Repenser horaires, durées et pauses* – Les personnes étudiantes souhaitent que les cours débutent à 9h00 (plutôt qu'à 8h00). Elles demandent d'éviter ou de mieux structurer les cours d'une durée 4 heures consécutives (par exemple : privilégier deux pauses courtes de10 minutes plutôt qu'une longue qui fait décrocher).
- *Rendre les services et ressources beaucoup plus visibles* – Les centres d'aide, services psychosociaux, API, programmes d'accueil des premières années existent, mais sont souvent découverts tardivement, par hasard, ou par MIO. Les personnes étudiantes demandent d'ailleurs que les personnes enseignantes nomment ces ressources en classe plutôt que par voie écrite.
- *Renforcer le soutien à la santé mentale* – Plusieurs personnes étudiantes nomment cet enjeu comme angle mort, et appellent à un accès facilité, une visibilité accrue et un message positif sur le fait de demander de l'aide.

Enfin, les personnes étudiantes du collégial ont également formulé une piste d'action concrète concernant leurs parents :

- *Mieux outiller les parents – particulièrement ceux n'ayant pas fréquenté le cégep – face aux réalités de la transition* – Les personnes étudiantes expriment le besoin que leurs parents comprennent la charge de travail réelle, la pression spécifique du cégep et l'importance de l'écoute (plutôt que de la pression de leur ou des conseils non sollicités). Une sensibilisation parentale, peut-être en amont de la rentrée, faciliterait cette compréhension.

Afin de faciliter le passage vers le collégial, les parents des personnes étudiantes du collégial ont à leur tour suggéré les pistes d'action concrètes, suivant les besoins et défis identifiés.

Pour les écoles secondaires :

- *Renforcer la préparation méthodologique* – Les fragilités observées par les parents en termes de méthodes d'étude, de gestion du temps et d'autonomie d'apprentissage appellent un travail préventif dès l'école secondaire. *« N'a jamais eu besoin d'étudier avant. Elle ne savait pas comment étudier »* (P_2_8). La capacité d'étudier de manière autonome apparaît comme une compétence centrale du métier d'étudiant·e au collégial, mais largement sous-développée à l'arrivée.
- *Préparation explicite aux codes du cégep* – Les parents souhaitent que soient intégrés aux cours de 5e secondaire des contenus en orientation scolaire et professionnel, des contenus de méthodologie de travail intellectuel de manière à offrir des repères, habitudes de travail et codes propres aux

exigences des études supérieures. On nomme entre autres des modules portant sur le plan de cours, sur la pondération des évaluations, sur le rôle de l'API, sur les centres d'aide, sur la cote R, sur le calendrier scolaire différent et ses impacts sur le rythme des études, sur la longueur des cours. PF_1_2_M observait qu'« il manque un langage familier du cégep aux élèves du secondaire ». PF_1_1_P propose d'amener cette information non par des dépliants mais par les personnes enseignantes elles-mêmes – figures de référence pour les élèves selon ces parents.

- *Visites et ateliers concertés entre personnes enseignantes du secondaire et du collégial* – PF_1_2_M valorise particulièrement les visites en classe d'élèves du cégep qui viennent parler de leur expérience — sa fille avait été marquée par cette intervention. PF_2_8_M et PF_2_4_M mentionnent ces interventions comme particulièrement utiles. À renforcer comme pratique systématique.
- *Renforcement et généralisation du cours Projet personnel d'orientation* – Les parents valorisent largement ce cours et recommandent la version « étoffée » de celui-ci, soit qu'il soit offert à la fois 3e et 5e secondaire. Les parents suggèrent de généraliser ce cours à toutes les écoles et à tous les profils, y compris les programmes « enrichis ». La possibilité de stages d'observation en milieu professionnel, particulièrement appréciée par leurs enfants, mériterait d'être étendue à toutes et tous.
    - *Expliciter davantage la logique des parcours scolaires collégiaux et leurs débouchés réels* – Une mère (P_2_20) formule une demande très précise quant aux explications qui doivent accompagner les choix de cours effectués au secondaire (par exemple, les préalables en sciences) et les exigences des différents programmes au cégep ». Cette piste concerne particulièrement les personnes enseignantes de 4e et 5e secondaire, qui ont, selon elle, un levier direct sur la compréhension qu'ont les jeunes des conséquences de leurs choix de cours. *« Aborder avec les jeunes que l'enseignement d'un préuniversitaire est général… mais plutôt qu'il ouvre des portes pour avoir plusieurs choix de métiers par la suite »* (QP2_P_1_3). Cette piste invite à reformuler positivement et à démystifier le caractère général du préuniversitaire afin de permettre à la personne étudiante de faire un choix éclairé avant qu'elle s'engage dans ce parcours.
    - *Foire des cégeps en milieu scolaire* – Une mère propose de rapprocher l'information du cégep des élèves du secondaire, plutôt que l'inverse : *« Faire une foire des cégeps au CSSPI ou à l'école secondaire »* (QP2_P_2_4). Cette piste reprend une demande déjà présente dans le QP1 et signale une difficulté concrète : ce ne sont pas toutes les personnes étudiantes qui peuvent se déplacer dans plusieurs cégeps pour faire un choix éclairé.

Pour les établissements collégiaux :

- *Discours équilibré sur l'autonomie : ni infantilisation, ni adultisation prématurée* – Les personnes répondantes PF_1_2_M et PF_1_1_P pointent toutes deux le caractère contre-productif du discours « tu vas être adulte » tenu trop tôt, surtout pour les enfants vulnérables ou anxieux. PF_1_1_P : « il faut du maternel de la part du cégep, on n'a pas le choix, ils sont très jeunes quand ils arrivent ». On formule le besoin d'un discours qui prépare sans démotiver et qui reconnaît la fragilité réelle des élèves de 17-18 ans.
- *Maintenir un canal d'information école-parent* – De loin, la piste d'action et demande la plus consensuelle formulée par les parents. Quatre parents nomment d'ailleurs cette piste de manière directe ou implicite : *« Continuité des courriels d'informations »* (QP2_P_1_2), *« Recevoir des courriels des notes »* (QP2_P_2_3), *« Maintenir accès résultats académiques pour parents »* (QP2_P_1_1). Bien que certaines informations ne puissent être communiquées aux parents des personnes étudiantes une fois qu'elles ont atteint aux études supérieures, cette piste appelle néanmoins à repenser l'opposition entre autonomie de la jeune personne adulte et informations transmises, pouvant ainsi contribuer à ajuster le soutien offert qu'offrent parents. Une formule synthétise bien la nuance recherchée : *« ce n'est pas parce que l'enfant est au cégep qu'il devienne autonome pendant les deux mois de vacances »* (GD_P_1_1). On suggère notamment des communications papier et aux formats diversifiés, à l'attention directe des parents. PF_1_2_M propose une communication unique de mi-session avec indication d'état (« en voie de réussir tous ses cours, plus de la moitié de ses cours, moins de la moitié de ses cours… ») sans divulgation de notes — pour permettre aux parents de soutenir leur jeune adulte, sans tomber dans le contrôle. Cette demande s'inscrit également dans une préoccupation plus large visant à prévenir le décrochage scolaire, en suggérant même *« des séances régulières de soutien et de suivi »* (P_2_16), ces parents ayant par ailleurs observé le décrochage de leurs pairs comme facteur démoralisant.
- *Mettre en place du pairage avec des personnes étudiantes plus expérimentées* – Deux des parents formulent explicitement cette piste : *« Pairage avec étudiant plus vieux »* (P_3_9), *« nous avons parlé avec des étudiants plus vieux et leurs parents »* (P_2_20), comme pratique informelle qui a fonctionné dans leur cas. Cette piste valorise les savoirs informels et propose de les institutionnaliser sans toutefois les figer.
- *Offrir des séances dédiées aux parents non-familiers du système* – Deux parents n'ayant pas de vécu collégial et ayant une expérience migratoire plus récente formulent cette piste de manière convergente : *« Pour les parents qui ont étudié à l'étranger… »* (P_2_16), *« Des séances dédiées aux parents immigrants de première génération et aux parents n'ayant pas fréquenté de cégep »* (P_3_14).

- *Reconnaissance des frais financiers réels du cégep* – Il semble exister une perception sociale comme quoi « le cégep, c'est des pinottes » (PF_1_2_M) à comparer aux frais de scolarités universitaires, alors que certains programmes techniques, par exemple, il faut également tenir compte du matériel coûteux à se procurer dans certains cours. Cet aspect est jugé trop peu visible dans le discours préparatoire au collégial et peut être un frein réel pour les familles à faibles revenus.
- *Renforcer les ressources d'orientation au cégep* – Plusieurs parents pointent un manque d'encadrement en orientation : *« pas beaucoup d'encadrement en termes d'orienteur »* (P_3_3). La même mère ajoute que la rencontre la plus aidante manquante était la *« rencontre personnalisée avec l'élève »*. Cette piste est particulièrement importante pour les jeunes qui doutent de leur choix ou qui sont en tremplin DEC.

Quelques pistes d'actions interordres et structurelles :

- *S'inspirer du modèle de la T2 et créer des passerelles communautaires* – Les parents recommandent de s'inspirer des étapes et mesures visant à faciliter la transition primaire-secondaire (T2) – qui s'échelonnent sur une plus longue période et qui leur apparaît à la fois plus structurée et plus continue – pour structurer la T3. On suggère également de créer des passerelles entre les organismes communautaires de l'est de Montréal (maisons des jeunes, Carrefour Jeunesse Emploi et organismes d'intervention sociale contribuant au développement social des quartiers) et les établissements collégiaux.
- *Soutenir l'employabilité étudiante* **:** Les parents suggèrent que des foires d'emploi étudiant et locaux se tiennent à quelques reprises en cours d'année. On nomme la présence possible d'employeurs qui valorisent la conciliation travail-études (« études-friendly ») et qui s'engageraient à respecter un maximum de 15 h/semaine offert aux personnes étudiantes.

En somme, les résultats mettent en lumière la complexité de la transition entre le secondaire et le collégial, laquelle mobilise à la fois des enjeux scolaires, personnels, relationnels et identitaires. Malgré des préoccupations importantes liées à l'adaptation, à l'orientation et aux nouvelles responsabilités associées aux études collégiales, les jeunes révèlent également de nombreuses forces, ressources et aspirations sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour soutenir leur réussite. Les analyses soulignent également l'importance du rôle joué par les familles, les pairs, les établissements scolaires et les différents partenaires dans l'accompagnement de cette étape charnière du parcours éducatif. La section *Conclusion et discussion* permettra de mettre en perspective ces résultats à la lumière des retombées de la démarche de mobilisation des connaissances réalisée dans le cadre du projet.

Chapitre 5 – Discussion et conclusion

Les résultats présentés dans ce rapport témoignent de la complexité des réalités entourant la transition entre le secondaire et le collégial. En croisant les points de vue des élèves du secondaire, des personnes étudiantes du collégial, des parents ainsi que des acteurs des milieux scolaires, cette recherche permet de dégager une compréhension plus nuancée des défis, besoins et ressources qui caractérisent cette période charnière. La présente section met en perspective les principaux constats issus des analyses, les apprentissages découlant des activités de mobilisation des connaissances ainsi que les pistes de réflexion et d'action à envisager pour soutenir la réussite des adultes émergents dans leur parcours de transition.

5.1 Synthèse des ateliers de mobilisation avec les écoles-partenaires (an 2-3)

Au début de la troisième année du projet de recherche (novembre 2025), l'équipe de recherche a rencontré une équipe de personnes enseignantes et professionnelles d'une des écoles-partenaires afin de valider à nouveau et de revisiter avec ces dernières les constats et besoins identifiés durant les années qui ont précédé le début officiel du projet (2018-2023). Ceux-ci avaient alors permis de formuler les objectifs particuliers de recherche, la problématique ainsi que les questions de recherche dans une perspective exploratoires. Ils avaient également servi de base d'inspiration pour les ateliers exploratoires menées avec des élèves de 4e et 5e secondaire durant l'année qui a précédé le projet dans sa phase 2023-2026. Cet exercice a permis à l'équipe de recherche de valider les trois thématiques principales au cœur du projet de recherche soit :

- L'engagement dans leur parcours scolaire et la capacité à se projeter dans les études supérieures.
- Une meilleure compréhension de l'accompagnement des parents dans leur projet scolaire et professionnel.
- La capacité des élèves à se faire confiance, à mieux se connaître et à s'engager dans leur propre trajectoire. Ces trois thématiques ont été identifiées et reconnues à nouveau comme des priorités d'analyse centrales et pertinentes.

D'autres éléments demeuraient également centraux et à maintenir dans l'analyse en fonction des commentaires de l'équipe-école :

- La précarité socioéconomique et ses multiples facettes
- L'école comme milieu de vie sécuritaire et espace de développement
- L'autonomie et maturité socio-affective en développement

- La fragilité du passage entre le secondaire et le collégial (en lien avec des défis apparentés dans le passage du primaire vers le secondaire)
- La diversité des profils (immigration, linguistique, ethnoreligieux, etc.)

D'autres pistes d'analyse à approfondir (5) ont été mentionnées par l'équipe-école. Celles-ci sont portent des réalités qui nécessitent des ajustements importants de la part des élèves. Il s'agit parfois de toutes nouvelles dimensions à intégrer : on souligne qu'il serait bien difficile d'en ignorer l'existence et les impacts en 2026. D'autres seraient à discuter davantage lors de l'interprétation des résultats :

- L'intelligence artificielle et les nouvelles formes d'autonomie
    - Comment l'IA redéfinit les compétences d'autonomie attendues?
    - Les impacts sur la transition secondaire-cégep
    - Le lien avec la valorisation de certaines « filières » (ex : DEP)

- La représentation et les modèles de réussite
    - Le rôle des *success stories* culturellement diversifiées
    - L'impact sur « se projeter » dans les études supérieures
    - Le lien avec le sentiment d'appartenance et d'inclusion

- La valorisation différenciée des parcours (DEP vs études collégiales)
    - L'écart entre valorisation familiale de l'éducation et perception des filières
    - Le rôle du marché du travail et des perspectives d'emploi
    - La déconstruction de la "pensée magique" vs réalisme

- L'effet adulte significatif comme facteur de transition
    - Le rôle central dans l'attachement et la persévérance
    - Le rôle dans la continuité/discontinuité entre secondaire et cégep
    - Les impacts des coupures et de la pénurie de personnel scolaire

- De la méconnaissance à l'idéalisation du cégep
    - Le besoin de "démystifier" plutôt que simplement informer
    - Le rôle de la transition progressive et des visites (sur place et de personnes étudiantes du collégial pour en témoigner)
    - Importance du réalisme dans la préparation

Ces thématiques revisitées avec les membres d'une équipe-école ont donc permis à l'équipe de recherche d'effectuer certains choix dans l'analyse et l'interprétation des données dans un premier temps (et pour les fins du présent rapport de recherche) et d'ouvrir certaines pistes d'analyse pour des communications scientifiques et projets de collaborations ultérieures (notamment dans le cadre d'une phase 2 du projet).

Dans le cadre d'un atelier de mobilisation des connaissances qui a lieu en mai 2026, l'équipe de recherche a présenté les grandes tendances qui ressortent de l'analyse des données, tous instruments de collecte réunis, échantillons (élèves et parents) et années de collecte mises en commun. Ces tendances apparaissent dans la section *Chapitre 4 – Résultats* du présent document. Cet événement a réuni près de 40 personnes enseignantes, professionnelles et de direction du secondaire ainsi que des personnes enseignantes et professionnelles du collégial. La synthèse des commentaires et réflexions ci-dessus croise une trentaine de fiches individuelles complétées par les personnes participantes, auxquelles s'ajoutent les notes de deux personnes animatrices ayant documenté les discussions en sous-groupes. Trois grandes questions ou pistes de réflexion avaient été lancées à la suite de la présentation des résultats : ce qui rejoint les perceptions et observations sur le terrain, ce qui surprend ou semble étonnant et enfin, les pistes d'action les plus prometteuses et réalistes (pour chaque ordre d'enseignement et interordre).

Ce qui rejoint les perceptions et observations sur le terrain

Les réactions recueillies lors de l'atelier de mobilisation des connaissances montrent que les personnes participantes, tant du secondaire que du collégial, reconnaissent très largement les résultats de la recherche. La quasi-totalité se reconnaît dans les constats rapportés par les élèves, et certaines estiment même que ces résultats « devraient faire partie de tous les cursus ». Cinq grands axes de convergence se dégagent, avec des accents différents selon l'ordre d'enseignement.

D'abord, presque toutes les personnes participantes reconnaissent la charge émotive associée à la transition, et qui est souvent sous-estimée. Au secondaire, elle prend la forme d'une anxiété de performance dès la 4e secondaire, notamment lors des choix de cours, alors que l'élève tend à « se définir par sa note ». Au collégial, on observe plutôt de l'évitement, du désengagement et des difficultés de régulation émotionnelle.

Ensuite, l'incertitude vocationnelle est largement constatée. Les choix sont parfois superficiels, stéréotypés ou orientés par les attentes parentales, et s'inscrivent dans une vision binaire et utilitaire des études. Certaines personnes observent d'ailleurs que les élèves consultent davantage des outils d'intelligence artificielle que les conseillères et conseillers d'orientation.

Les difficultés liées à l'autonomie, à la gestion du temps et aux méthodes de travail font aussi consensus. Peu développées au secondaire, à l'exception du PEI, ces

compétences sont exigées de façon abrupte au collégial, une marche jugée « trop haute ».

Le rôle déterminant des parents a également été reconnu. Il s'exprime à la fois comme soutien moral et comme pression, parfois « énorme », en particulier en dans des programmes collégiaux comme Sciences de la nature. Ce à quoi peut s'ajouter parfois la méconnaissance du système collégial pour certaines familles (immigrantes ou non).

Enfin, la capacité d'adaptation des élèves est la force la plus souvent nommée, tout en variant selon la position sociale. Les personnes participantes confirment aussi que certains groupes d'élèves vivent la transition de façon particulière : les personnes étudiantes de première génération, les élèves issu.es de l'immigration et les élèves provenant des programmes « réguliers », qui disposent de moins de stratégies de travail que ceux du PEI. Elles notent toutefois que certains élèves très encadrés du PEI vivent eux aussi une chute marquée au cégep.

Ce qui surprend ou semble étonnant

Plusieurs personnes participantes affirment d'emblée que rien ne les surprend, ce qui constitue une forte validation des résultats en elle-même. Les surprises exprimées portent moins sur les grands constats que sur leur ampleur, sur certains écarts entre les ordres d'enseignement et sur des réalités qui « désolent plus qu'elles ne surprennent ».

Du côté du secondaire, plusieurs personnes enseignantes connaissaient l'expression « frapper un mur », mais découvrent que cette dernière est rapportée par une majorité des personnes étudiantes du collégial plutôt que de la part de quelques cas isolés. D'autres sont surprises positivement par la lucidité des élèves et leur capacité à nommer leurs émotions à l'écrit, ce qui contraste avec la nonchalance ou la résignation qu'ils et elles projettent en groupe. Dans le même esprit, une professionnelle se réjouit que la santé mentale soit spontanément nommée comme un enjeu central durant cette transition.

Du côté collégial, certaines personnes s'étonnent de l'image du cégep qui est véhiculée au secondaire, notamment d'un discours sur la sévérité et la non-disponibilité des personnes enseignantes. D'autres relèvent les messages parfois contradictoires transmis aux personnes étudiantes entre le début et la mi-session. Le faible recours aux ressources d'aide au cégep suscite aussi de l'étonnement, puisque les mêmes élèves les utilisaient au secondaire. Il en va de même du

paradoxe d'une autonomie fortement réclamée par les jeunes adultes, mais difficile à exercer une fois au collégial.

Quant aux familles, certaines personnes participantes disent avoir peu ou n'avoir jamais envisagé que des parents puissent ne pas connaître le cégep. La banalisation de la détresse émotionnelle par certains parents et la stigmatisation persistante de la formation professionnelle sont, elles, décrites comme préoccupantes.

Les pistes d'action les plus prometteuses et réalistes

Les discussions ont fait émerger un large consensus autour de trois leviers : la nécessité d'une meilleure préparation méthodologique dès le secondaire, de l'information scolaire mieux diffusée et un soutien plus important aux parents et enfin, la création de passerelles interordres incarnées par des personnes significatives.

Au secondaire, l'action la plus citée, presque unanimement, est l'offre d'un cours de méthodologie du travail intellectuel à l'ensemble des élèves, et non seulement à ceux et celles du PEI, idéalement dès la 3e secondaire. Le retour du cours de *Projet personnel d'orientation* (P.P.O.) en 3e secondaire reçoit aussi un fort appui, afin de favoriser une exploration vocationnelle plus précoce et de valoriser la diversité des parcours, y compris la formation professionnelle. Plusieurs autres pistes ont également été mentionnées :

- Responsabiliser graduellement les élèves.
- Porter attention au discours tenu sur le cégep afin de dédramatiser l'essai-erreur et de « normaliser le mur ».
- Tenir des conférences destinées aux parents d'élèves de 4e et 5e secondaire, en particulier ceux qui connaissent peu le système collégial.

Au collégial, les personnes participantes proposent de :

- Rendre les ressources d'aide plus visibles et accessibles, dès l'accueil et tout au long de la session.
- Soutenir explicitement l'apprentissage des méthodes de travail collégiales ;
- Favoriser la socialisation et le parrainage par les pairs durant les premières semaines, où se joue souvent l'abandon.
- Assurer une plus grande cohérence du discours enseignant, qui reconnaisse le droit d'essayer et de se réorienter.

Sur le plan interordre, là où le consensus est le plus net parmi les recommandations des personnes participantes, la piste jugée la plus prometteuse consiste à faire

revenir d'anciennes personnes étudiantes de l'école secondaire partenaire pour échanger avec les élèves du secondaire. L'idée de rémunérer ces personnes étudiantes a même été évoquée. Dans le cadre de ces visites, les personnes participantes privilégient des formats interactifs, comme des ateliers ou des périodes de questions animées par des ces dernières ou en duo avec des personnes enseignante du collégial, plutôt que des présentations magistrales et plus factuelles. Elles souhaitent aussi que généraliser les activités « Étudiant d'un jour » et que ces dernières soient intégrées à des contenus de cours au secondaire. Plus largement, elles souhaitent que ce soit le Cégep qui aille à la rencontre des élèves dans les écoles secondaires. Enfin, elles souhaitent une harmonisation des méthodes de travail entre la 5e secondaire et la première session.

5.2 Forces et limites de l'étude

Comme toute recherche, ce projet comporte à la fois des forces et certaines limites qu'il importe de reconnaître afin de situer la portée des résultats présentés. Les éléments qui suivent mettent en lumière les principales contributions scientifiques, méthodologiques et pratiques de la démarche, tout en identifiant les contraintes liées au contexte de réalisation, au corpus mobilisé et aux choix méthodologiques effectués.

Forces

- *Le projet donne une voix à des populations sous-représentées dans la recherche québécoise*. Le projet donne une voix à des populations sous-représentées dans la recherche québécoise sur la transition secondaire-collégial. Ancré dans l'est de Montréal, plus précisément à Montréal-Nord et dans Rivière-des-Prairies–Pointe-aux-Trembles, il s'appuie sur un partenariat de près de dix ans avec des écoles secondaires de ces quartiers. Il s'intéresse à des jeunes dont l'expérience est rarement documentée de l'intérieur : les étudiant·es de première génération aux études collégiales, les élèves issu·es de familles immigrantes, les élèves s'identifiant comme racisé·es et ceux et celles du secteur régulier. Le projet recueille aussi la parole de leurs parents, dont plusieurs connaissent peu le système collégial québécois et sont généralement absents des études sur la transition.
- *Le projet prend en compte la perspective des parents*. Il s'agit d'une perspective peu documentée dans la littérature francophone sur la transition vers les études supérieures, qui explore peu le point de vue des parents, et

encore moins celui des parents issus de milieux marginalisés ou de l'immigration

- *Le projet utilise une méthodologie offrant une triangulation méthodologique rarement utilisée dans le champ.* La grande majorité des études portant sur le passage vers les études supérieures, notamment concernant les EPGC, tant au Canada qu'à l'international, privilégient des méthodes quantitatives, ce qui limite la compréhension fine des expériences vécues. Ce projet au devis mixte croise quatre sources de données (productions visuelles, productions narratives, questionnaires perceptuels et entretiens) qui se valident et se nuancent mutuellement. Cette triangulation permet d'observer des convergences thématiques fortes.
- *Le projet contribue au développement et la documentation de méthodes de collecte de données basées sur l'art (Art-Based Methods)*. La représentation de soi et de sa perception de leur projet post-secondaire, sous la forme d'un arbre (production visuelle), combinée à un cadre anonyme et sans incidence académique, a créé un espace d'expression où les élèves ont révélé des dimensions habituellement peu accessibles à la recherche. Ce dispositif est peu documenté dans la recherche sur les transitions interordres et constitue en soi une contribution méthodologique originale.
- *Le projet se prolonge dans la mobilisation des connaissances*. La démarche ne se limite pas à la production de ce rapport. Il a engendré des présentations lors d'activités de mobilisation des connaissances avec des élèves de 5e secondaire à l'an 2 (soit avec 9 groupes d'élèves à qui nous avons présenté les résultats préliminaires de l'an 1) et avec des équipes provenant des trois écoles participantes et du cégep Marie-Victorin (totalisant 4 rencontres à la fois à l'an 2, concernant les résultats préliminaires et à l'an 3, pour la présentation des analyses finales). Suivant les étapes qui ont mené à la « genèse » du projet, tel que présentées en introduction de ce rapport, la boucle « recherche → mobilisation → action » incarne ce qu'est une recherche-action participative au sens fort.
- *Le projet a à la fois permis d'étudier et d'intervenir, grâce aux ateliers menés en classe, en amont de la transition, là où les défis s'installent*. Le projet a permis à la fois d'étudier la transition et d'intervenir sur cette dernière, en menant des ateliers directement en classe. Plutôt que de documenter les difficultés une fois les personnes étudiantes arrivées au cégep, l'équipe de recherche est allée à leur rencontre dès la 5esecondaire. À ce moment, les préoccupations liées aux choix d'orientation, à la performance scolaire et à l'inconnu collégial prennent forme. Les activités proposées, comme le dessin

de l'arbre réalisé de manière individuelle, la rédaction collective de courts textes et les discussions en groupe, avaient une double fonction. Elles servaient d'outils de collecte de données tout en offrant aux élèves un espace de réflexion sur leur propre parcours, leurs forces, leurs sources de soutien et leurs préoccupations. En analysant collectivement les dessins de leurs pairs, plusieurs élèves ont constaté que leurs craintes étaient partagées, ce qui contribue à normaliser l'expérience de la transition plutôt qu'à la vivre de manière isolée. Certaines personnes étudiantes ont d'ailleurs souligné que ces ateliers enrichissaient leur réflexion au-delà de ce que les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) dans leurs cours. Les personnes enseignantes et professionnelles ayant participé à l'atelier de mobilisation ont elles aussi reconnu la valeur de ces activités, certaines proposant de réinvestir le dessin de l'arbre comme outil d'introspection auprès de leurs élèves. En ce sens, la recherche a produit des effets sur le terrain avant même la diffusion de ses résultats finaux, jetant les bases d'une deuxième phase centrée davantage sur des actions concrètes et leur évaluation.

- *Le projet s'inscrit et s'inspire d'une démarche d'autonomisation (empowerment) des adolescent.es et des adultes émergent.es, de leurs parents ainsi que des équipes-écoles*. En plaçant les principaux acteurs concernés au cœur de la démarche, et non comme simples « objets » d'étude, le projet contribue à transformer la posture des personnes participantes : leur parole devient une source de connaissance légitime, et les pistes d'action émergent « avec elles » plutôt qu'uniquement « pour elles ».
- *Une collaboration dans une équipe de recherche composée à la fois de professeures-chercheuses et de personnes étudiantes*. Le projet s'appuie sur une équipe de recherche composée à la fois de professeures-chercheuses et de personnes étudiantes. Alors que le financement PAREA prévoyait l'embauche d'une personne étudiante rémunérée par année, ce sont au total neuf personnes étudiantes qui ont pris part au projet à un moment ou à un autre du processus. Leur contribution a touché l'ensemble des étapes de la recherche. En amont, elles ont validé les outils de collecte de données de l'an 02 : message de recrutement, formulaire de consentement et questionnaire perceptuel. Elles ont ensuite retranscrit les entrevues et les groupes de discussion menés auprès des élèves de 5e secondaire et de leurs parents à l'an 1. Elles ont aussi réalisé des analyses de contenu préliminaires, qui ont permis de dégager les thématiques émergentes des productions visuelles, des entrevues et des groupes de discussion. Elles ont également participé à

la planification des ateliers de mobilisation des connaissances de l'an 2. Leur apport a été particulièrement significatif sur le terrain. À l'an 2 et à l'an 3, elles ont animé l'atelier « Mythes et réalités du collégial » auprès des élèves de 5e secondaire durant lequel elles ont partagé leur propre expérience de la transition. Ayant elles-mêmes récemment franchi ce passage, elles incarnaient ainsi auprès des jeunes une figure de proximité et de crédibilité qu'aucun membre du corps professoral ne pouvait offrir. Ce type de passerelle entre pairs est d'ailleurs l'une des pistes d'action interordre jugées les plus prometteuses par les personnes participantes à l'atelier de mobilisation de mai 2026. Enfin, ces personnes étudiantes ont contribué à la diffusion des résultats. Elles ont participé à plusieurs éditions de la *Semaine de la recherche, de l'innovation et de la créativité* du cégep Marie-Victorin (2024, 2025 et 2026), aux *Rencontres internationales de la réussite étudiante* en juin 2025 et au congrès de l'Acfas en mai 2026. Cette collaboration a ainsi enrichi le projet de plusieurs perspectives étudiantes à chacune de ses étapes. Elle a aussi offert à ces personnes une initiation concrète aux méthodes de recherche en sciences humaines, contribuant à former une relève et à faire vivre la recherche comme une activité partagée au sein du cégep.

Limites

- *Une portée géographique et contextuelle circonscrite et une fenêtre temporelle limitée pour observer la transition réelle.* Un territoire aux caractéristiques sociodémographiques spécifiques (est de Montréal), donc des résultats et pistes d'action davantage transférables à des milieux présentant des profils d'élèves semblables.
- *Un échantillon de petite taille pour l'an 2***.** À la fois pour les élèves qui ont répondu au questionnaire perceptuel et qui ont participé aux entretiens que leurs parents, moins de la moitié des personnes répondantes ont participé à la collecte de données à l'an 2. Cette diminution du point de vue de la participation ainsi que les impacts sur les analyses et l'interprétation limite par conséquent la généralisation de certains résultats et offre une portée statistique moins puissante.
- *Le portrait des parents moins généralisable dans l'ensemble*. Il s'agit d'une population plus difficile à rejoindre : les équipes-écoles en avait d'ailleurs fait mention à l'équipe de recherche dès la présentation du devis et du plan de collecte de données. Malgré les envois du courriel à la fois d'information au sujet du projet et aussi d'invitation à y participer à l'ensemble des parents des

écoles (tous programmes confondus), peu de parents ont répondu à l'appel. Toutefois, les personnes qui ont répondu à l'an 1 (QP1 et entretiens) et à l'an 2 (QP2 et entretiens) ont été fort généreuses, tant par la qualité et la loquacité des réponses aux questions ouvertes que par leur largesse durant les entretiens et le temps supplémentaire accordé (parfois plusieurs minutes de plus que le temps annoncé) pour discuter avec les chercheuses et livrer leur témoignage.

- *Une méthodologie de co-construction humain-IAG encore peu balisée***.** Une dernière limite concerne le recours à l'intelligence artificielle générative dans certaines étapes de l'analyse, en particulier pour l'analyse visuelle du corpus d'environ 415 dessins-arbres. L'utilisation de l'IA dans la recherche en sciences humaines en est encore à ses débuts, notamment pour les méthodes qualitatives. Les standards de validation, de traçabilité des interprétations et de réflexivité critique sur le rôle de ces outils sont toujours en émergence, en particulier dans la communauté scientifique francophone. La coélaboration d'analyses entre chercheuses et IA demeure donc une méthodologie peu balisée, dont la portée et les conditions de rigueur restent à préciser. Dans ce contexte, l'équipe de recherche a fait preuve de grande prudence. L'IAG, en l'occurrence Claude (Anthropic), n'a été mobilisée que lorsque le volume de données le justifiait, c'est-à-dire lorsqu'une analyse à cette échelle n'aurait pas été réalisable autrement dans le cadre du projet. Elle a servi d'outil de soutien, et non de substitut au jugement des chercheures. Comme mentionné plus haut, les chercheuses ont toujours valorisé les perspectives étudiantes, tant sur les outils de collecte que les plans d'analyse avant d'utiliser l'IAG à partir de ces outils. Les analyses reposaient sur une grille d'analyse élaborée et raffinée par l'équipe de recherche au fil des itérations, et les interprétations produites ont été systématiquement revues, nuancées et validées par les chercheuses. Une vigilance particulière a été exercée à l'égard de certains risques :

    - la confusion entre paraphrase et verbatim ;
    - la fusion de citations ;
    - la généralisation abusive à partir d'un seul répondant ou d'une seule répondante.

  Cette démarche s'est aussi inscrite dans les balises institutionnelles du Cégep Marie-Victorin. Très tôt dans le processus (an 1), l'équipe de recherche a bénéficié de l'accompagnement du conseiller pédagogique numérique du Service des programmes et du développement pédagogique, qui l'a soutenue

dans l'utilisation d'un outil d'analyse visuelle à grande échelle tout en maintenant des balises claires quant aux enjeux d'intégrité intellectuelle. L'usage de l'IA a par ailleurs été explicitement déclaré dans les communications scientifiques issues du projet. Malgré ces précautions, les résultats issus de ce volet doivent être lus à la lumière du caractère exploratoire de cette méthodologie. Les réflexions de l'équipe de recherche sur cette collaboration humain-IAG, ses apports comme ses limites, feront l'objet d'une publication ultérieure. Afin de préserver la confidentialité des personnes participantes, seuls des documents anonymisés ont été soumis à l'outil : les dessins ont été identifiés par un code numérique, et tout nom ou élément permettant d'identifier une personne en a été retiré au préalable.

5.3 Perspective interordre tenant compte de la temporalité

Un des constats les plus marquants de cette recherche concerne l'importance de la temporalité dans la compréhension de la transition entre le secondaire et le collégial. Bien que le devis initial prévoyait une collecte de données en deux temps (an 1 et an 2), les réalités du terrain ont conduit à une collecte répartie sur plusieurs moments distincts. Le calendrier scolaire, les perturbations vécues dans le réseau de l'éducation au cours de l'année 2023-2024, les contraintes liées à l'organisation pédagogique des écoles participantes ainsi que l'échelonnement de certaines collectes ont permis de documenter la transition selon différents moments du parcours. Cette réalité s'est révélée particulièrement féconde sur le plan analytique. Au-delà de la distinction entre les élèves de 5e secondaire et les personnes étudiantes du collégial, nos données permettent de distinguer au moins trois moments charnières de l'expérience transitionnelle : la préparation à la transition, les premiers mois d'adaptation au collégial et le regard porté sur cette expérience au printemps d'une première année d'études.

Cette perspective temporelle met en lumière le caractère dynamique des préoccupations, des besoins et des perceptions associés à la transition. Les inquiétudes exprimées à l'automne de la 5e secondaire ne sont pas tout à fait les mêmes que celles formulées quelques mois plus tard au moment des demandes d'admission. De la même manière, les appréhensions anticipées avant l'entrée au cégep se distinguent parfois des défis réellement rencontrés lors de la première session ou encore du regard plus nuancé porté par les étudiants après plusieurs mois d'expérience. Certains enjeux, comme les choix d'orientation ou la peur de l'inconnu, semblent plus présents avant l'entrée au collégial, alors que d'autres, notamment la

gestion du temps, les méthodes de travail intellectuel, la santé mentale ou le sentiment d'autonomie, prennent davantage d'importance une fois la transition amorcée.

Ces résultats invitent à envisager la transition davantage comme un processus évolutif qui se déploie sur plusieurs mois, voire plusieurs années. Ils suggèrent également que les besoins de soutien ne sont ni statiques ni uniformes, mais qu'ils varient selon le moment vécu par les jeunes adultes et leurs familles. Cette lecture ouvre d'autres perspectives de recherche particulièrement prometteuses. Des analyses complémentaires centrées sur l'évolution temporelle des préoccupations, des aspirations, des formes de soutien mobilisées et des stratégies d'adaptation pourraient contribuer à mieux comprendre quand et comment intervenir afin de répondre aux besoins réels des personnes impliquées. Une telle perspective permettrait également de documenter plus finement les moments de vulnérabilité, mais aussi les moments de croissance et d'émancipation qui caractérisent le passage vers les études collégiales.

Ainsi, ce qui aurait pu être considéré comme une limite ou un élément déstabilisant sur le plan méthodologique s'est plutôt révélé comme l'un des apports originaux de cette recherche. Les variations temporelles observées dans les données ont permis de mettre en lumière le caractère évolutif de l'expérience de transition et de mieux comprendre comment les préoccupations, les besoins et les ressources mobilisées se transforment au fil du parcours. Cette perspective enrichit la portée des résultats présentés et offre une compréhension plus nuancée des réalités vécues par les jeunes adultes et leurs familles. Elle constitue également une avenue prometteuse pour la poursuite des analyses scientifiques issues de ce vaste corpus, dont plusieurs dimensions demeurent encore à approfondir afin de mieux comprendre les parcours de transition vers les études collégiales.

5.4 Perspectives pour la suite de la mobilisation des connaissances et futurs projets interordres à mettre en place

Au terme de cette première phase, plusieurs perspectives s'ouvrent pour la suite du projet, tant sur le plan des analyses que sur celui des actions concrètes. D'abord, le corpus recueilli sur deux années de collecte offre un potentiel d'analyse qui dépasse largement ce que le présent rapport a pu exploiter. Certaines personnes étudiantes et parents ont participé à tous les moments de collecte, ce qui permettrait de réaliser des études de cas longitudinales. Celles-ci retraceraient de façon fine l'évolution des

perceptions, des besoins et des formes de soutien, de la 5e secondaire jusqu'à la deuxième session au cégep. De même, les élèves ayant participé au volet qualitatif (dessin, QP1 et QP2) pourraient faire l'objet d'un suivi en deux temps. Ce suivi porterait sur leurs préoccupations face au passage vers les études supérieures et sur les stratégies d'adaptation qu'ils et elles mobilisent. L'analyse croiserait l'inventaire d'énoncés du BriefCOPE avec leurs réponses aux questions ouvertes et leurs productions visuelles. Pour mener à bien ces analyses, l'équipe de recherche entend continuer de mettre à profit l'apport des auxiliaires de recherche. Les travaux déboucheront sur des publications et des communications coréalisées avec les personnes étudiantes, y compris une publication consacrée à la méthodologie de collaboration humain-IA développée dans le cadre du projet.

Ensuite, l'équipe de recherche souhaite poursuivre le projet dans une deuxième phase, « De la recherche à l'action », qui ferait l'objet d'une demande de financement ultérieure. Cette phase marquerait le passage de la documentation des enjeux à la coélaboration et à l'évaluation de projets d'action interordre. Les pistes jugées les plus prometteuses et réalistes lors de l'atelier de mobilisation des connaissances constitueraient le point de départ de cette démarche. On pense notamment aux passerelles incarnées par d'anciennes personnes étudiantes rendues au cégep, aux activités d'immersion et à l'harmonisation des méthodes de travail entre les deux ordres d'enseignement. Ces pistes seraient développées avec les milieux partenaires, en continuité avec la collaboration établie depuis près de dix ans.

Enfin, l'équipe de recherche souhaite élargir la mobilisation des connaissances au-delà des établissements scolaires avec lesquels elle a travaillé étroitement. Il s'agirait de rejoindre plus largement les communautés de l'est de Montréal, notamment les familles et les organismes du milieu, qui jouent un rôle important dans l'accompagnement des jeunes et de leurs parents. Cet élargissement apparaît d'autant plus pertinent que les résultats mettent en lumière une connaissance inégale du système collégial québécois chez les familles. Les rejoindre dans leur communauté, et non seulement par l'intermédiaire de l'école, constitue une condition importante pour favoriser une transition plus équitable.

Références

Abadie, F. (1999). Alain Coulon, Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Presses universitaires de France, Paris, coll.«Politique d'aujourd'hui», 1997, 213 p. *Sociologie du travail*, *41*(2), 218-220.

Arapi, E., Pagé, P. & Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire ? : une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1),88–108. https://doi.org/10.7202/1056284ar

Armagnague, M., Cossée, C., Cossée-Cruz, E., Hieronimy, S., & Lallouette, N. (2017). Combiner sociologie et arts dans le recueil des données: Éléments pour une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives: l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants. *Migrations Société*, (1), 63-76.

Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N. et Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, *53*(7), 755-781.

Bastien, Nicolas, Pierre Chenard, Pierre Doray et Benoit Laplante (2013). *L'accès à l'université : le Québec est-il en retard?* (Note de recherche 2013-01), Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 34 p.

Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2007). *The price of knowledge: Access and student finance in Canada* (3e éd.). Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (dir.). (2009). *The price of knowledge: Access and student finance in Canada* (4e éd.). Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Bilodeau, A., Galarneau, M., Lefebvre, C., & Pelchat, Y. (2019). L'évaluation participative et partenariale : une démarche de coconstruction des connaissances. *Revue interventions économiques / Papers in Political Economy*, (62), 1–17.

Bonin, S., Duchaine, S., Gaudreault, M. (2015) *Portrait socioéducationnel des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Québec, 14 p.

Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, *35*(2), 1-11.

CAPRES (2020*). Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. En ligne : http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles

Chamberlain, K., McGuigan, K., Anstiss, D., & Marshall, K. (2018). A change of view: Arts-based research and psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 15(2-3), 131-139.

Chang, J., Wang, S. W., Mancini, C., McGrath-Mahrer, B., & Orama de Jesus, S. (2020). The complexity of cultural mismatch in higher education: Norms affecting first-generation college students' coping and helpseeking behaviors. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 26(3), 280.

Chen, X. et Carroll, C. D. (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts* (rapport no NCES 2005-171). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Chevalier, J. M. et Buckles, D. J. (2019). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry* (2e éd.). Routledge.

Choy, S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment* (rapport no NCES 2001-126). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Collins, S. E., Clifasefi, S. L., Stanton, J., The LEAP Advisory Board, Straits, K. J. E., Gil-Kashiwabara, E., Rodriguez Espinosa, P., Nicasio, A. V., Andrasik, M. P., Hawes, S. M., Miller, K. A., Nelson, L. A., Orfaly, V. E., Duran, B. M. et Wallerstein, N. (2018). Community-based participatory research (CBPR): Towards equitable involvement of community in psychology research. *American Psychologist*, *73*(7), 884-898.

Corbière, M. et Larivière, N. (dir.). (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Covarrubias, R., Romero, A. et Trivelli, M. (2015). Family achievement guilt and mental well-being of college students. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(7), 2031-2037.

Daniels, N., Sheahan, J., & MacNeela, P. (2019). Variables affecting first-year student commitment during the transition to college in Ireland. *Health promotion international*, 35(4), 741-751.

Daniels, N., & MacNeela, P. (2021). Students' views of the promoters and barriers to first year college persistence in Ireland: A partnership study. *Student Success*, 12(1), 56-71.

Davis, J. (2010). *The first-generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success*. Stylus.

Debenedetti, S., Perret, V., & Schmidt, G. (2019). Les méthodes de recherche basées sur l'art. *Méthodes de recherche qualitatives innovantes*, 63-86.

Denoncourt, J. & Lemire-Lafontaine, E. (2021, août). Après un an et demi de pandémie (ouf!), débuter son cégep à l'automne 2021. Pistes de réflexion sur les enjeux de transition inter-ordre. Communication présentée lors de la journée pédagogique institutionnelle, Cégep Marie-Victorin, Montréal.

Doray, P., Laplante, B., Kamanzi, P. C., & Pilote, A. (2023). *Enseignement supérieur et inégalités sociales: Entre politiques publiques et parcours éducatifs*. PUQ.

Dubé, F., Bélanger, J., & Fontan, J. M. (2012). *Une communauté éducative pour favoriser la persévérance et la réussite des élèves du secondaire*. CRISES.

Fédération étudiante collégiale du Québec (2019), *Mémoire sur la population étudiante de première génération* - Commission des affaires collégiales, 99e Congrès ordinaire, 18-19-20 janvier 2019, Cégep de Lanaudière à Terrebonne.

Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). *Under-represented groups in postsecondary education in Ontario: Evidence from the Youth in Transition Survey*. Higher Education Quality Council of Ontario.

Finnie, R. et Mueller, R. E. (2017). Access to post-secondary education: How does Québec compare to the rest of Canada? *L'Actualité économique*, *93*(3), 441-474.

Fontan, J. M., & Rodriguez, P. (2009). *Étude sur les besoins et les aspirations des résidants de l'îlot Pelletier : Synthèse des recherches effectuées: Similitudes et différences des différents acteurs rencontrés*.

Gélineau, L., Dufour, É. et Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de cogestion. *Recherches qualitatives*, *31*(1), 35-54.

Heck, I., René, J. F., & Castonguay, C. (2015). *Étude sur les besoins et aspirations des citoyens du Nord-Est de Montréal-Nord*. CRISES.

Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S., & Côté, S. (2021). Évolution des pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*.

Hurd, N. M., Tan, J. S., & Loeb, E. L. (2016). Natural mentoring relationships and the adjustment to college among underrepresented students. *American journal of community psychology*, 57(3-4), 330-341.

Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. et Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, *19*, 173-202.

Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(3), 140-165.

Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37.

Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. & Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, *47*(1), 49–80. https://doi.org/10.7202/1062106ar

Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A. S., & Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684-710.

Lavoie, F., & Brunson, L. (2010). La pratique de la psychologie communautaire [The practice of community psychology]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 51(2), 96–105. https://doi.org/10.1037/a0018085

MacKinnon, S. (Ed.). (2018). *Practising Community-based Participatory Research: Stories of Engagement, Empowerment, and Mobilization*. Purich Books.

Maïtena, A., Claire, C., Emma, C. C., Sophie, H., & Nancy, L. (2017). Combiner sociologie et arts dans le recueil de données. *Éléments vers une conceptualisation des méthodes*

artistiques dans les enquêtes qualitatives: l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants, Migration Société, 167, 63-76.

Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260.

Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, *58*(3), 581-602.

McCarthy, L. (2022). Nepthys Zwer et Philippe Rekacewicz, Cartographie radicale: explorations. *Interfaces. Image Texte Language*, (48).

Morton, M. (2009). 34. Community-Based Learning: Practices, Challenges, and Reflections. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 2, 198-202.

Morton, M., Dolgon, C., Maher, T., & Pennell, J. (2012). Civic engagement and public sociology: Two "movements" in search of a mission. *Journal of Applied Social Science*, 6(1), 5-30.

Muller, L., & Spitz, E. (2003). Évaluation multidimensionnelle du coping: Validation du Brief COPE sur une population française. L'encéphale, 29(6), 507-518.

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (2024). *Identifier les enjeux de la transition interordre par des ateliers de création artistique dans le cadre d'un projet de recherche-action participative : un projet collaboratif avec trois écoles secondaires et le Cégep de l'Est de Montréal*. https://oresquebec.ca/pratiques-inspirantes/identifier-les-enjeux-de-la-transition-interordre-par-des-ateliers-de-creation-artistique-dans-le-cadre-dun-projet-de-recherche-action-participative-un-projet-collaboratif-avec-trois-ecoles/

O'Neill, M., & Roberts, B. (2019). *Walking methods: Research on the move*. Routledge.

Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie : thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance* (C. Durand-Ruel, trad.). Gallimard

Panofsky, E. (1969). *L'œuvre d'art et ses significations : essais sur les arts visuels*. Gallimard.

Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3). https://doi.org/10.4000/osp.3531

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*.

Roberts, S. K., Brasel, N. A., & Crawford, P. A. (2014). Poetry as praxis: An exploration of poetry discourse as qualitative inquiry. *Journal of Poetry Therapy*, *27*(4), 167-181.

Robson, K., Anisef, P., Brown, R. S. et George, R. (2018). Underrepresented students and the transition to postsecondary education: Comparing two Toronto cohorts. *Canadian Journal of Higher Education*, *48*(1), 39-59.

Thouin, É. (2022, 3 novembre). *La transition secondaire-collégial : Caractéristiques, aperçu de la situation des jeunes considérés comme à risque et pratiques inspirantes* [Présentation].

Événement Transition du secondaire vers le cégep à Montréal : mieux comprendre pour mieux agir, Réseau Réussite Montréal, Montréal, QC.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. Journal of college student retention: *Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.

Torenbeek, M., Jansen, E. et Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, *35*(6), 659-675.

Université du Québec, Courcy, J., Rousseau, N., Baril, D., Veilleux, M., Tardif, S., Lanoville, C., Demers, S., Parent, S., Kozanitis, A., Desjardins, F., Martin-Roy, S., Bachand, C.-A., Bergeron, J. et Deschênes, M. (2025). *Modèle de soutien aux transitions interordres réussies : une visée d'épanouissement. Volet théorique et empirique* [Rapport réalisé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres]. Université du Québec.

Van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Armand Colin

Vidal, M. (2019). De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé et multiethnique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 206–225.

Wallerstein, N., Duran, B., Oetzel, J. G. et Minkler, M. (dir.). (2017). *Community-based participatory research for health: Advancing social and health equity* (3e éd.). Jossey-Bass.

Warburton, E. C., Bugarin, R. et Nuñez, A.-M. (2001). *Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students* (rapport no NCES 2001-153). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Water, T., Wrapson, J., Tokolahi, E., Payam, S., & Reay, S. (2017). Participatory art-based research with children to gain their perspectives on designing healthcare environments. *Contemporary nurse*, *53*(4), 456-473.

Wolff, T. (2010). *The power of collaborative solutions: Six principles and effective tools for building healthy communities*. John Wiley & Sons.

Annexes

Annexe A : Démarche de mobilisation des connaissances et de coconstruction avec les partenaires (2022-2026)

Ce tableau synthétise les principaux moments de collaboration, de rétroaction et de mobilisation des connaissances réalisés avec les partenaires tout au long du projet.

Période	Activités réalisées	Partenaires impliqués	Contributions à la recherche	Retombées en mobilisation des connaissances
Automne 2022	Rencontres préparatoires à la demande PAREA	Directions et personnes-ressources des écoles	Validation des besoins, objectifs et thématiques	Ancrage du projet dans les préoccupations du terrain; lettres d'appui
Printemps 2023	Rencontres de démarrage et de planification	Directions, équipes-écoles, chercheures	Ajustement du devis et des modalités de collecte	Appropriation du projet par les partenaires
2023-2024 (An 1)	Collecte auprès des élèves et parents	Élèves, parents, écoles secondaires	Documentation des besoins et préoccupations liés à la transition	Retours réguliers sur l'avancement du projet
Juin 2024	Rencontres de bilan de l'an 1	Directions, personnes-ressources, chercheures	Validation des premiers constats	Partage des résultats préliminaires et ajustement de l'an 2
Été-Automne 2024	Préanalyses des données	Équipe de recherche	Identification des thèmes émergents	Préparation d'outils de communication adaptés
2024-2025 (An 2)	Suivi des étudiant·es au collégial	Étudiant·es, parents et partenaires	Documentation de l'expérience réelle de transition	Mise en dialogue secondaire-collégial
2025	Présentation des résultats préliminaires	Écoles, cégep et partenaires	Validation sociale des résultats	Appropriation collective des constats
2025-2026	Activités de mobilisation des connaissances	Milieux scolaires et communautaires	Coconstruction de pistes d'action	Transformation des résultats en leviers d'intervention
2026	Analyse intégrée et rédaction du rapport	Équipe et partenaires consultés	Mise en perspective des données	Production de connaissances transférables
2026 et +	Diffusion scientifique et professionnelle	Réseaux scolaire et collégial	Publications et communications	Pérennisation des retombées

Annexe B : Consignes de l'Atelier 01 –Représentation de soi « Mes racines et mes ailes »

Consignes de l'atelier :

Proposition d'un exercice de représentation de soi et de ton environnement sous la forme visuelle d'un arbre. Quand tu penses à ton passage du secondaire au cégep (ou à ce qui suivra ton secondaire 5) :

1) *Qu'est-ce qui occupe tes pensées ? Émotions, rêves, souhaits, peurs, préoccupations, obstacles à surmonter, etc.*

2) *Indique les différents aspects de ta personne comme tes traits de personnalité (qualités, habiletés, attitudes, forces, intérêts, talents, etc.) qui te seront utiles pour ce passage.*

3) *Place tous ces éléments dans ton arbre (tronc, branches, racines, feuilles au vent, etc.)*

4) *Tout autour de ton arbre, dessine ou indique les endroits ou des personnes qui te procurent un sentiment de <u>bien-être</u>, sur lesquels tu as pu compter jusqu'à présent et qui pourraient t'aider dans ce passage à la fin de ton secondaire ?*

   <u>Bien-être</u> : procure joie, sentiment de bonheur, d'apaisement, de réussite, de fierté, d'accomplissement, etc. Endroit où/personne avec qui on aime se retrouver sur une base régulière et qui nous font du bien. Les ressources peuvent rejoindre tous les plans: social, sportif, créatif, de détente et temps pour soi, ludique (jeu), apprentissages scolaires, etc.

   Suggestions : Tu peux associer des couleurs différentes à chaque élément (légende). Expliquez pourquoi en quelques mots ces éléments contribue à ton bien-être. Faire des liens (lignes, flèches ou autres formes) entre ces éléments et ton arbre.

Rappel: ceci n'est PAS UN CONCOURS DE DESSINS! C'est le non-jugement qui prévaut (pas de « je ne suis pas bon en dessin) et il n'y a pas de critère de performance rattaché: ton dessin ne sera pas évalué. C'est un exercice d'ancrage qui vise à stimuler l'expression et à libérer la parole. Tous les styles sont permis! Plus d'écriture ou moins, plus de couleurs ou en noir et blanc.

Annexe C : consigne de l'Atelier 02 –Fais entendre ta voix

Voici les consignes de l'atelier :

- *Rappel de quelques éléments de la vidéo explicative envoyée avant l'atelier*

***A) Analyse visuelle** (10-15 min.)*

1. *Réunissez-vous en équipe de 3 ou 4 personnes.*
2. *Déterminez une personne qui **sera scribe** (une personne qui rédige) pour l'équipe.*
3. *Partagez votre production visuelle Représentation de soi avec vos collègues et discutez:*
    a. *Que remarquez-vous ? Notez les **éléments qui se ressemblent** ou sont **différents** d'une production à l'autre.*
    b. *Que constatez-vous ? **Notez ce qui vous étonne, vous rassure, vous questionne, vous préoccupe**, vous **encourage** à la suite de ce partage d'idées.*
    c. *Identifiez **environ 10 mots-clés** qui vous apparaissent comme **les plus importants***
4. *Pour aider à réunir vos idées, **remplissez le tableau** distribué en classe.*

B) Rédiger un texte (30 min.)

1) ***L'équipe doit choisir de travailler à partir de <u>l'une des 4 thématiques suivantes</u> :***

- *Identité*
- *Valeurs*
- *Confiance en soi et autonomie*
- *Mes racines et mon avenir*

2) ***Rédigez collectivement trois courts paragraphes en intégrant le plus de mots possibles.***

Chaque texte peut prendre la forme d'une lettre, d'un poème ou d'un rap/slam. Pour chaque partie, adressez-vous aux groupes de personnes suivantes:

a. *Vos parents/les membres de votre famille - 10 minutes*
b. *Votre école secondaire (Profs, direction, intervenant.es, etc.) - 10 minutes*

c. *L'école ou le milieu qui vous accueillera l'an prochain (Cégep, formation des adultes, etc.) - 10 minutes*

Pensez à ce que vous aimeriez leur transmettre comme message afin de vous aider/soutenir dans vos projets de vie post-secondaires.

Annexe D : Grille d'analyse de contenu – productions visuelles individuelles

A. Éléments visuels de base

Factuelle

- Personnages, éléments du décor
- Rôles et fonctions entre les personnages
- Liens et rapports entre les personnages

Composition spatiale

- Organisation de l'espace
- Points focaux
- Relations entre les éléments

Expressive

- Observation des émotions sans interprétation
- Tristesse, bonheur, inquiétude, fébrilité, etc.

Symbolisme

- Éléments symbolisant l'enfance (passé)
- Éléments symbolisant l'adolescence (présent)
- Éléments symbolisant la vie adulte (futur imminent)
- Symboles religieux ou spirituels
- Présence de logos
- Représentations parentales – maternelle, paternelle ou autres (inexistantes, très distantes, dévalorisantes, rejetantes, accompagnatrices, essentielles, satisfaisantes, encourageantes)
- Représentations des ami.es (inexistantes, très distantes, dévalorisantes, rejetantes, accompagnatrices, essentielles, satisfaisantes, encourageantes)
- Représentations du monde scolaire : enseignants, coachs, éducateurs spécialisés, etc. (inexistantes, très distantes, dévalorisantes, rejetantes, accompagnatrices, essentielles, satisfaisantes, encourageantes)
- Besoins et aspirations quant au projet futur

Syntaxe traduisant hiérarchies

- Personnages ou éléments plus grands, imposants
- Couleurs foncées ou pâles
- Positionnement (centre vs décalé, premier plan vs second plan)
- Effets de profondeur

Portraits et symboles fusionnés

- Personnages/éléments partageant les mêmes traits
- Représentations symboliques multiples

Conventions sociales et représentations collectives

- Codes partagés
- Normes et attentes sociales
- Culture populaire, culture des jeunes
- Cultures et familles migrantes

B. Thématiques principales

Aspects émotionnels

- Expressions d'anxiété/stress
- Manifestations d'espoir/optimisme
- Sentiments d'appartenance/isolement
- Succès/échec
- Sentiment d'obligation/choix personnel

Aspects académiques

- Représentation des études
- Représentation de la réussite académique
- Charge de travail
- Relations avec les enseignants
- Projets professionnels
- Préparation à la transition secondaire-collégial

Aspects sociaux

- Représentation de la réussite sociale
- Relations entre pairs
- Engagement dans la vie scolaire (activités sociales, artistiques, musicales, sportives, jeux vidéo)
- Support familial
- Nouveaux réseaux sociaux
- Accueil du milieu collégial

C. Méthodologie d'analyse

Phase 1 : Analyse individuelle

1. **Premier regard** : impressions générales et climat
    - Organisation de la surface
    - Forme, tracé, attitude face aux couleurs
    - Proportions, perspective, mouvements
    - Coupures, ruptures, éléments isolés
2. **Représentation de soi** sous forme d'arbre
    - Essence d'arbre, saison

    - Racines, feuilles, branches
    - Âge, état général, blessures
    - Nid ou cachette dans l'arbre
3. **Identification** des éléments visuels dominants
4. **Repérage** des thèmes émergents
5. **Documentation** des symboles et métaphores
6. **Notes** sur les particularités uniques

Phase 2 : Analyse comparative

1. Comparaison des impressions générales
2. Regroupement par thèmes similaires
3. Identification des patterns récurrents
4. Comparaison des variations symboliques
5. Analyse des tendances émergentes

Phase 3 : Préoccupations dominantes

- **Académiques** : gestion charge de travail, réussite scolaire, adaptation
- **Émotionnelles** : anxiété face à l'inconnu, tension autonomie/dépendance, besoin d'affirmation, enthousiasme
- **Sociales** : réseau de soutien, recherche d'appartenance, relations famille/amis
- **Espaces de bien-être** : famille, amis, animaux, activités, espaces personnels
- **Forces adaptatives** : résilience, qualités sociales, capacités d'adaptation (Brief COPE, 1997)